

CONHECIMENTO, POLÍTICA E COMUNIDADE
na Educação das Crianças e na Formação dos Profissionais



Desenho de Madalena M. (4 anos), Colégio Centeio, Setúbal

LIVRO DE ATAS

VIII SLBEI

SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IV CLABIE

**CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E
EDUCAÇÃO**

Setembro 2025

LIVRO DE ATAS

Organização



Apoios



VIII SLBEI

SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IV CLABIE

CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO

Conhecimento, política e comunidade na educação das crianças e na formação de profissionais

17, 18 e 19 de setembro de 2025

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Portugal

FICHA TÉCNICA

Editor **Instituto Politécnico de Setúbal**

ISBN 978-989-36404-4-9

Suporte **Eletrónico**

Página na internet <https://eventos.es.e.ips.pt/slbei2025/>

Organização geral

Elisabete Xavier Gomes Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação;
CIEQV

Cleriston Izidro dos Anjos Universidade Federal de Alagoas

Ana Luísa de Oliveira Pires Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação;
CICS-NOVA

Fábio Hoffmann Pereira Universidade Federal de Alagoas

Fernando Ilídio Ferreira Universidade do Minho

Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira Universidade do Minho

Solange Estanislau Instituto Federal de São Paulo

Dhemy Brito Universidade do Minho

Imagem da Capa **Madalena M.**

Design Gráfico **Pedro Felício**

Os textos aqui reunidos foram aprovados para apresentação no VIII Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação, realizados de 17 a 19 de setembro de 2025, em Setúbal, Portugal.

O conteúdo dos textos é da responsabilidade exclusiva das autoras e dos autores.

COMISSÃO COORDENADORA GERAL

Elisabete Xavier Gomes
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação; CIEQV

Cleriston Izidro dos Anjos
Universidade Federal de Alagoas

Ana Luísa de Oliveira Pires
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação;
CICS-NOVA

Fábio Hoffmann Pereira
Universidade Federal de Alagoas

Fernando Ilídio Ferreira
Universidade do Minho

Lourenço Lino de Sousa
Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul

Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira
Universidade do Minho

Pedro Cardoso da Silva
Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Alcântara
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Ana Luísa Oliveira Pires
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação,
CICS-NOVA

Ana C. Pinto
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Ângela Balça
Universidade de Évora

Assunção Folque
Universidade de Évora

Bianor Valente
Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação

Carlos M. Silva
Universidade do Minho

Carolina Faria Alvarenga
Universidade Federal de Lavras

Catarina Delgado
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Célia MMV Mestre
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Cleriston Izidro dos Anjos
Universidade Federal de Alagoas

Cristina Gomes da Silva
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Cristina Gil
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Cristina Mesquita
Instituto Politécnico de Bragança

Cristina Parente
Universidade do Minho

Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal Rio Grande do Norte

Dhemy de Brito
Universidade do Minho

Elisabete X. Gomes
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, CIEQV

Fábio Hoffmann Pereira
Universidade Federal de Alagoas

Fátima Mendes
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Fernando I. Ferreira
Universidade do Minho

Gina C. Lemos
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Ilda Freire
Instituto Politécnico de Bragança

Isabel Maria Tomázio Correia
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Joana Cabral
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Joana Gaudêncio Matos
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

José Miguel Freitas
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Linda Maria Saraiva
Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação

Lisandra Ogg. Gomes
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Luciana E. Ostetto
Universidade Federal Fluminense

Luís P. L. Mercado
Universidade Federal de Alagoas

Luzia Lima-Rodrigues
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Márcia Gobbi
Universidade de São Paulo

Maria Teresa Elvas
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Mariana O. Pinto
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Paulo Maurício
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Paulo P. Varela
Universidade do Minho

Rahul M. Kumar
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Sílvia Ferreira
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Sofia Corrêa Figueira
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Solange Estanislau dos Santos
Instituto Federal de São Paulo

Teresa da Costa
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Teresa N. R. Gonçalves
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Teresa Sarmento
Universidade do Minho

Thais Oliveira de Souza
Universidade Federal de Paraíba

Tiago Almeida
Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação

Vanessa Iglésias Amorim
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Luísa de Oliveira Pires
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação;
CICS-NOVA

Elisabete Xavier Gomes
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação; CIEQV

Cleriston Izidro dos Anjos
Universidade Federal de Alagoas

Fábio Hoffmann Pereira
Universidade Federal de Alagoas

Miguel Figueiredo
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Pedro Felício
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Henrique Silva
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Dhemy de Brito
Universidade do Minho

Solange Estanislau
Instituto Federal de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
EIXO TEMÁTICO 1	
O LÚDICO, O ARTÍSTICO E O LITERÁRIO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS	16
“SOMOS TODOS MUITO MAIS”: DOIS LIVROS SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO PARA A INFÂNCIA	17
O SAMBA E A SURPRESA: POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO DAS TRADIÇÕES DAS CULTURAS POPULARES ATRAVÉS DE UMA LITERATURA INFANTOJUVENIL	24
A BRINCADEIRA “SURDA”: ESPAÇOS-TEMPOS DO BRINCAR COMO LINGUAGEM	30
CRIAR LEITURAS LITERÁRIAS	36
DESCOLA: PARA UMA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E ARTÍSTICA NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA	43
BRINCAR E CRIAR: A INVENTIVIDADE DAS CRIANÇAS NA TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS DESCARTADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM GÊNEROS TEXTUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	59
O PAPEL DAS INTERAÇÕES E DA BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DE OBSERVAÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	67
EIXO TEMÁTICO 2	
SABERES DAS CRIANÇAS SOBRE O MUNDO E A SOCIEDADE	77
VIVER O CINEMA NA ESCOLA: ELABORAÇÕES SOBRE INFÂNCIAS, DOCÊNCIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	78
PROJETO “NÓS E O MUNDO” A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO PROMOTORA DE CIDADANIA	85
FAZER CIDADE COMO QUEM FAZ ESCOLA: NOTAS PARA PENSAR PRÁTICAS COM A INFÂNCIA	91
PROTAGONISMO INFANTIL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PASSEIOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE CONHECIMENTO DO MUNDO E DA SOCIEDADE	98
INTERCÂMBIO ON-LINE ENTRE CRIANÇAS DA CIDADE DE NATAL, NO RIO GRANDE DO NORTE, E DE CACHOEIRA DO SUL, NO RIO GRANDE DO SUL	105
LER-ESCLUTAR-SENTIR O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE VIVER A PANDEMIA NAS PERIFÉRIAS ATRAVÉS DA ESCRITA DE CARTAS	111
“AH EU VI NO TIKTOK”: INFÂNCIA, ESCOLA E MÍDIAS DIGITAIS	118
AGENCIAMENTO, OBEDIÊNCIA, FÉ E GOVERNO DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA	125
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA E NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?	131
SABERES DAS INFÂNCIAS: UM RELATO SOBRE AS DELICADEZAS QUE MORAM NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	137
EIXO TEMÁTICO 3	
DESEMPARELAMENTO DAS INFÂNCIAS E DIREITO À CIDADE E AO MEIO AMBIENTE	145
“AMANHÃ EU FUI NESSA RUA TIA!”: UMA PROPOSTA ITINERANTE NO BAIRRO DO CMEI FÚLVIA ROSEMBERG, MACEIÓ/AL, BRASIL	146
A APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO – UM PROJETO COM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR	156
DIREITO À CIDADE COMO INDICADOR DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	162
EIXO TEMÁTICO 4	
CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFISSIONAIS DAS INFÂNCIAS	169
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA INCLUSIVA E EQUITATIVA	170
REGISTRO E MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE NARRAR O VIVIDO NA FORMAÇÃO REFLEXIVA	178
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO - RJ: ANÁLISE DO CUMPRIMENTO DA META 15 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	185

(DESA)FIOS E POSSIBILIDADES DADOCÊNCIA NARRATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	192
O TIROCÍNIO E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E A PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	199
A INFÂNCIA COMO UM DIREITO DE TODA CRIANÇA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NO CENTRO DO BRASIL	206
PLANEJAMENTO COLABORATIVO E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRELAÇANDO SABERES A FAVOR DAS INFÂNCIAS	213
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO.....	220
SER EDUCADOR/A COOPERANTE EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - PARTILHAR E APRENDER EM COOPERAÇÃO. TESTEMUNHO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	227
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS	233
FORMAÇÃO CONTINUADA NA COMUNIDADE DE PARAISÓPOLIS.....	240
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO DIALÓGICA.....	248
OS TEMPOS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS REFLEXOS DA PANDEMIA.....	255
AMBIENTES DE BEM-ESTAR NA CRECHE	262
FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS	266
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS: FORMAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE	273
FORMAR PARA TRANSFORMAR: O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	278
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: BREVE PANORAMA SOBRE A PERSPECTIVA DE BERNARDETE ANGELINA GATTI E POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA.....	285
O BRINCAR E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE AS BRINQUEDOTECAS DA UNEB	291
A LÍNGUA UMBUNDU, UM FATOR DE INTERFERÊNCIA NA COMUNICAÇÃO EDUCATIVA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO NO MUNICÍPIO DE CAIMBAMBO, ANGOLA	298
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	304
AS CRIANÇAS NA ASSOCIAÇÃO MATERNURA DE ÍLHAVO - PORTUGAL	311
EIXO TEMÁTICO 5	
INFÂNCIAS EM CONTEXTOS DE LUTAS, RESISTÊNCIAS E DESLOCAMENTOS.....	317
A INTERCULTURALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS IMIGRANTES, A PROFESSORA E AS FAMÍLIAS IMIGRANTES NA ESCOLA.....	318
“SEM TERRINHA EM LUTA: BRINCAR E ESTUDAR, FAZENDO HISTÓRIA POR REFORMA AGRÁRIA POPULAR”: CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE LUTA POR TERRA	324
CRIANÇAS, DESDE BEBÊS, BRINCADEIRA E A LUTA PELA MORADIA NA CIDADE DE SÃO PAULO.....	330
A EMERGÊNCIA CLIMÁTICA NO EXTREMO SUL DO BRASIL E AS AÇÕES E ATUAÇÕES NO ATENDIMENTO ÀS INFÂNCIAS.....	337
O QUE TAMBÉM ACONTECE “ÀS TARDES” NA REGIÃO CENTRO DE SÃO PAULO?	344
ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS VENEZUELANAS WARAO NA BAHIA – BRASIL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS JORNALÍSTICOS ENTRE 2018-2024.....	352
CRIANÇA E GUERRA. A BRINCADEIRA COMO ROTA DE FUGA.....	360
CAMINHOS INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA PATAXÓ EM PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA	367
O JARDIN MEMORIAL DES ENFANTS DU VEL' D'HIV' : A CRIAÇÃO DE UM LUGAR DE MEMÓRIA SOBRE O DESLOCAMENTO DE CRIANÇAS DURANTE A OCUPAÇÃO NAZISTA NA FRANÇA	375
ESTUDANTES MIGRANTES DE PAÍSES AFRICANOS E DO HAITI MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: CARACTERIZAÇÃO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR	381
MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E A CIDADE EM RUÍNAS: REFLEXÕES SOBRE O BAIRRO DO PINHEIRO EM MACEIÓ -AL	388

EIXO TEMÁTICO 6

INFÂNCIAS, DECOLONIALIDADES E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA	395
NEGRAS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE ERER E PESQUISA NARRATIVA	396
AS INFÂNCIAS POPULARES REEDUCAM A PEDAGOGIA.....	403
CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADULTOCENTRISMO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES	409
RELATO DE PRÁTICAS VOLTADAS PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	416
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA.....	422
LUDICIDADE E DECOLONIALIDADE: TECENDO O DISCURSO E A PRÁTICA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA.....	430
LÓGICOS: UMA BREVE ANÁLISE DA PESQUISA COM CRIANÇAS EM TERREIROS DE MATRIZ AFRICANA.....	438
ULADU E O FIO DE ARIADNE: TECENDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFÂNTIL INDÍGENA KARAJÁ	444
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO DAS PRIMEIRAS IDADES – CAMINHOS E DESAFIOS DO BRASIL E DA FRANÇA	451
POR UMA NOVA/OUTRA EPISTEME QUE CONSIDERE AS AÇÕES, INTERAÇÕES E RELAÇÕES DOS BEBÊS E DEMAIS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	458
VIOLÊNCIAS CONTRA MENINAS ADOLESCENTES: OS DETERMINANTES SOCIAIS E SUAS INTERSECCIONALIDADES	464

EIXO TEMÁTICO 7

VIDAS, CORPOS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO	469
INICIATIVAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU	470

EIXO TEMÁTICO 8

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	477
ABORDAGEM PARTICIPATIVA AO DESENHO DA POLÍTICA DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	478
POLÍTICAS DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: CAMINHOS POSSÍVEIS EM TEMPO DE CONSERVADORISMO.....	486
A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	493
O MITO DA EDUCAÇÃO NEUTRA: ÉTICA DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	500
PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E CIDADANIA NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIÁLOGOS BRASIL-PORTUGAL	509
CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS RESIDENTES EM TERRITÓRIOS RURAIS PAULISTAS....	516
A RETOMADA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NO BRASIL: RADICALIZAR A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA¹	524
DECONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MACEIÓ (AL).....	530
VOZES (IN)VISIBILIZADAS: CRIANÇAS E O SEU DIREITO DE VOZ NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE MIGRAÇÃO	536

EIXO TEMÁTICO 9

TECNOLOGIAS, DEMOCRACIA E RISCO DIGITAL.....	545
VIVENDO E APRENDENDO NA ONDA DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS	546
JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O USO COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	554

APRESENTAÇÃO

Elisabete Xavier Gomes; Cleriston Izidro dos Anjos; Ana Luísa de Oliveira Pires; Fábio Hoffmann Pereira; Fernando Ilídio Ferreira; Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Organizar o VIII Seminário Luso Brasileiro de Educação de Infância e o IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação configura-se como uma oportunidade crucial para pensar criticamente o lugar dos processos de educação das crianças em Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Realizar-se no Instituto Politécnico de Setúbal é o mote para pensar educação numa escola que nasceu sem teto, enquanto projeto político, fundado em valores de democracia participativa e crítica, com as crianças e as famílias, a funcionar em e com espaços da comunidade, acolhida por autarquias, associações, museus e outras. “Uma formação que procura fazer da construção do ser e do estar dimensões fundamentais do saber e do saber fazer em educação” como afirmou Rui D’Espiney em 1990 na sessão solene de bênção das pastas do primeiro grupo de educadoras/es de infância e professoras/es do 1.º Ciclo formadas pela Escola Superior de Educação de Setúbal, ao lado de Cristina Figueira que acrescentou o objetivo de “formar professores felizes, que se sentissem bem consigo e na relação com os outros”.

Nestes anos, de 2024 e 2025, de múltiplas celebrações (100 anos do nascimento de Amílcar Cabral e de Mário Soares, 330 anos da morte de Zumbi dos Palmares, 50 anos do 25 de abril e das independências dos países africanos de língua oficial portuguesa, 40 anos da ESE-IPS e do Colégio de Aplicação da UFAL, 50 anos da Universidade do Minho), mas também de tantas catástrofes e ameaças (guerras na Europa, em África e no Médio Oriente marcadas por constante infanticídio; crises climáticas, ecológicas e existenciais com impactos exponenciais nas comunidades; questionamento da ciência e manipulação de informação; tendências populistas e de perda de direitos), escolhemos dedicar este encontro intercontinental ao debate sobre conhecimento, política e comunidade na educação das crianças e na formação de profissionais que as acompanham.

A obsessão com a mensurabilidade da realidade e com a permanente recolha de evidências têm marcado a agenda e o ritmo de vida dos contextos de educação, das crianças, da investigação, ensombrando o que se pode designar de conhecimento pertinente de que nos fala Edgar Morin – aquele conhecimento que permite compreender

“problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (2000, p.36).

“Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. [. . .]. O que é evidente, mente. Evidentemente.” (Nóvoa, 2005, p. 14). Com cerca de 20 anos, esta afirmação surge com um vigor renovado e com um lastro que se alarga a outras áreas da atividade humana. Tal como a médica e a pediatra, a enfermeira, a assistente social ou a arte-educadora, “nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (Freire, 1996, p. 38).

Perante as diversas pressões provocadas pela falta de profissionais qualificados que atendam às necessidades., pela sua desvalorização e desprofissionalização, consideramos a pertinência de conhecer, analisar e compreender as condições de trabalho e de ação de profissionais da infância, bem como as características e oportunidades da sua formação. Para ultrapassar as ameaças de precarização das vidas, precisamos de nos conhecer e reconhecer como comunidades solidárias e éticas em torno do permanente trabalho de construção de um sentido de mundo comum. “Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência dos outros. Aprender sempre” (Cabral, 1977, p. 150).

Certos de que a escola, como o jardim-de-infância, a comunidade como a cidade, a floresta como o parque podem emergir como campo de possibilidades onde “temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, colectivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir” (hooks, 2019, p. 273), abrimos este evento à discussão sobre conhecimento, política e comunidade na educação das crianças e na formação de profissionais.

A integração entre conhecimento, política e comunidade é essencial para uma educação de qualidade que não apenas transmita conteúdo, mas também forme cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade. A educação de infância, aliada a políticas públicas efetivas e à participação comunitária, tem o potencial de criar bases sólidas para o desenvolvimento humano e social, enquanto a formação de profissionais bem preparados e engajados é a chave para manter esse ciclo de transformação contínua.

O Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (SLBEI) e o Congresso Luso Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação (CLABIE) vêm-se constituindo como importantes espaços de encontros e partilha de produção de conhecimento e de práticas pedagógicas ao longo dos anos. Desta vez, o VIII SLBEI e o IV CLABIE propõem um conjunto de eixos temáticos que permitirão acolher trabalhos que, de diferentes modos e com diversas abordagens, contribuirão para densificar o debate em torno do tema da presente edição, dando continuidade às anteriores. Assumindo como objetivos principais destes eventos

fomentar a partilha e a discussão de trabalhos de pesquisa e relato de experiências no campo da educação das crianças de 0 a 10 anos de idade, reunindo parceiros institucionais, pesquisadores, profissionais e estudantes, propomos o seguinte conjunto de eixos temáticos:

- O lúdico, o artístico e o literário na educação de crianças;
- Saberes das crianças sobre o mundo e a sociedade;
- Desemparedamento das infâncias e direito à cidade e ao meio ambiente;
- Conhecimento, formação e condições de trabalho de profissionais das infâncias;
- Infâncias em contextos de lutas, resistências e deslocamentos;
- Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença;
- Vidas, corpos e experiências de inclusão;
- Participação social e políticas públicas;
- Tecnologias, democracia e risco digital;
- Comunidades, famílias e (bem) comum.

Oferecendo tempo e espaço para diálogos de referência no campo da pesquisa e da formação especialmente para educadoras, professores, gestores, estudantes de licenciatura, mestrado, doutoramento e pós-graduação, além de outros profissionais das diversas áreas que atuam com crianças desde bebês, em creches, jardins-de-infância, escolas e demais instituições, o SLBEI e o CLABIE, em conjunto, procuram ser um evento que dá visibilidade à produção científica qualificada nas áreas dos Estudos da Infância e das Pedagogias praticadas nas instituições educativas, para a construção de uma rede que envolve pesquisadores, pesquisadoras e profissionais das infâncias luso-afro-brasileiras/os.

Referências bibliográficas

- Cabral, A. (1977). *Unidade e Luta II. A pratica revolucionária*. Seara Nova.
- D’Espiney, R., Figueira, C., & Carvalho, R. F. (1990). Sempre ao vosso dispor, afectuosamente somos. *Escola Superior de Educação de Setúbal. Benção das Pastas*. Não publicado.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- hooks, b. (2019). *Ensinando a transgredir – a educação como prática de liberdade*. Martins Fontes.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez/UNESCO.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Edições Asa.

EIXO TEMÁTICO 1

O LÚDICO, O ARTÍSTICO E O LITERÁRIO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

O lúdico, o artístico e o literário desempenham papéis fundamentais na educação das crianças, constituindo uma base segura para o seu desenvolvimento holístico, de maneira criativa e envolvente. Na multiplicidade das suas expressões, este eixo viabiliza a compreensão da diversidade cultural e a valorização de diferentes formas de manifestação. A abordagem questionadora sobre estas temáticas, sobre a formação de profissionais para a sua implementação e a evidência de como, individualmente ou cruzadas, elas se promovem nos contextos de vida das infâncias e se evidenciam em manifestações criativas de crianças, são o mote para apresentação de comunicações de pesquisa e relatos de práticas e projetos que nos ajudem a aprofundar a sua análise.

“SOMOS TODOS MUITO MAIS”: DOIS LIVROS SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO PARA A INFÂNCIA

NASCIMENTO¹, Raquel Marina

¹ Doutoranda no programa de pós-graduação em Educação PUC-RJ e Professora no Colégio Pedro II (raquel.nascimento.2@cp2.edu.br)

Resumo

A presente pesquisa tem como tema central a abordagem de assuntos relacionados à diversidade de gênero e sexualidade em livros ilustrados voltados para o público infantil. Uma vez que o objeto da pesquisa envolve obras literárias que articulam linguagem verbal e ilustrações, torna-se relevante a análise do caráter estético dos textos e das imagens. Nesse sentido, a pesquisa busca analisar as estratégias utilizadas pelas autoras/ilustradoras de dois livros voltados para o público infantil que abordam temas relativos à identidade de gênero e feminismo. Trata-se dos livros “Menino, menina” da portuguesa Joana Estrela e o “Pode pegar” da brasileira Janaína Tokitaka. As obras trazem diversidade de corpos, valores e modos de ser e estar no mundo de maneira poética, dialogando com as infâncias contemporâneas. Os livros em foco são importantes pois trazem outras narrativas, que fogem dos padrões e modos normativos de comportamento de gênero, composição familiar e troca de afetos, incluindo outros modos de viver no mundo. As análises deste artigo ancoram-se nas discussões sobre crítica de literatura infantil (Hunt, 2010) e a literatura infantil no Brasil (Lajolo & Zilberman, 2022), bem como nos estudos da Teoria Queer (Louro, 2022; Miskolci, 2020). As análises dos livros ilustrados apontam para a necessidade de mais obras que trazem narrativas outras, com diversidade temática, respeitando princípios estéticos, éticos e políticos. Para a formação de leitores críticos, desde a primeira infância.

Palavras-Chave: literatura infantil; diversidade; gênero; Janaína Tokitaka; e Joana Estrela.

“Somos todos muito mais”: Dois livros sobre identidade de gênero para a infância

Introdução

A presente pesquisa tem como tema central a abordagem de assuntos relacionados à diversidade de gênero e sexualidade na literatura voltada para o público infantil. Com o objetivo de discutir as estratégias narrativas e estéticas utilizadas em livros de literatura infantil na construção de novas possibilidades de representação das identidades de gênero num enfrentamento político e social contra a opressão patriarcal e de gênero em nossa sociedade. A reflexão teórica e metodológica que orienta a análise tem como pressupostos teóricos os estudos sobre a crítica de literatura infantil (Hunt, 2010) e a literatura infantil no Brasil (Lajolo & Zilberman, 2022), bem como nos estudos da Teoria Queer (Louro, 2022; Miskolci, 2020) na construção de sentidos com as infâncias na escola (Finco, 2010).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, que visa interrogar a produção de sentidos e significados de dois livros ilustrados voltados para o público infantil. A escolha das obras se deu a partir de suas proximidades temáticas e estéticas. Caminhamos no sentido de identificar as estratégias narrativas

utilizadas nos livros selecionados para abordar gênero e diversidade, bem como o papel das ilustrações na construção de novas possibilidades destas representações. A fim de relacionar as discussões das obras com os pressupostos da teoria queer e os estudos sobre literatura infantil na mediação literária com crianças desde a educação infantil.

Para o estudo foram analisadas as seguintes obras: “Menino, menina” da portuguesa Joana Estrela e o “Pode pegar” da brasileira Janaína Tokitaka. As obras são livros ilustrados (ou álbum ilustrado), e, portanto, incluem elementos paratextuais os quais enriquecem e dialogam com o texto escrito, existindo uma correlação entre texto e imagem, em que as ilustrações ampliam as possibilidades de significação do texto, propiciando uma experiência estética.

Dentre muitos motivos para a escolha das autoras e obras abordadas neste trabalho, cabe destacar que ambas têm uma produção literária diversa e produtiva nos últimos anos. De certa forma, trazem em suas produções características e tendências de uma produção literária preocupada em dialogar com a infância e juventude sem subjugar a capacidade de seus leitores e nem excluí-los de temas e debates presentes no mundo contemporâneo.

Diante disso, propomos a seguinte questão de estudo: como a literatura pode contribuir para desestruturar pressupostos da visão heteronormativa, rompendo com modelos únicos e imutáveis? A literatura queer mediada com infâncias desde a educação infantil, pode contribuir para que as crianças em suas relações construídas no coletivo, acolham e produzam a diferença?

Com o crescimento e fortalecimento da extrema direita e a proliferação de discurso de ódio contra minorias, livros para o público infantil que levem temas fracturantes ou polêmicos acabam inibidos e em alguns casos censurados. A temática da sexualidade, estereótipos de gênero, relações homoafetivas e novas organizações familiares são constantemente perseguidos e além de serem considerados temas tabus na sociedade, sobretudo no diálogo com as infâncias.

Finco (2010) discute que a infância, além de ser uma construção histórica, faz parte de um grupo social oprimido, silenciado e marginalizado, que vive em condições de exclusão social. A necessidade de um olhar que confira à criança a posição de sujeito social e histórico, participante ativo na construção da sociedade, que produza cultura quando se apropria criativamente do mundo nos revela que as crianças não são meras receptoras passivas de conhecimentos, mas agentes capazes de questionar, ressignificar e transformar as normas e valores que as cercam, tornando possível fazer educação produzindo diferenças. Por isso, a publicação de livros como: Pode pegar e Menino, Menina vem na contracorrente do conservadorismo temático, encarando as crianças como sujeitos críticos que produzem transgressões e subversões às fronteiras desiguais de gênero.

Apesar de vivermos o horror de políticas, pedagogias e práticas reacionárias existente em uma sociedade conservadora como a brasileira, a produção de livros que abordem esses temas vem crescendo num compromisso social e político com a produção da diferença e emancipação. Nesse sentido, é importante que os adultos, mediadores dos leitores em formação, sejam peça chave para que essas obras cheguem até os pequenos leitores.

O papel ético do adulto mediador de leitura

Sabemos que apesar do público alvo da literatura infantil ser a criança, na maioria das vezes, as obras são escritas por adultos e chegam até os leitores infantis após a escolha e crivo de outros adultos (familiares, professores e críticos). Desse modo, a representação que trazem é aquela que os adultos desejam que as crianças vejam: “essa propriedade, levada às últimas consequências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor, embora a superioridade estampada nem sempre seja renovadora ou emancipatória” (Lajolo & Zilberman, 2022, P.40).

A literatura infantil nasce como instrumento didático embora não possa se resumir a isso. Para Peter Hunt (2001), uma vez que a criança é um sujeito em formação, tudo o que lhe é apresentado transmite alguma forma de conhecimento e tem uma dimensão ideológica. Desse modo, como a literatura infantil é produzida

e passa pela seleção dos adultos, ela acaba trazendo informações, valores culturais e linguísticos de modo inerente para esses leitores.

O adulto tem uma grande participação nessa ponte entre crianças e os livros. Sendo assim, irá buscar livros com valores e conhecimentos que julgue relevantes para o desenvolvimento da criança. Isso não necessariamente significa escolher os livros pela utilidade, mas a partir de uma perspectiva de mundo e ideologias alinhadas ao que os adultos desejam na formação cultural e social das crianças.

Nesse sentido, a escola é um lugar privilegiado para que livros que tragam narrativas alinhadas a uma visão ética de mundo, que repensem os modos de viver no mundo, que reforcem a preservação das relações com o mundo (seja em práticas ecológicas, seja na manutenção dos direitos humanos). Quanto mais diversa a literatura, mais possibilidades de modos de viver no mundo as crianças poderão acessar, podendo conhecer outras realidades e também se reconhecer nesses contextos.

Finco (2010) compreende a educação infantil como espaço sociocultural privilegiado, na promoção de práticas educativas não discriminatórias, na (des)construção de estereótipos de gênero em que as diferenças das crianças não sejam transformadas em desigualdades. Numa educação da primeira infância inclusiva e não sexista, pois neste espaço as diferentes identidades se encontram e se confrontam. Concordamos com a autora quando ela nos diz que educar para as diferenças, desde a educação infantil é investir na criação de estratégias para propiciar as crianças o debate sobre a diversidade cultural, o reconhecimento, respeito e valorização das diferenças, na construção de uma educação emancipatória e descolonizadora que legitime as diferenças constituidoras de nossas singularidades.

A literatura infantil contemporânea tem desempenhado um papel fundamental na desconstrução de temas historicamente considerados tabus, permitindo que assuntos ligados à intimidade, como a sexualidade, sejam abordados de forma mais natural e acessível às crianças. Como aponta Ramos (2009), a possibilidade de explorar tais temas sem as antigas restrições representa um avanço significativo, pois retira deles a conotação de desconforto e solenidade excessiva. Dessa forma, a literatura amplia seu potencial formativo ao oferecer às crianças um espaço de reflexão sobre aspectos da vida que antes eram silenciados, contribuindo para a construção de uma educação mais aberta e crítica.

Ramos (2009), em estudo sobre a vivência homoafetiva em livros ilustrados para a infância, aponta que essa temática está inserida nos chamados “temas emergentes” e mostra que a partir do formato de álbum ilustrado podemos ver a crescente abordagem desses temas, sendo eles política, guerra, multiculturalismo, consciência ecologia e gênero.

Apesar de entendermos a literatura infantil como expressão estética, isso não se traduz com uma função pedagogizante, ela é um instrumento de propagação de valores e ideais. Insistir em obras que reproduzem o mesmo modelo de narrativa, o mesmo modelo de relações e ideias, bem como o mesmo tipo de crianças e pessoas, corrobora para a manutenção de uma sociedade heteronormativa, patriarcal, capitalista e racista. Precisamos de novas histórias e novas narrativas que ampliem nosso olhar para a diversidade do mundo, sem estereótipos e com qualidade estética e literária.

As tensões políticas da última década e a ascensão de valores conservadores e neofascistas que reforçam ideias de “uma escola sem partido” ou o combate a “ideologia de gênero” — noções equivocadas, difundidas na sociedade por grupos que se fortaleceram politicamente ao fomentar o ódio às minorias e a manutenção de valores hegemônicos — são desastrosos com grupos sociais historicamente subalternizados. O papel de educadora e educador na escola brasileira está carregado de cobranças; e assumir uma perspectiva pedagógica que visa transgredir esses valores hegemônicos é uma tarefa árdua

Literatura infantil e gênero: Livros ilustrados queer

Durante a pesquisa para levantamento de obras de literatura infantil que dialogassem com a diversidade e os direitos humanos, buscamos identificar aspectos da narrativa e dos personagens que pudessem ser um tensionador ético e estético dos valores predominantes em nossa sociedade patriarcal.

Ao me deparar com essas obras os estudos da teoria queer se apresentaram como um meio para enriquecer as reflexões acerca das abordagens temáticas desses livros. A teoria queer nasce no bojo dos

novos movimentos sociais na segunda metade do século XX: movimento negro pelos direitos civis, segunda onda do feminismo e o então chamado movimento homossexual. Nos EUA nos anos de 1980, com a epidemia do vírus HIV temos a teoria queer ganhando força para o enfrentamento da opressão e discriminação sofrida pelos sujeitos queer. Miskolci (2020) afirma que diferente do movimento homossexual anterior, que buscava apenas aceitação da sociedade, o movimento queer deseja questionar os valores sociais e convenções culturais que excluem os indivíduos.

Os estudos queer inicialmente se voltam para a questão da sexualidade e gênero, no entanto, a norma e o padrão se impõe em diversas outras esferas sociais - raça, etnicidade, classe etc - por isso, a perspectiva queer nos ajuda a pensar novas formas de conhecer em outras áreas do conhecimento, como na Educação. Lopes (2022) propõe um currículo queer, no sentido em que é necessário “estranhar” o currículo e buscar uma pedagogia queer. Ela possibilita pensar de modo ambíguo e fluído sobre conhecimentos hegemônicos, rejeitando o pensamento binário, trazendo novos modos de pensar e conhecer.

Uma pedagogia do currículo queer não “aceita” a diferença, mas sim produz a diferença e trabalha a partir dela. Podemos deslocar esse aspecto para a literatura voltada à infância, que pode também romper com discursos hegemônicos por meio da subversão de padrões.

Desse modo, ao identificar uma tensão queer em obras de literatura infantil, trata-se de observar personagens, eventos e desfechos nas histórias que podem inicialmente causar um certo tipo de estranhamento ou gerar uma tensão nos padrões de conduta esperados em livros voltados para o público infantil. Mas, na verdade, essa estranheza opera para desestabilizar os leitores, mostrando que existem outras possibilidades de narrar histórias e de existir no mundo.

Em busca de fazer um levantamento bibliográfico de livros queer para crianças, encontramos no mercado editorial brasileiro exemplos de livros de qualidade estética e que abordam questões de gênero e diferenças de modo sensível e ao mesmo tempo divertido para adultos e crianças. Alguns exemplos de obras que trazem estranhamento e possuem qualidades literárias são: “Julian é uma sereia” (Jessica Love, editora Boitatá), “Os vestidos de Kevin” (Michaël Escoffier e Roland Garrigue, editora Companhia das Letrinhas), “O monstro rosa” (Olga de Dios, editora Boitatá) e “Sapa Tônia” (Tati Rivoire, pela editora independente Dagoia), entre outros. Para esse trabalho, selecionei as obras “Menino, menina” da Joana Estrela e o “Pode pegar” da Janaína Tokitaka, que irei analisar no próximo a seguir.

“Somos todos muito mais”: Dois livros sobre identidade de gênero para a infância

“Quem deixou vocês andarem desse jeito? Isso não pode, não!”

Pode pegar de Janaína Tokitaka

“Já dizia a minha avó... ‘Entre gostos e cores, cada um com os seus amores”

Menino, menina de Joana Estrela

A epígrafe composta por trechos dos livros analisados se une em um jogo poético e nos mostra como essas duas obras podem dialogar e nos ajudar a trazer estranhamentos e reflexões em sua leitura com as crianças. Em “Menino, Menina” publicado em 2021 pela Pequena Zahar, a autora e ilustradora portuguesa Joana Estrela traz um texto poético e rimado sobre identidade de gênero. Com uma mensagem direta, quase como um manifesto sobre a diversidade, ela vai contrapondo ações e objetos que hegemonicamente são associados ao gênero masculino e feminino (o azul e o rosa, vestido e bermuda, futebol e dança). Defende que esses aspectos não definem o que as pessoas são. Como podemos ver nestes versos: “Para saber se é garota ou rapaz/ Só olhando, você nem sempre é capaz (...) Pois cara vemos, o resto não sabemos/ Homem ou mulher, cada um é o que quer”.

Em alguns trechos do livro ainda aponta que essa definição de papéis de gênero não precisam ser determinantes, abrindo a possibilidade de um debate sobre transexualidade e fluidez de gênero e diversos outros aspectos que marcam a diversidade.

Nesse sentido, podemos pensar, assim como afirma Judith Butler, que nós performamos os gêneros que

assumimos em nossos corpos e que na maioria das vezes ele se impõe por normas sociais pré-estabelecidas. Butler (2003) aponta que em nossa sociedade operam “normas regulatórias da sociedade”, normas que perpetuam a sequência sexo, gênero, e sexualidade. “Essas normas regulatórias têm caráter performativo, quer dizer, sua citação e repetição fazem acontecer, isto é, produzem aquilo que nomeiam.” (p.88).

Joana Estrela também ilustra o livro e podemos ver nas ilustrações muitas cores e traços simples, porém vibrantes. Pelos seus traços e cores somos transportados a diversos modos de ser e estar no mundo. Não existe uma predominância de cores, em alguns momentos o fundo é rosa, em outros azul, amarelo, laranja ou verde. Na última imagem temos a possibilidade de diversos caminhos a seguir pela personagem. Os caminhos não tem uma cor definida no meio deles podemos ler a frase final: “...e segue o caminho que mais lhe convém”. E esse caminho é colorido.

Figura 1- Menino, menina



Ilustração de Joana Estrela

A obra “Pode pegar” é escrita e ilustrada por Janaína Tokitaka e foi lançada em 2017 pela editora Boitatá. Com traços delicados, texto minimalista e imagens com detalhes sutis, a autora aborda os estereótipos de gênero de modo simples e direto. No livro temos dois coelhos: um preto com roupas que poderiam ser consideradas de menino, uma coelha branca com roupas de menina (vestido e sapato de salto). A coelhinha branca oferece seus sapatinhos vermelhos com a frase “Psiuuu, pode pegar”. Na próxima ilustração é possível ver o coelho já calçado com os sapatos. Ele oferece os seus sapatos para a coelhinha e a convida para brincar, iniciando uma relação de parceria e amizade. Ele usa a saia da amiga para voar, ela usa as calças do colega para saltar. Na próxima imagem, já vemos ambos com as roupas trocadas sendo observados por uma coelha com certo olhar de julgamento.

Figura 2 - Pode pegar



Ilustração de Janaína Tokitaka

Com poucas palavras e imagens, Janaína mostra como vestimentas e objetos considerados “de menino” ou “de menina” acabam sendo relacionados a determinado gênero como se isso pudesse definir o modo como a criança se sente ou se vê no mundo. Após a transgressão dos coelhinhos eles são confrontados por um outro coelho.

O coelho adulto se mostra muito incomodado e com raiva das ações dos coelhinhos, que ao romperem com as expectativas do gênero, abalam a normalidade, causando um estranhamento. A raiva do coelho adulto se concretiza em uma resposta repressiva e autoritária, quando afirma “Quem deixou vocês andarem desse jeito? Isso não pode, não!” (Tokitaka, 2017).

Em um desfecho muito sensível, vemos uma nuvem crescer, mostrando a tensão entre os personagens, até que “CABRUM” [p. 25]!”. O personagem é afetado pelas atitudes dos coelhinhos, então, o coelho oferece seu chapéu para ele. Depois ele afirma “Eu... adorei!”. Na imagem seguinte, que encerra o livro, temos o coelho mais velho usando não só o chapéu, mas também uma saia e sapatos de salto. Nesse sentido, a transgressão queer dos coelhinhos se mostrou um movimento importante para aqueles fora do padrão, para além do gênero. “O queer, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (Miskolci, 2020, p. 25)

É interessante como a autora não traz nenhum tipo de mensagem explícita, mas através das ações dos personagens demonstra a importância de nos permitirmos experimentar e vestir o que nos agrada. Não temos informações suficientes para chegar a conclusões mais fechadas: se tratam de personagens transgênero? qual a relação desses personagens com a sociedade? A obra deixa em aberto essas questões, para que os leitores preencham esses espaços com sua imaginação e experiência.

A escolha de usar coelhos traz mais leveza à história sem se distanciar da realidade infantil. Uma estratégia diferente de Estrela em “Menino, Menina” que opta por uma abordagem direta ao tema. Mas o estranhamento sobre os padrões de gênero é perceptível nas duas obras.

Essas obras convergem na mesma ideia de que vestimenta e objetos não definem gênero. Essa ideia vai contra os valores hegemônicos que definem qual gênero devemos performar desde crianças, que nos são impostos através das vestimentas, das atividades, dos brinquedos e brincadeiras. O mundo heteronormativo impõe essas “regras sociais” e a desconstrução desses valores é difícil, porém necessária. Essas obras literárias para o público infantil colaboram para essa desconstrução.

Considerações finais

Percebemos que as duas obras dialogam com o tema de identidade e estereótipo de gênero de maneiras diferentes. Uma forma de tratar do tema não anula a outra, pelo contrário, a diversidade de modos de narrativas, ilustrações e conteúdos são o que enriquecem o repertório dos pequenos leitores. Falar de diversos assuntos usando diferentes modos de narrar só favorecem a formação do leitor crítico.

Vemos que Tokitaka opta por usar da narrativa, trazendo imaginação e simbologia para a abordagem do tema, muito dos elementos da história é colocada na ilustração. Os personagens afirmam seus gostos e modos de se vestir nas ilustrações e não no texto. Esse aspecto traz uma sutileza para a abordagem do tema. Já em “Menino, menina”, Joana Estrela fala diretamente com as leitoras e leitores. O texto é direto e afirma, com naturalidade e de modo positivo, que nós temos possibilidades de escolhas e que existem muitos modos de ser e estar no mundo. Essa maneira objetiva e simples ajuda a desmistificar o tratamento do tema, como afirma Ramos:

Esta questão da desmistificação de temas tabu, tradicionalmente embaraçosos porque ligados à intimidade, é, talvez, uma das maiores conquistas da moderna produção literária destinada a crianças. A partir do momento em que deixa de haver limites sobre aquilo que é possível escrever, pensando num público infanto-juvenil, temas associados à sexualidade, por exemplo, perdem a intocável solenidade e a conotação de desconforto que até aí os distinguia e passam a, naturalmente, a par de outros, ser objecto de tratamento literário. (Ramos, 2009, p. 299)

Nesse sentido, é importante que as crianças tenham acesso a obras que tragam esses temas sem transformá-los em tabus. No entanto, em uma sociedade conservadora como a brasileira, isso é um grande desafio.

Quando pensamos em livros que abertamente querem discutir temas considerados polêmicos para as crianças, principalmente os atrelados a gênero e sexualidade, é difícil pensar como aproximar essas obras das crianças nas escolas. Livros que tratam sobre o tema, ou possuem trechos que abordam de alguma forma essas temáticas, são rapidamente criticados e muitas vezes banidos da escola.

É um desafio constante abordar o tema do gênero, e por isso mesmo, se torna cada vez mais importante tratar dele. Por isso, precisamos abrir espaço para obras como “Pode pegar” e “Menino, menina” para que cada vez mais possamos problematizar os estereótipos de gênero e garantir uma sociedade que não prive as pessoas de seus direitos e de sua cidadania. Introduzindo desde a infância temas que devem ser discutidos com naturalidade, a fim de combater a opressão de gênero e os mecanismos de dominação do patriarcado, tão enraizados em nossa sociedade.

Referências bibliográficas

Buttler, J. (2003). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Estrela, J. (2021). Menino, menina. Rio de Janeiro: Pequena Zahar.

Finco, D. (2010) Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da USP.

Lajolo, M., & Zilberman, R. (2022). Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Editora Unesp.

Lopes, G. L. (2022). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica.

Miskolci, R. (2020). Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto..

Ramos, A. M. (2009). Saindo do armário – Literatura para a Infância e a reescrita da homossexualidade. Forma Breve, [S.L.], p. 293-312, 1 jan. 2009. Forma Breve. <http://dx.doi.org/10.34624/FB.V0I7.6649>.

Tokitaka, J. (2017). Pode pegar. São Paulo: Boitatá.

O SAMBA E A SURPRESA: POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO DAS TRADIÇÕES DAS CULTURAS POPULARES ATRAVÉS DE UMA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Thiago de Souza Alves
Universidade Federal da Bahia - Brasil
alves.thiago@ufba.br

Resumo

Este trabalho aborda o desenvolvimento do livro *O Samba e a Surpresa*, elaborado a partir das vivências de uma ação curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Por meio da observação durante a visita ao Samba Chula Filhos da Pitangueiras, percebeu-se a necessidade de materializar, por meio de um escrito, essa cultura. A intenção dessa produção é explorar a representatividade e destacar a preservação da cultura através da linguagem, dos saberes e da oralidade. Desse modo, buscamos investigar o sentido de cultura, sua relação biológica e de que modo o desenvolvimento de um livro que aborda aspectos regionais pode favorecer a aprendizagem por meio da cultura, com o objetivo de compartilhar a rica tradição do samba na região e proporcionar uma experiência enriquecedora de aprendizado. A experiência de desenvolvimento do livro, por meio da inspiração cultural, resultou na produção de um livro que conta a história de um menino que busca sentir o verdadeiro som do samba em seu coração para finalmente conseguir tocar a Viola Machete, instrumento histórico do samba da região de São Francisco do Conde. Por meio de pistas e investigações, o garoto vai em busca das tradições de sua região.

Palavras Chave: Literatura; Cultura; Representatividade.

Introdução

O presente estudo, ao abordar sobre literatura na infância, visa aprofundar as pesquisas sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais das crianças através da apreciação de histórias que envolvem tradições e aspectos culturais regionais. Esta pesquisa considera que a interação com histórias específicas pode contribuir para a formação da linguagem, desenvolvimento de habilidades sociais, compreensão interpessoais, à medida que as crianças e jovens são envolvidos com aspectos que envolvem contextos culturais diversos. Este trabalho foi desenvolvido a partir das vivências do componente curricular: Saberes e Fazeres da Cultura Popular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que resultaram na produção de uma obra paradidática infantojuvenil, intitulada: *O samba e a surpresa*.

Ao vivenciar na prática as culturas populares do Recôncavo da Bahia no Brasil e ao observar a interação das crianças com os aspectos das atividades culturais e das tradições de diferentes localidades do Recôncavo, foi possível identificar, de que forma as tradições e encantos das culturas populares das regiões visitadas,

quando exploradas no contexto da literatura, podem contribuir para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo das crianças, e de que modo a representação das próprias crianças nessas histórias pode influenciar na percepção de construção de identidade e de pertencimento social nas diferentes culturas e tradições regionais.

De acordo com Corrêa (2015, p. 38), na educação infantil: “As propostas devem ser elaboradas a partir de uma reflexão sobre a realidade da criança, o meio social onde ela e sua comunidade vivem.” Ou seja, o currículo deve ser direcionado às realidades dos sujeitos, para haver compreensão prática da realidade. Em consonância, será efetivada a observância das diferentes realidades, o que, por consequência, pode ser um meio eficaz de exploração de aspectos regionais e culturais, pois, segundo Corrêa (2015, p. 39): “Esse contato com a própria cultura e com a cultura do outro é que viabiliza a compreensão do que é necessário para conhecerem melhor suas características, e poder compará-las”. Na perspectiva de tornar a criança um ser social, como afirma Corrêa (2015), o objetivo geral deste trabalho é: expor a criação de uma obra infantojuvenil desenvolvida a partir de uma experiência prática de observância das culturas populares do recôncavo baiano. Como objetivos específicos: Discutir sobre os aspectos de utilização da literatura na infância; Abordar o regionalismo cultural como meio para materialização literária; Apresentar vivências de experiência de imersão cultural pedagógica do componente: Saberes e Fazeres da Cultura Popular, oferecido no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

Atualmente a obra: "A Surpresa do Samba" está em processo de publicação. Sendo uma iniciativa que visa enriquecer a comunidade do Recôncavo da Bahia com uma obra culturalmente direcionada e educativa. Este livro é destinado a todas as faixas etárias, desde crianças até idosos, com o objetivo de compartilhar a rica tradição do samba na região e proporcionar uma experiência enriquecedora de aprendizado, entretenimento e ludicidade. A ideia central é compartilhar essa cultura por meio de um livro ilustrado. Desse modo, é possível fazer uso da obra em diversas instituições, como unidades de ensino, bibliotecas e instituições de educação. Nas escolas, o livro será uma ferramenta educacional importante, apresentando de forma pedagógica as crianças e os jovens às raízes culturais de sua região. As bibliotecas poderão disponibilizar "A Surpresa do Samba" como parte de seu acervo, incentivando a leitura e o aprendizado contínuo. Além disso, instituições de educação e grupos culturais podem usar o livro como base para atividades interativas e aulas, promovendo uma compreensão mais profunda das tradições do Recôncavo da Bahia. As universidades podem utilizar o livro para retomar aspectos da cultura da região e incentivar a produção de materiais semelhantes e utilizá-lo na formação de professores, no aspecto de preparar e formar os futuros professores a trabalhar com os aspectos regionais em suas propostas pedagógicas. A efetivação da publicação do livro visa preservar e compartilhar a riqueza cultural da região, promovendo a valorização das tradições locais e estimulando a educação e a cultura regional. Assim, este trabalho relata as experiências práticas de produção da obra, a partir das vivências previamente mencionadas. A Surpresa do Samba é uma obra que aborda aspectos da comunidade e celebra a música popular brasileira, a dança e a história que fazem parte do coração do Recôncavo da Bahia.

Contextualização: vivências e experiências

A faculdade de Educação, por meio do Professor Doutor Pedro Abib, Professor titular desta instituição e líder do grupo de pesquisa GRIÔ: "Culturas Populares, Ancestralidades e Educação", ofertou no semestre 2023.1, a ACCS - Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade, Saberes e fazeres da cultura popular. Em uma das ações promovidas nesta ACCS, o professor Pedro Abib, conduziu seus estudantes a visita a alguns locais de grande importância para cultura do estado, entre eles, o Terreiro de Mãe Biu, Santiago do Iguape em Cachoeira, a cidade de Saubara, a Associação Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, além da cidade de São Francisco do Conde, onde fica a sede do Samba Chula Filhos da Pitangueiras. Todos os locais estão localizados no Recôncavo Baiano. O Recôncavo: “Corresponde às terras situadas em torno da grande chanfradura existente no litoral da Bahia, que forma a Baía de Todos os Santos”. (Azevedo, 1950, p. 2). Essas terras correspondem a várias cidades, com uma riqueza cultural inestimável e de grande importância para a história baiana e brasileira.

Esse projeto surgiu da visita à sede do Samba Chula de Pitangueiras em São Francisco do Conde, onde foi observada a necessidade da preservação do Samba Chula com o som da Viola Machete. De acordo com Silva (2015), o Samba Chula Filhos da Pitangueiras é um registro de memória, que engloba aspectos multivariados, como a memória oral, a dança, o samba de roda, a musicalidade, e é consolidado como tradição cultural desta região. Silva (2015) enfatiza, por meio dos locais, que para o Samba Chula acontecer, é necessário a presença do som da Viola Machete. Afonso (2013), ao ser entrevistado por Silva (2015) destaca que:

(...) O machete é o principal. É uma viola de meia regra, um pouco maior que um cavaquinho, com dez cordas. Ninguém sabe tocar ela, só aqui no grupo. (...) outro dia veio aqui um rapaz de um grupo com uma viola 3/4, ele me pediu uma orientação, aí eu disse, em primeiro lugar eu vou lhe orientar, tire essa viola, se você quer participar de samba, tire essa viola, essa viola não é viola de samba, a viola se chama viola machete (bem enfático). (...) Peguei uma viola de meia regra e mostrei a ele, a viola é essa aqui. (p. 116)

Considerando a grande importância social de preservação do Samba Chula e da Viola Machete como patrimônio cultural, foi pensada e escrita uma obra infanto juvenil com ilustrações. Desse modo, a produção deste livro se justifica ao possibilitar que crianças da comunidade de São Francisco do Conde e de demais localidades, possam conhecer de forma lúdica, por meio de um livro, a rica história cultural de sua comunidade. O som do Samba Chula evocado pela Viola Machete já foi reconhecido como patrimônio imaterial pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Conforme Silva (2015), isso reforça a necessidade de uma publicação infantojuvenil que abarque essa história, inspiradora e sobretudo cultural. A proposta é que o livro possa ser utilizado nas escolas dessas comunidades e que assim as crianças possam perceber a potência da sua própria cultura, como um ato de pertencimento.

A obra e seus aspectos

Em um mergulho profundo pelas tradições e encanto das culturas populares, este livro nos leva a uma jornada repleta de descobertas e emoções. Somos convidados a embarcar na busca pelo samba e pela Viola Machete, um instrumento que ecoa os sentimentos e a alma de uma comunidade. Bento, o personagem principal, está determinado a aprender a tocar a esquecida viola e a sentir o verdadeiro som do samba em seu coração. Assim, o personagem vai desvendando os segredos da história recente, trazendo a essência de uma tradição. Uma narrativa simples, mas que promove a busca pela ancestralidade cultural e mostra a importância e a magia presente em cada corda da viola machete.



(Capa da versão 1)



(Capa da versão 1 - Gerada com IA)

Contar a história da Viola Machete e do samba dessa região possibilita a preservação dessa cultura. Corrêa (2015, p. 41) enfatiza que: “O sentido das histórias só se constrói com o olhar do outro, nas relações com outras histórias, com a marcação do tempo que a história acontece.” Isso garante a manutenção da cultura e evita o esquecimento. Assim, os objetivos com a produção dessa obra, são: 1. Preservar e documentar através de uma obra infanto juvenil ilustrada a cultura musical do Recôncavo da Bahia, garantindo que as tradições do Samba Chula e da Viola Machete sejam registradas. 2. Apresentar informações sobre a história, as origens, os elementos culturais associados ao Samba Chula e à Viola Machete; 3. Promover o Samba Chula e a Viola Machete como expressões culturais autênticas, possibilitando que as pessoas conheçam sobre essa riqueza cultural e musical.

Relato das experiências

Ao visitar a sede do Samba Chula Filhos da Pitangueiras, foi possível perceber a potência da cultura daquela região, foi possível notar que não era apenas uma expressão da cultura, mas uma tradição daquele povo. Um grupo se reuniu com seus instrumentos, pandeiro, tamborim, violão, viola e as palmas das mãos das pessoas em volta também viraram instrumentos. Naquele momento, várias pessoas estavam em volta, para ouvir a história do samba chula e como ele acontecia. Os músicos cantam a chula, que é o canto em formato poético, e que tem a participação das sambadeiras e do seu coro. Há um momento do samba que não se pode entrar na roda até que os músicos tenham terminado de cantar, chegando apenas no ritmo musical, que é o momento permitido para a dança. Nesse tipo de dança, se escolhe as próximas sambadeiras com a umbigada, e assim por diante. Na roda de samba entraram crianças, mulheres de bastante idade e homens de diferentes idades que participavam da percussão.

Desses detalhes surgiu a ideia da escrita do livro, para que, por meio da história, e através da fantasia, possa ficar registrado um pouco sobre o samba. Inicialmente, o livro caminhou no sentido da recuperação de um objeto histórico importante, a Viola Machete. Mas, à medida que a própria obra ia sendo construída, se moldava para falar do sentimento, do samba e da cultura como um sentimento, afinal, não é apenas o instrumento que fazia o verdadeiro som do samba ser surpreendente, mas também o sentimento de ter o samba morando no coração de cada pessoa que vive ali naquele local. Ouvir os cânticos poéticos da chula, no Samba dos Filhos da Pitangueiras, traz a percepção do cotidiano, dos desafios da vida, do amor, do ser sábio, do labor e principalmente das tristezas e alegrias da vida. Ao ver as crianças envolvidas naquele ambiente, não só na presença, mas na participação, deu força ao imaginário para criação de uma obra que as próprias crianças possam ler, ver e se reconhecer como integrantes daquela cultura.

Metodologia e discussão

Este é um trabalho de cunho qualitativo, onde foi utilizado como principal técnica de coleta de dados metodológicos a observação não estruturada participante. Ou seja, participando ativamente das atividades, observou-se a dinâmica natural do ambiente visitado, registrando pontos relevantes e importantes através de imagens e vídeos e posteriormente um relatório de observação, que buscou descrever o que foi observado. A observação não estruturada foi utilizada, principalmente pela sua flexibilidade, visto que não tínhamos a intenção de tornar o processo engessado, ou seguir um roteiro específico. Desse modo, recolhemos e registramos os fatos de forma espontânea e informal, mas seguindo o rigor científico e ético, A cultura, em sua essência, representa a expressão e um conjunto de aspectos de conhecimento, prática e valores. Para Godoy e Santos (2014), a cultura está presente em todas as práticas sociais, sendo necessária para várias áreas da vida, como educação, administração, lazer, entre outras. Vitória e Emmendoefer (2024, p. 146) destacam que: “Definir cultura não é tarefa simples. O termo evoca interesses multidisciplinares. Ao buscar diferentes dicionários, é possível identificar que o termo se origina de “cultivar”. (Vitória e Emmendoefer, 2024). De modo mais profundo, o sentido de cultura historicamente está ligado também a questões biológicas. Ao falar sobre essa relação dialética, Concone (2011) afirma que:

A cultura tal como a entendemos é uma característica da espécie, o que não significa que deixemos de ter elementos comuns com outros animais e nem que a cultura não tenha se desenvolvido lentamente a partir de bases ditas proto-culturais. Concone (p. 57)

Ao interagir com o mundo em nossa volta e ao compartilhar o espaço com demais espécies, exercemos a cultura como prática. Ou seja, os humanos criam e transmitem. A cultura se enraíza nas capacidades humanas, como a linguagem, a oralidade, a cognição e demais habilidades sociais, através dos processos biológicos, e assim “a cultura se apoia numa capacidade. A capacidade de simbolizar, isto é, de criar significados. (Concone, 2011, p. 58). Embora existam significações para a cultura, temos de considerar que a cultura é a vida. São os processos individuais e coletivos, que foram inspirados ou que vão inspirar. É criação e recriação. É o devir e o sentir.

Nessa perspectiva, a literatura na educação desempenha um papel importante no compartilhamento de conhecimentos e valores culturais, por meio de diferentes histórias e, através da fantasia, é possível estimular a imaginação e assim transmitir tradições de, linguagem, saberes e oralidade. Ao se referir às crianças, Corrêa (2015, p. 49) enfatiza que a leitura: “é capaz de ajudá-lo a vivenciar e entender características de sua personalidade ou inserção na sociedade e na história”.

Quando a cultura, que essencialmente precede a literatura, é articulada com a vivência e as realidades das crianças e jovens, incorpora-se uma prática de literatura que conecta diversas narrativas. Narrativas essas que refletem realidades culturais e práticas sociais. Assim, por meio da associação de utilização da literatura como foco direcionado nas culturas locais, é possível possibilitar uma melhor compreensão do mundo e da sua própria história.

Resultados e considerações finais

Ao escrever a obra “A surpresa do samba”, foi possível materializar a cultura local por meio do registro escrito. A elaboração possibilitou a pesquisa e o diálogo sobre a importância da cultura popular na literatura, bem como evidenciou que a representatividade é essencial, uma vez que a cultura está ligada diretamente com aspectos biológicos. Assim, por meio da literatura, há o compartilhamento da linguagem e da exploração do trabalho cognitivo, elementos essencialmente ligados aos processos biológicos. Ademais, por meio dessa produção que surgiu a partir da prática, notou-se o quanto a representatividade é importante, sendo um elemento real de representação cultural.

Conhecer a história do Samba Chula e da Viola Machete por meio do livro pode aproximar as crianças daquela região com sua cultura, além de permitir que crianças e jovens de demais localidades conheçam uma nova cultura. Deste modo, fica claro que a literatura não é apenas um recurso para transmissão de conteúdo, mas um espaço de construção de personalidade e recepção do conhecimento.

O livro, escrito a partir da inspiração da visita a uma comunidade, demonstra, ademais, o quanto a cultura é

mágica e inspiradora. Referenciando praças, ruas e aspectos da comunidade, além da própria história, espera-se que as crianças e jovens se conectem com suas raízes culturais e com seus diferentes contextos sociais, afinal, como é citado no livro, é necessário entender a tradição e lembrar que se samba, por que se luta e se luta para resistir e manter viva a cultura.

Referências

- Azevedo, A. (1950). Recôncavo da Bahia - Estudo de Geografia Regional. Revista da Universidade de São Paulo, 1. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2501.rusp.1950.143237>
- Corrêa, J. B. (2015). A importância da literatura infantil regional e suas potencialidades na construção de materiais pedagógicos para a prática educativa. Anais do XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro. http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/03/004.pdf
- Concone, M. H. V. B. (2012). A noção de Cultura. Revista Kairós-Gerontologia, 14(3), 51–66. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2011v14i3p51-66>
- Emmendoerfer, M. L., & Vitória, J. R. (2024). O que é cultura? Reflexões para uma sociedade (pós-)pandêmica. Revista USP, 140, 145-156. <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2024/03/10-textos-Magnus-Luiz.pdf>
- Godoy, E. V., & Santos, V. M. (2014). Um olhar sobre a cultura. Educação em Revista, 30, 15-41. <https://www.scielo.br/j/edur/a/g9PftWn8KMYfNPBs7TLfC8D/?format=pdf&lang=pt>
- Silva, F. A. M. (2015). O samba chula dos filhos da Pitanguera: De manifestação cultural regional a patrimônio imaterial da humanidade (Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia). Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21782>

A BRINCADEIRA “SURDA”¹: ESPAÇOS-TEMPOS DO BRINCAR COMO LINGUAGEM

TORRES², Maria Carmen Euler

Resumo

O objetivo central desse trabalho é identificar a brincadeira como linguagem, ou seja, forma de comunicação e expressão da criança surda. Essa discussão traz como chave de leitura, numa concepção bakhtiniana, a compreensão do outro a partir da linguagem. Perguntamos: como a criança surda, em processo de aquisição de língua, se comunica através da brincadeira? A brincadeira deve ser atividade obrigatória para crianças em idade pré escolar, pois é atividade principal da criança (Vigotski, 2008). O jogo de papéis (Elkonin, 2009) é visto como uma unidade fundamental. O espaço-tempo construído pela criança a partir de seus fazeres se resume no conceito de vivência espacial (Lopes, 2021) segundo o qual a condição espacial da vivência é constituinte do meio vivenciado, e, portanto, da própria humanidade. Este conceito se aproxima de cronotopo (Bakhtin citado por Amorim, 2008), que explicita a ligação intrínseca tempo/espaço. Olhamos para as crianças surdas, que, em sua maioria, chegam à escola sem língua de sinais. Essa lacuna, em seus primeiros anos de vida, prejudica a comunicação e o desenvolvimento. Aposto na brincadeira como forma primordial de linguagem. A metodologia envolve a pesquisa bibliográfica – que ora trazemos para esse trabalho – já cotejadas com observações de situações de brincadeira com crianças surdas. Uma vez que já percorremos uma etapa preliminar, observando crianças surdas brincando nos espaços de sala de aula, nossos pressupostos são que as crianças surdas, que ainda não tem língua constituída, podem se valer de seus momentos de brincadeira como ocasiões de fruição de seus desejos não realizados, bem como espaços-tempos de comunicação.

Palavras-chave: Brincadeira; espaço vivencial; linguagem/diálogo; criança surda

Introdução: a criança surda e seu lugar de ‘não língua’: a brincadeira pode ser linguagem?

As atividades de brincadeira e o jogo de papéis – aqueles conhecidos como jogos simbólicos – estão presentes sempre que há uma ou mais crianças pequenas, com um mínimo de possibilidades de criar suas próprias situações lúdicas. Isso parece ser um consenso entre pesquisadores da psicologia do desenvolvimento (Vigotski, 2008; Elkonin, 2009) da sociologia da infância (Brougère, 1998) e educadores que trabalham na Educação Infantil (Corsino e Borba, 2009) bem como pais e quaisquer pessoas mais atentas aos fazeres das crianças. As leis e decretos³, bem como diretrizes curriculares e outros documentos nacionais e

¹ O termo ‘brincadeira surda’ se refere ao campo dos Estudos surdos que é um campo de investigação que surgiu em centros de pesquisa e programas de graduação no Reino Unido e nos Estados Unidos no final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980 e que rompe com a ideia de surdez como deficiência.

² Professora do departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (e-mail: meuler@ines.gov.br)

³ Lei de diretrizes e bases da Educação (9394/96), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Marco da 1ª infância (Lei 13257)

internacionais⁴, apontam para a necessidade do brincar e o direito que as crianças devem ter a essas atividades como um bem cultural compartilhado com seus coetâneos e construído com as pessoas mais experientes de seu meio social. Entretanto, muito tem se discutido hoje em dia sobre a pouca atenção que é dada a oportunizar às crianças um maior contato com espaços abertos, materiais naturais e orgânicos, tempo ao ar livre, banho de sol e como as crianças tem estado restritas a ambientes fechados e interação primordial com dispositivos eletrônicos. O conceito de ‘desemparedamento’ da infância trazido por Tiriba (2018) surge todas as vezes que se discutem as formas como as escolas e família tem (ou não) dado atenção para o brincar livre da criança e o contato com a natureza.

No caso das crianças surdas, o isolamento que elas sofrem acaba sendo ainda maior do que as crianças ouvintes, que, pelo menos, têm a mesma língua de seus pais e não são privados de uma relação comunicacional desde o nascimento. Ao contrário, as crianças surdas que nascem, em sua maioria em lares ouvintes (Pereira, 2015), quando seus cuidadores não aprendem a língua de sinais para se comunicarem com elas, só irão ter contato com a Libras quando entram na escola, se esta escola for preparada para uma efetiva inclusão. Tal inclusão, no que tange ao universo surdo, se dá pelo contato com a língua de sinais, pelo trabalho desenvolvido com professores bilíngues e com o estímulo à aquisição da língua de sinais o mais breve possível.

A questão central que se coloca nessa discussão teórico-prática se encontra no fato de que, se a criança entra na escola com 3 ou 4 anos, na Educação Infantil sem sua língua materna consolidada, os prejuízos à sua comunicação e conseqüentemente ao seu desenvolvimento podem ser grandes. Como a criança surda desenvolve estratégias para brincar mesmo sem sua língua desenvolvida? Quais são as brincadeiras mais comuns para comunidade surda? Será que existem diferenças nas escolhas dos temas, dos papéis desempenhados? Existe possibilidade de brincar sem língua? O que a brincadeira das crianças surdas tem a nos dizer? E, por fim, como as crianças surdas se constituem socialmente pela linguagem do brincar?

O tema da brincadeira, caro à Educação Infantil em interseção à área de Educação de surdos, se constitui como um elemento analítico para as formas expressivas da criança surda. Ou seja, a brincadeira surda, em nossa perspectiva de análise, se torna uma forma de comunicação privilegiada que se apresenta para além das línguas Portuguesa ou Libras e inclui modos-outros-infantis de estar no mundo. Quero dar atenção ao fazer lúdico surdo como possibilidade de compreensão da criança. Outro ponto a ser destacado é que esse trabalho traz visibilidade à brincadeira como atividade principal da criança e que necessita ser colocada como pauta de luta e resistência por uma educação de qualidade para todos. Minha militância traz a cena o brincar como sendo o ‘inédito viável’ freiriano (Freire, 1987), pois essa experiência infantil que parece tão banal, muitas vezes é negligenciada. Brincar, por ser tão simples, se torna o mais importante.

Com o presente estudo quero compreender o que as crianças surdas, por meio da brincadeira, vêm nos apresentar sobre suas vidas. Pretendo jogar luz sobre as experiências infantis surdas nos momentos de brincadeira e, dessa forma, compreender o que as crianças têm a nos comunicar sobre suas vidas.

Desenvolvimento: a brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança surda

Em quase 10 anos de pesquisa na área da surdez com destaque para as situações de brincadeira, me dediquei a abordar o tema na perspectiva do brincar em seu lugar de importância primordial e não como uma atividade estando a serviço de outros objetivos.

Numa busca bibliográfica recente, encontramos alguns poucos trabalhos que tratam sobre o tema. O artigo de Martins, Abres & Sousa (2015), por exemplo, discute a aquisição de linguagem precoce e a relevância do brincar na Educação Infantil e reflete sobre a aquisição da língua de sinais nessa faixa etária. O destaque do

“A evolução da lei, que é considerada inédita no mundo para garantia de direitos humanos fundamentais das crianças, trouxe atualizações no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como no Código de Processo Penal e de outras leis, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei da Empresa Cidadã.”

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil(2010), Declaração Universal dos Direitos das crianças (1959), Convenção dos Direitos da Criança (1989), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 22 de dezembro de 2017.

texto, no entanto, se coloca no processo de aquisição da língua e como as escolas bilíngues ou inclusivas deveriam adequar seus currículos para o desenvolvimento pleno das crianças surdas, principalmente no que tange ao aprendizado da Libras.

Pinto e Santos (2020) também dedicam um artigo à importância da brincadeira como propiciadora do aprendizado da Libras. Os autores buscam compreender o processo de desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas através de brincadeiras e jogos, na Educação Infantil. Já Ferro (2022) destaca a importância da ludicidade para a aquisição de língua de crianças surdas. A pesquisa foi feita com profissionais ouvintes e surdos que lidam com crianças surdas na escola e foi perguntado a eles qual a relevância do lúdico para o desenvolvimento linguístico das crianças. Entretanto, não foi dado destaque à brincadeira, em si, como forma de expressão.

Outro exemplo de artigo que traz os temas do brincar-criança-surda-subjetividade é o artigo de Galvão, Garcia e Felipe que destacam os jogos educativos como ferramentas para o ensino-aprendizagem de Libras. Nesse caso, também não aparece a brincadeira livre como expressão dos fazeres infantis.

Passando pra uma breve busca pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave – crianças surdas e brincar, pude encontrar, nos últimos 40 anos apenas 5 trabalhos que discorrem sobre esse tema. Dois deles tratam da relação mãe ouvinte -bebê surdo(a) e as interações durante as brincadeiras. Um deles fala sobre a brincadeira como propiciadora das condições necessárias para a aquisição da Língua de Sinais, o quarto trabalho trata, especificamente da criança surda com implante coclear e as interações com a mãe nas situações de brincadeira e apenas um trata especificamente da brincadeira de faz de conta entre crianças surdas, trazendo suas especificidades, basicamente o funcionamento lúdico em crianças surdas em fase inicial de aquisição de linguagem. Esse último trabalho, (Ferreira, 1988) trata-se de uma dissertação de mestrado escrita pela mesma autora que, por alguns anos permaneceu estudando o tema e escreveu o livro “Como brincam as crianças surdas” (Silva, 2002) que serviu de inspiração para minhas primeiras pesquisas sobre esse tema.

Ao nascerem, os bebês já encontram uma cena estruturada com personagens e ações, objetos e um meio físico que carrega múltiplos significados que foram construídos durante muitos tempos antes que aqui chegassem. Esse mundo, semioticamente construído, vai sendo, não apenas assimilado pelos novos sujeitos, mas ressignificado por eles num processo dialógico e dialético em constante transformação. Dialógico no sentido de trocas de falas e enunciados e dialético na perspectiva da contradição de ideias, no choque entre afirmações e negações de modo a ser revisitada a primeira palavra ou enunciação (Bakhtin, citado por Magri, 2020).

Se o processo de humanização se dá pela capacidade humana de se relacionar com o outro, estabelecer ligações, se contradizer e assim provocar transformações, a centralidade da humanização está na comunicação. No caso de crianças surdas nascidas em lares de pais surdos, a aquisição de língua se dá de forma ‘natural’⁵ se houver as interações em Libras. De acordo com Quadros (2011) (...) qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso de crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece na língua de sinais. (p. 15). Além disso, Quadros também afirma que as línguas de sinais apresentam estruturas que são equivalentes às línguas orais, porém em uma modalidade visuoespacial. Essa condição, todavia, só se evidencia em cerca de 5% da população surda do Brasil (idem, p.17)

Os bebês surdos que nascem em famílias ouvintes, carecem dos estímulos comunicacionais primeiros – os sons intrauterinos, a percepção da voz dos pais, de músicas e outros estímulos que as mães estabelecem durante a gestação. Geralmente as famílias ouvintes, que sofrem o luto pela perda de um filho idealizado, custam a buscar o aprendizado da língua de sinais ou mesmo não recebem informações adequadas sobre como proceder no processo de aquisição de língua de seu filho surdo.

Quadros (2011) aponta para o fato de que após o diagnóstico da surdez a forma de comunicação entre pais e o filho surdo pode ou não se modificar. Isso dependerá, em grande medida, do acesso às informações,

⁵ Natural, nesse caso, ter relação com aprendizado por imersão, sem sistematização de ensino-aprendizagem. Não se refere a essência, inatismo ou a leis da natureza.

conscientização sobre a necessidade da criança adquirir uma língua de sinais que é visuoespacial, dos pais aprenderem também, para se comunicarem com ela, o uso de implantes são alguns fatores que podem influenciar no processo de aquisição da linguagem. (p.28)

O resultado disso é um atraso no início de um processo de interações sociais/comunicacionais entre a família e a criança surda o que leva a uma lacuna no desenvolvimento. Essa lacuna, que, muitas vezes dura do nascimento até a entrada em uma escola especial ou bilingue⁶, acaba por deixar sequelas em sua aprendizagem.

Goldfeld (2002) questiona se a brincadeira de faz-de-conta se diferencia entre crianças surdas e ouvintes. Segundo ela, a criança surda brinca de forma idêntica à criança ouvinte com a diferença de que a atribuição de significado pode se distinguir de uma para outra. Isso porque as crianças ouvintes recebem informações mais amplas sobre as situações cotidianas, usos dos materiais, formas de agir no meio social, mesmo que de forma não intencional por seus pais e familiares. Já as crianças surdas, com aquisição tardia da língua, não dispõem dessas informações o que restringe seu repertório de significados. Com a aquisição tardia da língua, chegam às escolas, por volta dos 4 anos de idade, sem língua e é nesse ponto que queremos destacar as brincadeiras como uma forma outra de linguagem e expressão de sentimentos e desejos das crianças. A brincadeira é 'velha conhecida' dos estudos do desenvolvimento e aprendizagem humanos, bem como de áreas como a Pedagogia, Sociologia e Antropologia. Para a psicologia histórico cultural de Vigotski (2008), por exemplo, a brincadeira é a atividade principal das crianças entre os 3 e 6 anos de idade. Atividade principal é aquela que protagoniza a etapa do desenvolvimento e contribui para que o sujeito ultrapasse uma fase para outra. Na brincadeira, a criança, pela primeira vez, começa a separar o significado dos objetos e ações do seu significado primeiro dando novos sentidos a eles. Durante a brincadeira as crianças se portam como se estivessem a frente do seu desenvolvimento evidenciando a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) – intervalo entre o desenvolvimento real e o potencial. Daí essas cenas lúdicas se configurarem como momentos oportunos para compreensão dos fazeres infantis. O jogo de papéis (Elkonin, 2009) seria uma maneira de se referir à brincadeira como uma unidade fundamental do período final da idade da Educação Infantil. No jogo protagonizado, as situações fictícias emergem e são estabelecidas relações de cooperação num processo de contínuo descentramento da criança em direção ao outro.

As crianças são agentes de transformação e criação de seus espaços – arrumando desarrumando, circulando, experimentando e burlando regras e convenções. Concordamos com Lopes (2023) que

O espaço geográfico, nessa perspectiva, é assumido por nós como instância de nosso processo de humanização, produto e produtor de nossas vivências, manufaturas materiais e simbólicas que estão nas fronteiras de cada vida com o mundo em sua totalidade. (p.322)

Lopes acrescenta, que essa vivência espacial da criança é o tempo todo tensionada entre possibilidades e fechamentos, entre a abertura às ações das crianças e as impossibilidades que lhes são impostas. Em pesquisas com crianças surdas (Torres, 2019) pude verificar o quanto as crianças tensionam todo o tempo as suas espacialidades – seu deslocamento no espaço da sala e fora dela, a organização de seus cantinhos e materiais utilizados nas cenas lúdicas – com o que as professoras e a rotina lhes oferece – horários muitas vezes limitados e rígidos com atividades que, muitas vezes não vem ao encontro dos seus desejos. Percebo quanto o tempo-espaço infantis desafiam a lógica adulta enrijecida por cronogramas, currículos e horários. A ideia de vivência (Vigotski, 2018) aponta para a unidade sujeito-meio, ou seja, toda vivência tem uma dimensão coletiva, advindo do espaço-tempo social vivido pelo sujeito. As vivências das crianças surdas ao brincar expressam aqueles sentidos trazidos por elas – desejos não realizados, emoções, valores – e que foram construídos a partir dos elementos oferecidos por seu meio social. Bakhtin (2002, p.211, citado por

⁶Escola especial é aquela que só atende crianças surdas (como é o caso do Instituto Nacional de Educação de Surdos), Escolas bilíngues – podem ter alunos surdos ou ouvintes, mas priorizam a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como a primeira língua e o português escrito como L2 para os alunos surdos - ao contrário das escolas inclusivas, que incluem os alunos surdos em salas de aulas mistas com alunos ouvintes, na qual a L1 é o português e a secundária (LIBRAS)

Lopes, 2023) traz o conceito de cronotopo que significa a “interligação fundamental entre as relações temporais e espaciais”, que exprime a “indissolubilidade de espaço e tempo (tempo como uma quarta dimensão do espaço)” (Lopes, 2023 p. 324/325).

Os conceitos de vivência e cronotopo são fundamentais para a pesquisa com crianças, uma vez que olhamos para o tempo-espaço da pesquisa assim como os tempos-espacos das brincadeiras constituídos por seu momento, por uma dimensão do inédito.

Destaco o conceito inaugurado por Lopes (2021) de vivência espacial para “jogar luz sobre a condição espacial da vivência, como um constituinte do meio vivenciado, constituinte de nossa humanidade (Lopes, 2023, p.325). Observando as crianças em seus fazeres cotidianos e, em especial em suas brincadeiras de faz de conta, é um meio de pesquisar, junto com elas, sobre a construção de suas vivências espaciais, como deslizam em seus espaços-tempos e negociam essas vivências no dia a dia da escola.

Esse texto tem o objetivo de pressupor a brincadeira da criança surda como uma forma de linguagem.

Nossas hipóteses advêm de uma pesquisa teórico-prática que trazem referências tanto que abordam o tema da brincadeira de faz de conta e seu papel para o desenvolvimento pleno da criança, como em autores que tratam da criança surda, seu processo de aquisição de língua e as lacunas advindas de um processo tardio de acesso à língua de sinais. Também de pesquisas de campo através das quais podemos observar as crianças surdas organizando suas próprias brincadeiras. Apostamos na pesquisa qualitativa através da qual interpretamos, de forma densa, os materiais teóricos pesquisados bem como cartografamos grupos, ações e situações observadas.

As pesquisas qualitativas tem avançado muito nos últimos anos e agrupado estratégias de investigação que são ricas em pormenores descritivos e interpretativos, que se relacionam a pessoas e conversas, locais, grupos culturais, privilegiando a observação participante, as entrevistas, a narrativa, o mapeamento de grupos. (Bognan & Biklen, 1994)

Em 2019, fizemos observações de situações de brincadeiras com crianças surdas e várias análises foram feitas a partir dessas observações participantes. Dentre elas, percebemos que a brincadeira, entre as crianças surdas, se configura como um microcosmo da cultura, então, observando as crianças surdas brincando podemos ter uma amostra de sua cultura. Vemos que elas já estão no mundo simbólico, uma vez que conseguem dar outros sentidos aos objetos e sair do plano concreto/ real. O uso de novos sentidos para os objetos mostra a importância dos signos linguísticos e a importância da aquisição da Libras. Percebemos também a singularidade do ethos surdo, sua corporeidade e formas próprias de se manifestar e a expressividade corporal. Além disso, vimos como rompem com a lógica da oralização e com a expectativa que temos, enquanto adultos, de ver sua fala pronta para ser legitimada. O ethos da infância surda se estende como uma irrupção na norma ouvinte.

Conclusões

Essa pesquisa teórico-prática nos aponta para caminhos analíticos que nos voltam para a linguagem como base da humanidade. Ou seja, para o pressuposto de que, todo o ser humano precisa se expressar, se comunicar com o outro e a partir daí, constituir sua subjetividade e se desenvolver em plenitude. As crianças surdas que nascem em lares ouvintes sofrem com lacunas comunicacionais e dialógicas, uma vez que não tem oportunidades de iniciar os seus estímulos linguísticos em sua língua de conforto – a língua de sinais – no momento similar a uma criança ouvinte, que tem, desde o seu nascimento o contato com a língua oral. Portanto, temos recursos teórico-práticos para afirmar que a brincadeira – atividade genuína das crianças – pode e deve ser um caminho para a compreensão da criança em seus desejos, formas de ser e estar no mundo.

Nesse pesquisar-com diferente de entendê-las como sujeitos que devem ser investigados, interrogados e analisados, pensamos como co-partícipes da pesquisa. E, neste sentido podemos tê-las como aliadas neste desvelamento de sentidos que a brincadeira pode tomar. Acreditamos, com isso, que podem nos mostrar como a brincadeira, atividade tão genuína, tem o potencial de se constituir como uma forma fundamental de linguagem.

Referências bibliográficas

- Amorim, M. (2008). Cronotopo e exotopia. In Brait, B. (Org.). Bakhtin: Outros conceitos-chave (pp. 147-202). Editora Contexto.
- Bisol, C., Simioni, J., & Sperb, T. (2007). Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da Surdez. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 392-400. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teorias e aos métodos*. Porto Editora.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In Kishimoto, T. M. (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). Pioneira.
- Corsino, P. (2009). (Org.). *Educação infantil: Cotidiano e políticas*. Autores Associados.
- Elkonim, D. B. (2009). *A Psicologia do jogo*. Martins Fontes.
- Ferreira, D. H. S. (1998). *O brincar e a linguagem: Um estudo do jogo do "faz de conta" em crianças surdas* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas.
- Ferro, G. (2022). A ludicidade no processo de aquisição de linguagem de crianças surdas em espaço educacional. <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/2887>
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.) Paz e Terra
- Galvão, L. F. O., García, L. S., & Felipe, T. (2020). Concepção de jogos educativos para crianças surdas baseados na educação infantil bilíngue: Um estudo de caso de avaliação da metodologia CAJEDUS. *Anais do 31º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 592-601 Porto Alegre: SBC
- doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.592
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. Plexus Editora.
- Lopes, J. J. M. (2021). *Terreno baldio: Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias - por uma teoria sobre a espacialização da vida*. Pedro & João Eds.
- Lopes, J. J. M., & Costa, B. M. F. (2023). Mapas vivenciais e espacialização da vida. *Revista Porto das Letras*, 9(1).
- Magri, S. M. C. (2020). Bakhtin: O discurso como ação - Aula 01: Bakhtin e a Constituição da Análise Dialógica do Discurso. Youtube https://www.youtube.com/watch?v=hp2XnOjI_Fg
- Martins, V. R. de O., Albres, N. de A., & Sousa, W. P. de A. (2015). Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições*, 26, 103-124.
- Nono, M. A. (2011). *Organização do tempo e do espaço na educação infantil: Pesquisas e práticas*. UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
- <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>
- Pinto, M. M., & Santos, L. F. dos. (2020). A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas. *The ESPECIALIST*, 41(1). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a3>
- Quadros, R. M., & Cruz, C. R. (2011). *Língua de sinais: Instrumentos de avaliação*. Artmed.
- Silva, D. N. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas* (3ª ed.). Plexus Editora.
- Tiriba, L. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza* (2ª ed.). https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf
- Torres, M. C. E. (2019). A criança surda “falando” pela brincadeira: Infância, corpo e ethos surdo. *Desidades*, 26, 25-38. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000100003&lng=pt&nrm=iso
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Prestes Z., Trad.). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23-36. ISSN 1808-6535.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. E-Papers.

CRIAR LEITURAS LITERÁRIAS

XAVIER¹, Aline

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
axavier@ines.gov.br

Resumo

O presente estudo, originado da pesquisa "A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda", desenvolveu-se entre 2016 e 2022 no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com foco nas crianças surdas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A pesquisa investigou como a literatura infantil, mediada por práticas pedagógicas e o uso da língua brasileira de sinais (Libras), contribui para o desenvolvimento linguístico e discursivo dessas crianças. A partir de 2023, a pesquisa evoluiu para o projeto "Formação de Leitores Literários Surdos", que explora a importância da imagem e da multimodalidade no processo de letramento literário. O trabalho se baseia na teoria histórico-cultural de Vygotsky e no método indiciário de Ginzburg, destacando a importância da interação e dos detalhes no desenvolvimento da criança surda como sujeito ativo na construção de significados. A pesquisa também analisou a transformação de espaços de leitura na sala de aula, como o "cantinho da leitura", que proporcionou maior autonomia e participação das crianças nas atividades literárias. Constatou-se que o contato direto com livros de literatura infantil, aliado à ludicidade e à possibilidade de recontar histórias, fomentou a criatividade, o desenvolvimento linguístico e a construção de subjetividade das crianças surdas.

Palavras-chave: literatura infantil; crianças surdas; letramento literário; formação cultural.

"Quando o homem não era mais símio, mas ainda não era completamente humano, no começo de tudo, ele se maravilhou com a linguagem" (Marisa Lajolo)

Para início de conversa

O presente trabalho tem sua origem na pesquisa "A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda", realizada por observações nos setores de Educação Infantil (SEDIN) e Ensino Fundamental I (SEF1) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), entre os anos de 2016 e 2022. Esta pesquisa insere-se em um amplo espectro reflexivo ao abordar questões sobre a construção do simbólico mediado pela literatura infantil e a aquisição de linguagem pela criança surda. A proposta de investigação aqui apresentada tem como foco as crianças surdas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, especialmente aquelas que estão iniciando o processo de letramento na língua brasileira de sinais (Libras) e língua portuguesa escrita. Nosso interesse está em compreender o desenvolvimento discursivo da criança surda através de práticas pedagógicas que reconhecem a literatura como um recurso interativo fundamental na formação de um sujeito ativo e crítico.

Em 2023, após análise de todo o material de registro acumulado ao longo dos anos de pesquisa e as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa "Crianças Surdas: Literatura e Brincadeira", sentimos a

necessidade de explorar a potência da imagem e da multimodalidade no processo de letramento literário da criança surda. Isso impulsionou a elaboração do atual projeto de pesquisa "Formação de Leitores Literários Surdos: Texto e Imagem na Construção de Significados", que visa discutir a ideia de que o letramento literário e a formação de leitores surdos, cuja responsabilidade é da escola e deve começar na creche, estágio anterior à Educação Infantil, não consiste apenas em oferecer livros ou vídeos de literatura infantil, mas fomentar a educação literária dentro e fora da escola. Isso é especialmente relevante considerando que o público-alvo desse letramento inicial são crianças muito pequenas, entre 3 e 6 anos, surdas, sendo fundamental que se desenvolvam nelas habilidades linguísticas que lhes permitam explorar ao máximo o imaginário e criar experiências de leitura, uma vez que a literatura infantil potencializa, mais do que outros gêneros literários, o pensamento simbólico através do diálogo estabelecido com diversas linguagens - texto verbal, imagem, projeto gráfico (Turchi, 2004).

Caminhos da pesquisa

Vygotsky fundamenta as escolhas metodológicas ao destacar as interações entre os sujeitos, as práticas sociais e pedagógicas em diversos contextos culturais, orientando-se pelo rigor metodológico na investigação da singularidade humana. Nossa pesquisa visa compreender o singular para além dos extremos do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista e mecanicista, reconhecendo que o singular e o subjetivo emergem das relações entre os sujeitos e entre o biológico e o cultural. Alinhados à teoria histórico-cultural, percebemos os fenômenos psicológicos como produtos do simbólico; o ser humano é um processo social e um fenômeno histórico. A pesquisa é uma atividade humana socialmente mediada, uma prática que envolve dimensões políticas, éticas e estéticas, visando à criação de novo conhecimento com inventividade e rigor científico, implicando necessariamente a transformação dos sujeitos e dos objetos de estudo (Molon, 2008).

O paradigma ou método indiciário (Ginzburg, 1989) destaca a relevância, muitas vezes ignorada, dos detalhes e pormenores da realidade, que possuem um grande peso na compreensão do contexto. Esse método nos permite investigar os vestígios e elementos aparentemente sem importância, que se transformam em documentos essenciais para entender a formação do sujeito e seus processos de significação. Ele valoriza o estudo de situações específicas e a busca pelas conexões entre o indivíduo e o social. Entendemos que, ao pesquisarmos com as crianças, sendo-lhes dadas a participação como sujeitos da pesquisa, como protagonistas, suas evocações, expressões verbais, gestuais ou gráficas fornecem subsídios importantes para a compreensão da criança como sujeito social ativo na produção da cultura na qual está inserida.

Sobre a intervenção da pesquisa em uma sala de aula do SEDIN

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde a pesquisa foi desenvolvida, é uma instituição centenária que serve como referência nacional na educação de surdos no Brasil. Seu projeto pedagógico é bilíngue, com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Esse contexto se mostrou particularmente fértil para a investigação sobre letramento literário, pois permitiu observar como a literatura infantil circula em um ambiente onde a Libras é a língua de instrução e socialização.

A fundamentação teórica do estudo articula três eixos principais: a teoria histórico-cultural de Vygotsky, os estudos sobre letramento literário e as pesquisas em educação de surdos. Da teoria vygotskyana, herdamos a compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo socialmente mediado, no qual a linguagem - no caso das crianças surdas, a Libras - desempenha papel central na construção do pensamento (Vygotsky, 2008). Como destacou o autor, é através das interações sociais que a criança internaliza instrumentos culturais, transformando-os em ferramentas psicológicas.

Como forma de observar de que maneira os espaços de leitura implicavam estímulo à leitura literária, em 2019 a pesquisa "A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda" acompanhou as ações de transformação do ambiente da sala de aula da turma EI4B da Educação Infantil do INES, sob regência da professora Elizabeth de Souza Gomes Souza, professora ouvinte, fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a criação do "cantinho da leitura".

Destaca-se, também, a observação e participação da então bolsista de Iniciação Científica da Pesquisa, Carina Rodrigues da Silva, ouvinte e também fluente em Libras, em variadas atividades literárias voltadas a crianças das séries iniciais da educação infantil, que geraram materiais e registros que foram analisados em vários encontros do Grupo de Pesquisa “Crianças Surdas: Literatura e Brincadeira”, liderado pelas professoras da Faculdade de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES, Aline Xavier e Maria Carmen Euler Torres, ao qual pertence a referida Pesquisa.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, combinando diferentes métodos de coleta e análise de dados ao longo de seus seis anos de desenvolvimento. O estudo foi realizado em três fases principais:

1. Fase exploratória (2016-2017): observação das práticas existentes de leitura literária no SEDIN (Serviço de Educação Infantil) e SEF1 (Serviço de Ensino Fundamental 1º Segmento) do INES, com mapeamento e catalogação do acervo de livros de infância disponível e das formas de mediação utilizadas pelos professores.
2. Fase de intervenção (2018-2020): implementação do "cantinho da leitura" na turma EI4B da Educação Infantil, com acompanhamento sistemático das interações das crianças com os livros e dos desdobramentos dessas interações em outras atividades. Nesta fase, as observações e registros foram realizados por meio de vídeos gravados no celular na aluna bolsista Carina Rodrigues e da professora responsável pela pesquisa, Aline Xavier. Também foram feitas fotografias no celular da professora regente da turma, Elisabeth Souza, participante do Grupo de Pesquisa “Crianças surdas: literatura e brincadeira”, que compartilhava os registros com os demais integrantes do Grupo, a fim de análises e discussões do material.
3. Fase de consolidação (2021-2022): análise dos dados coletados e elaboração de diretrizes para a formação de leitores surdos na primeira infância.

Os participantes incluíram:

- Crianças surdas da turma (meninas e meninos), com idades entre 3 e 6 anos do SEDIN
- Professores regentes (duas professoras ouvintes fluentes em Libras)
- Pesquisadores (professoras ouvintes usuárias de Libras e alunos bolsistas e voluntários de Iniciação Científica, surdos e ouvintes)

Os instrumentos de coleta de dados foram:

- Registro audiovisual
- Diários de campo (cadernos de anotações com registros das alunas bolsistas e das professoras responsáveis pela Pesquisa)
- Portfólios das crianças (com produções relacionadas às experiências literárias)
- Análise documental (planos de aula, projetos pedagógicos)

Durante a realização da pesquisa, todos os aspectos éticos foram rigorosamente observados, com aprovação do Comitê de Ética do INES (Parecer nº 3.174.125) e consentimento informado dos pais ou responsáveis. As crianças também deram seu assentimento, por meio de formas adequadas à sua idade e desenvolvimento linguístico, indicando o interesse em participar da atividade juntamente com a professora ou pesquisadora, ou realizar outras dinâmicas sob a supervisão da professora regente ou da aluna bolsista.

Os resultados das ações previstas do projeto de Pesquisa, alinhadas aos objetivos da Pesquisa, geraram conclusões preliminares que levaram a se discutir a importância do espaço de leitura planejado a partir de uma perspectiva visual de apresentação espacial, além de metodologias de leitura literária que privilegiasse o contato do leitor, crianças surdas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, em diferentes níveis de aquisição de língua de sinais e aprendizagem de língua portuguesa escrita, com o livro.

Livros para quem cria leituras

Entre livros, uma criança surda começa a narrar uma história, baseada nas ilustrações que vai encontrando ao folheá-lo. A cada imagem que lia, ia acrescentando detalhes à narrativa. Esse momento, documentado para fins de pesquisa, despertou a reflexão sobre a persistente valorização da leitura convencional nas instituições educacionais, centrada exclusivamente no reconhecimento do código alfabético e na decodificação de palavras. Tal visão ignora a complexidade das práticas leitoras contemporâneas, que envolvem uma interação ativa do leitor com textos escritos, orais e multissemióticos, como definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016). A concepção de que a alfabetização representa o marco que define a criança como leitora ou pré-leitora retira dela o status de ser cognoscente capaz de perceber, compreender e interpretar o mundo ao seu redor e, portanto, ler.

Apesar de a BNCC enfatizar que a leitura é uma ferramenta de linguagem, e representa um “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivossociológica). (Martins, 2012, p. 31), no processo de escolarização de crianças surdas é comum entre os educadores “a conduta de esperar que a criança surda primeiro adquira um instrumental linguístico (oral ou sinalizado), para depois mediar o conhecimento na leitura” (Martins, 2012, p. 72).

Para Wolfgang Iser (1979), a leitura não é um processo passivo de decodificação das palavras, mas sim uma interação ativa entre o texto e o leitor, na qual o leitor preenche as lacunas deixadas pelo texto com base em suas próprias experiências, expectativas e conhecimentos prévios. Nesse sentido, Iser ressalta que é o leitor quem completa o processo de significação de uma obra literária, por meio de uma série de inferências e projeções que ele faz enquanto percorre as páginas do texto. O leitor é um participante ativo na criação do sentido, pois é ele quem dá vida às palavras e imagens abstratas, transformando-as em experiências concretas e significativas.

A importância do leitor na teoria de Iser está no fato de que é a partir da interação entre o texto e o leitor que a obra literária adquire seu significado pleno. Cada leitor traz consigo sua bagagem única de experiências e perspectivas, o que influencia profundamente a maneira como ele interpreta e atribui sentido a uma obra. Assim, a leitura é um processo subjetivo e individual, no qual o leitor desempenha um papel central na construção do significado da obra, mas também coletivo, pois há um diálogo entre o leitor, o texto e o autor que se amplia no convívio com os outros e com o mundo.

Ancorados na noção ampliada de leitura e na importância da atividade do leitor como construtor de significados, voltamos à cena da criança surda da Educação Infantil lendo, mesmo antes de saber ler. Para Lúria (1986), não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”, e é na tentativa de ler, explorando recursos semióticos como gestos, sinais, imagens, vocalizações que a criança surda produz leitura. Defendemos a ideia de que o letramento literário deve acontecer ainda na primeira infância, de modo que a escola ofereça às crianças a oportunidade de contato com livros e outros artefatos literários que lhes garantam experiências significativas com o mundo da linguagem.

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser sujeito da linguagem e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação. (REYES, 2010, p.16)

A longa citação se justifica pela defesa que faz da importância da leitura (cujo conceito amplo já defendemos) como “alternativa de nutrição emocional e cognitiva” (Reyes, 2010, p. 14) no desenvolvimento infantil. Por meio da imaginação, é possível transcender as fronteiras da realidade e entrar em contato com as experiências de autoconhecimento e alteridade nas identificações com nós mesmos e com o outro revelados nos muitos símbolos presentes no território da linguagem.

A Literatura Infantil pode ser vista como promotora de recursos psicológicos que permitirão ações criativas, assim como o desenvolvimento da imaginação, reforçando a prática interativa que potencializa o

desenvolvimento discursivo da criança. A ficção, portanto, a literatura, é uma linguagem que liberta e que nos humaniza, compreendida por Antônio Candido (2011) como um dos direitos humanos incompressíveis, ou seja, que não se deveria negar a nenhum ser humano sob o risco de um prejuízo para sua vida, seu desenvolvimento, sua existência. No entanto, ainda que seja impossível discordar de Cândido a respeito da literatura como expressão de nossa humanidade partilhada, não é garantido que esse reconhecimento seja uma prática das escolas brasileiras no que tange à experiência literária e ao ensino de literatura:

A escola, por seu caráter pedagógico, por vezes direciona ou prioriza a função didática dos textos direcionados à infância. Muitas das atividades pós-leitura propostas no espaço escolar ainda visam apenas uma compreensão mais literal do texto literário. Por exemplo, pergunta-se: quem a Chapeuzinho foi visitar? Que animal ela encontrou na floresta? Como ela foi salva? Essa compreensão textual é válida, mas acaba por resultar em respostas únicas, nada imaginativas. Não devemos esquecer que literatura é antes de tudo arte e, como tal, tem a função de exercitar o nosso pensamento poético – relacionado com o imaginar que é uma outra forma de pensar, sentir, perceber e conhecer o mundo e a nós mesmos. (BNCC, Cadernos pedagógicos).

Como espaço responsável pelo primeiro contato de muitas crianças com o mundo da linguagem, a escola deve privilegiar, na interação com o livro, a fantasia como material capaz de preparar o leitor em potencial (aquele que ainda não passou pela etapa formal de alfabetização) para o enfrentamento da realidade do mundo adulto, a partir da resolução simbólica de situações existenciais. Narrativas ficcionais abrem trânsitos entre o real e o imaginário mobilizando, muitas vezes, operações psíquicas profundas a partir das múltiplas leituras que o texto permite.

É dever da escola oportunizar na primeira infância experiências que permitam à criança tomar posse da linguagem para cada vez mais ser capaz de construir significados para aquilo que transcende o factual. Os textos literários, nesse contexto, funcionam como uma forma de autoconhecimento e compreensão do mundo, já que a literatura amplia a capacidade humana de ser sujeito da linguagem. Por meio dela, o ser humano consegue ir além dos usos cotidianos da língua, permitindo-se, ao interagir com os personagens e enredos das histórias, imaginar novas situações, emoções e realidades que estão além de sua própria vivência.

Segundo Yolanda Reyes (2010), crianças ainda muito pequenas têm a capacidade de interpretar narrativas, mesmo sem ainda compreenderem a estrutura da linguagem escrita, reconhecendo padrões, identificando personagens e antecipando acontecimentos com base em suas experiências prévias e em sua compreensão intuitiva do mundo. Essa habilidade de leitura não convencional é alimentada pela imaginação, pela criatividade e pela curiosidade naturais das crianças, que as levam a explorar e experimentar novas formas de expressão.

É partir da linguagem que a literatura infantil constrói modos de ser e estar no mundo, e essa construção precede a capacidade de leitura convencional alcançada pela alfabetização centrada na aquisição da língua escrita. No início da escolarização, a leitura de imagens se apresenta como uma potente possibilidade de as crianças dialogarem com os textos e apresentarem questionamentos e empreenderem ativamente interpretações significativas, assim:

A atividade interpretativa de grande riqueza emocional e cognitiva empreendida pela criança muito antes de seu acesso à alfabetização formal sugere uma concepção orgânica do processo leitor, semelhante à ideia do desenvolvimento contínuo, na qual também não cabe falar de etapas drasticamente separadas nem dos antes denominados “pré-requisitos”. O que anteriormente se conhecia como “preparação na pré-leitura” cede lugar ao reconhecimento do ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias. (Reyes, 2010, p.23).

Ler imagens, ilustrações em livros infantis é uma experiência que aproxima leitores em potencial e iniciantes de construções narrativas que demandam interpretações coerentes e coesas, correspondentes ao conhecimento que o leitor tem sobre o mundo. Isso não significa que crianças muito pequenas devem receber livros “fáceis”, com ilustrações demasiadamente óbvias, mas, ao contrário, o texto deve permitir

que a criança se aproprie daquela linguagem de forma provocativa, inter-relacionando simultaneamente realidades internas e externas e avançando nas significações, pois “o fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do está narrado pelo ilustrador” (Ramos, 2020, p.26).

Nas produções recentes de literatura infantil, as ilustrações não são apenas adornos, mas imagens que contam visualmente uma história, textos que buscam um diálogo por meio dos recursos gráficos que aportam informações. A narrativa é composta pela imagem e pelo movimento da leitura, que direciona o leitor a seguir a direção que a imagem sugere a cada virada de página. Tudo isso corrobora para a formação do leitor, pois nada do que se apresenta no livro está ali ao acaso. Ao contrário disso, é cheio de intencionalidade, propósito e colabora para a construção do texto, desde a paleta de cores ao traço que define as personagens, tudo enfatiza ou atenua o ritmo da narrativa, e demanda atenção e interação na construção de sentido por parte de um leitor que deverá fazer um “esforço de avaliação mais amplo, que passará também pela própria experiência de cada um com a visualidade, que é a capacidade de produzir novas imagens, e com as maneiras de ver e ter conhecimento do mundo”. (Ramos, 2020, p.33)

Conclusão

O presente estudo, desenvolvido no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) entre 2016 e 2022, evidenciou o papel transformador da literatura infantil no desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário de crianças surdas. Ao articular práticas pedagógicas bilíngues (Libras e português escrito) com a criação de ambientes literários acessíveis, como o cantinho da leitura, a pesquisa demonstrou que a mediação visual e lúdica dos textos literários não apenas amplia o repertório discursivo das crianças, mas também fortalece sua autonomia e criatividade. Esses resultados reforçam a premissa vygotskyana de que a linguagem — no caso das crianças surdas, a Libras — é um instrumento central na construção do pensamento e da subjetividade (VYGOTSKY, 2008).

Literatura Surda e Identidade: Representação e Pertencimento

Um dos achados mais significativos foi a constatação de que a literatura produzida em Libras, a Literatura Surda, ou em formatos visuais, desempenha um papel crucial na formação identitária das crianças. Como destacam Karnopp e Pereira (2018), narrativas que valorizam a cultura surda — como contos em vídeo sinalizados ou livros com ilustrações que privilegiam a visualidade — permitem que as crianças se reconheçam como sujeitos plenos, não limitados a uma perspectiva clínica da surdez. A experiência com o livro de imagem para hipóteses de leitura mostrou como a reinterpretação da história em Libras e a transposição para brincadeiras simbólicas (como modelar panquecas de massinha) articulam imaginário literário e experiência cultural surda.

Essa abordagem dialoga com a BNCC (2018), que defende o letramento literário desde a Educação Infantil como um direito de todas as crianças, incluindo aquelas com singularidades linguísticas. A Base enfatiza a multimodalidade — texto, imagem, gesto — como eixo estruturante das práticas de leitura, o que é especialmente relevante para crianças surdas, cujo acesso ao mundo simbólico se dá prioritariamente pela via visual (STROBEL, 2008).

Mediação Pedagógica e Espaços Literários: Autonomia e Criatividade

A reorganização do ambiente da sala de aula, com a criação do cantinho da leitura, mostrou-se uma estratégia eficaz para promover a agência leitora das crianças. Ao terem livre acesso aos livros — dispostos em varais para facilitar a visualização das capas —, elas passaram a escolher histórias, recontá-las em Libras e integrá-las a brincadeiras, demonstrando um processo ativo de significação (ISER, 1979). Essas práticas corroboram a ideia de que a leitura literária não se restringe à decodificação de palavras, mas é um ato de interpretação que mobiliza experiências prévias e imaginário.

A pesquisa também revelou a importância da mediação em Libras por professores fluentes, que atuaram como facilitadores da interação entre as crianças e os textos. Como apontam Lodi e Martins (2013), a ausência de barreiras linguísticas na mediação literária é essencial para que as crianças surdas se percebam

como leitoras competentes, capazes de atribuir sentidos plenos às narrativas.

Os resultados do estudo nos levam ao desafio de pensar diretrizes para políticas públicas que visem à garantia do direito ao letramento literário de crianças surdas e apontam para a necessidade ampliar acervos acessíveis, incluindo obras da Literatura Surda e livros com recursos visuais de qualidade (ilustrações não redundantes, projetos gráficos que privilegiem a narrativa visual). Além disso, a formação de professores para atuar como mediadores literários bilíngues, capacitados a explorar a multimodalidade dos textos é um caminho indispensável para que haja experiências significativas com a literatura. Sendo a literatura e a brincadeira eixos indissociáveis no letramento literário, conforme defendido pela BNCC, é dever da escola garantir espaços físicos favoráveis às experiências literárias, como cantos de leitura que incentivem a exploração autônoma e a interação coletiva e oportunizem vivências simbólicas por meio da linguagem e mediadas pelo espaço.

Em síntese, este estudo reafirma que o letramento literário na primeira infância surda deve ser visual, lúdico e identitário, alicerçado em práticas que respeitem a Libras como língua de mediação e a literatura como direito humano (CANDIDO, 2011). A escola, ao assumir esse compromisso, não apenas forma leitores, mas sujeitos críticos e criativos, capazes de transformar seu lugar no mundo através da linguagem.

Referências bibliográficas

- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08/03/2025.
- Candido, A. (2011). O direito à literatura. In Vários escritos (5ª ed., pp. 123-145). Ouro sobre Azul / Duas Cidades.
- Ginzburg, C. (1989). Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e história (F. Caroti, Trad.). Companhia das Letras.
- Iser, W. (1979). O ato de leitura: Teoria literária e o processo estético (I. de Lima, Trad.). Editora Campinas.
- Lodi, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 39, n., p. 49-63, jan./mar. 2013.
- Luria, A. R. (1986). Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria (D. Lichtenstein & M. Corso, Trad.). Artes Médicas.
- Martins, M. H. (2012). O que é leitura. Brasiliense.
- Molon, S. I. (2008). Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. Informática na educação: teoria e prática, 11(1), 165–174. <https://doi.org/10.5935/1516-084X>
- Ramos, G. (2020). A imagem nos livros infantis: Caminhos para ler o texto visual (1ª ed.). Autêntica.
- Reyes, Y. (2010). A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância (1ª ed.). Global.
- Reyes, Y. (2012). Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação. Pulo do Gato.
- Strobel, k. As imagens do outro sobre a cultura surda Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.
- Turchi, M. Z. (2004). O estético e o ético na literatura infantil. In J. L. Ceccantini (Org.), Leitura e literatura infanto-juvenil (pp. 45-61). Cultura Acadêmica.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Z. Prestes, Trad.). Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 11. ISSN 1808-6535.

DESCOLA: PARA UMA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E ARTÍSTICA NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA

ARAÚJO¹, Inês; FRAGOSO², Margarida;

¹ Direção Municipal de Cultura da Câmara Municipal de Lisboa / ines.araujo@cm-lisboa.pt

² Direção Municipal de Cultura da Câmara Municipal de Lisboa / margarida.fragoso@cm-lisboa.pt

Resumo

O DESCOLA é um programa de atividades criativas dirigidas à comunidade escolar, promovidas por organizações culturais do município de Lisboa. Este projeto de Parcerias Criativas enquadra-se nas Grandes Opções do Plano 2022-2026 da cidade de Lisboa, no Pilar 3: Uma Cidade de Cultura, de Economia e Inovação, e mais especificamente nas linhas orientadoras para a Cultura como lugar de identidade e de encontro. Aí se encontra explicitada a aposta do Município na promoção de hábitos de pensamento, criação e fruição artística, constando o DESCOLA na medida 3, enquanto modelo de articulação entre a cultura e a educação que promove o acesso à cultura enquanto fator de desenvolvimento social e humano de crianças e jovens. O DESCOLA tem vindo a promover uma abordagem sistémica à educação cultural e artística nas escolas, com o objetivo de trabalhar as competências sociais e emocionais dos alunos com impacto no seu bem-estar e desempenho escolar. Está ancorado no trabalho em rede e na adoção de princípios e valores comuns alinhados com a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e aposta na colaboração e no compromisso partilhado entre mais de 40 equipamentos e serviços culturais do município de Lisboa, entre teatros, monumentos, museus, arquivos, bibliotecas e equipamentos do ambiente. É neste sentido que se destacam os seus projetos, concretamente no trabalho realizado no seio da Rede de Bibliotecas de Lisboa – BLX, e na importância do lúdico, do artístico e do literário na educação das linguagens. Assim, apresenta-se nesta proposta as atividades criativas promovidas pela Rede de Bibliotecas de Lisboa – BLX para o ensino pré-escolar, que têm como âmbito o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, e a construção da identidade cultural e linguística na infância.

Palavras-Chave: DESCOLA; mediação cultural; leitura e literacias; construção da identidade cultural; linguística na infância

Introdução

O presente artigo apresenta um relato de práticas desenvolvidas no âmbito do programa DESCOLA. As atividades criativas para o pré-escolar promovidas pela Rede de Bibliotecas de Lisboa – BLX, são uma iniciativa que visa articular a educação, a cultura e a arte por meio da mediação de leitura. A partir da exploração de livros ilustrados, propõe-se promover experiências sensíveis e estéticas que ampliem o olhar crítico das crianças e fortaleçam os vínculos entre escolas, bibliotecas e agentes culturais. Por este motivo,

este trabalho nasce com o propósito de alinhar-se com o tema do VIII Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância e o IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação, “Conhecimento, Política e Comunidade: na educação das crianças e na formação dos profissionais”.

A prática descrita neste trabalho insere-se numa política pública municipal que reconhece a importância da arte e da leitura para a formação integral dos cidadãos, alinhando-se a documentos como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), a Carta do Porto Santo (2021) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4).

Face aos desafios contemporâneos, a educação deve ultrapassar os limites da escola, envolvendo outros agentes e instituições na formação integral de crianças e jovens. Este artigo propõe, num primeiro capítulo, refletir sobre experiências educativas que articulam escolas e bibliotecas, alinhadas a políticas nacionais e internacionais, para uma educação mais aberta, sensível e colaborativa. Esta ligação, no âmbito do programa DESCOLA, nasce, assim, de um plano estratégico que alimenta práticas de trabalho conjunto, reflexão desenvolvida nos capítulos seguintes. Desta relação, surgem as atividades criativas por meio da mediação da leitura propostas pelas BLX.

Assim, os principais objetivos deste artigo passam pela reflexão e vontade de (1) desenvolver nas crianças competências estéticas, sensibilidade, imaginação, escuta e pensamento crítico; (2) potencializar a criação de ecossistemas de aprendizagem entre bibliotecas, escolas e mediadores culturais; e (3) contribuir para a valorização do livro como objeto cultural e sensível, promovendo o direito à leitura e à cultura desde a infância.

Por fim, apresentam-se alguns resultados e conclusões, assim como o processo de mediação assente no objeto livro, capaz de transformar a relação das crianças com a leitura e com o mundo.

A função educativa: partilha de responsabilidades

O tempo presente exige que a educação estabeleça caminhos em rede, de modo a preparar crianças e jovens para os desafios à escala global e para a compreensão dos problemas do mundo, dos outros e de si mesmos. Neste sentido, destaca-se a nível nacional a relevância que assume o documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), na medida em que se constitui como o referencial estruturante da Educação Básica e Secundária, apontando para a necessidade dos alunos adquirirem um leque alargado de competências, “transversais a vários domínios do saber” (p.9).

Flexibilizar os espaços educativos e incorporar as artes no currículo faz parte de uma estratégia concertada com enquadramento nos objetivos nacionais e internacionais para a Educação, tais como a Agenda 2030 das Nações Unidas (ODS4) e da UNESCO (que defende uma educação integral com acesso às artes). O Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer sobre o Perfil de Alunos para o Século XXI, propõe a “inclusão de outros atores na vida escolar” (2017, p.9). O Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular veio possibilitar às escolas uma gestão própria do currículo dos Ensinos Básico e Secundário, permitindo-lhes incorporar as artes e assumir projetos em parceria com instituições culturais. A Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia recomenda que se reconheçam as instituições culturais como territórios educativos e as instituições educativas como polos culturais, promovendo a articulação entre ambas, tal como é referido na Carta do Porto Santo (2021, p.12).

O conhecimento não se restringe ao perímetro escolar. São muitos os saberes presentes nas pessoas e nos territórios que podem educar e transformar. Numa cidade educadora, as escolas assumem esse princípio e articulam-se com outros agentes educativos e essa troca, mais do que possível, é necessária. Nóvoa fala na retração da escola e convocação de outras instituições para a partilha da responsabilidade pela função educativa da vida em sociedade e considera que a educação não pode ser percebida como um processo exclusivo dos agentes profissionais e contextos especializados, defendendo a emergência de um “espaço público da educação” (2002, p.2). Gomes explica que ao “olharmos as cidades como espaços públicos de educação das crianças” (2014 p.105), ampliam-se as possibilidades de trabalho dos professores pela partilha da responsabilidade educativa com outros atores implicados em processos de educação, promovendo as escolas como polos culturais e as organizações culturais como polos educativos.

Eça, Saldanha e Vidigal (2002) referem que a parceria entre instituições culturais e escolas assume um novo significado à medida que a sociedade expande a definição de “educação” para descrever um processo de

desenvolvimento permanente de conhecimentos, de competências, que ocorre não apenas no espaço da sala de aula, mas numa variedade de contextos formais e não formais, já que estas podem facilitar-se mutuamente (Fróis, 2008). As dinâmicas de educação não formal desenvolvidas no campo das artes e da cultura, em espaços como bibliotecas, museus, galerias de arte, cinemas, potenciam e enriquecem as aprendizagens que ocorrem em contextos formais, como a escola (Gohn, 2016).

Nesse sentido, apresenta-se uma proposta que pretende refletir sobre o processo educativo produzido na articulação entre bibliotecas e escolas, no âmbito do programa DESCOLA.

Atividades criativas para alunos e professores: o programa DESCOLA

O programa “DESCOLA – Atividades criativas para professores e alunos” foi planeado em 2017 e lançado publicamente no ano letivo de 2018/19, promovendo uma abordagem estratégica e sistémica à educação cultural e artística nas escolas. Está ancorado no trabalho em rede e na adoção de princípios e valores comuns, apostando na colaboração e no compromisso partilhado entre mais de 40 equipamentos e serviços culturais do município de Lisboa, entre teatros, monumentos, museus, galerias, arquivos e bibliotecas. As atividades propostas no DESCOLA estão alinhadas com metodologias de aprendizagem não formal, têm como referência as orientações das Competências-Chave do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), filiam-se nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e promovem o património cultural de Lisboa como campo de pesquisa, de participação, de questionamento e de criatividade. O programa segue quatro linhas orientadoras:

1. Promover experiências significativas a partir do património cultural de Lisboa:

A cidade de Lisboa abarca um património rico e diversificado de lugares, personalidades e acontecimentos que marcaram a nossa história e identidade. Trabalhar estes conteúdos culturais nos cenários em que ocorreram e ocorrem, e em contacto com os objetos e documentos que deles são testemunho, adiciona à informação experiências que emocionam e fazem pensar.

2. Dinamizar a relação entre as escolas e os equipamentos culturais e equipamentos verdes:

O trabalho colaborativo entre mediadores culturais, artistas e professores permite partilhar perceções, expectativas e desafios comuns, motivando os alunos e tornando-os parte ativa no processo de aprendizagem. Assim, encontram-se ligações pertinentes entre a oferta de educação cultural e artística e os conteúdos curriculares.

3. Dar voz e responsabilidade aos alunos:

As artes e a cultura, e os contextos não formais de aprendizagem, são territórios férteis para exercitar competências como a autonomia, o sentido crítico, a criatividade, a sensibilidade estética e artística, a capacidade de iniciativa e o espírito de equipa, valorizando o que os alunos já sabem e desafiando-os a questionarem-se sobre o que está para além do que conhecem, convocando a sua participação ativa e criando condições para que desenvolvam a sua voz.

4. Alimentar ecossistemas de aprendizagem:

Liberdade, Cidade, Biodiversidade e Património são temas transversais aos vários Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que se identificaram como prioritários na abordagem ao património cultural e artístico da cidade. Promove-se a sua interceção com as competências do Perfil do Aluno para alimentar um ecossistema dinâmico onde fluem as incursões ao passado, para tratar questões-chave do presente, discutindo o desenho de futuros alternativos, envolvendo consciencialização e cidadania ativa, considerando os desafios à sustentabilidade de territórios tanto biológicos como sociais, discutindo a democracia, os direitos humanos e as correspondentes responsabilidades na perseguição da inclusão e da justiça social.

Práticas de trabalho conjunto no âmbito do DESCOLA

Mediadores, artistas e professores têm preocupações e expectativas comuns, merecendo partilharem os saberes e expandirem as suas práticas trabalhando em conjunto. Assim, o programa DESCOLA visa o desenvolvimento de atividades e de projetos de continuidade dirigidos a professores interessados em

aprofundar as práticas pedagógicas, em colaboração com mediadores e artistas de um equipamento cultural. Realizam-se com as turmas dos professores envolvidos, ao longo do ano letivo, gozando do tempo necessário para articularem o conhecimento com o saber fazer, envolvendo os alunos em trabalhos de pesquisa, jogos, debates e outros exercícios que impliquem a experiência de produção de conhecimento a partir de diferentes contextos. Acontecem na escola, no equipamento cultural parceiro e noutros lugares, de acordo com os interesses e natureza de cada projeto. Podem contar com a colaboração de um artista, exterior à organização cultural e à escola, que assume o papel de provocador e instigador dos processos criativos a realizar. Os projetos de continuidade têm uma apresentação final destinada à comunidade de professores, alunos, mediadores, familiares e outros agentes educativos, a realizar na escola e/ou na organização cultural, tendo em vista a partilha e a discussão pública do projeto.

Enquanto relato de boas práticas, destacam-se três pontos focais no âmbito do DESCOLA:

1. A colaboração estratégica entre organizações culturais e escolas

Mediadores, artistas e professores têm diferentes perceções sobre educação, bem como talentos e know-how específicos. Mas também têm preocupações e expectativas comuns. Faz, por isso, todo o sentido que partilhem os seus saberes e expandam as suas ideias e as suas práticas trabalhando em conjunto. Ciente desta situação, o DESCOLA promove a colaboração entre estes agentes, com especial incidência:

- No encontro de ligações pertinentes entre os programas educativos das organizações culturais e o currículo escolar;
- No desenvolvimento de competências transversais que têm nos processos criativos e nas condições espaço-temporais da educação não formal territórios privilegiados de intervenção;
- Na experimentação de metodologias críticas, participativas e interativas que motivem os alunos e os envolvam na construção das suas aprendizagens;
- Na utilização da arte e do património como recursos pedagógicos para estimular a pesquisa, a experimentação e o debate;
- Na integração do pensar com o fazer, criando fluxos alternados e contínuos entre a ativação da atenção e a produção de sentido, transformando a informação em conhecimento, construindo vozes individuais e coletivas e vertendo-as em projetos concretos.

2. Faz parte de um ecossistema e funciona enquanto tal

Aprofundou-se a consciência de que as organizações culturais que constituem o DESCOLA fazem parte de um ecossistema. Deve-se agir enquanto tal, reforçando a diversidade, a interdependência e a complementaridade, qualidades que dão força, visibilidade e pertinência acrescidas:

- Reforça-se a identidade de cada organização parceira considerando e valorizando a singularidade dos ativos de cada uma – as coleções, as exposições, os artistas, as programações e os parceiros estratégicos de proximidade -, evitando sobreposições redundantes ou a mera replicação de serviços educativos padronizados com o mesmo tipo de respostas e de públicos-alvo.
- Estimulam-se as aprendizagens interpares para construir massa crítica, renovar as práticas educativas e reforçar a empatia e a cumplicidade entre a comunidade de mediadores deste grupo de parceiros.
- Colabora-se com outros setores municipais, especialmente com os setores do Ambiente e da Educação, para articular recursos e estratégias de intervenção que reforcem o impacto e os resultados em respeito pelos desafios da sustentabilidade.

3. Articulação entre a macro e a microescala

Aproveitando o facto de serem 40 parceiros, é possível ampliar o âmbito e a escala dos projetos DESCOLA e, ainda assim, preservar uma dimensão equilibrada, mantendo a flexibilidade e a capacidade de adaptação às necessidades de cada escola, cultivando projetos de continuidade com impacto duradouro.

Além disso, o DESCOLA promove, e depende, do trabalho em rede entre os diferentes equipamentos culturais municipais, entre escolas e entidades culturais e entre mediadores, artistas e professores de várias

disciplinas. É estratégia do programa manter este trabalho em rede que, por vezes, encontra resistências, porque tanto as organizações culturais como as escolas continuam a ter dificuldade em orientações que impliquem mudanças de modos de fazer. Este trabalho de proximidade continua a ser posto em causa quando se chega ao momento de atribuir orçamentos, mobilizar recursos humanos ou disponibilizar espaços. De qualquer forma, o DESCOLA continua a aproveitar o enquadramento institucional para o estabelecimento destas redes, com resultados encorajadores no contorno às resistências e obstáculos.

Organizações culturais: as Bibliotecas de Lisboa

A Rede de Bibliotecas de Lisboa – BLX tem por missão participar na construção de comunidades coesas, inclusivas e preparadas para os desafios do século XXI, fomentando uma atitude de aprendizagem ao longo da vida. As BLX têm ainda como visão ser uma referência no acesso ao conhecimento, através de uma rede de excelência, assente na diversidade e na inovação. As atividades que desenvolvem assentam nos seguintes valores: (1) Inovação, apostando na criatividade, na experimentação e na abertura à mudança; (2) Cidadania, fomentando a autonomia, a responsabilidade, o sentido crítico e a participação cívica; (3) Inclusão, promovendo a diversidade, a integração e o respeito pelo outro; (4) Liberdade de Acesso, garantindo e facilitando o acesso à informação e ao conhecimento, respeitando a privacidade e a liberdade individual; e (5) Responsabilidade Social, dinamizando e participando em iniciativas de carácter social e ambiental. As BLX promovem ainda um Programa de Promoção da Leitura e das Literacias, que tem como missão apoiar comunidades mais informadas e orientadas pelo conhecimento, oferecendo experiências que incentivem a aprendizagem ao longo da vida. Através da valorização da leitura e do desenvolvimento de literacias, o programa estimula o pensamento crítico e criativo, a expressão e a interpretação, promovendo a formação de opinião em contextos diversos.

As atividades criativas das BLX, que integram o DESCOLA, assim como a restante oferta educativa dos equipamentos culturais municipais parceiros do programa, foram criadas considerando o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais. Da referida rede de bibliotecas do município de Lisboa, disponibilizam oferta educativa cultural no programa os seguintes equipamentos : (1) Biblioteca Alcântara – José Dias Joelho, (2) Biblioteca São Lázaro, (3) Biblioteca Penha de França, (4) Biblioteca Palácio Galveias, (5) Biblioteca Orlando Ribeiro, (6) Biblioteca Olivais – Serviço Bedeteca das BLX, (7) Biblioteca Natália Correia, (8) Biblioteca Marvila, (9) Biblioteca Maria Keil, (10) Biblioteca/Espaço Cultural Cinema Europa, (11) Biblioteca David Mourão-Ferreira, (12) Biblioteca Coruchéus, (13) Biblioteca Camões, (14) Biblioteca Belém, e (15) Hemeroteca Municipal de Lisboa.

A rede oferece várias atividades, dirigidas a todos os níveis de ensino, (Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Ensino Secundário e Ensino Profissional), com especial foco no Pré-escolar. Para melhor compreender a arquitetura destas atividades, concretamente nas competências e ciclos temáticos que lhes deram corpo, será necessário perceber em que contexto se inserem, tendo em conta as linhas orientadoras e as competências-chave do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017):

1. Princípios, Áreas de Competências e Valores: a base das atividades DESCOLA

No documento oficial do Perfil do Aluno é possível analisar três grandes domínios: Princípios, Áreas de Competências e Valores. No primeiro domínio, os Princípios são os que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil do Aluno, designadamente: uma Base humanista, o Saber e a Aprendizagem – essenciais no processo educativo, a Inclusão – na medida em que todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos, Coerência e Flexibilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Sustentabilidade e Estabilidade. Quanto às Áreas de Competências – referir competências enquanto combinações complexas de conhecimentos, capacidade e atitudes – designam-se as seguintes: Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente, Sensibilidade estética e artística, Saber científico, técnico e tecnológico, e Consciência e domínio do corpo. Quanto aos Valores, destacam-se a Responsabilidade e integridade, a Excelência e a exigência, a Curiosidade, reflexão e inovação, Cidadania e participação, e, por fim, a Liberdade.

Com base nestas orientações, surge, assim, um conjunto de atividades estruturadas tendo em conta os três grandes domínios referidos. Importa, contudo, focar o seu enquadramento no que diz respeito às Áreas de

Competências:

- Linguagens e Textos: Esta área diz respeito ao uso eficaz de linguagens e códigos associados às línguas, artes, música, tecnologias, matemática e ciência. Os alunos devem ser capazes de: (1) Utilizar proficientemente diferentes linguagens e símbolos, (2) Aplicá-los adequadamente a vários contextos comunicacionais, analógicos e digitais, e (3) Dominar a compreensão e expressão oral, escrita, visual e multimodal.
- Informação e Comunicação: Foca-se na gestão crítica e autónoma da informação. Os alunos devem: (1) Usar ferramentas diversas para pesquisar, avaliar e mobilizar informação de forma credível, (2) Transformar essa informação em conhecimento, e (3) Comunicar e colaborar adequadamente em diferentes contextos e plataformas, com conduta ética.
- Raciocínio e Resolução de Problemas: Relaciona-se com o uso do raciocínio lógico para interpretar dados e resolver situações novas. Implica: (1) Interpretar informação e planejar pesquisas, (2) Gerir projetos e tomar decisões, e (3) Construir produtos e conhecimento com base em recursos diversos.
- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo: Estes tipos de pensamento são fundamentais para analisar, argumentar e inovar. Exige que os alunos: (1) Observem, analisem e argumentem com lógica e profundidade, (2) Mobilizem saberes científicos e humanísticos de forma crítica, (3) Avaliem impactos de decisões, e (4) Desenvolvam ideias inovadoras aplicadas a diferentes contextos.
- Relacionamento Interpessoal: Relaciona-se com a interação social e emocional. Os alunos devem: (1) Adequar comportamentos em contextos de colaboração e competição, (2) Comunicar presencialmente e em rede, e (3) Demonstrar empatia, tolerância e responsabilidade social.
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia: Centra-se na autorregulação, motivação e autonomia. Exige: (1) Integrar conhecimentos, emoções e comportamentos, (2) Identificar interesses e necessidades formativas, (3) Aprofundar competências ao longo da vida, e (4) Estabelecer objetivos e concretizar projetos com responsabilidade.
- Bem-Estar, Saúde e Ambiente: Relaciona-se com estilos de vida saudáveis e sustentabilidade. Os alunos devem: (1) Adotar hábitos que promovam saúde e bem-estar, (2) Compreender os equilíbrios ambientais e responder aos desafios globais, e (3) Atuar com consciência ambiental e responsabilidade social em prol de um futuro sustentável.
- Sensibilidade Estética e Artística: Promove a expressão e o juízo estético através da arte e da cultura. Implica: (1) Reconhecer a diversidade cultural e as intenções artísticas, (2) Experimentar diferentes formas de arte, (3) Apreciar criticamente manifestações artísticas, (4) Valorizar a expressão artística e o património cultural.
- Saber Científico, Técnico e Tecnológico: Refere-se à compreensão e aplicação de saberes científicos e técnicos. Os alunos devem: (1) Compreender fenómenos científicos para participação cívica, (2) Manipular materiais e instrumentos para criar produtos, (3) Executar operações técnicas com metodologia adequada, e (4) Ajustar ações de criação às realidades naturais, tecnológicas e socioculturais.
- Consciência e Domínio do Corpo: Envolve a percepção corporal e o seu uso adequado. Exige que os alunos: (1) Realizem atividades motoras adequadas ao contexto, (2) Desenvolvam capacidades percetivo-motoras, (3) Tenham consciência emocional, cognitiva e social do corpo, promovendo relações saudáveis consigo e com os outros.

Com base nestas Áreas de Competências, compreender-se-á melhor a estrutura das atividades que integram o programa DESCOLA, nomeadamente as atividades das BLX destinadas ao Pré-escolar.

2. Ensino Pré-escolar: Oferta de Atividades da Rede BLX no DESCOLA

Como referido anteriormente, a Rede de Bibliotecas de Lisboa disponibiliza 15 atividades, no âmbito do DESCOLA, destinadas ao ensino Pré-escolar:



Imagem 1 – Atividades BLX (Pré-escolar) que integram o DESCOLA. Elaborado pelas autoras

Atividade	Biblioteca	Nível de Ensino	Tipologia	Competências a desenvolver	Ciclo temático
<i>Joga direito – Direitos universais da Criança</i>	Biblioteca David Mourão-Ferreira	Pré-escolar 1.º Ciclo	Visita-jogo	* Informação e comunicação * Pensamento crítico e pensamento criativo * Desenvolvimento pessoal e autonomia * Bem-estar, saúde e ambiente * Saber científico, técnico e tecnológico	Biodiversidade Património
<i>Jogos tradicionais</i>	Biblioteca Maria Keil	Pré-escolar 1.º Ciclo 2.º Ciclo	Visita-jogo	* Desenvolvimento pessoal e autonomia	Liberdade
<i>Era uma vez...Ao Sábado!</i>	Biblioteca Maria Keil	Pré-escolar 1.º Ciclo	Atividades tempos livres	* Pensamento crítico e pensamento criativo * Relacionamento Interpessoal * Desenvolvimento pessoal e autonomia * Bem-estar, saúde e ambiente	Liberdade
<i>Vamos resolver um problema?</i>	Biblioteca Orlando Ribeiro	Pré-escolar	Oficina	* Linguagens e textos * Relacionamento Interpessoal * Sensibilidade estética e artística	
<i>História de encher o papo</i>	Biblioteca Orlando Ribeiro	Pré-escolar	Oficina	* Linguagens e textos * Relacionamento Interpessoal * Sensibilidade estética e artística	
<i>Do livro para o corpo</i>	Biblioteca de Alcântara José Dias Coelho	Pré-escolar	Visita-jogo	* Raciocínio e resolução de problemas * Consciência e domínio do corpo	
<i>Nem uma vez!</i>	Biblioteca de Belém	Pré-escolar	Leitura	* Pensamento crítico e pensamento criativo * Desenvolvimento pessoal e autonomia * Bem-estar, saúde e ambiente * Linguagens e textos * Informação e comunicação	Biodiversidade
<i>O Segredo das Estrelas Brilhantes</i>	Biblioteca Penha de França	Pré-escolar 1.º Ciclo	Visita-oficina	* Bem-estar, saúde e ambiente * Sensibilidade estética e artística * Saber científico, técnico e tecnológico * Consciência e domínio do corpo	Liberdade
<i>Eu protesto, só desta vez!</i>	Biblioteca Maria Keil	Pré-escolar 1.º Ciclo	Visita-jogo	* Bem-estar, saúde e ambiente	Biodiversidade
<i>Dossiê de histórias</i>	Biblioteca/ Espaço Cultural Cinema Europa	Pré-escolar 1.º Ciclo	Leitura	* Linguagens e textos * Raciocínio e resolução de problemas * Pensamento crítico e pensamento criativo * Relacionamento Interpessoal * Desenvolvimento pessoal e autonomia * Consciência e domínio do corpo	Liberdade
<i>O som das palavras</i>	Biblioteca de Belém	Pré-escolar	Narração	* Linguagens e textos	Património
<i>Uma viagem pela Biblioteca</i>	Rede de Bibliotecas de Lisboa - BLX	Pré-escolar 1.º Ciclo	Visita-orientada	* Pensamento crítico e pensamento criativo	
<i>Sopa de quê?</i>	Biblioteca Penha de França	Pré-escolar	Visita-oficina	* Linguagens e textos * Desenvolvimento pessoal e autonomia	Biodiversidade
<i>Monstro das cores</i>	Biblioteca Maria Keil	Pré-escolar 1.º Ciclo	Visita-jogo	* Relacionamento Interpessoal * Desenvolvimento pessoal e autonomia	Liberdade
<i>Histórias</i>	Rede de Bibliotecas de Lisboa - BLX	Pré-escolar 1.º Ciclo	Hora do conto	* Pensamento crítico e pensamento criativo	

se na

DESCOLA. Elaborada pelas autoras.

Como se pode observar na tabela 1, a tipologia de atividades desenvolvidas é bastante variada, abrangendo o tradicional momento da hora do conto como também as oficinas ou as visitas-jogo. Em todas as atividades a presença do lúdico, artístico e literário é explorada de diferentes formas a partir de uma ou mais histórias e, na sua maioria, com a presença física do objeto livro.

As ações em apreço dirigem-se às crianças que ainda não aprenderam o código escrito, encontram-se na faixa etária dos 3 aos 6 anos, no entanto, tal facto não as deve impedir de conhecer e interagir com o objeto livro, com ou sem texto. As crianças, desde a mais tenra idade, devem poder manusear, folhear e brincar com os livros. As atividades mencionadas na tabela 1, constituem um exemplo de boas práticas onde as bibliotecas públicas exercem um papel relevante na promoção e familiarização do livro junto das crianças bem como permitindo o seu acesso livre e gratuito. Todas estas atividades estão disponíveis para consulta no site oficial do programa DESCOLA (descola.com.pt).

Conclusão

A liberdade e a criatividade dentro de uma atividade de carácter lúdico favorecem tanto o crescimento pessoal como a aprendizagem dos indivíduos. O objetivo da criação de processos didáticos em mediação visa proporcionar aos participantes uma experiência particular de aprendizagem e favorecer um nível de estimulação capaz de ativar processos a dois níveis: facilitar a aquisição de novos modos de pensar, sentir e relacionar-se, e tomar consciência das dimensões psíquicas e relacionais do funcionamento humano. Sendo assim, planear e executar uma atividade numa organização cultural significa ir mais além do que passar informação: é proporcionar experiências que permitam ao grupo envolvido estar num mesmo sistema, criando um clima afetivo/emotivo para atingir dimensões do funcionamento psicológico humano (experiential, cognitivo, emotivo-afetivo). Esta é uma experimentação ativa que leva à aquisição de novas atitudes que podem, por sua vez, facilitar o contacto direto com as temáticas a abordar numa biblioteca, por exemplo, através de novas regras de execução, tal como a tomada de consciência dos pré-conceitos, ou a exploração de novas formas de estar. Assim sendo, as condições que favorecem a ativação de processos dinâmicos de partilha e aprendizagem devem ter lugar nas regras que estruturam as atividades didáticas (Araújo, 2019, p.68).

Para o desenvolvimento de atividades criativas por meio da mediação da cultura, concluímos a importância de (1) solidificar e ampliar parcerias institucionais entre escolas, bibliotecas e outros equipamentos culturais, (2) da necessidade de investir em formação de professores e mediadores culturais para diferentes práticas de mediação de leitura e (3) da integração deste modelo de práticas nas políticas públicas de educação literária e cidadania cultural.

Por fim, podemos afirmar que esta experiência reforça a ideia de que a mediação cultural, a partir do livro para a infância realizada por mediadores em contexto de biblioteca, é capaz de transformar a relação das crianças com a leitura e, consequentemente, com o mundo.

Referências bibliográficas

- Araújo, I. (2019). O Serviço de Mediação Cultural do Museu Bordalo Pinheiro: Contributos para duas propostas educativas [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Conferência do Porto Santo (2021). Carta de Porto Santo - A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia. [https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/05/carta-de-porto-santo/Direção-Geral da Educação. \(2017\). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf](https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/05/carta-de-porto-santo/Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Eça, T., Saldanha, A., & Vidigal, L. (Eds.). (2012). Atravessar pontes: Entre escolas e museus. Atas do Seminário Internacional (1ª ed.). Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). The museum experience. Whalesback Books.
- Fróis, J. P. (2008). Os museus de arte e a educação: Discursos e práticas contemporâneas. *Museologia.pt*, 2, 62–75.
- <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/2353/1/Os%20Museus%20de%20Arte%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Discursos%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Contempor%C3%A2neas.pdf>
- Gohn, M. da G. (2017). Educação não formal nas instituições sociais. *Revista Pedagógica*, 18(39), 59–75. <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>
- Gomes, X. E. (2014). Olhar as cidades como espaços públicos de educação de crianças: Contributos a partir de um estudo de caso em Lisboa. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, 4(10), 103–119.

https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3651/pdf_210

Nóvoa, A. (2021). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Cadernos De Pesquisa*, 28(4), 463–490. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n4.202174>

BRINCAR E CRIAR: A INVENTIVIDADE DAS CRIANÇAS NA TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS DESCARTADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GODINHO¹, Vicente Rosa; SANTOS², Maria Walburga

¹ Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/vicentegodinho77@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/walburgaufscar@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta os resultados e reflexões de uma pesquisa qualitativa de mestrado sobre os processos lúdicos e criativos de crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil em sua relação com objetos descartados. O estudo buscou compreender de que maneira esses materiais são utilizados nas brincadeiras e criações das crianças, analisando as ressignificações e transformações que emergem dessa relação. Os resultados revelam a potência inventiva e imaginativa das crianças, além de sua capacidade de perceber as possibilidades e potencialidades presentes nos objetos descartados. Esses materiais atuam como disparadores e provocadores do imaginário infantil, transformando-se em linguagem por meio das múltiplas criações, construções, composições visuais e experimentações das crianças.

Palavras chaves: crianças; objetos descartados; brinquedo; brincadeiras; processos criativos.

Introdução

Este texto tem o objetivo apresentar os resultados e reflexões de uma pesquisa de mestrado que investigou os processos lúdicos e criativos de crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil na relação com diversos objetos descartados. O estudo buscou compreender como esses materiais são utilizados nas brincadeiras e criações das crianças, bem como as ressignificações e transformações que dela emergem. A motivação para realizar essa pesquisa surgiu do encontro de dois interesses: a singularidade das crianças, expressa em sua relação sensível, curiosa e inventiva com o mundo, e a potencialidade lúdica e criativa dos inúmeros objetos que descartamos diariamente, seja em casa ou nas indústrias - caixas de papelão, tubos, potes, tampas, carretéis, garrafas, canos, retalhos de madeira, entre outros. Depois de cumprirem seu papel na lógica frenética do consumo, esses materiais são desprezados à inutilidade, vistos como entulho, destinados ao descarte. No entanto, é difícil permanecer indiferente a eles. Em vez de resíduos, podemos enxergar neles potencialidades e possibilidades - um anseio desses materiais de ser mais, de se transformar em outra coisa.

Diante disso, surgiu o interesse em investigar como seria o encontro entre as crianças e essa materialidade descartada. Tendo em vista que tais elementos guardam múltiplas potencialidades, que podem ser despertadas e reveladas pela singularidade do olhar das crianças. Guiadas pela imaginação, inventividade e

curiosidade, elas enxergam além da aparente inutilidade desses objetos, atribuindo-lhes novos significados e funções. Como diz o poeta Manoel de Barros (2016, p.18), que também se encantava por coisas simples e sem importância, "as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave."

Algumas perguntas reflexivas nortearam essa investigação: quais relações as crianças criam com esses elementos em suas brincadeiras? De que forma esses elementos enriquecem e potencializam suas experimentações lúdicas e inventivas? Qual a importância de se disponibilizar tais materiais para as crianças? Brincar com elementos descartados pode favorecer protagonismos e a autoria das crianças? A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em um Centro de Educação Infantil, envolvendo três grupos de crianças de 4 e 5 anos, ao longo de encontros semanais entre junho e outubro de 2023. Tendo em vista que conduzir pesquisas com crianças pequenas representa um grande desafio e demanda escolhas éticas e metodológicas, capazes de respeitar suas particularidades e assegurar a inclusão genuína de suas contribuições (Fernandes, 2016), o desenho metodológico foi estruturado para proporcionar um ambiente onde as crianças se sentissem à vontade para decidir se queriam participar e por quanto tempo permaneceriam envolvidas.

Dessa forma, a metodologia adotada foi denominada pesquisa-convite. Consistiu na preparação e organização de espaços criando uma composição visual com objetos descartados de diferentes formatos, tamanhos, cores e materiais. Essa organização foi essencial para evidenciar a potencialidade e as possibilidades dessa materialidade.

O objetivo foi promover uma estética visual inspiradora que convidasse as crianças a explorar as diversas possibilidades de uso desses materiais. Algumas perguntas nortearam a organização do espaço: que convites esse espaço faz? Que possibilidades de brincadeiras, construções e experimentações ele oferece? Qual é a potência e brincabilidade dos objetos escolhidos?

A pesquisa foi realizada no período em que as crianças estavam no parque, permitindo que escolhessem se desejavam aceitar o convite para brincar e por quanto tempo gostariam de permanecer no espaço. Ao chegarem, apenas recebiam a seguinte orientação: "Sejam bem-vindas. Fiquem à vontade para brincar como quiserem."

Os ambientes foram organizados de diversas formas e em diferentes locais - na sala, no parque, com ou sem mesas - de modo a garantir que as crianças pudessem ocupá-los e explorá-los livremente. Cada espaço variava conforme a seleção e quantidade dos materiais, a presença ou ausência de mesas, e a disposição dos objetos. As crianças tinham autonomia para fazer escolhas, atuar e intervir no espaço de acordo com seus interesses.



Figura 1 - Organização do espaço



Figura 2 - Organização do espaço



Figura 3 - Organização do espaço



Figura 4 - Organização do espaço

Essa relação lúdica e criativa das crianças com os objetos descartados foi registrada por meio de fotografias. Essas imagens compõem o trabalho como narrativas visuais, considerando sua potência expressiva e narrativa (Achutti, 1997, 2004), capazes de revelar a riqueza do encontro entre as crianças e a materialidade descartada.

Nesse sentido, as imagens produzidas na pesquisa não foram interpretadas, mas atuaram como disparadoras do pensamento, provocando reflexões, tensões e diálogos com os conceitos abordados no estudo. Além disso, essas imagens buscam evidenciar e valorizar as criações das crianças, destacando a potência de sua capacidade inventiva e expressiva.

Discussão de resultados

A relação das crianças com a materialidade descartada revelou-se um encontro marcado por delicadezas, concentração e gestos carregados de intencionalidade e apurado senso estético. Elas mergulharam em um processo de experimentação e investigação, explorando as possibilidades que esses materiais ofereciam. Objetos simples, que desprezamos todos os dias, transformaram-se em elementos ricos, carregados de múltiplas funções, significados e sentidos para as crianças.

Logo que chegavam ao espaço previamente preparado, as crianças se envolviam em alguma ação com os objetos, frequentemente em silêncio e profunda concentração. Elas protagonizaram uma multiplicidade de ações e enredos, que aconteciam simultaneamente. Enquanto algumas mergulhavam em brincadeiras simbólicas, outras se dedicavam a construções engenhosas, e algumas permaneciam profundamente concentradas, criando composições delicadas enquanto organizavam os objetos com extremo cuidado. Essas

ações envolviam o corpo todo, possibilitando um diálogo único entre corporeidade, materialidade e o imaginário.

As brincadeiras se desenrolavam tanto individualmente quanto em pequenos grupos. Algumas crianças permaneciam mais tempo sozinhas, imersas silenciosamente na relação com os objetos, enquanto outras estabeleciam parcerias e cumplicidade ao desenvolver projetos conjuntos. Isso era especialmente evidente nas construções, onde as crianças frequentemente colaboravam sem trocar palavras, elaborando trabalhos em conjunto de forma harmoniosa.

Algumas vezes um grupo de crianças começava uma brincadeira e ia narrando suas ações enquanto manipulavam os objetos, gerando um fluxo que inspirava e envolvia outras crianças ao redor. Ao mesmo tempo, algumas permaneciam profundamente focadas em suas próprias investigações. Essa diversidade enriquecia o ambiente criando uma atmosfera vibrante e inspiradora.

Foi muito interessante observar como esses objetos, aparentemente destituídos de valor e função, despertaram o interesse e a curiosidade das crianças. Com suas formas, curvas, cores, texturas e tamanhos diversos, essa materialidade revelou-se uma potente provocadora do imaginário infantil. Esses materiais instigam e afetam as crianças, gerando perguntas valiosas e o desejo de explorar suas possibilidades: O que é isso? O que posso fazer com isso? No que isso pode se transformar?

Na busca por respostas, as crianças estabelecem uma relação lúdica e inventiva, iniciando um processo criativo que transforma esses objetos em ricos e potentes brinquedos. Nesse movimento, tornam-se autoras e criadoras, ressignificando os materiais e atribuindo-lhes novos sentidos, guiadas pela imaginação e pela experimentação. O ordinário se transforma em extraordinário pela força do ato criativo, evidenciando a capacidade das crianças de dar novos significados ao mundo ao seu redor.

Dessa forma, compreende-se que o brinquedo se constitui no ato de brincar. É a relação estabelecida entre as crianças e os materiais durante suas explorações lúdicas que os transforma em brinquedo. Os objetos, por si só, não são brinquedos, mesmo que tenham sido criados para esse fim - só adquirem esse significado quando são apropriados pelas crianças e integrados às suas narrativas imaginativas.

Como aponta Brougère (2001, p.16), o brinquedo é um objeto extremo “devido à superposição do valor simbólico à função”, já que é a criança que definirá o que ele é a partir do seu brincar e da sua imaginação. Nesse ato criativo, os objetos ganham vida, assumem novos papéis e passam a integrar universos fictícios e simbólicos. As crianças, portanto, são as verdadeiras autoras dos brinquedos, atribuindo-lhes valor, significado e função. Elas inserem esses materiais em uma lógica própria, guiada por sua imaginação, interesses e necessidades, ressignificando-os de maneira singular e inventiva.

Esse interesse das crianças por objetos aparentemente sem importância já foi tema de reflexão do filósofo alemão Walter Benjamin (2002). Ele valorizava esses elementos simples, muitas vezes considerados meros restos, ao reconhecer seu potencial para o universo das brincadeiras infantis. Segundo Benjamin, esses objetos permitem que as crianças explorem sua capacidade lúdica e inventiva, possibilitando uma “brincadeira viva” (Benjamin, 2002, p. 92).

Esses objetos, longe de serem meros resíduos, carregam generosidade e possibilidades, funcionando como convites para que a própria criança defina e determine sua função e significado conforme seus desejos e interesses. Ao interagir com esses materiais, elas projetam neles sua imaginação e criatividade, criando o que precisam para suas brincadeiras. Essa possibilidade de criação é o que torna esses objetos tão valiosos para as crianças, pois, como ressalta Benjamin (2002, p. 93), eles possibilitam que se revele “o verdadeiro rosto da criança que brinca”.

Essa criação é impulsionada pela provocação do imaginário, gerada no encontro entre diferentes corpos e perspectivas: o corpo sensível das crianças e o corpo material e virtual dos objetos. Nessa relação, as crianças revelam as múltiplas possibilidades desses materiais. Como afirma Bachelard (2013, p. 21), “é o ser humano que desperta a matéria, é o contato da mão maravilhosa, o contato dotado de todos os sonhos do tato imaginante que dá vida às qualidades que estão adormecidas nas coisas”.

A abordagem bachelardiana compreende que a produção de imagens advém da provocação da

materialidade do mundo, produzidas a partir da relação, do encontro do corpo com o mundo. A imaginação, nessa perspectiva, é concebida como produtora e não reprodutora, pois não se limita a ser uma cópia ou um reflexo da realidade; ao contrário, é a própria potência humana capaz de criar e fabular.

Essa provocação convoca uma ação que engendra novas linguagens. Linguagens que buscam encontrar meios capazes de narrar esse imaginário que foi tocado, de expressar e manifestar as novas formas geradas internamente. Essa ação se transforma em experiência linguageira, permitindo que o corpo deixe suas marcas no mundo. É a imaginação manifestada em linguagem, em ato. “O ato criador é ato de aprender a iniciar um gesto no mundo para dar outro curso às coisas através do esforço manual/corporal integrado ao intelectual, ou seja, enquanto pensamento em ato” (Richter, 2006, p. 243).

Esse processo ocorre por meio da brincadeira. O brincar possibilita a atuação e a expressão das crianças no mundo. Nessa relação lúdica e laboriosa das crianças com a materialidade descartada, os objetos tornam-se linguagem, funcionando como veículos de expressão e comunicação. Por meio desses objetos, as crianças puderam dar forma e visibilidade às suas ideias, investigações e narrativas, revelando a riqueza de sua imaginação e processos inventivos.

As intenções e desejos das crianças se fundiram às possibilidades desses materiais, produzindo um gesto capaz de inaugurar novas formas, sentidos e significados no mundo. Nesse processo, a imaginação é despertada e simultaneamente alimentada pela relação transformadora com a materialidade, onde a ação a modifica tanto quanto modifica quem a manipula.

Nas brincadeiras com objetos descartados, os materiais se transformam constantemente, primeiro têm uma função, depois assumem outra. Essa dinâmica cria um território generoso e aberto, que abarca a curiosidade, as incertezas e indefinições. A cada interação, as crianças redefinem os objetos, atribuindo-lhes novos significados e reinventando suas funções, de acordo com o fluxo criativo da brincadeira.

Essa vasta e quase infinita possibilidade de utilização dessa materialidade proporciona às crianças a oportunidade de explorar o efêmero. Um campo fértil onde as possibilidades estão sempre presentes, favorecendo a curiosidade, as invenções e a exploração de funções, sentidos e significados.

Nessa brincadeira com aquilo que não está dado nem definido, há espaço para descobertas, convocando uma investigação repleta de possibilidades. Esse percurso carrega consigo um rico e potente processo inventivo, que resiste a nomeações e definições fixas, pois está em constante transformação e reinvenção. Isso expande o campo de atuação das crianças, proporcionando liberdade para que elas transformem os objetos de acordo com suas vontades e interesses. Essa atuação se dá de maneira livre, sem a necessidade de atender a expectativas pré-estabelecidas, algo frequentemente imposto pelos brinquedos estruturados. Ao brincarem com carrinhos ou panelinhas, suas ações geralmente se limitam à função social desses objetos, restringindo outras possibilidades criativas. Por sua estrutura predefinida, esses materiais não expandem o imaginário infantil e condicionam a brincadeira a um uso esperado e convencional.

Brincar com elementos descartados favorece um campo fértil para investigações e explorações, dialogando diretamente com a maneira fluida e mutável como as crianças habitam e interagem com o mundo. Nesse processo, as crianças encontram sentidos e respostas que, assim como sua experiência, permanecem provisórios e transitórios, acompanhando o dinamismo de seu pensamento e imaginação.

Além disso, possibilita o exercício dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (2015), de forma lúdica e inventiva, ao integrar sustentabilidade, imaginação e criatividade. Essa prática favorece a sensibilização das crianças para a importância de repensar o excesso de lixo produzido socialmente, bem como refletir sobre alternativas para reaproveitar e reutilizar esses elementos, promovendo, assim, a sustentabilidade e o cuidado com o nosso planeta.



Figura 5 - Ação das crianças com os objetos descartados



Figura 6 - Ação das crianças com os objetos descartados



Figura 7 - Ação das crianças com os objetos descartados



Figura 8 - Ação das crianças com os objetos descartados



Figura 9 - Ação das crianças com os objetos descartados



Figura 10 - Ação das crianças com os objetos descartados



Figura 11 - Ação das crianças com os objetos descartados



Figura 12 - Ação das crianças com os objetos descartados



Figura 13 - Ação das crianças com os objetos descartados

Conclusões

Essa relação das crianças com as materialidades descartadas revelou um vínculo indissociável entre brincar, criar e experimentar. Enquanto brincavam, criavam tudo o que precisavam para dar forma às suas brincadeiras. Essa capacidade de transformar restos do mundo em objetos ricos e significativos evidencia a força inventiva e criativa das crianças.

Diante de simples objetos descartados, desprovidos de importância, valor ou função definida, elas se mostraram curiosas e interessadas. Talvez esse interesse surja exatamente da ausência, do vazio que esses materiais evocam. Sem uma utilidade pré-definida, oferecem possibilidades, abertura e liberdade criativa. Talvez seja exatamente isso que desperta o interesse das crianças: a possibilidade de preencher, definir, transformar e atuar sobre esses objetos. Diante dessa materialidade, elas descobrem um território fértil para ação, intervenção e criação, onde o aparentemente inútil ganha importância e valor, sendo reinventado e ressignificado por meio da imaginação e da experimentação.

Isso evidencia as crianças como sujeitos potentes, inventivos e criativos, capazes de instaurar novidades no mundo. Movidas por uma força criadora vibrante, são impulsionadas pelo desejo de agir, transformar, dar forma e criar. Isso implica reconhecer e confiar nessa capacidade inventiva e criativa das crianças.

Reconhecê-las a partir de sua própria singularidade e imanência. Compreendê-las pelo que já são, e não pelo que lhes falta ou pelo que poderão se tornar no futuro.

Como defende a Organização das Nações Unidas (1989), na Convenção sobre os Direitos da Criança, as crianças têm o direito de exercer plenamente sua potência criadora e inventiva, especialmente por meio do brincar. Isso exige garantir que a Educação Infantil se constitua como um espaço que favoreça o exercício dessa ação fabuladora e criadora, oferecendo propostas abertas que permitam às crianças fazer escolhas e tomar decisões sobre o que desejam investigar e como concretizar suas ideias. Propostas que as reconheçam como autoras e criadoras, incentivando sua autonomia e valorizando seus interesses e desejos.

A brincadeira é uma ação que torna tudo isso possível - um território de expressão e criação das crianças, uma prática que viabiliza múltiplas experimentações e invenções, permitindo-lhes exercer sua liberdade e afirmar sua humanidade. Brincar oferece às crianças a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos capazes de atuar no mundo, manifestando sua inventividade e consolidando seu papel como agentes ativos na sociedade.

Referências bibliográficas

- Achutti, L. E. R. (1997). Fotoetnografia: Um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Tomo Editorial; Palmarinha.
- Achutti, L. E. R. (2004). A biblioteca jardim. Editora da UFRGS; Tomo Editorial.
- Bachelard, G. (2013). A terra e os devaneios da vontade. Martins Fontes.
- Barros, M. de. (2016). O livro das ignoranças. Alfaguara.
- Benjamin, W. (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Duas Cidades; Editora 34.
- Brougère, G. (2001). Brinquedo e cultura. Cortez Editora.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação, 21(66), 759–779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Organização das Nações Unidas. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Organização das Nações Unidas. (2015). Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nações Unidas Brasil. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- Richter, S. R. S. (2006). Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. Revista Educação da UFSM, 31(2), 241–254. <https://doi.org/10.5902/198464443174>

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM GÊNEROS TEXTUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Ana Belly de Melo Araujo⁷

Resumo

O presente trabalho é um relato de experiência do projeto de intervenção pedagógica realizado no Programa Residência Pedagógica, subprojeto de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. A vivência ocorreu por meio da plataforma do Google Meet na turma de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental na antiga Escola de Educação Básica – EEBAS/UFPB, que atualmente se identifica como Colégio de Aplicação - EBAS/UFPB. Após a imersão remota da sala de aula - devido a pandemia da COVID-19 - e a realização de observações-participantes na turma, foi constatado que a prática didático-pedagógica de alfabetização utilizada pela professora titular funda-se na proposta de alfabetizar-letRANDO. Diante disso, foram executadas práticas interventivas envolvendo os "Gêneros Textuais", de maneira lúdica, dinâmica e repleta de significados para as crianças com o objetivo de contribuir na formação leitores-escretores no ciclo de alfabetização e letramento de forma espontânea e brincante. O envolvimento das crianças com as atividades propostas e o apoio docente para realizar as práticas literárias foram significativos, apesar das dificuldades do ensino on-line. Dentre as doze aulas planejadas sob a temática dos gêneros textuais, as crianças tiveram contato intensificadamente com o gênero adivinha, biografia, gráfico, carta, anúncio, tirinha e convite. Cada aula foi pensada cuidadosamente priorizando a diversidade de metodologias de ensino e intencionalidade pedagógica correspondentes às habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC adequada para o ano escolar.

Palavras-Chave: Crianças; Anos iniciais; Gêneros textuais; Alfabetização e letramento.

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência do projeto de intervenção pedagógica realizado no Programa Residência Pedagógica, subprojeto de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. A vivência ocorreu por meio da plataforma do Google Meet na turma de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental na antiga Escola de Educação Básica – EEBAS/UFPB, que atualmente se identifica como Colégio de Aplicação - EBAS/UFPB. Após a imersão remota em sala de aula - devido a pandemia da COVID-19 - e com a realização de observações-participantes na turma, foi constatado que a prática didático-pedagógica de alfabetização utilizada pela professora titular da turma funda-se na proposta de alfabetizar-letRANDO, diante disso foi sugerido um trabalho envolvendo os "Gêneros Textuais", tendo em vista contribuir no processo de formação de leitores/escretores de maneira lúdica, dinâmica e repleta de significados para as crianças. O projeto, portanto, objetivou contribuir na formação leitores-escretores no ciclo de alfabetização/letramento de forma espontânea e brincante.

⁷ Mestranda em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: anabellydemelo@hotmail.com.

A escolha da temática leva em consideração as crianças inseridas no ciclo de alfabetização que estão em processo de aquisição da leitura e escrita, sendo, portanto, necessário participar de eventos literários que ampliem os usos e funcionalidades da leitura e da escrita no cotidiano das crianças. Neste sentido, Soares (2004), destaca que é importante que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento.

Os gêneros textuais caracterizam-se por textos específicos, que no projeto serão utilizados os seguintes: adivinha, biografia, gráfico, carta, anúncio, tirinha e convite. Eles se apresentam em diferentes estilos e que dão suporte à nossa necessidade de comunicação. A proposta é que as crianças se identifiquem, reconheçam e utilizem os gêneros textuais mais comuns e vivenciados por elas em seu meio social de maneira leve e se divirtam enquanto aprendem. Neste sentido, a utilização dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização facilita o processo de aquisição da linguagem e da escrita, contribuindo para alfabetizar-letrar as crianças com atividades interessantes, que atraíam a atenção delas e a aproximem de um ambiente alfabetizador.

Com a pretensão de dar mais significados às ações pedagógicas junto às crianças e promover uma aprendizagem mais lúdica e participativa, foi realizada uma pesquisa de temas de interesses das mesmas e a partir disso escolhemos coletivamente a temática dos “super-heróis”. Esse tipo de consulta é parte da metodologia utilizada pela professora em sala, no qual os temas de investigação são escolhidos pelas crianças em colaboração com a professora. Essa experiência pedagógica torna o ambiente escolar um espaço não apenas de acolhimento, mas também provocador e integrador evidenciando a ação protagonista das crianças, com isso, elas se desenvolvem naturalmente, inseridas em diversos saberes, e superando as dificuldades do ciclo de alfabetização. Logo, é necessário articular os gêneros textuais escolhidos (adivinha, biografia, gráfico, carta, anúncio, tirinha e convite) com a temática dos super-heróis sob o intuito de despertar o interesse das crianças pela consciência literária e estimulá-las na escrita espontânea.

Destarte, envolver o lúdico na perspectiva de facilitar o processo ensino-aprendizagem e torná-lo mais criativo e inovador, é uma estratégia de grande relevância e que resulta em efeitos positivos e relevantes.

Desenvolvimento

A utilização de gêneros literários para o trabalho em sala de aula proporciona às crianças a exploração de temáticas que as mesmas possuam interesses e afinidades, com isso, o objetivo é utilizar a temática de forma lúdica e objetiva na apropriação da alfabetização e do letramento, o que significa dizer, alfabetizar letrando.

Alfabetizar letrando é oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética (Soares; Albuquerque, 2007, p. 98).

A aprendizagem dos alunos precisa estar inserida nesse viés, para que eles consigam desenvolver a consciência literária e a escrita espontânea, compreendendo também o contexto social em que está inserido. É indispensável que nesse caminho, o/a professor/a esteja atento para observar os conhecimentos prévios dos/as educandos/as e dê espaço para inserir os seus interesses, que nesse ambiente, são de grande relevância.

Se os conhecimentos trazidos pelos alunos sobre a escrita ainda não forem suficiente para que leiam ou produzam textos extensos, pode-se levá-los a ler textos memorizados, tais como cantigas, quadrinhos, assim como tentar escrevê-los na íntegra ou parte delas (Soares; Albuquerque, 2007, p. 99).

Portanto, é elementar que as crianças sintam satisfação/vontade no processo de leitura e aquisição da escrita. Aprender a ler e escrever é poder explorar as curiosidades, descobrir, criar, recriar, inventar, brincar com os sons, refletir, interpretar, fazer sentido para o estudante.

Sob esta ótica, inserir os personagens heróicos associado a temática dos gêneros textuais, facilita na compreensão dos variados gêneros preservando os interesses das crianças. E ainda, com a concepção de ludicidade, as brincadeiras, jogos e fantasia contribuirão significativamente no processo de alfabetização/letramento, alcançando uma aprendizagem harmônica e eficaz.

Os super-heróis chamam a atenção das crianças e dos adolescentes porque

são capazes de se divertir, de estimular sua criatividade e imaginação, de enriquecer os valores culturais, além de estabelecer projeções de papéis sociais (p.122).” (Filho; Silva apud Tardeli DD’A³, 2019, p.189) Isto posto, os super-heróis, como bem colocado pelos autores, despertam o lado curioso das crianças e ajudam a causar sensação de divertimento e prazer nas atividades propostas pelo/a professor/a. Dessa forma, as atividades elaboradas pelo/a docente - mediador/a - devem desfrutar da criatividade e esmiuçar o imaginário das crianças, com o foco de causar reflexões sobre o meio social e os valores socioculturais.

Percurso Metodológico e Análise de dados

O projeto de intervenção foi planejado para atender doze aulas on-line pela plataforma do Google Meet uma vez por semana com início em outubro de 2021 e concluído em dezembro do respectivo ano. É oportuno mencionar que a proposta interventiva está alinhada com o planejamento da professora titular. Quanto ao horário, as aulas estavam definidas para começar às 9 horas da manhã até às 11 horas e 30 minutos com todas as crianças. Em algumas situações nem todas conseguiam participar da aula por questões de inadequação de ambiente que tinham em casa e/ou instabilidades na internet, bem como outras adversidades. Nos dias definidos para realização da intervenção pedagógica, a professora titular sempre me deixava à vontade para conduzir os momentos, desde a acolhida das crianças até a despedida. É válido ressaltar que a turma contava com a participação de 9 crianças, todas devidamente matriculadas na turma. Nos quadros abaixo apresento a sequência didática que foi construída conforme a realidade da turma e escuta ativa das crianças. Cada quadro destaca a temática, objetivo, conteúdo e procedimento da aula. Oportunamente, logo em seguida, pontuo as anotações que fiz após encerramento da ação interventiva. Reitero, as considerações que faço depois de cada quadro resultam do meu período enquanto residente pedagógica.

Para melhor compreensão da rotina das aulas contempladas pelo projeto, peço que considere realizado: o acolhimento das crianças, retomada do que foi visto anteriormente, predição (levantamento dos conhecimentos prévios referente ao texto do dia), hora do cuidar (destinada ao intervalo para lanche e descanso) e despedida. Os quadros direcionam para elementos específicos da aula, que no caso, está direcionado para o que foi proposto aos estudantes.

Quadro 1 - Conhecendo os gêneros textuais

Objetivo: Apresentar sobre os diferentes gêneros literários.
Conteúdo: Gêneros textuais.
Procedimento da aula: Inicialmente, acontecerá um diálogo investigativo para analisar os conhecimentos prévios dos alunos; Em seguida, faremos a leitura do livro e provocaremos discussões sobre ele. Por fim, pediremos que eles escrevam na folha em branco os gêneros que eles mais se identificam.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta aula apresentei às crianças o livro “A batalha dos gêneros textuais” de Francisco de Assis Martins da Silva e ilustrações de Wendel Medeiros como ponto de partida para o diálogo sobre o que são gêneros textuais e como encontrá-los no nosso dia a dia. Elas reagiram positivamente ao texto e após inúmeras perguntas provocadoras (exemplo: Você conhece a dona receita?), pedi que escrevessem (da forma que sabiam) algumas palavras no caderno (exemplo: conto, poema, tirinha e convite). Alguns fizeram, mas outros não. Infelizmente, pelas circunstâncias da aula on-line, o acompanhamento individualizado ficou frustrado em diversos momentos, principalmente quando as câmeras eram desligadas.

Quadro 2 - Continuação do Conhecendo os gêneros textuais

Objetivo: Apresentar sobre os diferentes gêneros literários.

Procedimento da aula: Inicialmente, iremos recapitular com eles o que foi apresentado na aula anterior e em seguida passaremos um vídeo que possui algumas animações sobre a temática. Posteriormente, pediremos que eles desenhem o gênero textual apresentado no vídeo que mais lhe chamou atenção e escreva o nome junto da imagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Objetivando continuar as discussões levantadas na aula passada, a aula 2 possibilitou a exposição de um vídeo extraído do YouTube sobre os gêneros textuais. Foi um vídeo curto, mas extremamente didático. As crianças puderam aprofundar os conhecimentos mediados no primeiro encontro do projeto de intervenção. Destaca-se que neste momento, direcionei o aprofundamento teórico a gêneros específicos e que seriam trabalhados posteriormente.

Quadro 3 - O que é, o que é dos gêneros

Objetivo: Analisar o nível de compreensão dos alunos sobre os gêneros apresentados.

Conteúdo: Charada dos gêneros textuais apresentados; e o Gênero textual Adivinha (Tipologia: Narrativo).

Procedimento da aula: Inicialmente, iremos revisar sobre os gêneros textuais e em seguida começaremos com a charada. Ela irá funcionar da seguinte forma: Os alunos terão que descobrir, a partir das características do gênero exposto nos slides, qual é o correto. Após isso, selecionaremos algumas palavras discutidas durante a aula (de cada gênero apresentado) para que os alunos escrevam e associem ao que foi apresentado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para animar o terceiro encontro, as charadas tomaram conta da sala de aula. As crianças ficaram eufóricas na tentativa de adivinhar qual gênero estava me referindo durante a apresentação dos slides. De longe foi uma aula contagiante, que ganhou a atenção de todas as crianças do início ao fim.

Quadro 4 - Falando sobre mim

Objetivo: Permitir que o aluno fale sobre si mesmo, além de retratar quais os seus interesses.

Conteúdo: Gênero textual biografia e autobiografia (Tipologia: relatar).

Procedimento da aula: No início da aula iremos apresentar a estrutura de uma biografia e em seguida faremos uma roda de conversa para perguntar sobre os interesses dos alunos. Após isso, cada um irá construir sua autobiografia, com a nossa ajuda, escrevendo apenas os elementos principais, como: nome, sobrenome, idade, o que gosta de fazer.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como será que é falar da gente? Essa foi a reflexão que as crianças fizeram acerca do gênero biografia. Inicialmente as crianças tiveram dificuldades de aprofundar os relatos sobre si mesmos, falavam sempre das mesmas coisas, mas com as provocações foi possível com que eles pudessem ampliar a fala. Foi uma excelente aula para promover o autoconhecimento e conhecimento coletivo, pois eles tiveram o espaço de conhecer uns aos outros.

Quadro 5 - Super-heróis preferidos do 1º ano

Objetivos: Estudar o gênero textual Gráfico; inserir os personagens heróicos na temática; definir os super-heróis escolhidos pelos alunos; e construção de um gráfico

Conteúdo: Super-heróis e o gênero textual Gráfico (Tipologia: expositiva)

Procedimento da aula: Inicialmente, iremos dialogar sobre os super-heróis e cada aluno irá decidir o seu. Após isso, brevemente, apresentaremos a estrutura do gráfico e construiremos juntos (por meio das ferramentas tecnológicas - Google Documentos e desenhado no papel A4) o gráfico sobre os personagens preferidos deles.

Fonte: Elaborado pela autora.

Caminhando para a metade do projeto de intervenção, apresentei a temática dos gêneros textuais com a narrativa heroica. Como forma de sondar as atividades das próximas aulas, fizemos a partir do gênero gráfico uma estrutura para descobrir o/a super herói/heróina favorito/a de cada criança. Foi pura diversão! Utilizamos o auxílio do google documentos para construir o gráfico a partir da função de “apresentação de tela” possibilitado pelo google meet.

Quadro 6 - Querido super-herói...

Objetivo: Construir uma cartinha para cada super-herói escolhido.

Conteúdo: Super-heróis e o gênero textual Carta (Tipologia: argumentativa)

Procedimento da aula: Nesta aula, com o super-herói já escolhido, os alunos irão escrever uma pequena cartinha para o seu personagem heroico com ajuda das residentes. A construção acontecerá individualmente por cada aluno durante a aula na folha A4, mas as residentes também darão suporte na escrita por meio do quadro virtual.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a descoberta dos super-heróis favoritos das crianças, chegou a hora de construir uma cartinha para eles. A construção da carta aconteceu da seguinte forma: individualmente os estudantes narravam suas cartinhas enquanto escrevíamos. Esta habilidade está devidamente orientada pela Base Nacional Comum Curricular. Ao concluir fizemos a leitura coletivamente de cada cartinha.

Quadro 7 - Cheguei!

Objetivo: Criar o seu próprio personagem heróico, enfatizando em como ele poderá contribuir para a sociedade.

Conteúdo: Super-heróis e o gênero textual Anúncio (Tipologia: injuntivo de persuasão).

Procedimento da aula: Inicialmente, iremos apresentar a estrutura do gênero textual anúncio e em seguida, iremos pedir que os alunos construam seu próprio personagem pensando em seus super-poderes e o que ele contribuirá para o mundo. Durante a construção, daremos o suporte necessário, além de provocar a imaginação deles durante a criação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Já temos super-heróis favoritos e até uma carta para eles. Mas que tal a gente criar o nosso próprio super-herói? Nesta aula, as crianças tiveram que abusar da criatividade. Cada criança pôde refletir sobre a função dos super-heróis e anunciá-los para o mundo com a ajuda do gênero textual anúncio. Foi feito desenhos e anúncios inigualáveis, quase rolou uma propaganda. As crianças super interagiram, apesar de que inicialmente alguns tiveram dificuldade de criar algo novo. No final deu tudo certo, todos construíram um/a personagem com o/a qual se identificava e o/a apresentou ao mundo, ou melhor, a turma.

Quadro 8 - Continuação da aula anterior (Cheguei!)

Objetivo: Criar o seu próprio personagem heróico, enfatizando em como ele poderá contribuir para a sociedade e anunciá-lo ao mundo.

Conteúdo: Super-heróis e o gênero textual Anúncio (Tipologia: injuntivo de persuasão).

Procedimento da aula: Inicialmente, iremos apresentar a estrutura do gênero textual anúncio e em seguida, iremos pedir que os alunos construam seu próprio personagem pensando em seus super-poderes e o que ele contribuirá para o mundo. Durante a construção, daremos o suporte necessário, além de provocar a imaginação deles durante a criação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da magnitude da produção, a oitava aula foi a continuação da proposta anterior. O que pode ser dito de diferente é que nem todos presentes na sétima aula estavam na oitava, além do aprofundamento da discussão sobre como os/as personagens criados/as podem contribuir com o mundo. Para aqueles/as que não estavam presentes, as incumbências da aula foram delegadas aos pais, para que não houvesse interrupção do processo de aprendizagem nas aulas posteriores.

Quadro 9 - Usando a criatividade!

Objetivo: Confeccionar fantasias de super-heróis com material alternativo.

Conteúdo: Super-heróis e os gêneros textuais.

Procedimento da aula: Nesta aula, iremos dedicar a construção da fantasia do super-herói criado pelos alunos com ajuda dos pais no decorrer da aula de educação física.

Fonte: Elaborado pela autora.

A criatividade como comentei anteriormente está sendo usada e abusada. Dediquei o nono encontro a uma produção prática durante a aula de educação física. Com o auxílio da professora da disciplina, e com o recado dado aos pais antecipadamente sobre os materiais a serem utilizados, cada criança com o suporte do responsável construiu uma fantasia e/ou algo que integre a identidade do seu personagem.

Quadro 10 - Primeiro ano em ação

Objetivo: Construção coletiva de uma tirinha, a partir dos personagens criados pelos alunos.

Conteúdo: Super-heróis e o gênero textual Tirinha (Tipologia: narrativo).

Procedimento da aula: Inicialmente, iremos apresentar a estrutura do gênero textual tirinha e em seguida, construiremos coletivamente ilustrações com diálogos a partir dos desenhos dos personagens heroicos desenvolvidos pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em continuidade a sequência de gêneros textuais, chegou a vez da tirinha. Apresentei uma tirinha e dialoguei sobre ela. Depois, cada criança foi provocada a construir sua própria tirinha, mas como são não leitores, os pais também os auxiliaram nesse momento. Frisei a importância das crianças terem autonomia, e por isso, as intervenções deveriam ser mínimas.

Quadro 11 - Sintam-se convidados!

Objetivo: Construção coletiva de um convite, para a exposição final.
Conteúdo: Super-heróis e o gênero textual Convite (Tipologia: persuasão).
Procedimento da aula: Inicialmente, iremos apresentar a estrutura do gênero textual convite e em seguida, o construiremos coletivamente, para a exposição na última aula, onde encerraremos as atividades dos gêneros textuais com a temática dos super-heróis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na nossa penúltima aula, construímos coletivamente um convite para a última aula do projeto focado na produção sobre os gêneros textuais. Ainda com a narrativa heroica, fizemos um convite seguindo toda a estrutura correspondente. Estabelecemos a data, horário, público alvo, entre outros, tudo pelo Canva (Plataforma de design). As crianças ficaram tristes pelo encerramento do projeto e consequentemente das aulas do ano letivo, mas ao mesmo tempo, também estavam ansiosas para ver todo o material que construíram no decorrer das aulas. Mas calma lá, isso é assunto para o próximo encontro.

Quadro 12 -Mestres dos gêneros textuais

Objetivo: Apresentação das obras criadas no decorrer do projeto.
Conteúdo: Super-heróis e os gêneros textuais
Procedimento da aula: O evento será organizado para expor os materiais construídos pelos alunos durante o projeto de intervenção com o apoio dos materiais digitais construídos e as obras escritas dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em clima de encerramento, as crianças receberam o material impresso que foi construído por mim, a professora da turma e outra residente. Nesse sentido, a aula ocorreu no formato de culminância com comilança e despedida do ano escolar, professora e residentes. Diante de tudo o que foi narrado, é viável evidenciar que o processo avaliativo ocorreu durante todo o tempo, feito a partir do envolvimento e motivação dos alunos na realização das atividades, participação nas discussões e engajamento nas produções de leitura e escrita.

Conclusões

Conclui-se a partir dos fatos narrados o sucesso do projeto de intervenção com a proposta dos gêneros textuais, a partir de uma sequência didática construída após a escuta ativa das crianças atendendo aos seus interesses e curiosidades. Durante a experiência no projeto, pude perceber a importância do planejamento que se preocupa com a utilização de estratégias adequadas à realidade local e os perfis de aprendizagem de cada criança. É elementar compreender que o processo de ensino-aprendizagem deve ser contínuo e progressivo e com foco nas necessidades educacionais dos/as educandos/as. In caso, o 1º ano do ensino fundamental se destaca por ser uma etapa da educação marcada pela transição da educação infantil ao ensino fundamental.

Diante deste fato e para além das particularidades do ano escolar parametrizado pela Base Nacional Comum Curricular - instrumento normativo -, as aulas on-line foram profundamente desafiadoras. Apesar do apoio e comprometimento dos pais na realização de atividades, tinha-se muita dificuldade com a infrequência, instabilidades na rede de internet, ambientes não alfabetizadores (espaços inadequados para participar da aula), dispositivos móveis que apresentavam problemas de desempenho ao executar o google meet e

desatenção contínua ao que estava sendo discutido em sala como parte do reflexo espacial inapropriado. Por fim, mesmo diante dos atravessamentos enfrentados durante a intervenção, foi possível identificar evoluções significativas resultantes das práticas efetivadas sob a ótica do “alfaletrar”, ou seja, alfabetizar letrando. A escolha assertiva de literaturas, o uso da imaginação (visivelmente marcado pela presença dos personagens heroicos), voz ativa das crianças e autonomia na tomada de decisões foram elementos precisamente cruciais para a excelência do projeto.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 de mai. 2025.
- FILHO, Silvio Rossi; SILVA, Cinthia Lopes da. Super-heróis e educação para o lazer: descrição de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/08/1009672/super-herois-e-educacao-para-o-lazer-descricao.pdf>. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 2019. ISSN 0103-1716. Acesso em: 07 de mai. 2025.
- GOMES, Kátia Fernanda. O LÚDICO NA ESCOLA: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119288/gomes_kf_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Rio Claro: [s.n], 2009 34. Acesso em: 25 de mai. 2025.
- LIMA, Josiane. Gêneros Textuais. In: Piraquara. Prefeitura de Piraquara. Secretaria de Educação, 2015.
- MODESTO, Monica Crsitina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf. Revista Eletrônica Saberes da Educação - volume 5 - nº 1 - 2014. Acesso em: 25 de mai. 2025.
- SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. Alfabetização e letramento: conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004.

O PAPEL DAS INTERAÇÕES E DA BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DE OBSERVAÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

LORDANI¹, *Silvia Fernanda de Souza*; SAITO², *Heloisa Toshie Irie*

¹ Universidade Estadual de Maringá PR-BR, fernandalordani@gmail.com

² Universidade Estadual de Maringá PR-BR, htisaito@uem.br

Resumo

Este estudo⁸ traz contribuições de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é investigar de que forma é possível organizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, contemplando atividades que promovam as interações e a brincadeira, a partir de proposições didáticas que visem ao desenvolvimento infantil. Como recorte para este artigo, temos como intuito apresentar os resultados e as discussões advindas da coleta de dados via observação da prática pedagógica docente realizada com duas turmas do pré-escolar de um município do estado do Paraná, no Brasil, envolvendo trinta e duas crianças com faixa etária de cinco a seis anos, de ambos os sexos, e duas professoras, integrantes de uma instituição pública. Justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre as interações e a brincadeira enquanto eixos estruturantes da Educação Infantil, potencializadores do desenvolvimento infantil, em que estejam, de fato, presentes na prática pedagógica. O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados apontam que a organização do tempo, do espaço e do ambiente da instituição educativa pesquisada privilegia práticas pedagógicas manuscritas, com registros em papel, evidenciando a necessidade de refletir e repensar o espaço das interações e da brincadeira enquanto eixos estruturantes e norteadores do trabalho pedagógico. Dessa forma, destaca-se a importância de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam pautadas pela intencionalidade, de modo a privilegiar as interações e a brincadeira como meios essenciais para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Prática Pedagógica; Desenvolvimento Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

O lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças na pré-escola, se manifesta principalmente na brincadeira, mas também pode estar presente em outras formas de relação e aprendizagem quando há imaginação, prazer e criatividade envolvidos. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), o lúdico tem papel fulcral no desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil (EI). A brincadeira, entendida como atividade principal da criança na fase pré-escolar, é essencialmente

⁸ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

lúdica, pois envolve imaginação, faz-de-conta, criação de papéis sociais e experimentação simbólica. Já as interações, embora nem sempre sejam lúdicas, podem assumir esse caráter quando ocorrem em contextos de brincadeira, jogos ou outras situações prazerosas e criativas. Nesse sentido, o lúdico não se limita à brincadeira isolada, mas se manifesta também nas interações sociais em que há fantasia, espontaneidade e envolvimento afetivo. Assim, tanto as brincadeiras quanto as interações lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da autorregulação e da consciência social da criança, constituindo-se como instrumentos de mediação da cultura e da aprendizagem (Vigotski, 2008).

Nesse contexto, defendemos que a EI, primeira etapa da Educação Básica (EB), é primordial para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social das crianças. Nessa perspectiva, compreendemos que a EI deve ser estruturada com base em uma abordagem social, histórica e cultural, que valorize o lúdico, as interações e a brincadeira na organização das práticas pedagógicas. Ao adotar esse princípio, ampliam-se as possibilidades para que os professores promovam ações emancipatórias no processo de aprendizagem, desenvolvimento infantil e formação humanizadora das crianças. Assim, o presente artigo apresenta dados de uma pesquisa de campo⁹ realizada por meio da observação direta das atividades do grupo investigado, com registros sistematizados em fotografias, vídeos e diário de campo acerca da rotina pedagógica acompanhada em sala de aula, apresenta como objetivos:

Objetivo geral

Investigar a organização das práticas pedagógicas na EI, enfatizando atividades que promovam as interações e a brincadeira.

Objetivos específicos

Identificar por meio das observações em sala de aula de que forma a brincadeira é incorporada nas práticas pedagógicas, considerando seu potencial para a educação e o desenvolvimento integral da criança.

Relacionar os dados obtidos nas observações com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre o papel das interações e da brincadeira no desenvolvimento infantil.

As interações e a brincadeira na Educação Infantil: concepções presentes nos documentos oficiais e na perspectiva da teoria histórico-cultural

A partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, as crianças de zero a 6 anos de idade conquistaram o direito ao acesso a creches e pré-escolas, sendo responsabilidade do Estado garantir esse direito (Brasil, 1988). Em 1996, com a Lei nº 9.394, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EI passou a integrar a EB. Posteriormente, uma modificação na LDBEN, em 2006, definiu que o atendimento da EI abrange crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 1996, 2006). É importante destacar que, para a LDBEN, em seu Artigo 29, a finalidade da EI é “[...] 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). Nesse contexto, as instituições de EI, no intuito de superar um papel meramente assistencialista, passaram a ser reconhecidas como espaços formativos e educativos, voltados para ampliar as possibilidades de desenvolvimento infantil e contribuir com a formação integral da criança.

Após dez anos do reconhecimento oficial do direito das crianças de zero a seis anos à educação, em 1998, o Governo Federal publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), considerado o primeiro documento orientador das propostas pedagógicas e de referências de atendimento para a EI. Segundo o RCNEI (1998, p.21), “a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas”, é reconhecida legalmente como sujeito de direitos, capaz de participar do seu próprio processo formativo. O RCNEI também apresenta metas de qualidade que contribuem para que as

⁹ A pesquisa de doutorado em andamento foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá-PR, sob Parecer nº 6.253.827/2023.

crianças tenham um desenvolvimento integral, objetivando sua socialização em ambientes que lhes proporcionem acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural. Esse foi o primeiro documento nacional publicado especificamente para a EI, no entanto, houve a necessidade de ampliar as discussões acerca das questões da educação e do cuidado das crianças pequenas, com base no entendimento de que as crianças são sujeitos históricos que têm direito a experiências humanizadoras. Assim, no ano de 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Com as DCNEI (Brasil, 2009), ampliou-se o enfoque na educação e o cuidado infantil, valorizando as relações sociais entre as crianças e adultos e entre as crianças em situações de brincadeiras, jogos de fantasia e imaginação, narração e construção de histórias, dentre outras. Nessas diretrizes, a criança é considerada um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constroi sua identidade pessoal e coletiva. Nesse processo, ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e atribui sentidos à natureza e à sociedade, participando ativamente da produção da cultura.

Visando ampliar as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, as DCNEI, em seu Artigo 9º, destacam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na EI. Esses eixos têm como finalidade proporcionar experiências diversificadas, favorecendo a apropriação de conhecimentos por meio de ações e interações entre as crianças, bem como entre crianças e adultos, além de possibilitar e potencializar o aprendizado, o desenvolvimento e a socialização, convidando as crianças a vivenciar desafios e a buscar soluções, construindo significados sobre si, os outros e sobre o mundo social e natural (Brasil, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, na seção referente à EI, reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, garantindo às crianças os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Em vista disso, a intencionalidade educativa deve permear o planejamento e a organização das práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento infantil (Brasil, 2018). Em consonância com os documentos oficiais da política educacional para a EI no Brasil, as interações e a brincadeira constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa da EB. Do ponto de vista, sócio-histórica e cultural, compreende-se que as crianças se humanizam, aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo, e desenvolvem seu psiquismo por meio das interações com o meio e com os outros.

Em relação à brincadeira, nessa perspectiva teórica, ela é considerada a atividade principal do cotidiano das crianças. Leontiev (2019) explica que a atividade principal não é aquela que ocupa a maior parte do tempo de uma criança, ou seja, a criança da pré-escola não brinca mais que quatro horas por dia; assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa, mas “aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 2019, p. 122).

Devido a isso, defendemos que, no período da pré-escola, a atividade denominada “brincadeira” deve fazer parte do planejamento e da organização da prática pedagógica diária nas instituições de EI, possibilitando ampliar as experiências e vivências das crianças, o contato e a exploração com o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de diversas linguagens. Para Kishimoto (2010, p. 1), o brincar é importante, porque “dá a criança o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar e criar”. Ao brincar, a criança também cria situações imaginárias em suas brincadeiras, de maneira a ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Vale ressaltar que é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados, tendo um papel primordial enquanto ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira na idade da pré-escola potencializa o desenvolvimento e é um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato, a criação de uma situação imaginária pode potencializá-lo ainda mais. É importante destacar que a imaginação é construída a

partir das experiências vivenciadas e qualifica a brincadeira de papéis sociais, ampliando as possibilidades de desenvolvimento psíquico, das capacidades físicas, cognitivas e afetivas. Desse modo, quanto mais oportunidades a criança tiver para participar de interações sociais que promovam aprendizagens, maior será sua capacidade imaginativa. Por isso, compreendemos que a atividade “brincadeira de jogos de papéis” é fundamental para o desenvolvimento das crianças que se encontram em idade pré-escolar. Conforme o esquema de periodização do desenvolvimento infantil proposto por Elkonin (1987), essa atividade marca o terceiro estágio de desenvolvimento.

Os jogos de papéis sociais foram estudados por autores como Elkonin (1998), Leontiev (2001), Pasqualini (2009) e Vigotski (2008), entre outros, que reforçam a importância dessa atividade para o desenvolvimento psíquico. Em razão disso, é fulcral superar concepções naturalistas e espontaneístas que muitas vezes orientam a condução da brincadeira de papéis nas práticas pedagógicas realizadas na EI. Por esse prisma, é substancial refletir, repensar e propor brincadeiras com intencionalidade pedagógica.

Com base nessas discussões, sob olhar da abordagem sócio-histórica e cultural, ao contemplar as interações e a brincadeira no planejamento e no desenvolvimento das práticas pedagógicas na EI permite aos professores ampliar as possibilidades de ações emancipatórias das crianças em relação à aprendizagem, ao desenvolvimento infantil e à formação humanizadora. É primordial considerar que a brincadeira se relaciona diretamente ao mundo externo, promovendo na interação e socialização com o ambiente e com o outro.

Abordagem metodológica

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, buscando compreender o papel das interações e da brincadeira na prática pedagógica na educação pré-escolar. A amostra foi composta por trinta e duas crianças, com idades entre cinco e seis anos, pertencentes a duas turmas de uma escola pública e duas professoras responsáveis pelo grupo. Todos foram convidados e aceitaram participar ao assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com informações sobre a pesquisa e garantia do sigilo. No que se refere à participação das crianças, os pais ou responsáveis legais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a participação das crianças na pesquisa, bem como o uso de imagens e vídeos para fins estritamente acadêmicos.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a observação direta das atividades desenvolvidas pelo grupo e diário de campo, possibilitando o acompanhamento das práticas pedagógicas em seu contexto educacional. O registro das observações foi realizado por meio de material audiovisual, incluindo fotografias e vídeos, o que permitiu captar de forma mais detalhada as situações observadas.

A organização, a análise, a discussão dos dados e os resultados da pesquisa fundamentam-se nos pressupostos da THC, objetivando dialogar sobre a importância das interações e da brincadeira no desenvolvimento infantil, bem como refletir acerca de como as práticas pedagógicas estão organizadas no contexto da EI.

Revelações da pesquisa de campo: um olhar sensível para as interações e a brincadeira no contexto da Educação infantil

No contexto da pesquisa de doutorado em andamento, realizou-se um estudo em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no estado do Paraná, Brasil. Esta seção objetiva apresentar os percursos e os instrumentos metodológicos utilizados pela pesquisadora para a coleta de dados, com o intuito de investigar, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), de que forma acontece a organização do trabalho pedagógico na EI, ao observar as práticas pedagógicas, vistas a identificar se elas contemplavam as interações e brincadeiras na rotina da sala de aula.

Para compreender e refletir sobre esse processo, a pesquisa de campo foi adotada, a fim de proporcionar a experiência direta da pesquisadora com a situação de estudo, bem como ampliar as possibilidades de reflexão e compreensão a partir da vivência no contexto escolar. Para Gil (2002), a pesquisa de campo se caracteriza por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, na qual o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, com a imersão na realidade, objetivando compreender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

A observação da prática pedagógica docente aconteceu no momento inicial da pesquisa de campo, no decorrer do segundo semestre do ano de 2023, em quatro dias de, aproximadamente, quatro horas diárias de observação nas salas da pré-escola (turmas A e B), com funcionamento em turno parcial. É importante informar que cada turma comporta dezesseis alunos matriculados, com faixa etária de cinco a seis anos de idade. Durante as observações, alguns aspectos relacionados à especificidade da EI foram observados, como: a organização do espaço, do ambiente e do tempo, a organização e o planejamento do ensino, as práticas pedagógicas, os tipos de proposições didáticas que são realizadas com as crianças e, principalmente, os momentos destinados às interações e à brincadeira. Contudo, reforçamos que o objetivo primordial durante as observações foi verificar o lugar das interações e da brincadeira na organização e no planejamento das práticas pedagógicas em meio à rotina pedagógica da sala de aula.

Os resultados serão apresentados a partir das categorias observadas durante a pesquisa de campo. As análises foram elaboradas com base nas observações e registro em diário de campo e por meio de material audiovisual (fotos e vídeos) capturados pela pesquisadora ao longo dos quatro dias de acompanhamento da prática pedagógica. As categorias selecionadas para discussão incluem: a organização do espaço, do ambiente e do tempo, a prática pedagógica e os tipos de proposições didáticas.

A organização do espaço, do ambiente e do tempo

Em relação à organização do espaço, do ambiente e do tempo, entende-se que ela exerce papel fundamental na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, pois é por meio dessa estruturação que a criança tem a possibilidade de explorar, interagir e vivenciar situações que marcam suas experiências e aprendizagens (Lordani et al., 2024). Em diferentes contextos sociais, pode-se notar a presença da rotina e, nas instituições educativas ela se expressa por meio de uma rotina pedagógica, na qual professores e comunidade escolar desenvolvem seu trabalho com base em horários e atividades cotidianas, organizados para que o processo de ensino e aprendizagem vá além de uma mera orientação acerca do espaço-tempo, promovendo relações com o meio social e o contexto pedagógico.

Para Barbosa (2006) as rotinas pedagógicas estão ligadas à organização social e política, sendo construídas conforme as “regras” impostas pela sociedade. A autora defende que a rotina pedagógica é fundamental para estruturar e organizar os tempos e espaços das instituições de EI, respeitando as especificidades dos sujeitos envolvidos. Sobre a instituição educativa analisada, o

Quadro 1 apresenta a organização do tempo destinada às crianças da pré-escola.

Quadro 1 – Organização do tempo		
Pré-Escolar	Turma: A	Turma: B
Organização do tempo	8:00 Acolhida/calendário	13:00 Acolhida/calendário
	8:30 Café da manhã	13:30 Atividades impressas
	8:50 Atividades impressas	14:40 Lanche
Rotina diária	10:00 Atividades apostila	15:00 Atividades impressas
	10:30 Almoço	15:30 Recreação e
	10:50 Recreação e	brincadeiras
	brincadeiras	17:00 Encerramento
	12:00 Encerramento	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

No que se refere à organização do tempo, o RCNEI (Brasil, 1998) destaca que a rotina constitui a estrutura sobre a qual se organiza o tempo didático, ou seja, o período destinado ao trabalho educativo realizado com as crianças. Por essa razão, a rotina deve contemplar cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagens orientadas e mediadas pelos professores. Partindo dessa premissa, como apresentado no Quadro 1, observa-se que a maior parte do tempo didático com as crianças está voltada para atividades com folhas

sulfite, envolvendo tarefas manuscritas. Verificou-se uma preocupação por parte dos professores em elaborar atividades de “registro” com as crianças, o que aparenta estar relacionado a um hábito social de valorizar esse tipo de produção, como se brincar, interagir ou manipular objetos não fossem formas legítimas de aprendizagem. O registro, nesse sentido, parece ser um instrumento de comprovação do trabalho docente, evidenciando que as crianças estão aprendendo. Contudo, foi possível notar um tempo reduzido destinado às situações que promovem interações e a brincadeira, quando comparado ao tempo dedicado às atividades de registro.

Quanto à organização do espaço e do ambiente da sala de aula observada, destacamos que os alunos da turma A e da turma B frequentam o mesmo espaço físico: a primeira no período matutino e a segunda no período vespertino, compartilhando o mesmo espaço e ambiente devido ao funcionamento em período parcial. Quanto à organização do tempo, a rotina pedagógica das duas turmas é semelhante: as crianças realizam atividades manuais, com registros em folha sulfite ou apostila no período que antecede o intervalo e, após esse horário, as professoras propõem recreação e brincadeiras, assim denominado por elas. A sala do pré-escolar é ampla, bem arejada, equipada com ventiladores de parede, ar-condicionado e banheiros feminino e masculino conjugados, com acessibilidade para todas as crianças. Em relação à disposição dos móveis, as carteiras são individuais e organizadas em fileiras pelas professoras, configuração típica do Ensino Fundamental (EF), etapa de ensino na qual as crianças estão dispostas em carteiras enfileiradas, individuais, restringindo-as ao movimento corporal, à socialização e à interação, conforme expõe a Figura 1.

Figura 1 – Registros visual da disposição espacial da sala de aula observada¹⁰



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

A Figura 1 possibilita compreender como as crianças estão dispostas no espaço da sala de aula, incluindo a disposição das carteiras, a ambientação para acolhê-las, o arranjo dos cartazes fixados na parede e o mural de exposição das atividades manuscritas realizadas por elas. Esses elementos nos ensejam a refletir sobre a organização e o planejamento do ensino desenvolvido pelos professores. Outro aspecto observado foi a forma como as crianças se organizam em relação à água potável. Muitas levam suas garrafinhas de casa, que ficam organizadas sobre a mesma mesa. À disposição delas, há também um recipiente para reabastecimento, permitindo que bebam água de forma autônoma sempre que sentem necessidade, conforme ilustrado na figura.

Nessa perspectiva, Dominico e Lira (2022) afirmam que refletir sobre o espaço e o ambiente nas instituições de EI é de suma importância, haja vista que se refere ao local onde ocorrem o contato com o outro, as ações e as relações das crianças entre si e com os adultos. Além disso, trata-se do lugar no qual se efetivam situações de ensino-aprendizagem e as ações educativas. Por isso, a sua organização é de máxima relevância, porém é preciso sempre levar em consideração as crianças, pois elas são os principais atores que

¹⁰ Autorização por escrito dos pais ou responsáveis, termo de consentimento assinado para uso das imagens.

ocuparão esse espaço.

Isso posto, além de refletir e pensar sobre a organização dos espaços e do ambiente, o ensino na EI deve ser intencionalmente planejado, sistematizado e estruturado, conforme as especificidades da primeira etapa da EB. Pasqualini e Lazaretti (2022) corroboram Saito e Oliveira (2018) ao afirmarem que o ensino é decisivo no processo de humanização – e, por esse motivo, deve ser adequadamente organizado, com intencionalidade, mediante objetivos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, defendemos que a organização do espaço e do ambiente potencializa o ensino e amplia as possibilidades de aprendizagens na EI, o que reverbera no desenvolvimento infantil, uma vez que a aprendizagem sempre antecede o desenvolvimento (Souto; Gil; Saito, 2015) e ambos mantêm entre si uma relação dialética. Compreendemos que, para se desenvolver, o sujeito necessita primeiro aprender, ou seja, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento.

Há, portanto, que se pensar no lugar das interações e da brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica na EI, assim como na importância da organização dos espaços e ambientes para um ensino desenvolvendo e humanizado. Afinal, a escola é fundamental e representa um espaço propício à efetivação do processo de humanização. Por isso, exige-se uma adequada organização para que o sujeito possa se apropriar dos conhecimentos científicos.

A prática pedagógica e os tipos de proposições didáticas na organização do ensino

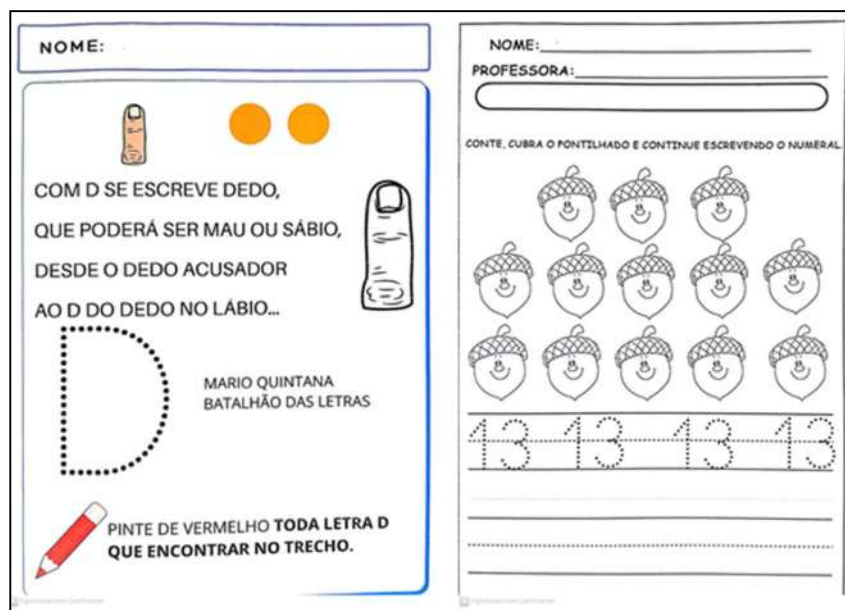
No primeiro dia de observação, em ambas as turmas, as crianças ficaram um pouco surpresas e curiosas com a presença da pesquisadora na sala de aula. Logo, surgiram alguns questionamentos, como: “O que você veio fazer aqui?”, “por que você vai ficar sentada aí?”, “você também vai estudar com a gente?”. Essas foram algumas das perguntas feitas pelas crianças, todas respondidas a partir de uma excelente socialização entre a pesquisadora e elas. Com o decorrer da aula e dos demais dias de observação, as crianças foram se habituando à presença da investigadora.

Observamos que o momento de acolhida era marcado por afeto entre a professora e as crianças: algumas abraçavam, outras queriam beijar, outras ainda desejavam compartilhar algum fato, e assim por diante. Ao chegar à sala de aula, a professora ajudava as crianças com a mochila, retirava o material, colocava-o na carteira e pendurava a mochila em um tipo de gancho fixado na parede, próximo à porta. Dessa forma, a professora organizava as crianças em suas carteiras e iniciava, em seguida, a leitura do calendário, trabalhando o dia da semana, o mês, o ano e o tempo (chuva, sol, frio...). Durante o momento do lanche, as professoras organizavam as crianças em filas, de modo que elas não saíssem todas ao mesmo tempo. Percebemos que a rotina pedagógica das salas de aula é semelhante entre as turmas, embora cada professora apresente características singulares. Notamos que a professora da turma B valoriza mais a oralidade do que a professora da turma A, utilizando música na acolhida e explorando com intensidade a oralidade durante a explicação das atividades manuscritas.

Conforme demonstrado no Quadro 1, as proposições didáticas relacionadas ao “registro” em folhas sulfite – denominadas “atividades” pelas professoras – eram realizadas no início da aula, até o horário do intervalo (lanche). Com exceção de alguns dias no período da tarde, as crianças retornavam do intervalo e finalizavam as atividades manuscritas antes de irem para a recreação e a brincadeira. Observamos que a rotina da sala de aula aparentemente está dividida entre o tempo destinado às atividades e o tempo voltado à recreação e ao brincar.

As proposições didáticas em folhas sulfite envolviam atividades como: traçar pontilhados, copiar os numerais do quadro de 0 a 30, desenhar como está o dia, pintar, desenhar livremente, realizar colagens, fazer recortes de letras e números, e recortar figuras em revistas que iniciavam com a letra “N”. Na Figura 2, são destacadas algumas dessas proposições didáticas realizadas pelas crianças durante as observações.

Figura 2 - Registro das proposições didáticas em folhas de sulfite observadas em sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

As proposições didáticas apresentadas na Figura 2 evidenciam o trabalho pedagógico do professor, ou seja, a efetivação de práticas pedagógicas caracterizadas pela rotina de escolarização, com proposições voltadas ao mundo das letras e dos números. Durante as observações, não foi proposta nenhuma atividade de faz de conta com as crianças que estimulasse os jogos de papéis sociais. As atividades realizadas no momento da recreação envolveram correr, saltar, desenhar livremente no chão do pátio com giz branco; houve interação positiva entre as crianças, uma vez que brincaram entre si e com o professor. Divertiram-se muito. Diante da prática pedagógica e das proposições observadas, foi possível notar uma preocupação eminente dos professores com o universo escolarizado da criança (letras, números e cores), desconsiderando práticas que contribuam para sua formação integral. Isso se revela a limitada exploração de outras linguagens, como a afetiva, social, física, psicomotora, cognitiva, cultural, entre outras. Assim, emerge um grande desafio: pensar a EI como uma instituição promotora do ensino, da descoberta de novas experiências e da apropriação do conhecimento científico, voltada às especificidades da realidade educativa, a qual que não se constitui como um espaço de escolarização direcionado à preparação para a alfabetização. Compreende-se que, nessa etapa inicial da EB, não há lugar para ações mecanizadas, tampouco para práticas e atividades espontaneístas. É substancial privilegiar práticas planejadas e intencionais, cujos eixos estruturantes sejam as interações e a brincadeira, considerando o estágio de desenvolvimento (Elkonin, 1987) e a atividade principal da criança. Torna-se fulcral, portanto, que tais práticas reflitam sobre o desenvolvimento infantil, de modo que as instituições de EI promovam aprendizagens significativas, oportunizando interações, socialização e brincadeiras entre os pequenos.

Considerações finais

Diante das discussões apresentadas, constata-se a importância dos professores da EI na vida das crianças que a frequenta, bem como na sociedade como um todo, uma vez que toda prática pedagógica desenvolvida nessa etapa inicial da EB reverbera em uma determinada formação humana. Por esse motivo, defendemos que as práticas pedagógicas, assim como a organização do espaço, do ambiente e do tempo, devem pautar-se por uma intencionalidade pedagógica, de modo a conduzir as crianças à reflexão sobre a cultura historicamente acumulada pela humanidade e ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), indispensáveis para o processo de formação humana. Nesse contexto, as interações e a brincadeira precisam constituir os eixos estruturantes da prática pedagógica cotidiana da EI, cabendo, portanto, à pré-escola, a priorização do brincar, por configurar-se como a atividade principal da criança nessa fase e por seu

caráter promotor de aprendizagem.

A partir das observações realizadas, concluiu-se que a organização do tempo, do espaço e do ambiente na instituição pesquisada favorece práticas pedagógicas centradas em registros manuscritos em papel, o que evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre o lugar das interações e das brincadeiras enquanto eixos estruturantes, norteadores do trabalho pedagógico e potencializadores do desenvolvimento infantil. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, os achados da pesquisa reforçam a urgência de ampliar as discussões acerca desses eixos, compreendendo o desenvolvimento da criança como resultado das relações sociais mediadas pela cultura. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de reorganizar as práticas pedagógicas na EI, contemplando atividades que promovam efetivamente as interações e a brincadeira. Ademais, o estudo também sinaliza a importância de ampliar os investimentos em programas de formação continuada que possibilitem aos professores da educação pré-escolar aprofundar o entendimento teórico-metodológico sobre tais práticas, potencializando seu papel na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral das crianças. Assim, reafirma-se que o fortalecimento dessas dimensões na prática pedagógica constitui não apenas uma demanda formativa, mas também um compromisso ético e social com a infância.

Referências

- Barbosa, M. C. S. (2006). Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 27833. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Brasil. (2006). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006: Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, seção 1, p. 3. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. (2009). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, seção 1, p. 18. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Dominico, E., & Lira, A. C. M. (2022). Espaços e ambientes na Educação Infantil: a organização promove envolvimento? Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, 23(2), 309-316. <https://revistaensinoeeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/9314/6395>.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In Davidov, V., & Shuare, Marta (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (pp. 125-142). Moscou: Progreso.
- Elkonin, D. B. (1998). Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais (1., 2010), Anais (pp. 1-20). MEC.
- Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (9ª ed., pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (2019). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (16ª ed., pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Lordani, S. F. de S., Furyama, B. T. R., Silva, G. C. da, & Saito, H. T. I. (2024). Organização do espaço e do

ambiente para a promoção de um ensino sistematizado na educação infantil: reflexões a partir de um curso de formação continuada. REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino, 8(2), 1716-1738.

<https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1684/1253>

Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.

Psicologia em Estudo, 14(1), 31-40. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f85c061d-64b2-4abb-b811-a70980c2e676/content>

Pasqualini, J. C., & Lazaretti, L. M. (2022). Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja.

Souto, D. L., Gil, G. F., & Saito, H. T. I. (2015). A organização do espaço na educação infantil: Algumas reflexões. In Congresso Nacional de Educação (12., 2015, Curitiba), Anais (pp. 25.437-25.748). EDUCERE.

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança (Z. Prestes, Trad.). Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 11, 23-36. [https://atividart.wordpress.com/wp-](https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf)

[content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf](https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf)

EIXO TEMÁTICO 2

SABERES DAS CRIANÇAS SOBRE O MUNDO E A SOCIEDADE

Os saberes das crianças sobre o mundo e a sociedade são construídos a partir das interações que elas têm, entre si e com os outros, desde bebês. Num mundo em convulsão, em que novos desafios se colocam face ao ambiente, e em que as relações humanas se revestem de complexidade crescente, importa repensar como os valores sociais e culturais, bem como questões éticas, estão ou não presentes na intencionalidade educativa em diversos contextos e quotidianos. Neste eixo, espera-se partilhar trabalhos que nos ajudem a refletir e a repensar abordagens a esta área fundamental para a educação e vida do ser humano, valorizando os saberes das crianças e reconhecendo que as suas perceções sobre o mundo são legítimas e merecem ser ouvidas dentro e fora da escola.

VIVER O CINEMA NA ESCOLA: ELABORAÇÕES SOBRE INFÂNCIAS, DOCÊNCIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BECK, Karla Lopes¹

¹Universidade Estadual de Campinas - Brasil
karlalopesbeck@gmail.com

Resumo

O trabalho apresenta discussões realizadas em minha pesquisa de Doutorado em Educação vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/Brasil), e se insere na Linha de Pesquisa Educação das Sensibilidades, História e Memória do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). A investigação se propõe a tecer (re)elaborações acerca dos temas infâncias, docência e produção de conhecimento no diálogo com experiências vividas com o cinema na Educação Infantil. Tem como participantes crianças de uma escola pública municipal de Educação Infantil de Campinas/São Paulo/Brasil que durante a pesquisa viveram experiências com o cinema envolvendo produção de filmes e sessões de cineclube. A professora-pesquisadora, autora deste trabalho, aliando pesquisa e docência, afirma a escola como campo de produção de conhecimento com a opção por uma racionalidade que não hierarquiza saberes e se abre para construções realizadas por sujeitos diversos, incluindo as próprias crianças. Pensando sobre a perspectiva de “viver o cinema na escola”, contempla-se um outro modo de estar com as crianças, mais atento a elas, seguindo suas indicações para uma educação comprometida com as infâncias e prenhe de sentidos. A investigação se coloca como uma pesquisa narrativa realizada por uma professora-pesquisadora que se implica no processo de pesquisar e é atravessada por ele. As narrativas textuais e imagéticas se apresentam como registro e elaboração das experiências vividas e constituem os documentos da pesquisa.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Cinema; Infâncias; Docência.

Introdução

Ao estar bem perto das crianças na escola, me vejo sendo levada por elas a repensar questões sobre infâncias, docência, Educação Infantil, produção de conhecimento e cinema. O trabalho proposto compõe a minha pesquisa de Doutorado que teve como participantes crianças de uma escola pública municipal de Educação Infantil de Campinas/São Paulo/Brasil que compuseram as turmas das quais fui professora nos anos de 2021, 2022 e 2023. Na investigação vivemos experiências com o cinema envolvendo produção de filmes e sessões de cineclube.

Me coloco na pesquisa como professora-pesquisadora, pois além de ser autora da investigação, fui, concomitantemente, professora das crianças participantes da pesquisa. Nesta perspectiva compreendo que a pesquisa e a docência caminham juntas. As experiências vividas diariamente com as crianças

fizeram emergir questões de pesquisa, as quais coloquei em diálogo com os referenciais teóricos para a produção de conhecimento.

No processo de pesquisa busquei levar o cinema como experiência para a escola, com as crianças, pensando sobre como “viver o cinema na escola” contempla um outro modo de estar com elas. Nesse processo, enquanto professora-pesquisadora, me percebo mais atenta às crianças, seguindo suas indicações para uma educação mais comprometida com as infâncias e prenhe de sentidos.

A pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Infantil com crianças pequenas, de modo que afirmamos este espaço educacional também como campo de produção de conhecimento, pois ao mesmo tempo em que cuidamos e educamos, construímos conhecimentos escolares e acadêmicos.

A investigação se coloca como uma pesquisa narrativa com a escrita em primeira pessoa por alguém que não está fora do processo, observando e analisando, mas que se implica nele, faz parte dele e é influenciado por ele. As narrativas se apresentam como registro e elaboração das experiências vividas e constituem os documentos da pesquisa afirmando verdades provisórias, abertas e possibilitando que outras pessoas dialoguem com tais experiências. A defesa que se faz com a escolha da pesquisa narrativa é por uma produção de conhecimento que ocorre na própria vida dos sujeitos, transformando-os durante o pesquisar.

As experiências vividas na escola com o cinema foram pautadas em uma atenção que não pretendia dominar o objeto, cercá-lo para destrinchá-lo e então expor uma única verdade. No caminho contrário, ela veio para reforçar a importância de novas elaborações a partir dos encontros entre crianças, cinema e professora-pesquisadora, renovando o compromisso com a abertura para o diálogo.

Desenvolvimento

Pesquisar com crianças tem suas especificidades. Como afirma César Leite (2011), “Pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ir ao des-encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos” (Leite, 2011, p. 125). Aliada às incertezas que me desconcertam, mas também me fazem estar cada vez mais junto das crianças, sou guiada por elas na pesquisa.

A escola é o local onde ocorre esta pesquisa, mas não somente isso. É, antes, um espaço-tempo onde se produz conhecimentos: o conhecimento infantil que se constrói diariamente, o conhecimento da professora que avança na parceria com as crianças e o conhecimento da pesquisadora que percebe, na aproximação entre a academia e o espaço escolar, potencialidades para discussão de importantes temas educacionais.

A pesquisa lança mão de narrativas textuais e imagéticas para registrar experiências e Lima et al. (2015) contribuem com essa discussão ao abordarem o trabalho com narrativas em investigações em educação. Afirmando a importância de se resgatar o diálogo entre os saberes da experiência e o conhecimento científico, fazem também a defesa do que se produz em espaços não-acadêmicos como uma construção que se volta, na palavra dos autores, “para o singular, o local, o imprevisível e o implicado” (Lima et al., 2015, p. 21). A perspectiva é de uma produção de conhecimento que ocorre na própria vida dos sujeitos, tanto daqueles convidados a participarem da investigação - neste caso, as crianças - quanto na vida da professora-pesquisadora que se vê sendo transformada pelas experiências vividas durante o pesquisar. Jan Masschelein (2008), ao abordar uma “pedagogia pobre”, nos provoca a ir além do estabelecido e repensar os modos de estar na escola. O autor afirma a necessidade de encontrar uma perspectiva que leve em conta o outro e que se pautem em “e-ducar o olhar”, libertar nossa visão. Afirma o autor que e-ducar o olhar “Não significa nos tornarmos conscientes ou despertos, mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção. (...) A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática” (Masschelein, 2008, p. 36).

Tal postura de atenção, de presença, de educação do olhar é mobilizadora de outros modos de estar na escola, outros gestos, outros modos de pesquisar. A atenção desejada não é aquela que pretende dominar o objeto, mas, pelo contrário, reforça a importância dos encontros e elaborações a partir de diálogos estabelecidos com os objetos. No caso dessa pesquisa, tal perspectiva da atenção foi

fundamental para pensar o modo de colocar a escola, as crianças e o cinema em diálogo.

Sobre a aproximação com as imagens:



Figura 1 - Um menino com uma câmera

Fonte: Autora

Narrativa “Um menino com uma câmera”

O menino aponta a câmera para mim. Não é um gesto qualquer. É cuidadoso, complexo, social, histórico, corporal e mental. Arthur é um menino com deficiência intelectual. Agitado, sempre muda de atividade. Tem apego aos brinquedos e às pessoas, o que o leva a ter muitos conflitos. Arthur tem poucos momentos de interrupção durante nosso dia e a câmera é um dos poucos objetos que provoca suspensão, seja para tirar fotos de verdade ou de mentira, ou fazer uma gravação. Ele busca o encaixe dos olhos com a passagem retangular que permite uma conexão entre nós. Segura a câmera com firmeza, se dedica à ação, procura o melhor ângulo, performa um corpo que está envolvido na ação de captura. Posiciona o dedo no botão que poderá eternizar nosso encontro. A sobrelanceira levantada acena como a busca pela professora que também aponta sua câmera para o menino. Um encontro efêmero, mas ao mesmo tempo profundo, com o menino e com a imagem.

Minha aproximação às discussões acerca de cinema e educação se deu através de formações oferecidas pelo “Programa Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica”, vinculado à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, que tem como objetivo planejar e coordenar ações envolvendo o cinema nas escolas e espaços de formação da rede municipal. No diálogo com as crianças, as propostas acessadas através das formações que frequentei, se efetivaram com meu convite a elas para experienciarem o cinema através da realização de cineclubes e da produção de filmes na escola.

O cineclubes se coloca como a reunião de pessoas para assistir filmes coletivamente e conversar sobre eles, realizar o debate e reflexão a partir das imagens.

Filme “É mágica”

Link para assistir o filme: https://youtu.be/YdOCGfGcf_s



Figura 2 - Frame do filme “É mágica”

Fonte: Autora

O cineclube se coloca para mim como uma parte fundamental do trabalho com cinema na escola. Primeiramente porque através dessa experiência podemos acessar muito do que as crianças têm a dizer, e, em segundo lugar porque, como nos indica Fresquet e Migliorin (2015) ao assistir filmes juntos, professores e crianças estão em uma condição horizontalizada “até na posturas dos corpos, professor e alunos não estão mais contrapostos em dois lados, mas se viram para juntos assistir ao filme, se colocam no mesmo lugar, com a tela como foco de atenção” (Fresquet & Migliorin, 2015, p. 9). Fazer cineclube na escola de Educação Infantil é, portanto, uma escolha política, uma opção por não controlar nem as crianças e nem os caminhos pelos quais elas nos levarão.

Alain Bergala, em “A hipótese-cinema” nos lembra que o processo de discussão de filmes com as crianças leva tempo, que é necessário “aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma” (Bergala, 2008, p. 65). É isso que me proponho a viver com as crianças no cineclube e vemos no filme “É mágica”: uma experiência que não tem pressa e que é muito mais pautada em perguntas do que respostas, um espaço coletivo de compartilhamento. Além disso, outro aspecto inerente ao cineclube é a sua capacidade de incentivar as crianças a produzirem seus próprios filmes, que poderão, por sua vez, também serem exibidos em um próximo cineclube. Como dizem Fresquet e Migliorin em relação ao movimento de assistir e fazer filmes, há um duplo sentido nessas experiências pois “Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativarmos a nossa imaginação, em breve estaremos sendo tomados pela necessidade de filmarmos” (Fresquet & Migliorin, 2015, p. 16).

Filme “A pá morreu”

Link para assistir o filme: <https://youtu.be/MccQYFoc8po>



Figura 3 - Frame do filme “A pá morreu”

Fonte: Autora

O que podem nos dizer as imagens infantis? Como fazem reverberar outros modos de viver e ocupar a escola?

Talvez ao espectador mais sensível um primeiro elemento que chama a atenção nos filmes feitos pelas crianças é a movimentação de câmera. Subidas, descidas, rodopios, a busca, intencional ou não, pelo que se quer enquadrar da vida imensa naquela pequena tela. A vida pode ser muito grande para caber em enquadramentos muito fechados e talvez mudanças rápidas de quadros e movimentação de câmeras frequentes sejam a sábia estratégia das infâncias para fazer caber no quadro a vida que lhes passa.

Há ainda a necessidade de entendimento por parte do espectador de filmes feitos por crianças de que aqui estamos tratando da produção de outras imagens, de filmes que exigem de nós uma abertura, o aceite a um convite, a saída do lugar de estabelecimento do que está certo ou errado no cinema. Alain Bergala, nos alertando sobre os filmes produzidos por crianças e estudantes, diz que o que deve ser avaliado é o engajamento no processo, as escolhas que se fez e que “ submeteu à prova da realidade da filmagem e da montagem. Enfim, que tenha havido uma experiência, e que esta tenha realmente ensinado alguma coisa por outras vias que não a do ensino no sentido clássico do termo” (Bergala, 2008, p. 175).

Percebo, vivendo o cinema com as crianças, que, na maioria das vezes, vão para os filmes temáticas que estão circulando naquele momento em nossa turma. Mistérios, explorações no parque da escola e o próprio processo de manipulação da câmera eram elementos que vinham aparecendo com frequência em nosso coletivo quando o filme “A pá morreu” foi feito.

Um elemento que penso ser importante destacar diz respeito ao lugar onde ocorre a maioria das filmagens que as turmas se propuseram a fazer. Desde que começamos a fazer filmagens na escola o combinado era de que aquela prática faria parte da nossa rotina e que as crianças teriam liberdade para fazer os filmes que quisessem em momentos em que isso fosse possível. Tempos de alimentação e de entrada e saída, em geral, eram os únicos em que não disponibilizava o celular para filmagens por conta da complexidade e responsabilidade envolvidas nesses momentos. Em todos os outros, o celular estaria à disposição.

Mesmo havendo essa liberdade, com o passar do tempo percebi que os filmes das crianças eram feitos quase sempre fora da sala de referência. Acredito que as ricas possibilidades de explorações nesses espaços são motivadoras dessa escolha, além do fato de que ali as relações também são outras. É

impossível, no contexto de parque e brincadeiras na quadra da escola, por exemplo, saber exatamente o que as crianças estão fazendo e dizendo. As vejo indo de lá para cá e recolho restos que elas deixam para trás passando por mim. Com os restos vou tentando compreender um pouco do que estão construindo.

Não recolho tudo e talvez nem devesse. Penso ser importante deixar alguma brecha de não saber para as crianças.

É fundamental ainda destacar um outro aspecto nas experiências com cinema na escola de Educação Infantil. Os filmes das crianças têm movimentação de câmera e enquadramento particulares. Seja pela manipulação não formatada da câmera ou pelo modo de vida das crianças, que mobilizam o corpo todo em suas ações, fato é que percebemos nas imagens que capturaram as participantes da pesquisa campo e extracampo quase se confundindo.

Os filmes das crianças são maiores do que a tela de cinema, apresentam muito do que não está apenas no limite do quadro, seja pelos sons da escola que não são controláveis e, portanto, são captados pelos filmes das crianças, por escolha ou não, mas também porque o recorte que fazem da cena é fluido e pouco planejado antecipadamente. Faz-se o que é possível e o que a mente deseja no momento.

Conclusões

As crianças nos fazem um convite com seus filmes, para que possamos acessar seus modos de pensar, fazer e sentir. Assim soa a nós porque dele precisamos, deste chamado, pois já nos desconectamos de elementos importantes que nos fariam compreender os modos de vida das infâncias. As imagens realizadas pelas crianças e a experiência de debater filmes com elas são companheiras das descobertas da docência.

Comecei a me aproximar das propostas envolvendo o cinema e a educação no ano de 2017 e desde então venho inventando/compartilhando/aprendendo/experimentando formas de fazer filmes na escola. Meu maior interesse e dedicação nestes anos foi fazer filmes com as crianças, mais especificamente, filmes em que elas tivessem a câmera nas mãos. O caminho era esse, funcionava para mim. Gostava e ainda gosto de acessar as produções das crianças, seus modos de pensar as imagens e narrativas. Mas, como dizem Fresquet e Migliorin (2015), ver cinema nos dá motivação para criar. E, de fato, estar em contato com o cinema das crianças, aos poucos, me fez ter vontade de também criar alguns filmes.

Filme “Ovos”

Link para assistir ao filme: <https://youtu.be/Gqau1aszT7g>



Figura 4 - Frame do filme “Ovos”

Fonte: Autora

Pois sem que eu tenha percebido muito bem ou planejado, emergiu o filme “Ovos”. Penso que o filme, embora tenha sido composto por mim, emerge também das crianças, ou, para avançar um pouco, da minha relação com elas. Observando as meninas que menciono no filme, vejo um movimento, interajo, me guardo para que elas possam criar, mas que eu também possa exercitar a espera e a confiança na criação das infâncias. O resultado não poderia ter sido mais surpreendente e as imagens desse movimento, meu, delas, e até das lagartas, mais incrível.

Achei curioso, na época, perceber que escolhi registrar em um filme os pensamentos que me ocorreram a partir daquela experiência. Já fazia narrativas e via valor também nessa produção, mas me pareceu, a partir do “Ovos” que pensaria melhor com as imagens. Com o filme “Ovos” meu desejo foi dar a ver às colegas educadoras as possibilidades que temos na escola se estivermos abertas às produções das crianças. Algo da postura dos adultos, mas também de uma postura de escola, de relações que estabelecemos e, até, de materiais que consideramos educativos nos processos de produção de conhecimento.

Com a produção de filmes vejo um processo que envolve a arte, a criação, um envolvimento estético e político, mas também uma dimensão do estudo, da reflexão docente que estamos acostumados a fazer com os textos, mas também são potentes se forem feitas a partir dos filmes. Fazer filmes, pensar um roteiro, a captação das imagens e sons, as escolhas na montagem... tudo isso é estudo, reflexão, adensamento. É o fazer docente embebido de algo que também nos é muito caro e presente: a formação. Com filmes vejo a ocorrência de um chamado, claro, a quem estiver disposto a ouvir. Um chamado para as sensibilidades, os sentimentos, os afetos apresentados pelas crianças, algo de fundamental importância para nosso trabalho com elas. Talvez viver o cinema na escola seja mesmo isso, uma bola de neve que vai se complexificando e adensando quanto mais nos abrimos à experiência de estar com as imagens e as crianças. Um movimento, entretanto, que só ocorre se aceitarmos o convite das crianças, se estivermos dispostos a estar verdadeiramente junto das crianças e atentos ao que elas têm a dizer.

Referências

- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), 213-222. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>.
- Leite, C. D. P. (2011). Infância, experiência e tempo. *Cultura Acadêmica*.
- Lima, M. E. C. C., Geraldi, C. M. G., Geraldi, J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, 31 (1), 17-44. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>.
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, 33 (1), 35-48. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.
- Fresquet, A. & Migliorin, C. (2015) Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. *Universo Produção*.
- Bergala, A. (2008). A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. *Booklink*.

PROJETO “NÓS E O MUNDO” A Educação Não Formal como Promotora de Cidadania

FERREIRA, Filipa

Mundo Inseparável Associação - filipa15@hotmail.com

Resumo

“Nós e o Mundo” é um projeto de promoção da cidadania desenvolvido pelo Mundo Inseparável Associação (MIA) destinado a alunos do 1º ciclo do ensino básico onde através de atividades de educação não formal se exploram temáticas como o racismo, igualdade de género, bullying, voluntariado e valores em contexto escolar com o objetivo de dar voz às crianças e promover a uma participação mais ativa na sociedade.

Palavras-Chave: Cidadania; Educação não formal; Participação Ativa

Introdução

A educação para a cidadania assume-se um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças e por essa razão faz parte dos programas curriculares desde o Pré-Escolar até ao 12º ano. No entanto, embora “os direitos das crianças estejam assegurados em documentos legais, práticas educativas precisam assegurar o exercício da cidadania, seja nas relações, no diálogo entre adultos e crianças desde bebês.” (Anjos e Araújo, 2024, p. 1). Assim, e apesar de ser importante que a educação para a cidadania faça parte do programa curricular, a escola tem, pela sua formalidade algumas fragilidades, pelo que as linhas orientadoras para a Educação para a Cidadania da Direção-Geral da Educação defendem que a educação para a cidadania deve acontecer em vários contextos, por várias entidades, devendo a escola apoiar-se na comunidade e outras entidades locais para atingir esse objetivo.

De acordo com a Comissão Europeia (2017) mesmo em “contexto escolar, a educação para a cidadania pode ser ministrada não só por via da aprendizagem formal (...) mas também por via de experiências de aprendizagem informal (Maslowski et al., 2009; Sundström e Fernández, 2013) e não formal (Jansen et al., 2006).” (p.24) uma vez que a participação em atividades de carácter não formal permitem a aquisição de competências de forma mais espontânea e significativa.

Com base nestas informações comecei a questionar-me de que forma poderia a educação não formal complementar o trabalho da escola, em particular, no que diz respeito à educação para a cidadania. Como integrar a educação não formal no contexto escolar? Como potenciar o ambiente educativo e os docentes neste processo?

É assim que surge o “Nós e o Mundo”, um projeto que pretende levar os benefícios da educação não

formal às escolas, promovendo a igualdade de oportunidades facilitando o acesso a metodologias diferenciadas no próprio espaço escolar.

O projeto surge apoiado na minha experiência enquanto educadora de infância em diversos contextos em nacionais e internacionais onde, através de atividades não formais, as crianças desenvolveram competências e adquiriram novos conhecimentos apesar das diferenças culturais e linguísticas. Essas experiências fizeram-me refletir sobre o alcance dessas ferramentas, e de que forma poderiam ser utilizadas para complementar a ação da escola no que diz respeito à educação para a cidadania.

Ao longo dos anos o MIA tem desenvolvido atividades pontuais em diversas escolas e para além do feedback positivo dos alunos, frequentemente as professoras partilham que gostavam de utilizar outras estratégias, contudo, não têm formação nessa área. Desta forma, tornou-se clara a necessidade de criar um programa que permitisse um contacto mais regular com as turmas que permitisse acompanhar os grupos à medida que avançam na escolaridade.

Gadotti (2005) citado por Araújo e Florêncio (2013) afirma que “só aprendemos quando nos envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando o que estamos aprendendo tem sentido para as nossas vidas (...) Só conhecemos realmente o que construímos autonomamente” (p.626). Assim, com o projeto “Nós e o Mundo”, mais do que transmitir conhecimentos às crianças pretendemos dar-lhes voz, partindo das ideias que já têm sobre o mundo que as rodeia, valorizando o processo através do qual as crianças ouvem os outros, partilham as suas ideias, são desafiadas a ver por mundo através de outras perspetivas e aprendem a argumentar e a resolver problemas.

Decidimos que o projeto se devia centrar nas turmas de 1º ciclo do ensino básico por três razões - flexibilidade do currículo, carácter transversal da educação para a cidadania neste ciclo de ensino e menor acesso dos alunos ao exercício da democracia.

Mas que desafios e potencialidades poderíamos esperar na implementação de um projeto de cidadania, com base em metodologias de educação não-formal, no 1º ciclo do ensino básico? Seria a sala de aula um agente limitador ou por outro lado potenciar a interação do grupo? E o professor(a)? Procuramos responder a estas questões, bem como à pertinência do projeto para este público-alvo ao longo deste trabalho.

Descrição e intencionalidades Educativas

O projeto “Nós e o Mundo” é um projeto de cidadania que tem por base metodologias de educação não formal e se destina a alunos do 1º ciclo do ensino básico. O projeto é implementado pelo MIA, uma associação sem fins lucrativos que criou o projeto de raiz após vários anos de atividade no terreno. Para a fase piloto do projeto desenhamos um conjunto de 4 workshops originais com base nas seguintes temáticas – voluntariado e valores, igualdade de género, direitos das crianças e bullying.

Apesar da sua designação, “há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.” (Gohn, 2006, p. 29) pelo que o desenvolvimento deste projeto implica uma forte relação teórico-prática que permite enquadrar a sua ação no contexto específico em que pretende ser implementado. Assim, este projeto foi elaborado e desenvolvido de acordo com um conjunto de intencionalidades educativas previamente estabelecidas. A cidadania é um tema extremamente amplo para o qual se poderiam definir inúmeras intencionalidades educativas, contudo, sendo o tempo disponível com as turmas limitado, optámos por definir um número menor de intencionalidades, para que pudéssemos explorá-las de forma aprofundada. Deste modo as intencionalidades educativas para este projeto são:

Promover a cidadania ativa e participativa dando voz às crianças e jovens;

Incentivar o espírito crítico;

Combater a intolerância, desigualdade e exclusão social;

Valorizar as competências de cada criança;

Capacitar as crianças reforçando as suas competências pessoais e sociais.

A enunciação destas intencionalidades teve em conta documentos de referência a nível nacional como a “Lei de Bases do Sistema Educativo”, “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e as

“Linhas Orientadoras para a Educação para a Cidadania” da Direção-Geral da Educação, bem como o “Projeto Educativo” e a “Estratégia de Educação para a Cidadania” do Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra (AEPJS).

Público-Alvo

A escola onde realizámos as atividades pertence à rede pública e encontra-se no Montijo. Pela sua localização geográfica as turmas da escola são ricas em diversidade cultural com alunos de diferentes nacionalidades e contextos. Inserida no Bairro do Esteval, um dos bairros com habitação social do concelho do Montijo, a escola integra vários alunos em situação de vulnerabilidade social.

A apresentação do projeto foi feita diretamente às professoras que analisaram a proposta de intervenção e a consideraram pertinente passando posteriormente a informação à coordenadora pedagógica. A seleção das turmas aconteceu de forma orgânica uma vez que partiu da relação que já tínhamos com alguns alunos que reagiram bem às nossas metodologias e que facilitaram o acesso aos professores. Tentámos contactar escolas mais isoladas onde acreditamos que o projeto também pudesse ter grande impacto, mas não obtivemos resposta. O projeto “Nós e o Mundo” enquadra-se nesta escola uma vez que o agrupamento refere no seu plano educativo ter como “missão contribuir para a construção de uma escola democrática, inclusiva e humana, assente em pressupostos de equidade, valorização da diferença, criação de ambientes educativos diferenciadores” (AEPJS, 2019, p. 7). Para além disso as metodologias utilizadas vão ao encontro das estratégias defendidas pelo agrupamento de aprendizagem pela descoberta, aprendizagem cooperativa e aprendizagem significativa.

Intervenção Pedagógica

Metodologia

Optámos por metodologias de educação não formal, por acreditarmos que a educação não formal “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo.” (Gohn, 2006, p. 29) e que “pode ser mais fácil desenvolver competências de cidadania como a participação e o pensamento crítico no seio de um ambiente extracurricular menos tradicional e mais flexível” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p.78). Por outro lado, enquanto educadora é clara também para mim a importância do jogo e do lúdico no desenvolvimento das crianças, nomeadamente a nível desenvolvimento de competências pessoais e sociais “podendo considerar-se os jogos de grupo como construtores essenciais da vida social, e a fonte dos primeiros ideais e impulsos sociais, como solidariedade, a comunicação, a cooperação” (Turino, 2006, p. 108). Desta forma, procurámos organizar as atividades alternando entre jogos, dinâmicas de pequeno e grande grupo, momentos de reflexão e partilha.

Outro fator determinante para a escolha da educação não-formal é a sua flexibilidade,

O fato da educação não formal poder ser pensada, ajustada ou alargada em função dos interesses dos envolvidos, traz uma abertura que nos permite compreender que ela pode operar em outras lógicas, uma vez que podemos combinar os interesses e a própria organização do cotidiano em função dos acontecimentos e de suas necessidades. As propostas, as atividades, o envolvimento do grupo vão se realizando juntamente com os interesses do próprio grupo” (Garcia, 2013, p. 478)

Esta flexibilidade era muito importante para nós tendo em conta a faixa etária das crianças bem como a diversidade dos alunos envolvidos. A estrutura dos workshops permite assim a adaptação às características de cada grupo, prevendo alternativas para as turmas com alunos que não dominem a leitura/escrita. O plano das sessões é essencial para guiar a intencionalidade da ação, contudo, é frequentemente adaptado para respeitar os interesses, necessidades e tempos de cada grupo. Assim, as sessões seguem uma estrutura semelhante,

Quebra-gelo: Este momento é fundamental pois determina a motivação das crianças em participar na atividade. Permite-nos relembrar os nomes das crianças a cada sessão, favorecendo uma relação de maior proximidade permite às crianças fazer a transição para um registo não formal, ainda que as atividades ocorram no dentro da sala.

Introdução da temática: Nesta introdução são lançados às crianças desafios que de forma natural e

orgânica as ajudem a começar a pensar no tema, sem o anunciar diretamente.

Reflexão em pequeno grupo: Os momentos em pequeno grupo permitem que todas as crianças tenham espaço e tempo para expor as suas ideias, implica gestão de conflitos e permite um maior sentimento de pertença em relação aos desafios propostos. Em pequeno grupo, a participação torna-se menos desafiadora. Os grupos são feitos pelo adulto, permitindo ao longo das sessões a criação de grupos distintos promovendo assim interação entre diferentes crianças. A diversidade dos grupos permite a valorização das competências de cada criança bem como a interajuda entre os seus elementos. Durante os momentos de pequeno grupo, as crianças são encorajadas a debater as suas opiniões de forma autónoma, enquanto o adulto se mantém disponível para auxiliar sempre que necessário. As crianças são encorajadas a registar as suas ideias através da escrita e/ou desenho

Debate em grande grupo: Nesta etapa, os diferentes grupos têm oportunidade para expor as suas ideias/conclusões e mostrar os seus registos/processo de pensamento. Os diferentes grupos são encorajados a ouvir as ideias dos outros complementando ou contrapondo com as suas opiniões.

Perspectivas futuras: Nesta dinâmica é lançado às crianças um desafio a pensar no futuro, dando voz às suas ideias de como podem/querem impactar o mundo à sua volta. Este momento é particularmente importante para o empoderamento do grupo, permitindo às crianças explorar diversas formas de como podem ainda que em pequena escala contribuir para a mudança.

Reflexão final e Avaliação: Para terminar, em grande círculo, as crianças são desafiadas a fazer um resumo da sessão e a tentar descobrir qual a temática do dia, e o que aprenderam com a sessão.

Organização do espaço, tempo e materiais

O espaço é um aspecto fundamental na implementação destes workshops uma vez que sendo as sessões dinamizadas em contexto escolar, a reorganização do espaço da sala é o primeiro elemento que nos permite quebrar a formalidade no processo educativo.

Durante as sessões as mesas e cadeiras são encostadas à parede de forma a criar um espaço amplo e permitir a livre circulação das crianças pela sala. Os trabalhos de grupo são realizados no chão, em círculo, tendo as crianças liberdade para se sentarem (ou até deitarem) de forma descontraída e confortável.

De forma a serem enquadradas no horário escolar sem perturbar ou interromper o intervalo das crianças, as sessões foram desenhadas para durar 1h45 minutos. Ainda que a duração total das sessões esteja condicionada pelo horário da escola, o tempo de cada atividade é flexível, assim, embora exista um plano bem estruturado para cada sessão, as mesmas sofrem frequentemente alterações de forma a garantir que o tempo das crianças é respeitado.

Nos momentos de reflexão as crianças têm ao seu dispor vários marcadores coloridos e folhas de papel. Em algumas sessões são disponibilizados materiais de apoio à atividade criados especificamente para esse efeito – frases, imagens, cartões de desafio, entre outros. A equipa leva todos os materiais necessários.

Papel do Adulto

O educador tem um papel fundamental na forma como dirige as sessões, orientando a exploração da temática pelas crianças sem impor as suas ideias ou dirigir de forma excessiva a sessão. Uma vez que “há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente.” (Gohn, 2006, p.32) pelo que é essencial que o educador tenha presente que o mesmo workshop implementado com várias turmas terá resultados diferentes, pois são as crianças que guiam a ação. Assim, torna-se indispensável que o educador ouça o grupo e vá adaptando as suas propostas aos interesses e questões do grupo.

Fulgêncio (2016) citado por Barboza, A., Lima, E. & Miura, P. (2022) refere a importância da relação afetiva com o adulto e ambiente que os acolhe como elementos fundamentais no processo de aprendizagem, por essa razão as sessões são dinamizadas por uma equipa de dois elementos que se mantém constante durante o projeto, permitindo a criação de uma relação de proximidade e confiança com as crianças.

Resultados, análise, avaliação, feedback

No primeiro ano do projeto realizámos 22 sessões com 5 turmas e cerca de 120 alunos. Devido ao sucesso

das atividades acabámos por alargar o projeto a uma segunda escola do agrupamento.

Em todas as turmas que dinamizámos sessões houve uma excelente receptividade por parte das crianças em participar nas dinâmicas. As crianças gostaram de ser ouvidas partilhando as suas opiniões sem constrangimentos. No caso das crianças mais tímidas, e em alguns casos de crianças com necessidades educativas especiais, fomos notando uma evolução muito grande à medida que iam criando uma relação de confiança connosco. A participação nas várias dinâmicas foi sempre voluntária o que ajudou nesse processo.

Para além da avaliação que foi sendo feita com as crianças no final de cada sessão, no final pedimos a todos os participantes (professoras e crianças) que avaliassem o projeto. O feedback foi muito positivo, tendo as professoras destacado a disponibilidade das mediadoras e a sua interação com as crianças, as temáticas, a participação ativa das crianças, os momentos para reflexão e partilha de opinião, as atividades colaborativas e aprendizagem através do lúdico.

Já as crianças consideraram as atividades importantes por aprenderem coisas novas, como: discutir ideias, dar a sua opinião, perceber o que se passa no mundo, confiar e não magoar os outros, direitos e deveres, como ajudar e respeitar o outro, emoções e falar sobre sentimentos. As crianças consideraram ainda as atividades importantes por as ajudarem a aprender, a relaxar e a se sentirem seguras.

Quando questionadas como se sentiram durante as atividades as respostas mais comuns das crianças foram: divertidas, felizes/alegres, calmas/relaxadas, motivadas, espertas, animadas e compreendidas, confortáveis e seguras.

No que diz respeito aos aspetos a melhorar as crianças referiram que gostavam que as fossem mais longas e mais frequentes. As professoras não indicaram aspetos a melhorar mostrando apenas interesse em continuar a participar no projeto.

Por fim, com o intuito de definir possíveis temáticas para um próximo ciclo de sessões questionámos às crianças as suas preocupações, destacando-se as guerras, a poluição, alguém perder a vida e a falta de igualdade. Já as docentes mostraram interesse pelas temáticas da interculturalidade, segurança digital, gestão de emoções/saúde mental e aceitação e respeito pela individualidade do outro.

Conclusão

De acordo com Ribeiro (2021) a “educação para a cidadania constitui-se como um desafio para todos os sectores da sociedade, e em particular para a escola” (p. 13), com a implementação da fase piloto do projeto “Nós e o Mundo” junto de turmas do 1º ciclo do ensino básico conseguimos testar metodologias de trabalho e a pertinência da intervenção nas escolas deste projeto de cidadania. O projeto foi muito bem recebido tanto pelas crianças como pelas professoras que consideraram as atividades pertinentes e responderam muito bem às dinâmicas utilizadas com o grupo.

Ao longo dos anos, em outras iniciativas temos sido confrontadas com a dificuldade em entrar nas escolas e/ou obter resposta atempada por parte das direções, tal como em outras circunstâncias ficou demonstrado que é significativamente mais fácil quando esta articulação é feita diretamente com as professoras das turmas e que, após realizar a primeira atividade, facilmente o interesse por parte de outros professores acaba por surgir.

Percebemos também que sendo estas atividades voluntárias para as docentes, as professoras que escolheram participar no projeto tinham interesse e já haviam explorado de alguma forma as temáticas com as turmas, ainda assim consideraram o projeto fundamental para aquisição, solidificação e reforço dos conceitos junto das crianças.

Destacamos ainda como positivo a participação das professoras em todas as sessões, participando nas dinâmicas sempre que pertinente, mas também dando espaço para que geríssemos as sessões de forma a que as crianças se sentissem confortáveis e descontraídas.

A participação das crianças foi também um aspeto muito positivo, não só pelo interesse que demonstraram por todas as atividades propostas, mas também pela generosidade das suas partilhas e pela capacidade de ouvir os outros e em conjunto criar soluções.

Implementar as atividades em turmas do 1º ciclo do Ensino Básico revelou-se também muito positivo por

um lado pela flexibilidade do currículo, e por outro por as crianças ainda estarem numa fase de desenvolvimento onde estão muito disponíveis para metodologias participativas.

Por fim, é de referir a dificuldade que é implementar um projeto deste âmbito sem qualquer financiamento e estritamente com base em trabalho voluntário. Sentimos que esse aspeto limita o projeto não só pelo número de sessões que podemos realizar, pelo número de escolas a que podemos chegar, mas também pela escassez de recursos materiais.

Ainda assim o balanço do projeto é muito positivo estando o mesmo a ter continuidade no ano letivo de 2024/2025 havendo já sessões agendadas com novas temáticas.

Referências Bibliográficas

AEPJS (2021). Estratégia de Educação para a Cidadania.

<https://agrupamento.espjs.edu.pt/index.php/documentos/documentos-orientadores/cidadania>

Anjos, C. I., & de Araujo, L. A. (2024). Infância(s), Educação Infantil e Cidadania na Produção Acadêmica Brasileira (2014-2023). *Revista Interacções*, 20(69), 1–23. <https://doi.org/10.25755/int.37709>

Araújo, A. & Florêncio, M. (2013) - Promoção da educação não-formal em um território de alta vulnerabilidade social: Um estudo de caso. Em Palhares, J. & Afonso, A. (org), *O Não-Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias* - Vol. I (pp.623-630). CIEEd.

Barboza, A., Lima, E. & Miura, P. (2022). O Brincar no Ambiente Educacional e as Experiências Culturais de Gênero. *Revista Interacções*, 18(61), 92–111. <https://doi.org/10.25755/int.26827>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2017). A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa - 2017. Relatório Eurydice. Luxemburgo recuperado de <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1>

Direção-Geral da Educação (2013). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Garcia, V. (2013). Educação não formal: Autonomia e campo conceitual. In Palhares, J. & Afonso A. (org), *O Não Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias* (pp. 473-480). CIEEd.

Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. recuperado de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYdfQ/?format=pdf&lang=pt>

Martins, G. d'Oliveira, [et al.]. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação.

Ribeiro, J. (2021). Prática de Ensino Supervisionada – A cidadania está na escola! [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança] recuperado de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/24816/1/Ribeiro_J%c3%a9ssica.pdf

Turino, C. (2006). Educação não formal, jogo e brincadeira. *Cadernos Cenpec*. Nº 2, pp 107-114

FAZER CIDADE COMO QUEM FAZ ESCOLA: NOTAS PARA PENSAR PRÁTICAS COM A INFÂNCIA

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro¹¹

Resumo

O presente texto tem como objetivo refletir sobre o trabalho com crianças pequenas com base em quatro conceitos centrais: currículo emergente (Rinaldi, 1999), face ao currículo prescrito; aprendizagem como criação de sentidos (Deleuze, 2010a), em oposição à concepção de aprendizagem como aquisição de conhecimento; escola como tempo livre (Masschelein & Simons, 2013), como resistência à teleologia da instituição escolar; e, por fim, infância como “condição de experiência” (Kohan, 2007), na contramão da infância como um período inicial do desenvolvimento humano. Trata-se, por um lado, de fazer frente à perspectiva adultocêntrica da educação e, por outro lado, de pensar uma “infância da educação” infantil (Kohan, 2007). No intuito de articular teoria e prática, o trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica de construção de uma cidade imaginária, intitulada de Hariboobi, ocorrida em uma turma de quatro anos da Educação Infantil do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro, Brasil). Tal experiência se apresenta como um exemplo, dentre tantos que podem existir, de como os quatro conceitos trabalhados pelo artigo podem reverberar no cotidiano. Na introdução, são expostos rapidamente os antecedentes da experiência e os pressupostos pedagógicos subjacentes a ela. Em seguida, são apresentados os quatro marcadores do trabalho pedagógico e relações entre eles são estabelecidas. A narrativa da experiência é apresentada posteriormente, procurando articular os conceitos defendidos à realidade vivenciada. Por fim, a última parte busca rapidamente sintetizar as anteriores, no intuito de pensar uma infância da prática pedagógica, trazendo perguntas e inflexões à educação de crianças pequenas.

Palavras-chave: Infância; Experiência; Docência; Tempo livre; Aprendizagem

Introdução

O presente trabalho visa pensar práticas pedagógicas na educação infantil a partir de quatro marcadores: currículo emergente (Rinaldi, 1999), aprendizagem como criação de sentidos (Deleuze, 2010a), escola como tempo livre (Masschelein & Simons, 2013) e infância como “condição de experiência” (Kohan, 2007). No intuito de articular teoria e prática, será narrada, após a apresentação dos pressupostos teóricos, uma experiência pedagógica ocorrida ao longo de um ano letivo, em uma turma de crianças de quatro anos, na Educação Infantil do Colégio Pedro II.

O Colégio Pedro II é uma instituição pública federal brasileira, que possui quase duzentos anos de existência, tem mais de dez campus espalhados pelo Rio de Janeiro e atende desde a Educação infantil até

¹¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, Brasil). E-mail: fabiana.martins@uerj.br

o Mestrado, passando pela graduação. A Educação Infantil está presente em um campus apenas, localizado na zona oeste da cidade, e recebe crianças de três a cinco anos e onze meses provenientes de sorteio público.

Durante um ano, as crianças da referida turma estiveram construindo uma cidade imaginária, intitulada Hariboobi por elas, em regime de votação. Tal processo, ocorrido a partir da chegada de uma maquete na sala da turma, foi sendo construído à medida que as crianças iam demonstrando seus interesses, gostos e desejos. Tratou-se de um trabalho de atenção e escuta das crianças, sem prazo pré-definido, alimentado periodicamente pelas reflexões a respeito das vivências experimentadas cotidianamente pela turma. Isto é, a experiência aqui apresentada surgiu e foi sustentada pelos interesses das crianças, os quais serviram, permanentemente, como bússola para o planejamento pedagógico.

Ao trazer um relato de experiência, o texto propõe uma relação entre teoria e prática, especialmente no que tange aos quatro marcadores acima citados. Defende-se, de antemão, que o relato não tem o intuito de servir como um modelo pedagógico, mas de trazer elementos do cotidiano para pensar alguns conceitos e manejos do trabalho com crianças pequenas, à luz da base teórica defendida no texto.

I. Marcadores do trabalho pedagógico

I.I Práticas curriculares

Dados coletados por Maria Carmen Barbosa (2010) demonstram que, no Brasil, as escolas de educação infantil tendem a apresentar dois tipos de currículo, majoritariamente. Por um lado, estão os currículos “centrados na normalização das crianças”, com práticas pedagógicas voltadas para o controle das crianças como, por exemplo, colocar as crianças enfileiradas dentro de uma sala de aula, destinar um tempo específico para brincadeiras e interações, desenvolver tarefas descontextualizadas, organizar uma rotina composta por uma sucessão de atividades fragmentadas etc. Por outro lado, estão os currículos “centrados em concepções científicas”, sustentados primordialmente pela psicologia do desenvolvimento e por campos de saber, com foco no processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, tendendo a fragmentar as diversas expressões humanas e avaliando as crianças à luz de um padrão. Em ambos os currículos, encontra-se uma visão adultocêntrica que aloca a infância no lugar de uma falta que precisa ser preenchida (Barbosa, 2010).

Um terceiro tipo, pouco encontrado na pesquisa, é intitulado por Barbosa (2010) de “currículo baseado na relação: sociedade, cultura, conhecimento e subjetividade”. Tal currículo, que entende o cotidiano como um rico meio de aprendizado, defende que as crianças possuem diferentes modos de pensar, agir, sentir, falar, criar, etc, e que é papel do professor ou da professora escutar o que elas têm a dizer. As práticas pedagógicas presentes nesse tipo de currículo são variadas e procuram diversificar as experiências das crianças, de modo mais transversal possível.

Rinaldi (1999) desenvolve a ideia de um “currículo emergente”, que poderia ser pensado como prática curricular inerente ao terceiro tipo trazido por Barbosa (2010). Segundo Rinaldi (1999), cuja inspiração direta é Loris Malaguzzi - educador italiano que desenvolveu uma escola de educação infantil no pós-guerra com desejo de educar as novas gerações no intuito tanto de recuperar a esperança face à devastação quanto de evitar nossas guerras - o trabalho pedagógico deve ser baseado na escuta das crianças e na integração das linguagens. Cabe ao professor ou à professora, nessa perspectiva, “estar presente sem ser um intruso” (Rinaldi, 1999, p.117), em um sensível trabalho de abrir espaço para que as múltiplas linguagens possam ser experimentadas e expressadas. Por isso, o planejamento pedagógico deve ser flexível, aberto e pensando a partir do que surge no cotidiano com as crianças.

I.II Aprendizagem como criação de sentido

O “currículo emergente” (Rinaldi, 1999) se articula, no presente artigo, com o conceito de aprender como ato de criação, proposto por Deleuze (2010a). Negando a reconhecimento, que possui categorias a priori e verdades universais, Deleuze (2009 e 2010a) defende que aprender não é um processo de aquisição de conhecimento ou de adequação do real a regras transcendentais, mas de criação de sentidos. Em outras palavras, para o filósofo a aprendizagem não é o deslocamento do sujeito do não-saber ao saber, mas um

processo singular e temporal deflagrado por algo que afeta o sujeito que, face à impossibilidade do reconhecimento, é incitado a pensar, na procura de um sentido para aquilo que lhe afetou. As coisas, as pessoas, os lugares, os acontecimentos emitem signos, que nem sempre são percebidos por todos a todo momento. Por isso, a tarefa do aprendiz é singular, por um lado, porque trata de algo que o afetou, e temporal, por outro lado, porque exige um tempo para elaboração que nem sempre segue uma ordem cronológica

Aprender seria, então, interpretar signos que, à primeira vista, aparecem como enigmas a serem decifrados. No entanto, a perspectiva deleuziana parece ir de encontro à ideia segundo a qual a aprendizagem é deflagrada pelo ensino, algo comum nas escolas, no bojo de uma “sociedade pedagogizada” (Rancière, 2010), a qual entende que o professor ou a professora tem o papel pedagógico e a função social de passar conhecimentos àqueles que não os tem, de ensinar não somente saberes, mas normas e valores sociais, no intuito de formar cidadãos para a ordem social. Em outras palavras, as instituições escolares defendem, geralmente, que ao ou à docente cabe o papel de apresentar problemas com soluções pré-existentes e, ainda, avaliar as soluções dos e das estudantes segundo critérios a priori de veracidade ou falsidade (Deleuze, 2009).

I.III. Escola como tempo livre

No entanto, esse modo de conceber a instituição escolar é um, dentre outros, ainda que seja o hegemônico nas sociedades ocidentais. Marcadamente moderno, o processo de institucionalização da escola acabou por apagar outros modos de concebê-la. Resgatar o sentido da palavra “skholé”, cuja origem etimológica remonta a Grécia, parece oportuno.

A skholé, escola grega, literalmente traduzida como tempo livre ou ócio, não era um espaço para iniciação ou formação, mas um tempo específico distinto da ordem social (Masschelein & Simons, 2013).

Configurava-se, sobretudo, como um “tempo sem destinação” ou, ainda, como um “evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito pré-determinado, além de estar preparado e ‘em forma’” (Masschelein & Simons, 2013, p.92-93).

Nesse sentido, a escola como tempo livre realiza uma suspensão das desigualdades e expectativas sociais; profana os conhecimentos ao desvinculá-los da ordem social para colocá-los à disposição para estudo e pensamento - mais do que para assimilação e incorporação -; e, ainda, realiza uma suspensão temporal, trabalhando sobre a atenção dos e das estudantes para que estejam presentes no presente.

Interessa, no presente trabalho, conceber a escola como algo que se faz, ou seja, pensar modos possíveis de fazer escola (Masschelein & Simons, 2013) dentro da instituição escolar, especificamente com crianças pequenas. O presente artigo traz a experiência de feitura de uma cidade para refletir como, no cotidiano, a criação pode inventar modos singulares de habitar a escola. Nesse sentido, a escola de tempo livre se vincula à aprendizagem como criação de sentidos, e é esse o motivo pelo qual a experiência apresentada defende uma prática pedagógica sustentada pelo acompanhamento dos processos das crianças.

Haveria dois modos de acompanhar processos no trabalho com crianças pequenas. O primeiro, mais conhecido, que seria o de olhar a criança a partir de marcadores padronizados e universalizados, que definem como uma criança deve se desenvolver, aprender, socializar etc. Sob uma perspectiva infantilizadora da infância, esse modo de acompanhar processo é marcadamente adultocêntrico, e parece não ser capaz de captar as singularidades das crianças, seus distintos modos de sentir, pensar, se relacionar e se exprimir. Esse é o modo presente tanto nos currículos “centrados na normalização das crianças”, quanto nos currículos “centrados em concepções científicas” (Barbosa, 2010).

O segundo modo de acompanhar processos é o que entende a criança para além de uma fase do desenvolvimento. A origem etimológica da palavra infância, de infans, sem palavra ou sem articulação, parece interessante nesse momento: a infância é uma intensidade de vida que, experienciando o presente, parece fazer com que as palavras sejam insuficientes. No afã de ensinar, auxiliar no desenvolvimento, trabalhar conteúdos selecionados previamente, o adulto corre o risco de dar palavras ao que nem sempre é possível pôr em palavras.

O que se coloca no presente artigo é: como sustentar aquilo que (ainda) não tem palavra? Como afirmar

um “saber com” em detrimento de um “saber sobre”, e construir, com as crianças, um “território habitacional”, uma escola dentro na escola (Alvarez & Passos, 2009)?

I.IV. Infância

No intuito de alargar a concepção cronológica do tempo, segundo a qual a criança é o início da vida - precisando, portanto, se desenvolver, aprender e crescer -, e pensar uma concepção de infância como “condição de experiência” (Kohan, 2007), intensiva e inteira, que mergulha no presente sem qualquer preocupação com passado ou futuro, Kohan (2007) faz estudo de três tempos gregos.

O primeiro, *chrónos*: tempo metrificado que estabelece passado e futuro, antes e depois, origem etimológica da palavra cronômetro, por exemplo. É o tempo da rotina, que inicia uma atividade e termina outra; o tempo específico, contado, destinado à brincadeira, à alimentação, à aula de música; também é o tempo que julga se a criança está se crescendo corretamente, por exemplo, à luz de um padrão etário estabelecido. *Chrónos* parece ser incontornável, e em certo sentido o é. No entanto, é possível lidar com ele de maneiras menos opressoras ou adultocêntricas, se expandirmos nossa concepção de tempo para além daquele do relógio. Para tanto, trazemos, aqui, mais dois.

O segundo tempo, *kairós*, é o da oportunidade, descrito com um cavalo alado que passa uma única vez, e uma vez que passa, nunca mais retorna. *Kairós* se assemelha muito, por exemplo, ao trabalho pedagógico trazido no presente trabalho, pois demonstra como, a partir da escuta das crianças, o corpo docente pode aproveitar momentos específicos potencializar pensamentos, fabulações e invenções. É o tempo que permite que um projeto seja criado ou uma experiência realizada, pois permite captar, nas tessituras do vivido, aquilo que incita, provoca, estimula as crianças. No caso da criação da cidade, não houve um planejamento prévio que definia que determinado dia, em determinado momento, as crianças iniciariam a confecção da cidade; houve uma atenção e um cuidado por parte do corpo docente que, no momento oportuno, propôs a ideia da cidade.

O terceiro tempo grego é o *aion*. *Aion* pode ser entendido como um tempo ilimitado, infinito (Deleuze, 2009). Segundo o fragmento 52 de Heráclito (2000), *aion* é o tempo de criança que brinca, “seu reino é o de uma criança”. Esse tempo se assemelha à infância porque a infância é mais do que uma etapa, um tempo, uma fase, é um estar intensivo e inventivo no mundo (Kohan, 2007). A partir disso, Kohan (2007) propõe o conceito de “infância da educação”.

Há uma distinção clara entre uma infantilização da educação e uma infância da educação. A primeira trata de uma inferiorização da potência das crianças: é a que pressupõe saber o que é e do que precisa uma criança; que impõe normas, saberes e habilidades específicas; que coloca a criança no lugar de uma minoridade; que forja práticas pedagógicas sob os escopos da absolutização, naturalização e universalização (Silva, 2002) das crianças e da vida, com pouco espaço para invenções e perguntas.

A segunda, ao contrário, problematiza as verdades, os saberes e as normas, colocando em questão as prerrogativas da instituição escolar. Antes de pensar em quem se quer formar, a infância da educação infantil afirma a importância de conhecer as crianças, brincar com elas, entrar em suas fantasias para, então, poder criar um “território existencial” (Alvarez & Passos, 2015), no qual um processo pedagógico possa ocorrer. Trata-se de um convite a postura curiosa, investigativa e infantil, para que os adultos: [deixem de se preocupar] tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, quem quer que seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, modelar nada, mas a interromper o que está dado e proporcionar novos inícios (Kohan, 2007, p.97).

II. Hariboobi: uma cidade inventada

II.I Perguntas norteadoras

Postas as premissas teóricas do trabalho pedagógico, a seguir será relatado, de modo sucinto, o processo. Trata-se, a partir desse momento, de articular teoria e prática, no esforço de trazer elementos cotidianos para pensar a Educação Infantil como uma escola de tempo livre, a aprendizagem como criação, a docência como ato de acompanhar e sustentar processos e a infância como potência de

questionar o mundo.

Como aumentar o conhecimento das crianças a partir dos interesses delas? Como trazer novas linguagens de modo fluido e interessante, sem que pareça um conjunto de atividades a serem executadas somente como comprovação de um trabalho? Em que momento intervir e em que momento apenas observar, à distância? Qual limite entre autonomia e desamparo infantil? Como não didatizar as brincadeiras e interações sem cair no espontaneísmo? Como estar presente sem ser nem invasivo nem relapso? Essas questões estiveram presentes no cotidiano escolar, durante a criação da cidade de Hariboobi, e serviram de norteadoras para o desenvolvimento do projeto. Trata-se, portanto, de pensar um projeto pedagógico à luz de hesitações, dúvidas e provocações, para além de certezas, métodos e objetivos a priori.

II.II. Antecedentes

O projeto de construção da cidade começou a partir de uma maquete recebida por estudantes do Ensino Médio (equivalente ao Ensino Secundário em Portugal) do Colégio Pedro II, instituição pública federal de quase duzentos anos, localizada no Rio de Janeiro. Feita de materiais simples, logo a maquete começou a se deteriorar, gerando conflito entre as crianças. Quanto bem gerido, o conflito pode ser uma ótima oportunidade pedagógica e, sobretudo, ética. O conflito é capaz de mudar as relações das crianças, e é não somente parte de um processo de socialização, mas também de um processo cognitivo. Os adultos tendem a ter receio do conflito, e fazem de tudo ou para evitá-lo ou estancá-lo. No entanto, como aponta Rinaldi (1999, p.117), “o conflito e a negociação parecem ser as ‘forças propulsoras’ para o crescimento”. Em conversa com as crianças, algumas perguntas foram colocadas para debate, tais como: quem decide quem pode brincar, se maquete é da turma toda?; por que alguém estragaria uma maquete que gosta de brincar?; quais intencionalidades podemos encontrar por detrás de determinadas atitudes?; por que algumas crianças falam mais alto e definem as regras e outras parecem obedecer?; como se cria uma regra, quando e por que?; queremos definir regras?

As rodas de conversa são oportunidades para tentamos estimular perguntas onde, na maioria das vezes, coloca-se afirmativas. Apostando em uma dimensão ética, a roda estimula que as crianças exerçam a escuta, a atenção e o pensamento, mas também convida o professor ou a professora a sair de seu lugar adultocêntrico, ou seja, experienciar uma infância do exercício docente (Kohan, 2007).

A partir de então, a turma começou a criar sua própria maquete. Aos poucos, as crianças foram se envolvendo cada vez mais, queriam pensar a arquitetura da cidade de modo geral, e refletiam sobre onde iriam colocar cada coisa. Começou-se a mapear não somente os espaços de Hariboobi, mas os modos como as crianças criavam entre elas e como esses modos acabavam por afetar as relações delas com a escola, o corpo docente e a aprendizagem.

II.III. Processo

No processo, para além de ver caixas de remédios virando prédios, fios de lã virando rede elétrica ou tampas de refrigerante virando rodinha de trem, as crianças demonstravam um modo singular de estar na escola. Por exemplo, minigrupos se formavam espontânea e autonomamente durante o trabalho na cidade, e tendiam a ser os mesmos em brincadeiras livres. As brincadeiras expressavam não somente os gostos das crianças, mas também as aprendizagens singulares que elas iam criando¹². Além disso, não era raro que as crianças levassem pesquisas de casa para escola espontaneamente ou que os pais narrassem momentos em que as crianças estiveram, fora da escola, falando e pensando sobre Hariboobi.

O projeto, que começou com uma simples ideia, e sequer foi nomeado enquanto tal durante muito tempo, ia seguindo o ritmo das crianças. Semanalmente, era observado o interesse da turma, analisado o potencial dele e seus possíveis desdobramentos. Havia semanas que as crianças não demonstravam interesse algum, em outras sim. Se Hariboobi seria finalizada ou esquecida era o que menos importava; o

¹² Por exemplo, o minigrupo que estava trabalhando sobre a confecção de um trem e sua respectiva malha ferroviária, passou a brincar de caça ao tesouro com mapas. A brincadeira funcionava assim: uma criança escondia um objeto pela escola, voltava à sala, desenhava a planta baixa do espaço e marcava onde tinha escondido o tesouro. Inúmeras vezes, as crianças debatiam sobre os mapas e não raro pediam auxílio de uma professora para pensarem sobre proporcionalidade, espaços, lugares etc.

esforço estava, sobretudo, em suspender o tempo cronológico, profanar os conhecimentos socialmente legitimados e exercitar a atenção – tanto das crianças quanto dos adultos – para sustentar uma escola dentro da escola.

Periodicamente, contudo, pedia-se para as crianças projetarem no papel o que desejavam para a cidade, e organizassem seus projetos em um mural, criado especificamente para trabalhar sobre Hariboobi. O mural era dividido em dois: do lado esquerdo, os projetos individuais que as crianças apresentavam aos amigos e conseguiam, às vezes, ajuda; do lado direito, os projetos já realizados. Muitas reuniões eram feitas em frente ao mural: o que precisamos para esse projeto? Em que ponto estamos no outro projeto? Um amigo desistiu do projeto dele, alguém aceita ajuda? O que precisamos pesquisar para desenvolver nossa cidade? Experimentar a criação e pensar a experiência da criação eram movimentos pendulares constantes.

Sem que houvesse planejamento prévio para o que se poderia ser chamado convencionalmente de culminância do projeto, o processo foi dado por encerrado pelas crianças, quando julgaram que já haviam construído toda a cidade. Para tanto, as crianças decidiram que colocariam o vulcão de Hariboobi em erupção¹³.

Questionadas a respeito da possibilidade de que o vulcão destruísse com a cidade, como Vesúvio, que haviam pesquisado, as crianças responderam que isso não era um problema. Novamente, os adultos foram convidados a se deslocarem de seus lugares de poder e saber, e experimentar olhar para o processo de criação da cidade com olhos infantis: importava menos às crianças o resultado do que o processo, importava menos a materialidade do que as experimentações.

A todo momento situações como essas aconteciam: os adultos se preocupavam com algo, tentando cuidar do contorno da experiência, e as crianças diziam, mediante o uso de diversas linguagens, que a preocupação pelo fim é uma preocupação do tempo cronológico, enquanto a elas o importante era vivenciar momentos aiônicos; os adultos, mesmo que inconscientemente, passavam valores – por exemplo, destruir a cidade é ruim – e as crianças transladavam os sentidos dos valores – por exemplo, experimentar é bom.

III. Para seguir perguntando

Hariboobi não é um modelo de educação, tampouco um projeto que possa ser replicado ou institucionalizado. Hariboobi é um exemplo, dentre muitos outros, de como uma educação de crianças pequenas, que defende um currículo baseado em relações (cf. Barbosa, 2010), a escola como um tempo livre das prerrogativas e expectativas sociais, a aprendizagem como criação de sentido e a infância como um modo singular de vida, pode experimentar modos menos adultocêntricos de se relacionar com as crianças e com o mundo.

Junto à cidade, as crianças fizeram escola (Masschelein & Simons, 2013). Parando o tempo e questionando verdades e valores, elas convidaram os adultos a olharem para as coisas com olhar atento e encantado. Atento, porque precisa estar na condição de espreira e de espera, sem intrusão nem omissão; encantamento, porque convida a inventar modos ainda não pensados de habitar a escola e de exercer a docência.

Viu-se, ao longo do ano letivo, algo que passava despercebido por alguns adultos da escola: as crianças sofrem uma infantilização, um processo de silenciamento e diminuição que não lhes pertence (Deleuze, 2010b). E se precisam do adulto não é porque precisam de um representante ou de alguém que fale por elas; ao contrário, é porque precisam de alguém que se module a elas (cf. Caliman et al, 2020) para que seja possível a instauração de um tempo livre para o pensamento, o estudo e a criação.

Uma “infância da educação” infantil (Kohan, 2007) não tem um método ou um plano pronto, por isso seria possível que Hariboobi sequer tivesse começado a ser construído. Tampouco tem um lugar definido para chegar, por isso poderia ser que a cidade tivesse sido abandonada, caso as crianças não demonstrassem mais interesse por ela. Uma infância da educação infantil não precisa de grandes

¹³ O vulcão foi confeccionado com um pequeno pote de tinta vermelha cheio pela metade, envolto por papel marche. Para a erupção, foi usado bicarbonato de sódio e vinagre. Como a boca do pote era pequena, o jato que saía era forte e avermelhado, muito parecido a lavas de um verdadeiro vulcão em erupção.

investimentos financeiros, nem espaços específicos ou aparato tecnológico, mas talvez de um apreço pelas perguntas.

Conseguimos, nós, adultos, experimentar infâncias? E, ainda, quanto de infância nossas escolas são capazes de respeitar, afirmar e sustentar?

Referências bibliográficas

- Alvarez, J & Passos, E. (2015). Cartografar é habitar um território existencial. In: Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. (org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp.131-149). Sulina.
- Barbosa, M. (2010). Os resultados da avaliação de propostas curriculares para educação infantil nos municípios brasileiros. In: *Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais* (pp.1-8).
- Caliman, L, César, J. & Kastrup, V (2020). Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(4), p.166-195. Recuperado em 03 de fevereiro de 2020, de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17887>.
- Deleuze, G. (2009). *Diferença e repetição*. Graal.
- Deleuze, G. (2010a). *Proust e os signos*. Forense Universitária
- Deleuze, G. (2010b). *Os intelectuais e o poder* (Com Michel Foucault). Tradução de Roberto Machado. In: Lapoujade, David (org.). *A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953- 1974)*. Iluminuras.
- Heráclito. (2000). *Fragmentos* (A Costa tradução). Difel.
- Kohan, W. (2007). A infância da educação: o conceito devir-criança. In: Kohan, W. *Infância, estrangeiridade e ignorância* (pp.85-98). Autêntica.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica.
- Rancière, J (2010). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In: Edwards, C. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 113-122). Artmed.
- Silva, T. (2002). Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: Moreira, A. F & Macedo, E. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp.35-52). Porto Editora.

PROTAGONISMO INFANTIL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PASSEIOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE CONHECIMENTO DO MUNDO E DA SOCIEDADE

SENTANIN¹, Elisângela Ferreira; BOTEGA², Giovana Alonso

¹ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (elisangelafs@ufscar.br)

² Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
(alonso.giovana@gmail.com)

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de prática sobre o projeto "Protagonismo infantil e aprendizagem significativa: passeios pedagógicos como estratégia de conhecimento do mundo e da sociedade", desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU/UFSCar). O objetivo foi proporcionar experiências educativas em espaços formais e não formais de ensino, fortalecendo a relação entre as crianças e a comunidade. Fundamentado na Pedagogia de Projetos (Hernández, 1998; Dewey, 1959) e na concepção da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento (Freire, 1996; Freinet, 1996; Vygotsky, 1998; Hooks, 2019; Morin, 2000; Nóvoa, 2005), o projeto possibilitou a ampliação dos repertórios culturais e sociais das crianças por meio de visitas a museus, parques e espaços científicos e culturais. A metodologia adotada baseou-se no protagonismo infantil, permitindo que as crianças participassem da escolha dos locais visitados e das temáticas exploradas. Os resultados indicam que as visitas pedagógicas favorecem aprendizagens significativas, promovendo uma leitura crítica do mundo e estimulando valores como empatia e pertencimento social. A experiência reforça a importância da educação interativa e contextualizada na primeira infância, destacando o papel da escola como mediadora de vivências que extrapolam os limites da sala de aula.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Passeios Pedagógicos; Aprendizagem Significativa; Protagonismo Infantil; Cultura e Sociedade.

Introdução

Os saberes das crianças sobre o mundo e a sociedade são construídos a partir das interações que elas estabelecem com o ambiente e com as pessoas ao seu redor (Freire, 1996; Morin, 2000). Na Educação Infantil, proporcionar vivências que ampliem suas percepções de mundo é essencial para a construção de um aprendizado significativo e para o desenvolvimento de uma consciência social e cultural. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010), bem como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), sinalizam que as aprendizagens de bebês e crianças na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, no sentido de ampliar repertórios e vivências e que permitam o diálogo entre as diferentes linguagens infantis.

Este trabalho apresenta um relato de prática do projeto "Protagonismo infantil e aprendizagem significativa: passeios pedagógicos como estratégia de conhecimento do mundo e da sociedade", desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU/UFSCar). O projeto

teve como objetivo ampliar as experiências das crianças de 5 anos da Educação Infantil, promovendo visitas pedagógicas a espaços educativos externos à escola.

O CAU/UFSCar é uma instituição de Educação Infantil universitária. Seu prédio está situado na área Sul da Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos. O atendimento educacional de bebês e crianças ocorre em dois períodos (manhã e tarde) e atualmente, conta com a matrícula por meio de sorteio universal de aproximadamente 170 sujeitos. Dentro da concepção pedagógica da instituição, expressa em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, compreende-se bebês e crianças pequenas como sujeitos sociais e de direitos, que por meio de suas interações e brincadeiras constroem conhecimento sobre o mundo.

Anualmente, as professoras responsáveis por cada um dos grupos de crianças que compõem o CAU/UFSCar produzem suas propostas pedagógicas baseadas em suas referências teóricas, metodologias e práticas pedagógicas diversas¹⁴. Há que se dizer que, de acordo com o próprio PPP da instituição e alinhado às suas concepções, as professoras possuem liberdade pedagógica e de pensamento para elaborar suas propostas de acordo com seus saberes e práticas sobre a Educação Infantil, o que garante que, a cada ano, o trabalho realizado seja diverso e enriquecido com as experiências docentes que vão sendo construídas na interação delas com as crianças e suas famílias.

Partindo do PPP do CAU/UFSCar, de suas concepções de criança, de infâncias e de Educação Infantil, alinha-se o projeto aqui descrito à perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998), ao método natural de Freinet (1996) e à concepção de educação emancipatória de Freire (1996). Além disso, dialoga com Hooks (2019), que enfatiza a importância de uma educação libertadora e crítica, e com Nóvoa (2005), que defende a construção ativa do conhecimento pela criança.

Este trabalho busca refletir sobre como essas experiências contribuíram para a construção dos saberes infantis sobre o mundo e a sociedade, analisando os impactos das visitas pedagógicas no desenvolvimento cultural, social e emocional das crianças, da mesma forma em que refletiu sobre os saberes e a formação profissional da professora responsável pelo grupo no ano em questão.

Desenvolvimento - A Pedagogia de Projetos como Referência para os Passeios Pedagógicos

A abordagem adotada no projeto se fundamenta na Pedagogia de Projetos, um modelo educativo que prioriza a aprendizagem significativa e contextualizada, partindo dos interesses das crianças e promovendo uma conexão entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade. Essa concepção pedagógica tem raízes no movimento da Escola Nova, com influências diretas de Dewey (1959) que defendia o aprendizado baseado na experiência e na resolução de problemas do cotidiano.

Dewey (1959) argumenta que a educação deve ser pautada na experiência, tornando a escola um ambiente de experimentação e descoberta. Hernández (1998) amplia essa discussão ao apontar que a Pedagogia de Projetos permite a construção de conhecimentos de forma interdisciplinar, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos.

A pedagogia de projetos é uma opção metodológica na/da Educação Infantil, pois é um caminho para transformar o espaço escolar em um espaço de construção de aprendizagem significativa para as crianças. A criança compõe o seu processo de ensino-aprendizagem de forma participativa, crítica e não mais como alguém que somente recebe e armazena conhecimento sem significado para ela. Elas inventam, criam, observam e estabelecem relações. Para seguir essa abordagem que é conceitual e metodológica, é importante uma adaptação das posturas pedagógicas adotadas pelos professores e educadores com atitudes de escuta sensível, de respeito, de diálogo e de democracia.

Os projetos são ferramentas que possibilitam a participação das crianças, por meio de investigações, levantamento de hipóteses, descobertas e conhecimentos. Surgem a partir do interesse, pois é necessário compreender que os conhecimentos não são únicos e sim plurais, e por isso não obedecem a uma hierarquia curricular. Eles devem considerar as histórias das crianças e adultos e serem construídos e determinados pelo tempo, espaço e assunto em questão. Partem de uma situação problema ou da realidade do grupo, do professor e dos pais/comunidade e despertam o desejo de ação em resposta a

¹⁴ Ao final de cada ano letivo, as professoras escolhem os grupos que desejam atuar no ano seguinte, seguindo lista de atribuição de salas organizada a partir de critérios próprios da instituição.

interesses e necessidades (Horn & Fochi, 2012).

Para redimensionar a ideia de currículo linear e progressivo, é preciso superar a ideia de programa escolar com suas listas intermináveis de conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes, atingindo a ideia de programação, “em que o currículo se constrói através de um percurso educativo orientado, porém ser fechado ou pré-definido em sua integralidade. As escolas tendem a reduzir suas propostas (em termos qualitativos), para que possam caber no tempo escolar (em termos quantitativos). “Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental” (Barbosa & Horn, 2008, p. 36. Essas pistas emergem do cotidiano e podem ser vistas e seguidas quando se presta atenção, ou seja, quando são ouvidas, sentidas, percebidas.

Os projetos pedagógicos têm aspecto de documentação da experiência educativa e podem servir como ferramenta de formação para professores e professoras. Os registros diversificados (fotos, produções das crianças, anotações etc) são importantes para avaliar a prática pedagógica e acrescentar novas bibliografias, metodologias, materiais e suportes, uma vez que parte do pressuposto da reflexão sobre a própria prática docente.

Em cada projeto desenvolvido, as crianças participam ativamente das etapas de planejamento, investigação, construção, avaliação e socialização do produto gerado pelo grupo. Horn e Fochi (2012) acreditam que por meio dos projetos, as crianças inventam, criam, observam, estabelecem relações, criam cultura. Assim, há que se acrescentar que a oportunidade de se trabalhar com a metodologia de projetos está em perceber os caminhos percorridos pelas crianças e adultos, mais do que o resultado do mesmo. “A presença do outro, adulto ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem” (Barbosa & Horn, 2008, p.26).

Da mesma forma, a escolha da temática deve partir da necessidade e interesse das crianças e a forma de abordagem deve ser planejada intencional, mediando aprendizagens, necessidades e materiais disponíveis, sejam eles os materiais pedagógicos ou humanos. Assim, é possível que durante o desenvolvimento de um projeto inicial novos projetos e propostas surjam. Tais possibilidades se dão a partir da atitude de escuta de professores e professoras de crianças, o que, por sua vez, requer intencionalidade, mediação e planejamento pedagógico.

Assim, de acordo com Ribeiro (2022), escutar exige apoiar as crianças na exposição de suas hipóteses, não roubar suas vozes e possibilitar-lhes acesso às diferentes e múltiplas linguagens como forma de comunicação e expressão. Escutar também pressupõe partilhar poder, intenção e espaço. Na pedagogia do trabalho com projetos, a postura adultocêntrica que marca a cultura escolar se extingue, permitindo que as culturas da infância ocupem centralidade. Ao escutar, compreendemos que as crianças e os adultos são co-construtores de significado sobre a vida.

A escuta não deve ser vazia de sentido, mas deve contemplar o entendimento das diferenças, primordialmente. Assim, escutar é conhecer as crianças - o que elas sentem, pensam, desejam, falam, como resolvem conflitos e fazem teorias, não é usada para constatar algo, mas sim para transformar: os espaços, as práticas, as relações, as vivências, as experiências e com isso, os contextos. Por fim, a escuta pressupõe a circularidade entre e observação, negociação, reflexão e documentação (Ribeiro, 2022). No contexto do projeto "Protagonismo infantil e aprendizagem significativa: passeios pedagógicos como estratégia de conhecimento do mundo e da sociedade", a Pedagogia de Projetos se manifesta ao permitir que as crianças sejam ativas na escolha dos locais visitados, na formulação de questões sobre os temas explorados e na realização de registros reflexivos após as visitas. Dessa forma, os passeios não são apenas excursões, mas processos investigativos que promovem uma aprendizagem situada e significativa.

Metodologia e Organização das Visitas do ano de 2024

O projeto foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024, com visitas planejadas mensalmente, abrangendo diferentes tipos de espaços educativos. Cada passeio foi estruturado em três momentos:

1º momento (Pré-visita): nesse momento, realizava-se uma roda de conversa para levantar conhecimentos prévios das crianças sobre o local a ser visitado, para a elaboração de perguntas e hipóteses sobre o tema da visita e registro inicial em desenho ou escrita, representando o que as crianças

esperavam encontrar;

2º momento (Visita): nesse momento da visita, as crianças realizavam a observação ativa do ambiente e interação com os profissionais do local visitado, exploravam o ambiente visitado, participavam de desafios investigativos e registros fotográficos, coletavam pequenos elementos naturais (quando permitido);

3º momento (Pós-visita): nesse momento, realizava-se o diálogo, a sistematização e a interlocução da visita com as diversas áreas do conhecimento, elaborando-se, por exemplo, mapas conceituais coletivos com as descobertas do grupo, reconto da experiência (narrativas orais e reconstrução coletiva da visita), produções de pinturas, colagens e registros gráficos das visitas (expressão das crianças com diferentes linguagens artísticas) e gráficos de impressões (registro das percepções das crianças sobre a experiência). Essas vivências garantiram que os passeios fossem experiências integradas ao processo educativo, estimulando reflexão e comunicação entre as crianças. É importante ressaltar que os três momentos de cada passeio partiram do pressuposto da escuta, ou seja, de compreender os desejos, necessidades e particularidades de cada criança e do grupo como um todo.

No ano de 2024, esse grupo de crianças realizou visitas dentro e fora da universidade, na cidade de São Carlos, sendo eles: o Centro de Divulgação Científica e Cultural - Universidade de São Paulo - CDCC, o Bosque Santa Martha e o Bosque Cambuí, o Parque Ecológico e o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência - SAMU da cidade, a Estação Pró-memória (estação ferroviária), o Museu Mário Tolentino (espaço dedicado à recreação e educação com foco nas áreas científica, tecnológica e artística), o Laboratório de Biologia, o Laboratório de Hidrobiologia, o Centro de Simulação em Saúde, o Observatório da UFSCar e a Biblioteca UFSCar, Espaços do campus da UFSCar, como o Cerrado, o Sítio São João, o Projeto Crescendo a cavalo, o Centro Municipal de Educação Infantil Santo Piccin e a Instituição Filantrópica Casa do Caminho.



Crianças explorando diferentes ambientes e recursos nas visitas pedagógicas. Fonte: acervo das autoras¹⁵

¹⁵ As autoras possuem autorização das famílias e das crianças para o uso das imagens/fotografias em destaque.

Relato da visita pedagógica ao Observatório da UFSCar

No contexto do projeto de visitas pedagógicas realizado ao longo do ano letivo de 2024, as crianças de cinco anos tiveram a oportunidade de conhecer o Observatório da UFSCar. Esse passeio foi planejado considerando o grande interesse demonstrado pelo grupo em relação ao sistema solar, tema que despertava intensa curiosidade e motivação para novas descobertas.

1º momento:

O processo iniciou-se com uma roda de conversa, na qual as crianças compartilharam seus conhecimentos prévios sobre os astros, os planetas e o espaço sideral. Algumas já mencionavam nomes de planetas, enquanto outras traziam hipóteses sobre a existência de vida em outros mundos e a função do Sol no universo. Esse momento permitiu identificar os interesses do grupo e elaborar, coletivamente, questões investigativas para guiar a visita, tais como: “A Terra gira ao redor do sol?”, “Quais são as cores dos planetas?”, “O que faz um astronauta no espaço?” “Podemos morar em outro planeta?”. Além disso, as crianças foram incentivadas a registrar suas expectativas por meio de desenhos, representando como imaginavam o espaço e os corpos celestes.

2º momento:

No dia do passeio, as crianças chegaram ao Observatório entusiasmadas e prontas para explorar. Foram recepcionadas por um Físico, que conduziu uma conversa introdutória sobre o funcionamento do local e a importância da astronomia. Durante a visita, tiveram a oportunidade de observar meteoros, imagens ampliadas de planetas, constelações e galáxias, além de aprender sobre as características de cada astro. O momento mais aguardado foi a observação de um telescópio, onde puderam observar o Sol, pois a visita ocorreu no período da manhã. A experiência sensorial, enriquecida pela utilização de projeções audiovisuais, proporcionou um ambiente imersivo, estimulando a imaginação e o pensamento científico.

3º momento:

Ao retornarem à escola, as crianças participaram da construção coletiva de um Mapa Conceitual no qual organizaram suas descobertas. Relataram suas impressões e curiosidades, recontando a experiência vivida no Observatório. Essa reconstrução coletiva foi fundamental para consolidar os aprendizados construídos. No campo da arte e expressão, as crianças confeccionaram os planetas do sistema solar, utilizando diferentes texturas para representar os planetas. Para enriquecer ainda mais a experiência, criaram um cenário espacial interativo, incluindo um astronauta que emitia luzes e sons, tornando a representação mais dinâmica e envolvente. Esse cenário foi posteriormente exposto na escola, possibilitando que outras turmas também pudessem conhecer e interagir com a produção.

A vivência encerrou-se com a elaboração de um Gráfico de Impressões, no qual as crianças registraram suas percepções sobre a visita. Os registros indicaram um alto nível de engajamento e encantamento com a experiência, reforçando a importância de vivências concretas e investigativas no processo de aprendizagem.

Essa visita pedagógica ao Observatório da UFSCar exemplificou como a curiosidade infantil pode ser potencializada por meio de experiências significativas, promovendo uma aprendizagem ativa e exploratória.

Os resultados do projeto indicam que os passeios pedagógicos contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos saberes infantis sobre o mundo e a sociedade. Dentre os principais impactos observados, destacam-se:

Ampliação do repertório cultural, social e científico: as visitas a espaços culturais e científicos proporcionaram novas experiências e conhecimentos;

Protagonismo infantil e engajamento: As crianças participaram ativamente da organização dos passeios;

Fortalecimento da relação escola-comunidade: as visitas incentivaram o diálogo entre a escola e os

espaços visitados;

Desenvolvimento de valores sociais e cidadania: a interação com diferentes contextos estimulou empatia e consciência social.

Conclusão

O projeto "Protagonismo infantil e aprendizagem significativa: passeios pedagógicos como estratégia de conhecimento do mundo e da sociedade" demonstrou que a aprendizagem significativa acontece quando as crianças são protagonistas de suas experiências. Baseando-se em teorias educacionais que defendem a criança como sujeito ativo da aprendizagem (Freire, 1996; Vygotsky, 1998; hooks, 2019; Morin, 2000; Nóvoa, 2005), o projeto evidenciou que o contato com ambientes diversos possibilita aprendizagens significativas e desenvolvimento de consciência crítica.

Ao expandir os horizontes das crianças por meio de passeios pedagógicos, o projeto reafirma o compromisso com uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, fomentando valores sociais, culturais e éticos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos. Ao levar as crianças para explorar diferentes espaços culturais, ambientais e científicos, o projeto reconhece que elas não apenas absorvem informações passivamente, mas interpretam e ressignificam o que vivenciam, de acordo com suas próprias percepções e repertórios.

Os passeios pedagógicos, organizados em momentos específicos do ano, proporcionou que as crianças expressassem sentimentos, sensações, conhecimentos, fazendo conexões com essas novas aprendizagens e com outras já possuíam. Em um contexto global de transformações aceleradas e desafios sociais e ambientais crescentes, torna-se essencial ampliar os espaços de escuta para as crianças, permitindo que expressem suas percepções sobre os fenômenos que as cercam. No projeto, isso se concretizou por meio de estratégias como rodas de conversa antes e depois das visitas, produção de registros gráficos e narrativos e reflexões coletivas sobre as experiências vividas. Essas práticas garantem que os saberes das crianças sejam não apenas reconhecidos, mas também valorizados dentro e fora da escola.

Além disso, ao incentivar o contato direto das crianças com diferentes ambientes, pessoas, cientistas, artistas, trabalhadores de diversos setores, o projeto contribui para a construção de um conhecimento mais contextualizado sobre a sociedade, estimulando a empatia. As visitas a espaços como museus, feiras, parques dentre outros, permitiram que as crianças desenvolvessem uma visão mais ampla sobre suas relações com o meio ambiente e com os outros, promovendo a consciência cidadã desde a primeira infância.

Assim, a experiência relatada apresenta uma abordagem que respeita e fortalece os saberes das crianças, reconhecendo-as como agentes ativos na construção do conhecimento sobre o mundo e a sociedade. A respeito da formação e dos saberes docentes, indica-se a oportunidade de uma prática pedagógica reflexiva, que se apoiou nos registros dos diversos momentos de visitas e da escuta das próprias crianças para repensar os caminhos das práticas futuras.

Finalizamos esse relato com um pequeno trecho de Cademartori (como citado em Ministério da Educação [MEC], 2016, p.9), professora-doutora em Teoria Literária, que nos toca profundamente no sentido de refletir sobre o impacto das vivências e experiências com as crianças e a (nossa) formação docente:

Com frequência encontramos frases sobre nosso tema que começam assim: "A criança é..."; "A criança sente..."; "A criança reage...". Esquece-se que a "A criança" não existe. Como não existe "A mulher" e, contrariando o que certa corrente psicanalista afirma, tampouco existe "O homem", dito assim, desse modo que nivela individualidades. Mas existem sim, crianças, como existem mulheres, como existem homens em múltiplas individuações. Quando generalizamos, presumimos. Quando presumimos, observamos pouco. Quando observamos pouco, não aprendemos. Se não aprendemos, o que podemos ensinar? A primeira infância é alvo das mais diferentes teorias. Distintas contribuições delas, certamente, serão entrecruzadas aqui. Isso é bom. Nosso suposto saber será abalado, e, se tivermos sorte, haverá lugar para a formulação de hipóteses novas. Não voltaremos para casa com a mesma bagagem.

(Cademartori, como citado em MEC, 2016, p.9)

Referências bibliográficas

- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. (2008). Projetos pedagógicos na educação infantil. Artmed.
- Cabral, A. (1977). Unidade e luta II: A prática revolucionária. Seara Nova.
- Conselho Nacional de Educação. (2009). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, seção 1. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf
- Dewey, J. (1959). Democracy and education. Macmillan.
- Freinet, C. (1996). O método natural. Estampa.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Hernández, F. (1998). Transgressão e mudança na educação. Artmed.
- Hooks, b. (2019). Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Martins Fontes.
- Horn, M. G. S., & Fochi, P. S. (2012). A organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Anais do VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal em Nível Médio, Foz do Iguaçu.
- Ministério da Educação. (2016). Caderno de apresentação. MEC/SEB. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil)
- Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez; UNESCO.
- Nóvoa, A. (2005). Evidentemente: Histórias da educação. Edições Asa.
- Ribeiro, B. (2022). Pedagogia das miudezas: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta. Pedro e João Editores.
- Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. Martins Fontes.

INTERCÂMBIO ON-LINE ENTRE CRIANÇAS DA CIDADE DE NATAL, NO RIO GRANDE DO NORTE, E DE CACHOEIRA DO SUL, NO RIO GRANDE DO SUL

MACENA, Joseane
Secretaria Municipal de Educação do Natal,
joseane.macena@prof.edu.natal.rn.gov.br

Resumo

O presente relato descreve uma relação de intercâmbio entre crianças potiguares e gaúchas, vivenciada na educação infantil. A experiência surgiu após relatos espontâneos na turma do Nível IV, no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Maria Abigail Barros de Azevedo, na cidade do Natal, acerca das chuvas em sua comunidade, sobre os alagamentos decorridos, trazendo para a discussão hipóteses sobre o que poderia ter causado tal problema. Ocorre que, no mesmo período, as enchentes no Rio Grande do Sul repercutiram entre as crianças desta turma, trazendo desdobramentos que culminaram no intercâmbio on-line. O intercâmbio aconteceu com crianças da Escola Padre Renato Tonon, na cidade de Cachoeira do Sul, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de favorecer e ampliar o olhar para as relações humanas, culturais, sociais, transpondo a interpretação imagética associada a tragédias climáticas. Além disto, proporcionar a interação, exploração, expressão, conhecimento da diversidade, bem como a formação da identidade individual e coletiva, como sugere a Base Nacional Comum Curricular. A experiência do intercâmbio destaca o uso das tecnologias digitais da comunicação e informação, como instrumento do desenvolvimento cultural, que favorece a comunicação e o conhecimento.

Palavras-chave: Intercâmbio. Narrativas. Crianças. Experiências.

Introdução

Tecendo caminhos a partir da escuta ativa

O intercâmbio configura-se como uma experiência de interação fundamentada na ampliação e assimilação de saberes por meio da resignificação do olhar. Observa-se que, para além das problemáticas enfrentadas na região Sul em decorrência das chuvas, os percursos culturais que compõem a história local oferecem um acervo de vivências não limitantes.

Compreende-se, nesse contexto, a relevância de romper com estereótipos, a partir da análise da própria experiência enquanto sujeitos nordestinos, cuja imagem é frequentemente associada à seca, ao sofrimento e a uma sociedade atrasada e sem perspectivas. Ainda que tal percepção não seja universal, trata-se de uma representação historicamente disseminada. Para superá-la, torna-se necessário estabelecer um diálogo entre as diferenças, reconhecendo outros valores e culturas, elementos que contribuem para a compreensão de nós mesmos e de nossa cotidianidade (Freire & Faundez, 1995).

A proposta do intercâmbio teve origem nos relatos das crianças do Nível IV do CMEI Professora Maria Abigail Barros de Azevedo, que narraram como a chuva havia interferido em suas rotinas, em virtude dos

alagamentos ocorridos na comunidade em que residem. Durante os diálogos, identificaram entre si elementos comuns acerca das mudanças na paisagem local e descreveram adaptações no comportamento humano diante dessa realidade.

Ao ouvir as crianças, foi possível registrar suas impressões sobre os acontecimentos: “Eu vi a casa coberta por água”; “professora, não conseguíamos sair de casa”; “o carro não passava na rua”; “tinha muita água, cobria nossos pés”. Além disso, levantaram hipóteses sobre as causas dos alagamentos, atribuindo-os a ações humanas, como o descarte irregular de lixo: — “Alaga porque as pessoas jogam o lixo na rua, aí o lixo entra no bueiro e a água não passa”. Por meio dessas interações dialógicas, as crianças construíam “uma teoria interpretativa, uma narrativa com significado sobre o mundo ao seu redor, nos revelando como elas pensam, [...] questionam e interpretam a realidade” (Edwards et al., 2016, p. 235).

Os eventos climáticos ocorridos, simultaneamente, em outras cidades próximas e em diversas regiões do país repercutiram no cotidiano escolar, intensificando as discussões. Enquanto chovia lá fora, as crianças traziam para a sala de referência suas percepções sobre os fatos veiculados na televisão e nas redes sociais, os quais se entrelaçavam às suas vivências e às narrativas orais de familiares e da opinião pública. As interações das crianças com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), fora do ambiente escolar, configuraram-se como recurso informacional que subsidiou a construção de narrativas compartilhadas em sala.

As chuvas no Rio Grande do Sul, em particular, causaram comoção. As imagens divulgadas na mídia eram relatadas pelas crianças: “As pessoas estão indo morar em outro lugar”; “o cavalo estava em cima da casa”. Percebia-se, em suas falas, um envolvimento afetivo, preocupação e uma leitura imagética que evidenciava o impacto causado por uma realidade distinta da vivenciada por elas.

Diante desse olhar sensível, foi proposta às crianças uma experiência de trocas, por meio da interação com outras da região Sul do país. Tal iniciativa visou à ampliação de saberes para além das notícias, permitindo o conhecimento de histórias, culturas, sujeitos e vivências infantis daquele território. O intercâmbio foi promovido entre a unidade de ensino em Natal e a Escola de Educação Infantil Padre Renato Tonon, em Cachoeira do Sul, tendo como foco o protagonismo do diálogo entre as crianças.

A presença das tecnologias da informação e comunicação mostrou-se essencial nesse processo, atuando inicialmente como mediadora das informações que originaram as discussões. Posteriormente, com a efetivação do intercâmbio, sua presença tornou-se mais evidente nas experiências de interação.

O uso das tecnologias digitais de informação “baseou-se em uma experiência significativa, reflexiva e ética [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Base Nacional Comum Curricular [BNCC], 2018).

A utilização de artefatos tecnológicos, como computadores, televisores e aparelhos celulares, constituiu-se como meio cultural intencionalmente integrado ao processo de aprendizagem. Tal perspectiva oportunizou que as crianças “apropriem-se de diferentes modos de significar e expressar seus sentimentos, desejos, descobertas, dúvidas, curiosidades, conhecimentos, entre outros” (Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil [RCMEI], 2024).

Desenvolvimento

Uma estrada tecnológica para o diálogo entre crianças

Propiciar momentos de interação entre crianças de diferentes regiões implica garantir os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere às experiências de expressar, explorar e participar (BNCC, 2018). A vivência do intercâmbio possibilita o reconhecimento do lugar do outro, a formulação de hipóteses e a compreensão do próprio pertencimento, promovendo o entendimento da diversidade e dos pontos em comum presentes na cultura da infância e nos aspectos sociais do país. Dessa forma, contribui-se para a construção da identidade pessoal e coletiva, a partir da troca de experiências entre os sujeitos envolvidos.

A valorização de espaços de protagonismo infantil implica reconhecer a criança “como alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele

participar, alguém aberto ao novo e ao diferente” (Barbosa & Horn, 2008, p. 87). Com base nessa perspectiva, compreende-se que a riqueza das vivências sociais e culturais, bem como as especificidades locais e a história de vida de cada sujeito, contribuem para fortalecer os conhecimentos e orientar práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O projeto de intercâmbio foi idealizado envolvendo diferentes rotinas, turmas, unidades escolares e cidades, separadas por uma distância geográfica de aproximadamente 4.261 km. A proposta organizou-se não apenas entre instituições, mas foi potencializada pelo interesse demonstrado pelas crianças em participar da experiência, reconhecendo-as como sujeitos sociais, produtores de cultura, história e interpretações sobre o mundo (RCMEI, 2024).

Ao ser apresentada a proposta de conhecer crianças do Rio Grande do Sul, a turma prontamente demonstrou entusiasmo, ainda que surgissem dúvidas e preocupações em relação à distância física: “Como? Eu não vou viajar de avião, não. É longe, minha mãe não deixa!”. As crianças associavam o deslocamento geográfico à impossibilidade do encontro, manifestando saberes prévios sobre os meios de transporte e a organização espacial: “Pra chegar lá só pode ir de avião”. “Se for de ônibus demora um bocado de dias”. “No globo terrestre, nós estamos aqui em cima, eles estão lá embaixo”.

Tais colocações revelam que o tema ultrapassou o debate sobre as enchentes, permitindo que novos conhecimentos emergissem a partir da curiosidade e das relações que as crianças estabeleciam com o mundo. As experiências escolares, nesse sentido, tornaram-se um espaço para mobilização de saberes espontâneos e construção de hipóteses, conforme propõe Vygotsky (1984), contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e cultural.

Ao constatar que a experiência seria realizada de forma remota, identificou-se a similaridade entre as tecnologias cotidianas e a prática que seria implementada, uma vez que a estratégia adotada consistia no uso do computador por meio de chamadas de vídeo. Para viabilizar o intercâmbio, contou-se com a colaboração de parentes gaúchos da professora coordenadora do projeto, os quais apresentaram a escola onde suas filhas estudavam, auxiliando na obtenção dos contatos dos gestores dessa instituição.

O passo subsequente consistiu no estreitamento dos vínculos com a gestão pedagógica da Escola de Educação Infantil Padre Renato Tonon, localizada na cidade de Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul. Tal contato ocorreu por meio de ligação telefônica, na qual foram apresentados o convite e a proposta contendo o plano de ação, os objetivos e as formas de colaboração entre as duas instituições.

O primeiro diálogo institucional realizou-se por videoconferência, em maio de 2024, inicialmente entre os gestores pedagógicos, com o propósito de fomentar ideias. Posteriormente, foram apresentadas as docentes responsáveis pelas salas de referência de ambas as instituições, visando estabelecer diálogo e sistematizar suas rotinas e propostas.

Em seguida, procedeu-se à organização dos calendários escolares, considerando suas especificidades, uma vez que a diversidade cultural e continental do país influencia a forma como as instituições estruturam suas rotinas. Enquanto no Nordeste o recesso ocorre nos meses de junho e julho, no Sul do Brasil esse período é observado entre julho e agosto.

Foi elaborado um cronograma, criado um grupo no WhatsApp e agendados encontros periódicos por videoconferência para atualização das propostas. Planejou-se o início do intercâmbio para novembro, com encontros semanais às quintas-feiras. Inicialmente, as crianças foram incentivadas a se apresentar; nos encontros seguintes, após o reconhecimento mútuo, abordaram temas de seu interesse.

Antes do início do intercâmbio, as crianças potiguaras e gaúchas realizaram pesquisas sobre suas respectivas cidades e estados, além de compartilhar com as educadoras assuntos que despertavam seu interesse. Em decorrência do entusiasmo manifestado, ambos os grupos demonstraram interesse espontâneo por diversos temas, tais como: características locais, a similaridade dos nomes dos estados, bem como as diferenças culturais, sociais e geográficas, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos contextos de cada grupo.

Ao longo do intercâmbio, os educadores da infância identificaram e assimilaram estratégias funcionais para conduzir os encontros. Entre os desafios, destacaram-se questões estruturais do Centro Municipal em Natal, especialmente a adequação do espaço físico, que envolvia a disposição do mobiliário para integrar as crianças com necessidades educacionais especiais às 25 matriculadas na sala. À medida que os

encontros avançaram, tornou-se possível compreender como esses ambientes poderiam ser melhor organizados e configurados para tornar os encontros online mais significativos.

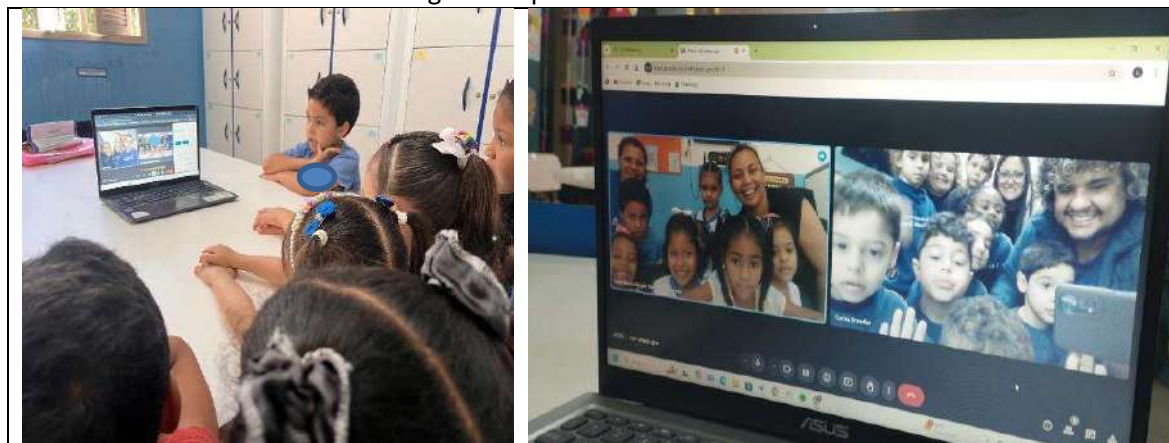
Além disso, a realização do intercâmbio demandou atenção à funcionalidade da acústica, à luminosidade, aos equipamentos e à qualidade da conectividade wi-fi, que ainda não cobre integralmente a instituição. Ademais, a divergência dos calendários escolares, com períodos de recesso distintos entre as instituições, reduziu a duração do intercâmbio, que ocorreu em um intervalo menor do que o inicialmente previsto. Para adequar-se à realidade local, atendendo a um pedido das crianças gaúchas, foram apresentadas imagens do prédio do CMEI. Ademais, o grupo de crianças em Natal foi organizado para a gravação de um vídeo, posteriormente inserido na plataforma Google Meet, possibilitando a partilha.

No dia anterior a cada encontro, as crianças, juntamente com a educadora da sala, elegiam porta-vozes para as interações, o que não impedia que outras crianças também se expressassem e manifestassem suas curiosidades. Essas situações comunicativas favoreceram o desenvolvimento e a sofisticação do vocabulário por meio das práticas de falar, conversar, escutar, comunicar-se, refletir, narrar, descrever, questionar e pensar (RCMEI, 2024).

Os encontros do intercâmbio ocorreram no período de 5 de novembro a 5 de dezembro de 2024, durante os quais houve troca de conhecimentos e curiosidades acerca das vivências infantis em Natal e Cachoeira do Sul, sobretudo considerando os conteúdos que as crianças desejavam compartilhar. Assim, em uma sessão, as crianças potiguaras apresentavam suas experiências; em outra, as crianças gaúchas compartilhavam seus saberes e interesses.

Entre os conteúdos apresentados, destacaram-se a dança tradicional relacionada à Semana Farroupilha, realizada pelas crianças cachoeirenses, e as informações sobre a Festa Junina, trazidas pelas crianças potiguaras, festividade escolhida pela turma. O grupo potiguar ressaltou que essa é a festa de sua preferência e manifestou o desejo de dançá-la para os colegas do Sul.

Figura 1 – primeiro encontro on-line



Fonte: Acervo da professora (2024).

Em determinada ocasião, abordou-se o tema do maior cajueiro do mundo, situado no estado do Rio Grande do Norte, nas proximidades da cidade de Natal. As crianças potiguaras compartilharam informações sobre o cajueiro de Pirangi. Ao tomarem conhecimento de que o cajueiro não é típico da região Sul do Brasil, explicaram que a castanha representa o fruto propriamente dito, enquanto o pedúnculo floral, popularmente conhecido como “falso fruto”, possui relevante valor simbólico e cultural, além de constituir importante item alimentar em sua região.

Na continuidade do diálogo, as crianças comentaram sobre as praias de Natal, destacando o fato de a cidade ser um destino turístico reconhecido, frequentemente denominada “Cidade do Sol” ou “Noiva do Sol”. Tal exposição despertou a curiosidade das crianças de Cachoeira do Sul, o que motivou a seguinte indagação:

— Por que vocês não usam casacos? Aí faz frio como aqui?

— Não! Aqui faz muito calor!

No encontro subsequente, as crianças do Sul realizaram uma chamada de vídeo diretamente de uma fazenda de arroz, ocasião em que explicaram que sua cidade é considerada a capital estadual do arroz, evidenciando a importância desse produto para o desenvolvimento econômico da região.

Por meio dessa interação, o compartilhamento de experiências permitiu que as crianças conhecessem aspectos culturais e geográficos do outro, promovendo, mesmo à distância, uma aproximação à diversidade existente no território brasileiro.

No mês de dezembro, por ocasião das festividades natalinas, as crianças potiguaras compartilharam a história da Cidade do Natal, explicando a origem do nome da cidade. A seguir, apresentam-se algumas falas das crianças de Natal:

— Natal tem esse nome porque foi inaugurada no dia do Natal, 25 de dezembro.

— É chamada de cidade presépio.

— E, no Natal, ela fica toda enfeitada.

Durante essa apresentação, surgiu uma pergunta oriunda de Cachoeira do Sul:

— O Papai Noel desce da chaminé para trazer o presente?

Diante do questionamento, as crianças potiguaras demonstraram surpresa, até que uma delas respondeu:

— Não! Minha casa não tem chaminé.

— Meu presente fica na árvore de Natal.

Esse momento revelou a oportunidade de dialogar com as crianças sobre o fato de que cada pessoa pode vivenciar o Natal, ou qualquer outra festividade, de maneira singular, de acordo com aspectos culturais e regionais. No caso em questão, as diferenças estavam relacionadas às especificidades de cada localidade.

A partir das reflexões sobre as festividades e considerando o encerramento do ano letivo e, por conseguinte, dos encontros do intercâmbio on-line, propôs-se uma troca de cartas de amizade entre as turmas. Sugeriu-se que as crianças redigissem, com o apoio da professora na função de escriba, uma carta na qual expressassem sentimentos e opiniões a respeito da experiência de interação com os colegas do Rio Grande do Sul.

Essa vivência configurou-se como uma situação significativa de aprendizagem, ampliando o processo de intercâmbio por meio de outra modalidade de interação e oportunizando o contato com a função social da escrita. Dessa forma, foi possível às crianças manifestarem suas percepções e emoções acerca da experiência compartilhada.

Além da prática da escrita, propiciou-se a vivência dos diferentes procedimentos envolvidos no envio de uma correspondência: endereçamento, encaminhamento via serviço postal, acompanhamento da entrega, recepção da resposta e compreensão do tempo e da distância como elementos constituintes desse processo.

Figura 2 – Ida aos Correios para postar a carta



Fonte: Acervo da professora (2024).

Conclusão

No primeiro momento, antes da realização do intercâmbio, as crianças associavam a imagem do Rio Grande do Sul às inundações decorrentes das chuvas. Para elas, tratava-se de um lugar marcado pela tristeza, onde os habitantes vivenciavam uma situação difícil e dolorosa em virtude de diversos fatores. Dessa forma, observou-se, nessa fase inicial, uma percepção restrita acerca daquela realidade.

O desenvolvimento do projeto, cujo tema central foi a chuva, repercutiu amplamente, proporcionando a inclusão de outras experiências na rotina da sala de referência. Isso ocorreu porque as crianças incorporavam ao diálogo a notoriedade das notícias veiculadas nas mídias em âmbito nacional. Com base nessas informações, foi possível ampliar os saberes presentes no grupo.

O intercâmbio contribuiu para o fortalecimento do protagonismo infantil nas experiências, tornando as aprendizagens mais significativas, uma vez que as questões levantadas pelas crianças geraram desdobramentos em pesquisa e ampliação do conhecimento por meio da interação.

O espaço de diálogo proporcionado pelo intercâmbio permitiu às crianças confrontar as concepções e perspectivas inicialmente manifestadas, promovendo, assim, uma reorganização e ampliação do entendimento, mediadas pela curiosidade, pela fala e pela escuta. Nesse contexto, os participantes sentiam-se à vontade para opinar, criticar e questionar, entrando em contato com novos saberes e, ao mesmo tempo, proporcionando-os àqueles que os escutavam.

Ademais, o intercâmbio possibilitou a comunicação entre as crianças por meio do uso das tecnologias, bem como a escrita de cartas como instrumento de interação, comunicação e troca de saberes. Por meio dessas práticas, elas puderam conhecer aspectos de diferentes regiões, dissociando a visão restrita às tragédias ou às condições climáticas adversas. Dessa forma, acredita-se que essa experiência favoreceu o desenvolvimento cognitivo, promovendo uma nova consciência sobre cultura, sociedade, história e pertencimento.

Referências Bibliográficas

Barbosa, M. C. S., & Horn, M. da G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Base Nacional Comum Curricular. (2018). Ministério da Educação.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Penso.

Freire, P., & Faundez, A. (1995). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.

Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil. (2024). (2a ed.). Sincronia Gráfica & Editora.

Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. Martins Fontes.

LER-ESCUTAR-SENTIR O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE VIVER A PANDEMIA NAS PERIFERIAS ATRAVÉS DA ESCRITA DE CARTAS

VIEIRA¹, Juliana; AYGAOUX², Bárbara

¹ Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba - juvieira.educ@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba - barbara@ufscar.br

Resumo

No início do ano de dois mil e vinte, a humanidade se viu diante de um inédito (in)viável: a pandemia de COVID-19. É este período histórico que mobiliza o desejo inicial por uma pesquisa de doutorado que foi se fazendo com a vida desde o início de dois mil e vinte com a intenção inicial de demarcar a pandemia como crise sanitária, política e social, especialmente no Brasil, sítio de tantas desigualdades. A tese em curso se propõe a trazer a periferia para o centro e as vozes silenciadas, de professoras e crianças para dizerem o que somente elas podem dizer dos territórios que ocupam e habitam com suas memórias e histórias. Assim, apresento neste trabalho, um recorte da tese em andamento. A escolha teórico metodológica é por uma pesquisa formação narrativa (auto)biográfica que tem como fonte, forma de registro e modo de produzir conhecimento, cartas escritas pelas professoras, pelas crianças e pela pesquisadora. De modo mais concreto, vinte e sete professoras de diferentes regiões do Brasil escreveram cartas durante o período da pandemia para relatarem seus modos de viver e enfrentar o período em questão, essas mesmas cartas foram lidas e respondidas por vinte e duas crianças de cerca de dez anos, estudantes de uma escola periférica. Quando professoras e crianças dizem e escrevem sobre como viveram a pandemia na/com a periferia, desnudam diante de nós anúncios e denúncias individuais/coletivas os quais dificilmente encontramos nos dados macros e oficiais. Assim, narrativa e epistolarmente, essa interação intergeracional se dá pela escuta-escrita de sujeitos comumente inviabilizados e desconsiderados em seus saberes sobre e com o mundo.

Palavras-Chave: infâncias periféricas; pandemia; escrita de cartas; professoras, narrativas (auto)biográficas.

Escutar-sentir-narrar o que dizem as crianças: a pandemia nas periferias

Ao ingressar na escola que trabalho atualmente, a fala de uma criança, de um menino de dez anos, durante o período de retorno às aulas de forma híbrida, levou-me a pensar que eu não conhecia o bairro, o entorno, o local que a escola estava inserida, não conhecia seus moradores, seus modos de viver a vida, seus contextos. Foi durante o recreio, esse espaçotempo¹⁶ 1 no qual a conversa corre mais solta, que ele

¹⁶ Tenho-temos aprendido com os estudos dos cotidianos a subverter algumas formas de escrita, fundamentadas nas palavras de Nilda Alves que alguns termos grafados de modo inseparável “é também uma busca de superação das marcas que em nós estão

(o menino) provocou-me, ainda que sem a intenção da provocação, acredito.

Era setembro, fazia três meses que eu havia chegado, naquele momento da pandemia, fazíamos revezamento das turmas para evitar a aglomeração. Nas salas, as mesas eram dispostas de modo a manter um metro de distância, o uso da máscara era obrigatório, nada de trabalhos em duplas ou grupos, higienização constante das mãos com álcool gel, placas informativas por todas as paredes da escola, enquanto a outra metade da turma seguia em trabalho remoto. E lá no recreio, diante de uma cena de aglomeração, eu discursava:

- Gente, fiquem longe, tô tendo que lembrar vocês toda hora...olha aqui, tá muito perto! C., arruma a máscara, o nariz tá pra fora! - Ihhh, professora, esse negócio de distanciamento e máscara é só aqui na escola, lá fora não tem essa não, a gente vai no piseiro, na vaquejada, todo mundo aglomerado, dá nada não! - Piseiro? O quê que é piseiro? - Forró, professora, forró!

C., com seus dez anos, inserido em sua cultura, território e contexto, mostrava-me o esvaziamento de sentido que o meu discurso tinha para ele e certamente, para boa parte das crianças. E quem viveu esse período dentro da escola sabe, não tinha como manter protocolos rígidos diante da intensidade das relações, quando víamos, já tinha ido o abraço, o afago, a borracha emprestada, a conversa durante uma garfada e outra de comida na mesa do refeitório...

Mas voltando à provocação do menino que me dizia que a escola e eu estávamos por fora da realidade vivida ali naquela periferia, pergunto-me: qual é a força das práticas e discursos escolares diante das experiências cotidianas, culturais e sociais dos sujeitos de um dado território?

Temos uma ideia dessa força quando observamos que C. reproduz na escola o que vive fora e possivelmente não faça o contrário, reproduzindo fora o que é “instruído” a fazer quando está dentro. Correia (2003, p. 508), lembra que para Bruner a Psicologia Cultural, eminentemente interpretativa, está “interessada nas formas através das quais os seres humanos produzem significados nos contextos culturais onde estão inseridos. As pessoas são resultado deste processo de produção de significados, no qual a educação está intimamente relacionada como contexto cultural situado”. (PASSEGGI, 2018, p. 48) C. e outras crianças do meu convívio diário têm me deslocado, ainda que a pequenos e curtos passos para esse desejo de conhecer e vi(ver) mais de perto esse território, ouvir mais as histórias que elas me contam sobre seus finais de semana e tardes fora da escola, de andar pelo bairro, explorar o comércio local, participar de festividades e espaços comunitários que eles estejam envolvidos, aparecer no treino de futebol na pracinha à tarde, conversar com funcionários da escola e que também são moradores do bairro. Foi também durante o período de revezamento de estudantes, ainda na pandemia, em um início de aula, enquanto pedia aos alunos o caderno para vistar a tarefa de casa que ouvi uma das denúncias mais duras que já ouvira em toda a minha vida, vinda de um menino que justificava a tarefa inacabada:

H. - Prô, você pediu para copiar um poema, mas eu copiei quatro! - Que beleza, H.!!! C. Eu fiz só dois, Prô... bem na hora que tava lá fazendo o poema, os “polícia” chegou. Eles queriam o documento do meu pai.

Eu nunca, em toda a minha trajetória docente imaginaria uma cena dessa: um menino de dez anos, um menino negro, um pai servente de pedreiro, migrante nordestino, também negro, o menino fazendo a tarefa, fazendo a tarefa numa mesa de cozinha, “os polícia” entrando, o menino vendo a cena: o pai, os documentos, os policiais e dois poemas no caderno. Desse dia em diante, as tarefas de casa continuaram a existir, mas em um outro lugar, de outro modo, sem cobranças exageradas e nunca sem antes perguntar o motivo, o motivo da tarefa inacabada.

Como professora na/da periferia, cenas de violência protagonizadas pela polícia são comuns, os relatos das crianças são cheias delas: cenas de perseguição policial, de “batida”, também conhecida como “blitz”,

de trocas de tiros, mas ouvir o menino e imaginar a cena da criança fazendo a tarefa e sendo interrompida pela chegada dos policiais, foi algo que ouvi pela primeira vez e que me atravessou a consciência.

Penso em outras periferias, nas quais tantas crianças são impedidas de acessarem à escola por estarem em verdadeiras zonas de guerra entre o tráfico e os militares e em tantas que pagaram com suas vidas nessas idas e vindas entre a casa e a escola. Em todas as periferias a violência é um marcador social impeditivo de direitos, em algumas, mais do que outras.

Segundo o instituto Fogo Cruzado, 702 pessoas entre 0 e 17 anos foram baleadas no Grande Rio desde julho de 2016. Isso quer dizer que, em média, a cada quatro dias uma criança ou adolescente é baleado. Essa mesma polícia, que aborda de um jeito na periferia e de outro nos condomínios fechados foi narrada pela voz de outro menino da mesma turma:

K. Eu moro na favela e quando chega a polícia lá, minha mãe me chama pra dentro. C. Vish, Prô... quando a Rota chega então, desce uns vinte tudo com fuzil na mão. E o que é Rota? Pergunto como se não soubesse. C. Rota é a pior polícia que tem, de onde eles tiverem, tem permissão para atirar e matar. C. e K., estudantes da periferia, denunciam em suas narrativas a vulnerabilidade que precede a pandemia e que se agravou com ela, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2020) em o “A Sul da Quarentena”: A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça, a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele. São muitos os grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. Têm em comum ter uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela.

As narrativas das crianças que trago aqui foram se emaranhando com a proposta da tese, quase que ao acaso, algumas delas são registros que aconteceram antes mesmo da escolha por uma pesquisa narrativa (auto)biográfica com crianças, mas já esboçavam um movimento de pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares da docentepesquisadoranarradora que busca escutarsentir a realidade que grita, que anuncia, que denuncia e que se faz presente nas vozes das crianças.

Não é nada fácil escutar na escola, em meio a tantos barulhos, ruídos, burocracias, conflitos e tensões, tudo colabora para a superficialidade das relações e para a automatização das ações, estar sensivelmente presente torna-se um exercício de resistência e reexistência, um ato político, ético e estético a ser vivido como escolha para e por uma formação mais reflexiva, crítica, colaborativa e humanizadora.

Assim, a tese se propõe a trazer a periferia para o centro e as vozes silenciadas, de professoras e crianças para dizerem o que somente elas podem dizer dos territórios, espaços e lugares que ocupam e que habitam com suas memórias e histórias, ao dizerem suas palavras:

Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. (FREIRE, 1987, p. 12)

Trazar a periferia para o centro significa aqui colocá-la em perspectiva a partir do que dizem os sujeitos que nela habitam. Quando professoras e crianças dizem e escrevem cartas sobre como viveram a pandemia na/com a periferia, desnudam diante de nós anúncios e denúncias individuaiscoletivas os quais dificilmente encontramos nos dados macros e oficiais.

As cartas, como gênero essencialmente narrativo-dialógico propõem intrinsecamente uma escuta ativa, no qual o remetente é a voz que pretende alcançar um outro pela escrita e possivelmente estabelecer uma relação de diálogo e aproximação, uma escrita-conversa(ação) privilegiada por um gênero textual que é narrativo e dialógico, buscando evidenciar a importância da escrita docente, dos registros narrativos (auto)biográficos, da escrita de cartas, dos seus usos pedagógicos como fonte de pesquisa, forma de registro e modo de produzir conhecimento. São “objetos” guardadores de memórias com pessoas dentro,

que ao serem lidas e relidas, despertam outras.

As memórias quando narradas, tanto na forma oral como escrita, ao serem (com) partilhadas, revelam um tempo que é passado-presente-futuro, nessa ou em outra (des) ordem, num tríplice presente, onde, segundo Ricoeur (1994), futuro, passado e presente se entrelaçam. Nesse sentido, falar da pandemia cinco anos depois de seu início devastador é retomar esse passado no presente de modo a evidenciarmos lições para futuros.

Um curso no meio da pandemia, fontes para uma pesquisa e caminhos da pesquisa

No ano de dois mil e vinte me inscrevi no curso on-line e gratuito: “Entender o mundo hoje: pandemia e periferias”, oferecido pela Universidade Emancipa em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, que ocorreu entre os meses de maio a julho de dois mil e vinte, foi estruturado em dez encontros, às terças-feiras e teve como objetivo discutir os impactos e as possíveis saídas desta crise a partir da experiência periférica que marca e define a realidade brasileira: a vida da negritude, das mulheres, dos grupos imigrantes e refugiados, do trabalho precário, da saúde pública, das prisões, das periferias das cidades, contando com a participação de convidados especiais para cada aula-tema. A coordenadora do curso propôs aos participantes que escrevessem cartas e encaminhassem para a UniEmancipa, uma iniciativa que nomeou de “Cartas da Pandemia”, onde os remetentes escreveriam acerca de como estavam passando pela experiência da pandemia do covid 19 na condição ou não de distanciamento e/ou isolamento social.

Como participante do curso, apreciadora, escritora, leitora e pesquisadora desse gênero, em um contato informal com uma das mediadoras de grupo, propus que as cartas pudessem ser destinadas a alguém disposto não apenas a lê-las, como também respondê-las, que fizéssemos a palavra circular entre as pessoas e coloquei-me à disposição para auxiliar no encaminhamento. Já em contato com a coordenadora, disponibilizamos um formulário de inscrições para quem desejasse ser um “Destinatário Solidário” e divulgamos durante o curso e em nossas redes sociais. Em três dias tivemos que encerrar, tamanho era o interesse das pessoas em receber uma carta para responder, foram mais de duzentas inscrições.

Começamos então o trabalho de arquivamento das cartas dos remetentes e destinatários, catalogamos 67 cartas enviadas e 214 inscritos para respondê-las, assim a mesma carta foi enviada para 3 ou 4 destinatários diferentes. Com um potente movimento de interlocução, passamos a conhecer histórias de vida dos mais diversos contextos, em especial, narrativas de enfrentamento da pandemia, cartas/e-mails que vieram de SP, RJ, MG, ES, RS, CE, SE, GO e Espanha, dos que foram possíveis identificar. Entre os 67 remetentes, um dado interessante: 22 cartas tinham sido escritas por mulheres professoras e 1 de professor, quase 35% do total; uma porcentagem considerável visto que o curso era aberto a participação de toda a população interessada.

A leitura-escuta das cartas durante o período do curso entrava pelos meus ouvidos e poros, como se as vozes daquelas mulheres, daquelas mulheres professoras, fossem de algum modo, também a minha voz. Ninguém saiu ileso dessa pandemia. A cada leitura, sentia-me atravessada como mulher, como mãe e como professora. Sentia-me convocada como pesquisadora a documentar e publicitar essas escritas com o compromisso de visibilizar o vivido entre as paredes do privado exposto por elas, como podemos ler-escutar-sentir nesse trecho:

Sou professora de duas redes municipais: São Paulo e Taboão da Serra. Estudei bastante. Três graduações. (...). Estou aqui entre quatro paredes com um marido bolsonarista, sexista, homofóbico, xenofóbico, mas não encrenca comigo, pois ouço a fala dele, discordo e prossigo com as minhas ideologias. Em relação aos empregos: a batalha com o classroom e o confinamento pedagógicos são intensos. Troco o dia pela noite, colaboro com os mantimentos para que os moradores façam sopa para os moradores de rua. Enfim, ouvindo TV, um gosto amargo na boca e desacreditando dessa desvairada briga governamental cheia de vaidade.

Enquanto participante do curso e mediadora das correspondências, enxerguei potência no movimento e

nas fontes para a elaboração de um projeto de pesquisa. O projeto intitulado: Cartas da Pandemia: experiências de escuta, partilha e (per) formação para uma escola-outra foi aceito no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR – campus Sorocaba) e a centralidade da questão era evidenciar o gênero carta como potente fonte de pesquisa e modo de escrita/registo acadêmico.

Como professora da educação básica, sendo mobilizada e provocada pelos relatos das crianças já expostos mais acima, enxergamos, eu e minha orientadora, uma possibilidade de interlocução intergeracional, que também poderia se dar pela escrita das cartas, agora escrita por crianças, também em resposta às professoras a partir de um convite para integrar um projeto com financiamento da Capes, tratava-se de um Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia, intitulado: Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia¹⁷. Desde então, a pesquisa ganhou novos sentidos e propósitos, já que a escuta e o registro do que dizem as crianças já era—é parte da minha prática docente e está entre “as coisas” que mais gosto de fazer, porque é um modo de exercitar minha reflexividade, meus saberes-fazeres, minha (per)formação. Ler-escutar-sentir as narrativas das crianças é ao mesmo tempo, garantir o direito delas à palavra, como sujeitos da experiência e explicitar a legitimidade de suas vozes, tanto quanto as das professoras. Para promover essa conversação entre professoras e crianças que narram “suas” pandemias pela escrita de cartas, planejamos uma sequência de encontros e intencionalidades, como esboçamos a seguir:

Encontro 1 - Vamos conversar sobre a pesquisa?

Momento para tirar dúvidas, fazer perguntas, aceitar ou não participar da pesquisa e levar para a casa o TCLE (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido) para que a mãe, o pai e/ou responsável também autorizasse e assinasse a participação.

Encontro 2 – Cartas daqui e de lá, o que dizem as Cartas da Pandemia?

Leitura das cartas-testemunho escritas pelas professoras sobre a pandemia. Para trazer uma certa ludicidade, a pesquisadora convidou a mãe de uma aluna (que é carteira de profissão) para fazer a entrega das cartas aleatoriamente às crianças. Depois da leitura, todos puderam compartilhar suas impressões, sentimentos e memórias que surgiram durante e a partir da leitura. Algumas questões foram colocadas: O que dizem as cartas? Quem é o (a) remetente e onde vive? Que sentimentos essa leitura te trouxe? Durante a leitura da carta, quais memórias surgiram? Há alguma que você possa e queira compartilhar?

Encontro 3 – Um baú para guardar nossas memórias da pandemia.

No centro de uma roda, um baú foi colocado no qual as crianças foram guardando ao longo da semana objetos que traziam a elas, memórias do vivido durante a pandemia. Cada criança foi convidada a narrar o porquê da escolha e quais memórias esse objeto suscitava.

Encontro 4 – Da leitura-escuta à leitura-escrita, uma carta leva à outra.

Neste encontro, as crianças foram convidadas a escreverem uma primeira versão das cartas da pandemia, experimentando a escrita de si a partir das memórias individuais e coletivas. Diferentes papeis, cores, envelopes estarão dispostos para uso livre a essa escrita-convite.

Encontro 5 – Me ajuda a olhar? Entre pares...experimentações da escrita colaborativa.

Em duplas formadas por livre escolha, um (a) colega fez a leitura da carta do outro (a) e viceversa, fazendo comentários e perguntas que promoveram ajustes para a segunda versão, revisada.

¹⁷ Projeto coordenado pela Prof. Dra. Maria Walburga dos Santos e que tem entre os objetivos, conhecer e mapear as condições de vida das crianças e suas famílias em pelo menos três das cinco macrorregiões brasileiras para enfrentar desigualdades sociais, investigando diferenças entre os diversos grupos para propor uma agenda de políticas públicas intersetoriais em pandemia.

Encontro 6 – Aprender a dizer a nossa palavra.

Na última etapa, faremos a leitura da versão final para a turma e discutiremos os próximos passos para compartilharmos as cartas-testemunho escritas pelas crianças para além da publicação na tese. Diante das cartas escritas pelas professoras no início da pandemia, fontes primárias dessa pesquisa e das cartas escritas pelas crianças no pós pandemia, fontes secundárias dessa pesquisa, temos em mãos as fontes narrativas que têm sido material de análise e reflexividade da professora-pesquisadora-narradora.

Cartas-testemunho, diálogos intergeracionais e memórias singulares-plurais da pandemia

Concluir é um verbo de ação que denota encerramento, fechamento, de origem no latim: *concludere*, “fechar, cercar”, formada por *com*, “de todo, completamente”, mais *claudere*, “fechar”, segundo a descrição no site “origem da palavra”. O que apresentamos para este momento não é uma conclusão, mas observações e sistematizações provenientes da leitura-escuta das fontes, as quais têm sido pontos de análise e interpretação numa perspectiva hermenêutica de diferenciação e aproximação de sentidos a partir do vivido narrado e refletido, situado em um tempo que é ao mesmo tempo passado, presente e futuro (RICOEUR, 1994).

As cartas, tanto das professoras, como das crianças trazem o contexto educacional dos sujeitos singulares e suas realidades pulsantes na pandemia em seus aspectos sociais, pessoais, históricos e culturais do vivido-narrado, como por exemplo: aulas remotas, vínculos afetivos, medo e insegurança, moradia, acesso aos meios digitais, relação família-escola, mercantilização da educação, desemprego, alfabetização à distância, sobrecarga de trabalho das mulheres, formação das professoras/es, ensino público e privado, saúde mental, redes de apoio, posicionamento político, solidariedade, políticas públicas e tantos outros. A escrita epistolar, embora caracterize uma escrita íntima, pessoal e individual, é ao mesmo tempo representativa de grupos sociais específicos, neste caso, de crianças moradoras de periferias, de mulheres professoras e, sobre isso, aponta Ferraroti:

Quando se trata de dar conta da prática humana, somente a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstituir os processos que, partindo de um comportamento, fazem a síntese ativa de um sistema social a partir da subjetividade não eludida de uma história individual. Somente a razão dialética nos permite reunir o universal e o geral (a sociedade), tomando por base o individual e o singular (o homem). (FERRAROTTI, 2014, p. 43)

Nesse sentido, uma história é individual, mas também síntese de um sistema social, de um coletivo. Pensando nesse indivíduo que é singular e também plural (JOSSO, 2010), que é ao mesmo tempo individual/singular e universal/geral, temos buscado colocar as fontes em diálogo com a intencionalidade de identificar aproximações dialógicas entre o narrado pelas crianças e pelas professoras a partir de suas memórias, unidades de sentido que possam nos ajudar a tematizar e problematizar a formação docente e as práticas curriculares na relação com seus contextos e territórios.

Como uma pequena amostragem do narrado pelas crianças em suas cartas, produzimos um podcast polifônico com fragmentos de leitura das próprias crianças lendo seus textos para a turma¹⁸, diante das fontes narrativas da pesquisa, seguimos na escrita da tese a análise compreensiva e interpretativa, sem conclusões definitivas e com desejo de ampliarmos o diálogo.

Referências bibliográficas

- FERRAROTTI, F. (1988) Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto) biográfico. Lisboa, PT: Ministério de Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 17-34.
- FREIRE, P. (1987) Pedagogia do Oprimido. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12 e 21- 44.

¹⁸ Acesso ao podcast: https://drive.google.com/file/d/1e7vCNACAKcwLjmmFiWQdAOtaxE3Lze6/view?usp=drive_link

JOSSO, M. C. (2010) A experiência de vida e formação. (2ª ed.) Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira., p. 6. PASSEGGI, Maria da Conceição, Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças, Natal, RN: EDUFRN.

PASSEGGI, M. da C. (Org.). (2018) Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal: EDUFRN. Recuperado em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26927/1/Pesquisa%20%28auto%29%20biogr%c3%a1fica%20em%20>

RICOUER, P. (1994) Tempo e narrativa. Campinas, SP: Papirus, 28.

SANTOS, B. S. (2020) A Cruel pedagogia do Vírus. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

“AH EU VI NO TIKTOK”: INFÂNCIA, ESCOLA E MÍDIAS DIGITAIS

BIANCA¹, Gouveia Soares; ANELISE², Monteiro do Nascimento

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
biancagouveia@ufrj.br

² Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
anelise.ufrj@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo investigar a presença das mídias digitais no cotidiano escolar, com base em observações registradas em diário de campo em três turmas de uma escola pública em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, entre 2023 e 2024. A pesquisa, realizada por meio de observação participante, analisou as interações das crianças ao compartilhar experiências com plataformas como YouTube e TikTok na escola. As observações revelaram que as mídias digitais tem ocupado um papel central na construção das culturas infantis, estando presentes em suas narrativas, brincadeiras e interações sociais. O texto ressalta a importância de uma mediação por parte de educadores e famílias, promovendo um uso consciente das mídias digitais e superando discursos polarizados sobre seu impacto na infância, e a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos ativos na relação com as mídias digitais. Palavras-chave: educação; infância; mídias digitais.

Desenrola bate joga de ladin
DJ Bel da CDD, L7nnon e Os Hawaianos

Hawaianos Solta aquele
beat gostosin' Solta aquele beat gostosin' Desenrola, bate, joga de ladin' Desenrola, bate, joga de ladin'
Hawaianos 'tá lançando, essa é a braba pros menorzin' Hawaianos 'tá lançando, essa é a braba pros menorzin'
Desenrola, bate, joga de ladin' Desenrola, bate, joga de ladin'
Hawaianos 'tá lançando, essa é a braba pros menorzin' Hawaianos 'tá lançando, essa é a braba pros menorzin'
Essa é a braba pros menorzin'
Papo de visão É só balançar o ombrin' E vim na coordenação Nós manda o passin'
A cena é aquela Tropa para tudo
Isso aqui é pique de favela...

A canção que abre este texto, “Desenrola, bate, joga de ladin’”, de DJ Bel da CDD, L7nnon e Os

Hawaianos, recebeu milhões de visualizações no aplicativo TikTok e a sua coreografia viralizou em outros vídeos, sendo reproduzida por usuários de todas as idades. A letra e o ritmo contagiante, além de trazerem uma linguagem simples e informal, são direcionados para “os menorzin”, expressão que se refere às crianças. No TikTok, as crianças não apenas consomem, mas também elaboram e participam das chamadas ‘dancinhas do TikTok’. A reprodução de conteúdo como esse produz uma experiência ativa para as crianças que envolve a criação e compartilhamento de conteúdo. Esta pesquisa surgiu a partir do interesse sobre como emergem as experiências das crianças com as mídias digitais no cotidiano escolar. Nossa hipótese é a de que as mídias digitais oferecem para as crianças um novo campo de instauração de cultura de pares e reprodução interpretativa, temática ainda pouco explorada no campo acadêmico. Assim, abrimos este texto, convidando o leitor a conhecer esse funk carioca e entender o sucesso que vem contagiando as crianças e recebendo os seus likes.

A adesão das crianças a clips do TikTok é somente um exemplo de seus usos e acessos a Internet, em uma sociedade predominantemente tecnológica. Dispositivos como os smartphones e tablets apresentam conteúdos que são direcionados para as crianças e outros que não têm essa faixa-etária como destinatário predominante, mas que são por elas apropriados. Desta forma, as mídias digitais fazem parte do cotidiano, seja para a comunicação, estudo ou entretenimento. Foi essa constatação que gerou a questão que orienta a pesquisa: como a experiência das crianças com as mídias digitais emerge no cotidiano escolar? O trabalho de campo compreendeu observação participante e sistemática em três turmas do primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, no período de 2023 a 2024. Os resultados da pesquisa foram sistematizados em três categorias: interação com as mídias digitais no brincar; o uso de dispositivos eletrônicos; e mídias digitais na comunicação e aprendizagem. Considerando o limite deste texto, optamos por privilegiar a categoria “interação com as mídias digitais no brincar”.

Para o desenvolvimento da temática, o texto está estruturado em três seções. Na primeira sessão apresentamos os conceitos que ajudam a pensar o tema da infância e mídias digitais. Na segunda, estão os elementos do campo que evidenciam como as experiências das crianças com as mídias digitais emergem no cotidiano escolar, especialmente no brincar e, por fim, na terceira seção estão as considerações finais.

Mídias digitais e infâncias: conceitos e campo em construção

No que se refere à chegada das tecnologias online no cotidiano escolar, o recorte deste texto foi construído a partir da percepção de que os conteúdos disponíveis no canal do YouTube, e em aplicativos como TikTok e Kwai, assim como as publicações das redes sociais, operam como elementos de socialização, produção de experiências e construção de subjetividade pelas crianças, que emergem em suas vidas para além do tempo em que elas estão nas redes. Estamos vivendo uma transformação cultural, como já anunciava Pierre Lévy (1999). Para o autor, essa transformação se insere no contexto da cibercultura, que altera os padrões de sociabilidade já conhecidos, incluindo as vivências no ciberespaço, como formas inéditas de comunicação, produção e consumo de conteúdos. Acompanhar essas formas de sociabilidade pode trazer pistas para pensarmos a relação das crianças com as mídias digitais, para além dos discursos polarizados que, de um lado, romantizam o número de horas que as crianças passam em frente às telas e, de outro, demonizam o acesso às redes.

Se concordamos com Corsino e Nunes (2009) que a existência da infância como categoria social está diretamente ligada às transformações nas vidas cotidianas, na estrutura familiar e na escola; podemos entender a inserção das crianças na cibercultura, como mais um dos elementos que compõe essa categoria. Nesse sentido, esta pesquisa pretende colaborar para o debate sobre a cibercultura na vida das crianças, debate ainda pouco presente no campo da educação e dos estudos da infância.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que as mídias digitais oferecem inúmeras oportunidades para as crianças desenvolverem suas linguagens, pensamento crítico, conhecimento de mundo e terem contato com diferentes realidades sociais, naturais e culturais. Elas podem explorar recursos e informações de maneira autônoma, o que pode ser muito enriquecedor para seu aprendizado e crescimento. No entanto,

é importante reconhecer que as crianças também estão expostas a riscos e desafios ao utilizarem as mídias digitais, que ainda não temos uma regulação sobre os conteúdos que podem ser compartilhados e que os mecanismos de controle parental ainda são frágeis. Assim, este estudo se soma a outras investigações que, ao partirem da experiência das crianças com as mídias digitais, buscam compreender o que as crianças produzem a partir do que encontram no conteúdo das redes.

Entendemos que embora vejamos as crianças constantemente na frente das telas, ainda temos pouco conhecimento sobre o que elas fazem a partir do que compartilham, assistem, produzem nas mídias digitais. Em levantamento bibliográfico para a revisão de literatura que compõem a pesquisa, foram encontrados somente quatorze artigos sobre a temática na plataforma Scielo, uma das maiores bibliotecas virtuais da América Latina. A busca envolveu os descritores: 'mídia', 'mídias digitais', 'celular', 'internet', 'tecnologia', 'redes sociais', 'jogos', 'YouTube' e 'infância'. Dos sete artigos que estão circunscritos no campo da educação, os temas predominantes são: mídias digitais como elemento de socialização na atualidade (Belloni, 2007; Tocantins e Wiggers, 2021); a relação entre escola e mídias sociais (Martins e Castro, 2011; Siqueira, Wiggers e Souza, 2012;); a presença do debate da infância e mídias digitais no meio acadêmico (Loureiro e Marchi, 2021) e as crianças e a produção de conteúdo na Internet (Sarno, 2022; Tomaz 2023).

Os artigos anunciam a necessidade de aprofundamento do conhecimento da relação das crianças com as mídias digitais. Reconhecem que o acesso às redes e conteúdos digitais são responsáveis por processos de socialização; que as crianças não podem ser vistas como grupo homogêneo, uma vez que seus acessos e apropriações se distinguem mesmo dentro de uma mesma faixa etária ou realidade social; que para algumas o acesso traz perturbações no que diz respeito às suas relações com toda a disponibilidade tecnológica da atual cultura digital.

No que se refere ao referencial teórico, a sociologia da infância é o campo predominante para o reconhecimento do que as crianças produzem em interação com seus pares e as mídias digitais. Da mesma forma, essas investigações vão delineando conceitos que ainda pouco circulam nos estudos da infância. O conceito de mídias digitais é um deles. De acordo com Martino (2015), o termo 'mídias digitais' possui várias definições. Um aspecto em comum entre os autores, que nos ajuda a construir esta pesquisa, é que ambos concordam que as mídias digitais permitem maior flexibilidade no compartilhamento e armazenamento de informações. Assim, pode-se entender que as mídias digitais englobam os conteúdos disponíveis na Internet como os vídeos do canal do YouTube, TikTok, além de jogos online, aplicativos de comunicação, sites de busca, que por estarem em rede, favorecem que o mesmo conteúdo seja visualizado por seus usuários.

Interação com mídias digitais no brincar

O "dia do brincar" é uma prática comum em algumas escolas. Normalmente é o dia da semana em que as crianças têm a oportunidade de trazer seus próprios brinquedos e brincarem livremente durante um determinado período da aula. Essa foi uma prática presente nas três turmas participantes da pesquisa. Ao observar as brincadeiras das crianças, percebeu-se que, embora fossem três grupos distintos, as brincadeiras realizadas por elas eram as mesmas, marcadas por uma aprendizagem que se dá no social, assim como afirma Brougère (1998, p. 103) "brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem". Foi diante da similaridade e das nuances que as brincadeiras eram vividas em cada um dos grupos que construímos as orientações para observação do campo, buscando perceber o papel das mídias digitais nessa aprendizagem e os sentidos postos pelas crianças ao brincar.

Dentre essas brincadeiras presentes, observamos uma que inicialmente pensávamos que fosse a brincadeira "Batatinha Frita 1, 2, 3". Essa é uma brincadeira da tradição popular, que se realiza em grupo. Nela há um líder que fica de costas para os outros membros e canta: "Batatinha frita um, dois, três". Ao ouvirem o chamado, todos devem correr em direção ao líder até que ele se vire, momento em que cada um deve ficar imóvel. Quem se move, perde a brincadeira. O objetivo do grupo é avançar até o líder

enquanto ele está de costas. Essa brincadeira, que faz parte da cultura popular, ganhou nova interpretação nas turmas observadas, incluindo elementos que dialogam com a série "Round 6" (Squid Game), da plataforma Netflix. Em um dos episódios da série, essa brincadeira é transformada em um jogo mortal no qual os participantes que se movem no momento errado são fatalmente eliminados.

Chama a atenção a releitura da brincadeira Batatinha Frita 1, 2, 3 com elementos da série de "Round 6" entre as crianças, já que essa série é destinada ao público adulto (maiores de 18 anos). O conteúdo é violento e as cenas trazem muitas imagens de mortes dos participantes do jogo. Mesmo assim, a série tem muita audiência, tanto entre as crianças que assistem seus episódios, como entre as que conhecem trechos dos seus capítulos que são recortados e publicados em "shorts" que circulam via redes sociais, como o TikTok. Assim, pela facilidade de acesso, todas as crianças da pesquisa conheciam o enredo da trama e esse conhecimento prévio servia de referência para essa brincadeira no dia do brincar.

As fontes de inspiração para as brincadeiras infantis têm como ponto de partida o acervo que circula em suas vidas, chega até a escola, é compartilhado e ressignificado no grupo de pares (Nascimento, Barbosa e Mattos, 2019). Nesse caso, observamos que as mídias digitais possuem hoje um papel relevante na criação e manutenção das brincadeiras infantis, uma vez que as características das personagens presentes, em especial nas séries, são desenvolvidas minuciosamente em seus episódios, que se desdobram em temporadas, informando, engajando e fidelizando o espectador. Esse é o caso da série "Round 6", cuja terceira temporada tem previsão de lançamento em junho de 2025.

Sobre a adesão das crianças brasileiras ao universo "Round 6", o autor da trama, em entrevista para a Netflix Brasil, afirmou que ficou surpreso com a repercussão da série entre as crianças:

Não estou em nenhuma rede social, então nem pensei na possibilidade de crianças estarem assistindo por essas mídias. Essa obra não é para elas. Estou perplexo que crianças estejam vendo. Espero que os pais e professores ao redor do mundo sejam prudentes para que elas não sejam expostas a esse tipo de conteúdo. Mas, se já viram, espero que os adultos as ajudem a entender o significado do que está por trás da tela. Torço para que haja boas conversas. (HWANG DONG-HYUK, 2021)

As crianças explicam como funciona essa brincadeira, como está registrado no caderno de campo:
As crianças estavam no pátio da escola, que é um espaço curto.

O líder do grupo conta: "A gente tá brincando de batatinha frita 1,2,3 tia! Eu sou aquela boneca que tem olho laser, e quando eu virar, se alguém tiver se mexendo, a pessoa morre com o meu laser!". "Morre? De verdade?", questiona a pesquisadora.

A criança responde:

"Não, né tia, é de mentirinha!" (Caderno de campo, 2024)

Entre a fantasia e a realidade, a criança anuncia ao adulto que a verdade é algo que pode ser alterado na brincadeira. Assim, a mentirinha ou faz de conta é uma atividade comum entre as crianças. Ao "fazer de conta" a criança tem a chance de assumir papéis, recriar situações e incorporar elementos culturais através das brincadeiras. Segundo Siqueira, Wiggers e Souza (2012), as crianças utilizam a expressão "mentirinha" para diferenciar quando uma vivência na chamada "vida real" é apenas uma brincadeira. Isso permite que elas mantenham um universo simbólico próprio, no qual exploraram situações sem enfrentar as consequências reais da violência, por exemplo.

De acordo com Corsaro (2002), essa prática pode ser entendida como uma "reprodução interpretativa". O autor defende que as crianças não são meros receptores passivos da cultura ao seu redor, ao contrário, elas são agentes ativos em seus mundos sociais e culturais. As crianças participam das rotinas culturais oferecidas ou impostas pelo ambiente social, apropriando e reinterpretando os elementos que encontram. Segundo Borba (2008), as crianças formam suas identidades tanto como indivíduos quanto como membros de um grupo social através da brincadeira. Assim, elas não devem ser vistas apenas como receptores passivos da cultura adulta que lhes é imposta, mas como participantes ativas que, ao interagir

com o mundo, desenvolvem suas próprias formas de entender e agir sobre a realidade.

Na cena descrita, as crianças somam a uma brincadeira tradicional “Batatinha frita 1, 2, 3”, elementos e personagens da série “Round 6”, reinterpretando a cultura através da apropriação de uma linguagem veiculada em uma plataforma digital. A forma como as crianças descrevem a brincadeira mostra como elas reinterpretam e adaptam elementos da cultura ao seu redor, para criar significados próprios dentro de seu contexto social. Elas não estão simplesmente imitando o que viram, em vez disso, estão adaptando a narrativa à sua própria realidade, adicionando elementos lúdicos e redefinindo conceitos, como “morrer” na brincadeira.

Ao brincar de “Batatinha Frita 1, 2, 3”, nos moldes de “Round 6”, elas estão participando de um processo de apropriação cultural, no qual, ainda está em jogo elementos geracionais, pois trata-se de uma série com personagens e voltada para o público adulto, que são reinterpretados e inseridos no mundo delas. Isso mostra como através da interação social e do brincar as crianças produzem e reproduzem significados culturais.

Depois de explicarem que a brincadeira era de ‘mentirinha’, as crianças explicam como conheceram a brincadeira.

“Ah eu vi no TikTok, na minha for you [1](#)vive aparecendo o vídeo da Batatinha Frita 1,2,3”.

“Eu vi a série na Netflix tia”.

“E você não ficou com medo?”, pergunto curiosa.

“Eu não, eu sou corajoso tia”, ele dá de ombros e outro participante se aproxima: “Oh tia a minha mãe não deixa eu ver não, porque ela disse que eu não vou conseguir dormir à noite se eu ver a batatinha frita 1,2,3”.(Caderno de Campo, 2024)

O que chama atenção nessa interação é que todas as crianças tinham maior ou menor informação sobre a série, o que lhes permitia um ponto em comum para as regras da brincadeira. Sobre os modos de acesso à série, as crianças revelam que o conteúdo circula em várias redes. No caso desta pesquisa, na maior parte das vezes esse acesso à série não foi livre, sendo mediado pelos adultos. Com os elementos da série que encontram em comum, as crianças conseguem compartilhar e recriar a brincadeira em conjunto, pois há um ponto de partida. As brincadeiras e as conversas com as crianças evidenciam como elas negociam e adaptam elementos culturais para criar um senso de pertencimento no grupo através do brincar.

Além da brincadeira de “Batatinha Frita 1, 2, 3”, durante as observações, uma prática frequente foi a reprodução de diversas coreografias de músicas do TikTok. O TikTok, se mostra como uma ferramenta que, por vezes, é ponto de partida para interações entre as crianças. Isso demonstra novamente o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2002), ao transformar um conteúdo da mídia digital em uma nova forma de brincar, longe a mídia.

As observações reforçam a influência que a mídia exerce na vida das crianças, como já discutido por Siqueira, Wiggers e Souza (2012). Os autores apontam que as mensagens midiáticas são exploradas pelas crianças e reverberam em seus comportamentos.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho foi possível investigar como as infâncias têm interagido com as mídias digitais e de que forma essas experiências emergem no cotidiano escolar. Percebe-se que essas interações se manifestam em brincadeiras, conversas e até na hora da explicação de conteúdos, relacionando o que aprendem com o que assistem ou compartilham nas redes. A partir dos relatos das crianças e das observações, constatamos que plataformas do YouTube e do TikTok são as mais utilizadas entre os sujeitos da pesquisa. Esses canais apresentam um papel central em seus processos de socialização, seus

conteúdos servem de ponto de partida para conversas, piadas e brincadeiras. A revisão de literatura revelou que ainda há poucos estudos sobre a relação das crianças com as mídias digitais, evidenciando a necessidade de mais pesquisas que explorem essa dinâmica em suas interfaces. A análise mostrou que é essencial adotar uma perspectiva crítica, que vá além de discursos polarizados sobre os impactos positivos ou negativos das mídias digitais sobre a vida das crianças.

Assumir concepções que compreendem a infância como uma construção social dinâmica, influenciada por transformações históricas, culturais e econômicas, foi fundamental ao longo da pesquisa para compreender as interações das crianças com as mídias digitais. Também foi importante para reafirmar que as crianças são protagonistas no uso das mídias, demonstrando a capacidade de ressignificarem elementos culturais e criar novas formas de brincar e aprender para além do que assistem e compartilham.

As observações evidenciaram que as crianças não apenas consomem conteúdos digitais, mas também os incorporam ativamente em suas práticas diárias, seja no brincar ou na comunicação. A interação com aplicativos como YouTube, TikTok e jogos online mostra como as mídias digitais se tornam ferramentas para a expressão, a sociabilidade e o aprendizado, mas também aponta discussões para assuntos relacionados ao consumo, às diferentes formas de acesso, e à produção de conteúdos nas plataformas de vídeos.

Portanto, é crucial refletir sobre a mediação adequada desses recursos, buscando formas de orientar o uso consciente e responsável. Conforme aponta Buckingham (2007), as mídias eletrônicas têm um papel crescente na definição das experiências culturais das crianças, e tentar restringir seu acesso a essas plataformas é uma estratégia fadada ao fracasso. Ao invés disso, é necessário preparar as crianças para lidar com essas novas experiências de maneira crítica e consciente, reconhecendo-as como participantes ativas desse processo.

Por fim, este trabalho reforça a importância de um olhar atento para o que as crianças pensam sobre as mídias digitais, não apenas focando nos aspectos positivos e negativos. É essencial que as famílias, educadores, e pesquisadores se engajem em conversas abertas com as crianças, entendendo o que elas assistem e como interpretam esses conteúdos, sem julgamentos prévios. Dessa forma, será possível enfrentar os desafios e aproveitar as novas oportunidades trazidas por essa realidade digital, reconhecendo que as crianças não são agentes passivos nessa relação, mas sim participantes ativos que constroem suas próprias experiências.

1 For You, é um termo em inglês que significa ‘para você’. É um feed de vídeos curtos, do aplicativo TikTok, personalizado que mostra diversos conteúdos com base nos interesses e nos conteúdos com os quais o usuário mais interage

Referências

- Belloni, M. L. (2007). Infância, mídias e educação: Revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, 25(1), 57–82. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629>
- Borba, A. M. (2008). Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento - Diálogos em Educação*, 18(1), 35–50. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2). <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Editora Loyola.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113–134.
- Corsino, P., & Nunes, M. F. R. (2009). A institucionalização da infância: Antigas questões e novos desafios. In P. Corsino (Org.), *Educação infantil: Cotidiano e políticas* (pp. xx-xx). Autores Associados.
- Duvanel, T. (2021). Criador de Round 6 diz que não esperava sucesso com as crianças e pede cuidado de pais e professores. *O Globo*. https://eglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/criador-de-round-6diz-que-nao-esperava-sucesso-com-as-criancas-pede-cuidado-de-pais-professores_1-25231604
- L7nnon & Os Hawaianos. (2024, dezembro 10). *Desenrola bate joga de ladin (DJ Bel da CDD e Biel do Furduncinho)* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=273pasBKH18&ab_channel=L7NNON
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (C. I. Costa, Trad.). Editora 34.
- Loureiro, C. C., & Marchi, R. D. C. (2021). Crianças e mídias digitais: Um diálogo com pesquisadores. *Educação & Realidade*. <https://doi.org/10.1590/2175-623698076>
- Martino, L. M. S. (2015). *Teoria das mídias digitais: Linguagens, ambientes, redes* (2ª ed.). Vozes.
- Nascimento, A., Barbosa, S., & Mattos, M. N. (2018). Infância, experiência e etnografia na educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação*. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14357>
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. (2007). *A infância na escola e na vida: Uma relação fundamental*. In *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2ª ed., pp. 25-32). MEC/SEB.
- Sarno, S. M. G. (2022). Infância na contemporaneidade: A significativa interação das crianças com webcelebridades. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1–12. <https://doi.org/10.1590/19823703003242032>
- Siqueira, I. B., Wiggers, I. D., & Souza, V. P. D. (2012). O brincar na escola: A relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34, 313–326. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>
- Tocantis, G. M. O., & Wiggers, I. D. (2021). Infância e mídias digitais: História de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos. *Cadernos CEDES*, 41(113). <https://doi.org/10.1590/CC231445>
- Tomaz, R. O. (2023). Do YouTube à notícia: Vulnerabilidade e agência nas representações de crianças produtoras de conteúdo. *Galáxia*, 48. <https://doi.org/10.1590/1982-2553202358837>

AGENCIAMENTO, OBEDIÊNCIA, FÉ E GOVERNO DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

DA SILVA, Anna Paula Oliveira¹; ALMEIDA, Tiago²

¹Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: prof.annapaulaoliveira@gmail.com

²Escola Superior de Educação de Lisboa, Ci&DEI, Politécnico de Lisboa.

E-mail: tiagoa@eselx.ipl.pt

Resumo

Este artigo analisa o agenciamento da subjetividade infantil no contexto religioso cristão, com base em entrevistas realizadas com três crianças de uma igreja evangélica brasileira e no conceito de agenciamento uma-criança-devir-adulto, de Almeida (2024). São exploradas as dimensões da obediência, da fé e do governo da infância como dimensões que regulam e modelam a experiência infantil na religião. A análise teórica se fundamenta em Foucault (2008) e Almeida (2024) para problematizar a relação entre a subjetivação religiosa e as estruturas de poder que atravessam a infância. A partir da escuta ativa das vozes infantis, propõe-se uma reflexão que tensiona os modos tradicionais de compreender a infância e amplie a discussão da complexidade subjacente aos agenciamentos a que as crianças estão sujeitas. Conclui-se que a fé não se apresenta apenas como crença, mas como um regime de verdade que direciona a compreensão do mundo pelas crianças e orienta suas trajetórias sociais e culturais.

Palavras-chave: Agenciamento; governo da infância; subjetivação religiosa; biopolítica; decolonialidade.

Introdução

A relação entre infância e religião é um campo de disputa epistemológica e política. No contexto religioso, as crianças são submetidas a processos de subjetivação (Foucault, 2008) que visam incorporá-las a uma determinada comunidade de fé. Por subjetivação entendemos um regime de “práticas e de técnicas em absoluto heterogêneo e contingente, ainda que na actualidade essas mesmas actividades possam passar aos nossos olhos por manifestações do que é evidente e incontornável, do que não se pode pôr jamais em causa” (Ó, 2006, p. 133).

Neste sentido, esta incorporação não ocorre de forma passiva, mas através de um conjunto de práticas e técnicas que regulam suas crenças, comportamentos e percepção da realidade. Neste artigo, analisamos as entrevistas realizadas com três crianças evangélicas¹⁹ e refletimos sobre como a fé e a obediência estruturam suas subjetividades e se traduzem num modo de governo da infância e do seu modo de ler o

¹⁹Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Porque a gente é crente!”: uma cosmovisão cristã em narrativas de crianças”, de Anna Paula Oliveira da Silva. Para a pesquisa, foram realizadas entrevistas com dez crianças e, para este texto, trazemos trechos de conversas com três crianças. Aqui, optamos por utilizar apenas a primeira letra do nome delas a fim de preservar suas identidades.

mundo. Esta relação é um campo de estudo que levanta questões fundamentais sobre a formação da subjetividade, os processos de socialização e a reprodução de normas culturais e institucionais.

A partir das entrevistas com crianças de diferentes faixas etárias, gêneros e classes, este artigo analisa como a experiência religiosa infantil não se limita à transmissão passiva de crenças, mas envolve um processo ativo de subjetivação e regulação da conduta. Inspirado no conceito de agenciamento uma-criança-devir-adulto, de Almeida (2024), busca-se compreender como os ritos de passagem, os discursos e os dogmas religiosos moldam as percepções infantis sobre fé, obediência e pertencimento, assim como as formas de governo da infância operam dentro desse contexto. Almeida, (2024) procura problematizar o agenciamento uma-criança-devir-adulto como um movimento que incorpora um conjunto de categorias e a opera sobre as transformações e mudanças por que passam as crianças, até serem reconhecidas como “o mesmo”, neste caso, um adulto crente.

Neste sentido, problematizamos a normatividade religiosa imposta às crianças e sua relação com a constituição de subjetividades crentes, questionando até que ponto (e se) há espaço para a autonomia e o questionamento nesses processos. A análise dialoga com autores como Foucault (2008, 2010) para discutir a governamentalidade da infância e seus impactos na formação de subjetividades infantis. O artigo, assim, propõe uma reflexão sobre as formas de regulação da infância no contexto religioso e suas implicações epistemológicas e pedagógicas. A escuta das crianças aqui se apresenta como um gesto político e ético, que permite visibilizar as infâncias como produtoras de sentidos e discursos, além de protagonistas das suas existências (Davies, 2014).

Metodologia

Este estudo baseia-se em uma análise qualitativa das entrevistas realizadas com três crianças, com idades entre sete e nove anos, que fazem parte de uma comunidade evangélica brasileira. A abordagem metodológica adotada é inspirada na análise de discurso com o objetivo de compreender como as ideias religiosas são construídas, legitimadas e reproduzidas nos discursos religiosos das crianças, que refletem e reproduzem relações de poder e mecanismos de subjetivação.

As entrevistas foram conduzidas de forma aberta, permitindo que as crianças expressassem suas percepções sobre fé, práticas religiosas e seu papel dentro da comunidade religiosa, a fim de compreender os sentidos que elas constroem a partir do lugar que ocupam nesse universo simbólico, social e espiritual. A análise das respostas seguiu quatro eixos principais: (1) a construção da identidade religiosa e a distinção entre ser “crente” e “cristão”; (2) a normatividade da obediência e sua influência na subjetivação infantil; (3) a relação entre fé e regimes de verdade; e (4) o governo da infância para a produção de sujeitos crentes.

Além disso, adotamos uma perspectiva crítica e decolonial para problematizar os processos de normatização da infância religiosa e suas implicações epistemológicas, permitindo questionar quais vozes e epistemes são tradicionalmente ouvidas e validadas nos contextos religiosos e educativos.

Análise das entrevistas: agenciamento, obediência, fé e governo da infância

Fundamentada no conceito de agenciamento (Almeida, 2024), esta análise busca compreender como os discursos, os dogmas e as práticas religiosas incidem sobre uma infância evangélica, produzindo subjetividades marcadas por uma tensão constante entre agência e obediência. Partindo do princípio de que as crianças não apenas são moldadas, mas também moldam os sentidos que atribuem à experiência religiosa, o agenciamento, nesse caso, revela-se como um movimento de tensão entre autonomia e obediência, entre internalização de normas adultas e criação de significados próprios pelas crianças.

A partir das entrevistas com as crianças e fundamentando a análise no conceito de agenciamento (Almeida, 2024), é possível perceber como a experiência religiosa infantil não se limita a uma transmissão passiva de crenças, mas envolve um processo ativo de subjetivação e regulação da conduta. Através da obediência, da internalização da fé e da gestão institucional da infância, as crianças são inseridas em um regime de verdade pautado em uma cosmovisão cristã que orienta suas experiências e perspectivas. Analisando no sentido foucaultiano, a prática religiosa se mostra como uma forma de governo que administra afetos, comportamentos e formas de existir.

Agenciamento e Construção da Identidade Religiosa

Ao propor o conceito de agenciamento uma-criança-devir-adulto, Almeida (2024) nos ajuda a refletir sobre o modo como a infância é atravessada por projetos formativos que visam produzir subjetividades em conformidade com as expectativas adultas. Isso se traduz de modo que o “estar-a-ser-criança se dá a partir de um tornar-se adulto” (p. 21). No contexto religioso cristão, esse agenciamento adquire contornos ainda mais específicos, pois orienta a construção de uma subjetividade crente e obediente. Ou seja, a condução da infância passa por trilhas morais e espirituais predefinidas que visam forjar o devir adulto cristão.

Essa lógica se ancora na cosmovisão cristã que valoriza o investimento precoce na formação da fé, conforme expresso no versículo: “Instrui o menino no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer, não se desviará dele” (Bíblia, Provérbios 22:6). A infância é, assim, compreendida como terreno fértil de moldagem e mobilizada por um projeto político contínuo de formação de uma subjetividade religiosa, que visa a conformação de um “crente ideal”. Trata-se, portanto, de um agenciamento que atua sobre a criança para que ela trilhe o caminho da salvação, garantindo um futuro moral e religioso já traçado anteriormente.

Tal agenciamento constrói uma identidade, nesse caso em específico a identidade evangélica, envolvendo múltiplas dimensões que transcendem a fé e a crença individual, manifestando-se em esferas estéticas e comportamentais, com implicações sociais, culturais e políticas. A partir de um sentimento de pertencimento, marcado por um movimento de diferenciação em relação ao “mundo” exterior, os cristãos incorporam um modo de vida distinto, regulado por códigos morais, práticas e símbolos que reforçam a separação entre os que pertencem à comunidade religiosa e os que estão fora dela. Isso se manifesta nas falas das crianças quando perguntadas sobre o que é ser crente/cristão. Elas relacionam as proibições impostas pelos dogmas religiosos como definidoras de ser crente, surgindo como um código internalizado de pertencimento e diferenciação: “crente é quem não tem televisão em casa”; “não pode ter passarinho de verdade”; “todo mundo usa cordão, pulseira, anel e só eu que não tenho.” (A. e J.)

As respostas das crianças também demonstram um processo de diferenciação entre ser “crente” e ser “cristã”. No caso de D., por exemplo, ser cristã implica uma prática institucional (como ir à igreja), enquanto ser crente, para A., se relaciona a uma crença mais ampla na existência de Deus. Ou seja, enquanto uma sugere a compreensão da identidade religiosa ligada ao pertencimento comunitário e à participação nos rituais, a outra traz uma dimensão subjetiva e interna da fé: acreditar em Deus, independentemente de comparecer ao templo ou seguir os dogmas. Essa distinção revela a elaboração de sentidos próprios pelas crianças em dimensões sobre ter fé e pertencer à religião.

A identidade religiosa também se articula à vivência geracional no interior da comunidade. A transição da infância para a juventude aparece como um marco importante nesse processo. Para D., o batismo simboliza a passagem para um novo status dentro da comunidade religiosa, implicando novas responsabilidades, como “cantar na mocidade”. Esse rito de passagem não é apenas um evento simbólico, mas um dispositivo de regulação da infância que transforma a percepção da criança sobre si mesma e seu papel na comunidade, que muda a partir da posição ocupada na estrutura comunitária.

Neste contexto religioso, o ritual do batismo é um evento permitido para crianças acima de nove anos que determina, ainda, uma posição geracional, uma vez que, ao se batizar, a criança rompe o lugar que ocupa na categoria da infância e passa a ocupar a categoria de jovem. Pensada à luz da perspectiva de Karl Mannheim (1993), essa dinâmica abarca dimensões das gerações que não são determinadas por uma perspectiva linear e cronológica, mas como fruto das experiências vividas a partir de um conceito qualitativo de tempo. Ou seja, embora em um mesmo período cronológico, dentro de um contexto histórico-social específico, as crianças vivenciam tempos interiores diferentes.

Obediência e Subjetivação Infantil

A obediência emerge como um eixo central na formação da subjetividade religiosa infantil. O fato de a participação nas atividades da igreja ser percebida como uma obrigação, reforça a internalização de normas e valores institucionais. Quando D. afirma “vou ter que cantar na mocidade”, ela sugere que o pertencimento à comunidade de fé (de modo mais geral) e aos subgrupos que são constituídos dentro da congregação (de modo mais específico) está condicionado a determinadas expectativas comportamentais.

Essa estrutura normativa, para além de impor regras, modela a experiência da criança, ensinando-a a se governar dentro de um ethos cristão. A. afirma: “agora que eu já sou grande e entendo muito bem eu nem tenho coragem de desobedecer” referindo-se aos dogmas religiosos. Para ela, a obediência está atrelada à sua relação com o próprio Deus: “Deus diz que gosta do nosso esforço”.

Essa normatividade também se manifesta em espaços pedagógicos da igreja, como a “salinha”, onde as crianças aprendem sobre a religião de forma sistemática. Michel Foucault (2018) descreve esse processo como governo dos sujeitos, no qual as crianças aprendem a conduzir suas próprias vidas dentro de regras previamente estabelecidas. Dessa forma, o espaço sagrado produz sujeitos disciplinados que incorporam essas normas de maneira naturalizada. Por outro lado, é possível observar as “salinhas” destinadas às crianças como espaços-tempos de ambivalência e negociação. Nelas, o projeto institucional de formar o “pequeno crente” convive com brechas de resistência e reinvenção produzidas pelas próprias crianças. Em meio a lições bíblicas e discursos doutrinários, surgem instantes de espontaneidade: palmas, risos, conversas paralelas, movimentos corporais e brincadeiras que seriam impensáveis no culto principal, onde as crianças passam a maior parte do tempo sentadas e em silêncio. A. sinaliza: “A única coisa que eu não gosto (na igreja) é quando tem que ficar calado” e, em outro momento, diz: “se eu pudesse escolher ia ficar na salinha”.

Essa vivência religiosa sugere que, mesmo sob vigilância, as crianças produzem deslocamentos significativos nos modos de habitar o espaço e o tempo da fé, o que nos traz questionamentos sobre até que ponto há lugar para a autonomia e a experimentação dentro desse modelo e método educativo religioso.

Fé e Regimes de Verdade

A fé, nas entrevistas, não aparece apenas como uma crença, mas como um regime de verdade que estrutura a percepção da criança sobre a realidade. Um exemplo claro disso é a forma como D. explica a origem das bênçãos: algumas pessoas acreditam que “o mercado que dá”, mas, para ela, sem a chuva enviada por Deus, o mercado não teria alimentos. Aqui, a criança reproduz um discurso teológico que estabelece a providência divina como princípio explicativo do mundo, marginalizando outras formas de entendimento. Em sua crença, há ainda o merecimento de ter bênçãos, como o alimento em casa, visto que ela também coloca a condição: “Se elas acreditarem em Deus... Se elas orarem”. A formulação de D. é justificável devido ao fato desse mérito religioso estar atrelado aos pressupostos da teologia da prosperidade, adotada no contexto religioso em que está inserida.

Na fala de E., a oração aparece como meio pelo qual a fé se realiza na prática cotidiana, integrando o plano divino às dificuldades da vida comum. Ao ser perguntada se acha que Deus a ouve quando ora, ela diz: “eu acho que Ele abençoa porque às vezes a minha mãe tinha uma prova aí a gente tava sempre orando por ela, pra ela entender, né? Aí ela conseguiu fazer tudo.” O exercício da fé se dá, dentre outras formas, através da oração que, além de ser um gesto devocional, opera ainda como um dispositivo que ordena os acontecimentos sob uma narrativa de causa e efeito sacralizada. Assim, o sentido da existência integra sistematicamente os preceitos religiosos à conduta cotidiana. Quando questionada sobre o que fala com Deus quando ora, E. responde: “Falo pra cuidar de quem está no hospital, pra curar o pé da minha tia Inês e pra abrir porta de emprego pro papai.”

Nas falas das crianças, o sustento, a cura e a vaga de emprego emergem como temas relacionados à intervenção divina, reforçando o modo como a fé estrutura o olhar delas sobre o mundo, sobre o sofrimento e sobre o agir de Deus. A oração opera enquanto um elo entre fé e conduta, inscrevendo nas crianças um modo de viver, de interpretar e de esperar que é guiado por um regime de verdade ancorado na religião, definindo quais discursos são legitimados (como o da providência divina), e quais são descartados (como explicações seculares ou científicas). Assim, a fé, enquanto um aspecto da subjetividade, se torna um operador político e moral da experiência, produzindo sujeitos que se percebem e atuam dentro de uma lógica de verdade que é sacralizada e constantemente reforçada pelos rituais, pelos discursos e pelas práticas do cotidiano. Nesse sentido, a fé consubstancia-se como um regime de verdade, na medida em que incorpora um conjunto de regras, procedimentos e práticas que determinam o que é considerado verdade no seio da referida comunidade religiosa e neste contexto específico. Ora, tal como Foucault refere (1971; 2010) estes regimes não são meros sistemas de conhecimento, mas também de poder, que regulam a

produção, circulação e reconhecimento da verdade.

Governo da Infância e Produção de Sujeitos Crentes

O governo da infância no contexto religioso se manifesta através da regulação dos espaços (templo, salinha), das temporalidades (o batismo como rito de passagem), das práticas devocionais diárias (oração antes das refeições, cultos domésticos), dos dogmas e discursos proferidos (bíblicos e proféticos). Tudo isso opera em uma rede que constitui um sistema pedagógico-religioso que organiza a infância como um tempo de regulação e formação moral. Essa regulação externa é também internalizada pelas crianças como parte de seu desenvolvimento moral e social. A criança compreende o mundo e a si mesma a partir do pertencimento religioso, que orienta seus comportamentos, expectativas e afetos. Como resultado, a subjetividade infantil se constrói não apenas em resposta a esse governo, mas a partir dele, fazendo emergir o sujeito crente, forjado pelos discursos de verdade, pela disciplina e pela antecipação de um devir adulto crente e obediente. O governo da infância, nesse sentido, é um processo de condução da conduta que atua nos corpos e nas consciências dos sujeitos, produzindo formas de ser, sentir e crer que são limitadoras.

Essa dimensão internalizada do governo da infância aparece com nitidez na fala de A., quando afirma: “a gente tem que corrigir com as palavras que a gente fala, porque tem palavras que o adversário coloca na nossa cabeça que são muito ruim (...) pra gente ser muito mal e ficar no inferno com ele. Mas ainda bem que eu não vou no inferno porque quem vai no inferno não acredita que Deus, que Jesus morreu na cruz.” Nessa formulação, observa-se como a criança já se encontra inserida em um regime moral do discurso, em que as palavras, muito além de carregarem um valor simbólico, trazem consequências espirituais eternas. A fala revela uma subjetividade religiosamente educada a perceber o próprio pensamento como território de disputa entre as dicotomias bem e mal, Deus e “adversário”. A subjetividade é, portanto, pautada em um dualismo moral que não permite zonas de ambiguidade, questionamento ou autonomia plena.

Vemos o dispositivo de governo se fazendo presente no controle das palavras, do pensamento e do corpo infantil, que deve ser vigiado, disciplinado e corrigido. A crença entre quem vai ou não para o inferno mostra a produção de sujeitos crentes centrada em um regime de verdade, reforçando a dimensão governamental da fé. O governo da infância organiza comportamentos e condutas externas partindo do interior, uma vez que atua na gestão de pensamentos, palavras e sentimentos. O uso da expressão “corrigir com as palavras” carrega a noção de que o erro é iminente e precisa ser vigiado, inclusive nos níveis mais sutis, como o que se pensa ou verbaliza. Sendo assim, além de obedecer a regras morais, é preciso policiar o próprio discurso, as próprias intenções, como forma de permanecer “fora do inferno”. Dessa forma, não vemos um sujeito com escolhas livres, mas alguém cuja salvação depende da conformação a um código divino de conduta. A presença do “adversário” como agente tentador desloca a responsabilidade da ação para fora do eu, o que exige muito autocontrole da criança. Assim, ela passa a monitorar-se, julgar-se e ajustar-se ao modelo de salvação oferecido pela comunidade cristã.

Conclusão

Foucault (2008) demonstra como o tema do pastorado, inicialmente associado à relação espiritual entre o pastor e seu rebanho, foi progressivamente transformado em uma tecnologia de poder inserida na racionalidade política da governamentalidade. Embora, à primeira vista, soberania e pastorado pareçam formas de poder inconciliáveis – sendo a primeira centrada no domínio territorial de um rei sobre súditos e a segunda no cuidado e condução individualizada de uma multiplicidade em movimento –, Foucault mostra que o modelo pastoral foi fundamental para o surgimento de formas modernas de governar. Ao deslocar o foco do território para os sujeitos, o pastorado inaugura um tipo de poder que atua não sobre o espaço, mas sobre a vida, os comportamentos e os modos de ser.

O pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência (Foucault, 2008, p. 219).

A análise das entrevistas revela que a experiência religiosa infantil é moldada por processos de subjetivação que envolvem a obediência, a internalização da fé e a regulação da infância. Inspirando-se em Foucault, pode-se entender esse processo como parte de uma governamentalidade que visa não apenas disciplinar os corpos, mas estruturar os modos de ser e pensar. A adesão à fé, assim, não se restringe a um ato de crença pessoal, mas é uma tecnologia de formação de sujeitos, na qual os espaços institucionais – como a igreja – desempenham um papel central, atuando como dispositivos pastorais que orientam as condutas e produzem subjetividades.

Isso nos leva a questionar até que ponto há espaço para uma autonomia real dentro desses contextos. A universalização dos discursos religiosos ocidentais opera na constituição de uma infância idealizada, disciplinada e moralmente orientada a partir de um regime de verdade cristão-hegemônico. Portanto, em uma perspectiva decolonial, a imposição de uma forma específica de subjetividade religiosa pode ser vista como parte de um processo histórico mais amplo de normatização da infância, no qual epistemologias outras são marginalizadas em favor de um regime eurocentrado de verdade e moralidade. Walter Mignolo (2003) argumenta que a colonialidade do saber está profundamente enraizada nos sistemas educativos e religiosos, naturalizando determinadas formas de subjetividade e invisibilizando outras formas de existência e espiritualidade.

Além disso, pode-se relacionar essa normatização da infância religiosa com a biopolítica, na medida em que o governo dos corpos infantis se dá por meio da administração da vida e da produção de subjetividades que reproduzem determinados padrões morais e sociais. Assim, a igreja atua não apenas como um espaço de transmissão de fé, mas como uma instituição que regula o tempo, os comportamentos e as expectativas das crianças em relação ao seu futuro. Essa reflexão nos leva a questionar quais seriam as possibilidades de uma educação que permitisse às crianças não apenas reproduzir discursos instituídos, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre suas crenças e práticas. Isso implica considerar a infância não apenas como um período de preparação para a vida adulta dentro de um modelo previamente estabelecido, mas como um espaço de experimentação e construção de saberes plurais. Assim, torna-se urgente pensar em práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a abertura a múltiplas formas de compreender o mundo, evitando que a infância seja reduzida a um processo de adestramento moral e religioso.

Diante disso, torna-se necessário pensar os caminhos para uma educação religiosa que seja ética, política e epistemicamente diversa, onde as práticas pedagógicas educacionais reconheçam a diversidade das experiências infantis e acolham epistemologias plurais da infância, promovendo a escuta ativa das crianças, incentivando a reflexão crítica sobre crenças e práticas religiosas em diálogo com diferentes formas de compreender e de estar no mundo.

Referências bibliográficas

- Almeida, T. (2024). Em redor das infâncias: Pensar com filosofia, psicologia e educação (1ª ed.). NEFI. Bíblia. (n.d.). Bíblia Sagrada (Trad. João Ferreira de Almeida, L.C.C.) [e-book, PDF]. <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/biblia.pdf> (Acessado em 7 de julho de 2025)
- Davies, B. (2014). Listening to children: Being and becoming. Routledge.
- Foucault, M. (1971). A ordem do discurso. Forense.
- Foucault, M. (2008). Segurança, território, população. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). O nascimento da biopolítica. Edições 70.
- Foucault, M. (2018). O governo dos vivos. Edições 70.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. Revista Española de Investigaciones Sociológicas – REIS, (62), 193–242.
- Mignolo, W. (2003). Histórias locais / projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Editora UFMG.
- Ó, Jorge Ramos (2003). O governo de si mesmo. Educa.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA E NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?²⁰

QUEIROZ¹, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez

¹ Universidade Federal da Bahia - Brasil (fernanda.queiroz@ufba.br)

Resumo

O período da pandemia do Covid-19, de 2020 a 2022, impactou a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, o objetivo dessa pesquisa se constitui em conhecer a opinião das crianças brasileiras com Deficiência Intelectual (DI) que estudavam no Ensino Fundamental I, sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no período pandêmico e pós-pandêmico. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva com realização de entrevista semiestruturada em 2022 e 2023, com seis crianças com DI das cinco regiões brasileiras. Como resultados as categorias que emergiram a partir das falas das crianças participantes foram: a percepção e participação nas atividades escolares, auxílio da família no período pandêmico e apoios na escola no período de volta às aulas presenciais. Conclui-se que por meio da escuta atenta e inclusiva da pesquisadora foi alcançado o objetivo de amplificar a voz dessas crianças que comprovaram que tem muito a dizer e proporcionar reflexão acerca de suas perspectivas de perceber o mundo e as relações humanas.

Palavras – chave: Crianças; Deficiência Intelectual; Pandemia.

Introdução

Pesquisas e relatórios nacionais e internacionais demonstraram os impactos do período da Covid-19 na Educação (Dias & Ramos, 2022; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025). Neste sentido, Dias e Ramos (2022, p.862) afirmaram que “outro aspecto preocupante é o maior impacto da pandemia nos estudantes historicamente vulneráveis e marginalizados, que, portanto, correm o risco de ficar ainda mais para trás”.

Assim, a questão dessa pesquisa dentre tantas que afligiram a sociedade no período pandêmico é: Qual a opinião das crianças com Deficiência Intelectual (DI) que estudavam em escolas brasileiras, no Ensino Fundamental I, sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no período pandêmico e pós-pandêmico? A partir dessa questão, esta pesquisa apresenta como objetivo: Conhecer a opinião das crianças brasileiras com DI que estudavam no Ensino Fundamental I, sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no período pandêmico e pós-pandêmico. Devido a pandemia e suas consequências sociais, as escolas tiveram que buscar alternativas para garantir a escolarização dos estudantes, com a suspensão das aulas presenciais.

²⁰ Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Edital Universal Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021-Brasil.

Segundo a redação dada pela Lei nº 12.796/2023 para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira nº 9.394/1996 (LDB) a educação básica obrigatória e gratuita se organiza em pré-escola, a partir dos quatro anos de idade, ensino fundamental (dividido em algumas localidades em ensino fundamental I e II ou anos iniciais e finais) e ensino médio. De acordo com a American Association on Intellectual and developmental Disabilities (AAIDD) a DI se caracteriza como uma condição de limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que se origina antes dos 22 anos de idade (AAIDD, 2021). Conforme a perspectiva educacional inclusiva, as crianças com DI frequentam a educação básica em conjunto com as demais, onde todas aprendem com a diversidade.

Esse estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla e multicêntrica, intitulada “Educação Especial Inclusiva frente às transformações do Ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica” realizada com o apoio do Edital Universal Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 que apresentou como objetivo sistematizar os desafios enfrentados e as estratégias de superação adotadas diante de eventuais prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), decorrentes do distanciamento social e do ensino remoto, pelas escolas públicas brasileiras junto às equipes escolares, estudantes e suas famílias.

Segundo o Decreto nº 7.611/2011 os estudantes PAEE são os que apresentam alguma Deficiência, seja física, intelectual ou sensorial, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação (Decreto nº 7.611, 2011). Dentre os Transtornos Globais do Desenvolvimento, a partir do DSM 5 (2022) compreende-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém TGD é o termo ainda utilizado na legislação educacional brasileira.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi pensado o delineamento metodológico detalhado a seguir.

Percurso metodológico

A pesquisa qualitativa descritiva “Educação Especial Inclusiva frente às transformações do Ensino em uma sociedade pandêmica e pós-pandêmica” foi desenvolvida utilizando os seguintes instrumentos, questionário on-line para gestores escolares de redes de ensino das cinco regiões do país; entrevistas com gestores, professores, estudantes e seus responsáveis; coleta de dados documentais e grupo focal com os professores. No entanto, na pesquisa, ora apresentada, foram analisados os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças participantes identificadas com deficiência intelectual. Das 10 escolas participantes selecionadas mediante indícios de práticas exitosas realizadas no período pesquisado, apontadas nos questionários respondidos pelos gestores, sendo, uma escola situada na capital e outra no interior de cada região do Brasil, foram identificadas seis crianças, estudantes do Ensino Fundamental I que apresentavam DI.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres humanos e todos os participantes foram informados dos objetivos e delineamento metodológico da pesquisa, bem como, os gestores, professores e pais/responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), elaborado pelas pesquisadoras de acordo com a terminologia adequada à devida compreensão pela criança. Outro cuidado ético revela-se na disponibilidade das pesquisadoras em participar de momentos de esclarecimento sobre a pesquisa e formativos com outros profissionais das escolas ou secretarias de educação, como: palestras, oficinas, reuniões e afins, mediante solicitação pela rede de ensino. Assim, foram selecionadas as crianças participantes nas escolas, por indicação da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou do ensino comum, de acordo com os princípios éticos em pesquisa e realizadas as entrevistas, após as devidas autorizações.

De acordo com Manzini (2020) deve-se elaborar um roteiro prévio para organização da entrevista semiestruturada atentando-se aos objetivos da pesquisa e ao perfil do entrevistado que balizará a forma, sequência das perguntas e a linguagem utilizada. Assim, a entrevista com as crianças estava prevista para ocorrer tanto de modo presencial como online, a depender do perfil apresentado pela criança na ocasião da entrevista.

Para que a criança participasse estavam previstos os seguintes critérios:

Critérios de inclusão do estudante: Ser estudante indicado pelo professor. Participar do AEE no formato

ofertado pela rede de ensino em que estuda. Disponibilidade para a entrevista, seja presencial ou on-line. Aceitar participar da pesquisa.

Critérios de exclusão do estudante: Não ter disponibilidade para entrevista, não frequentar o AEE ou não aceitar participar da pesquisa.

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2016), na qual foram levantadas as categorias e subcategorias. Pelos procedimentos sistemáticos de análise de conteúdo pode-se inferir sobre os conhecimentos relativos às mensagens, com base em uma concepção crítica da linguagem, construída em diferentes momentos históricos. Na organização das categorias cada elemento só pode ser classificado em uma única categoria e deve ser fiel ao material de análise (Bardin, 2016).

A partir deste procedimento se espera: a valorização das ideias da própria comunidade para superar as adversidades ocasionadas ou potencializadas em decorrência da pandemia e como resultados indicar os elementos necessários para que a escola participante promova e amplie as suas práticas inclusivas que acolha a todos e a cada um.

Resultados e discussão

Das seis crianças entrevistadas, que atendiam o perfil desse estudo, três realizaram a entrevista de modo presencial e três online, a depender das características do educando. Para garantir a acessibilidade linguística nas entrevistas com as crianças foram utilizadas diferentes possibilidades de comunicação, tais como: desenhos, linguagem simples e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para interlocução entre entrevistador – entrevistado. As crianças serão aqui nomeadas de C1 à C6, tinham entre 9 e 13 anos e as entrevistas foram realizadas em 2022 e 2023.

Segundo a American Association on Intellectual and developmental Disabilities (AAIDD) a noção de tempo se constitui uma das habilidades práticas que podem apresentar prejuízo no comportamento adaptativo da pessoa com deficiência intelectual, então, quando se perguntava cronologicamente sobre as atividades do período de 2020 e 2021, as crianças traziam poucas lembranças ou até dificuldade de compreensão do teor da indagação. Mas, se perguntado sobre o período que não houve aula nas escolas e que as atividades eram realizadas em casa, todas, sem exceção, expressaram muitas lembranças e ricos comentários mediante o contexto vivido. O que demonstra como se constituiu um período marcante em suas vidas, que C2 definiu como período “que não podia ir para escola se não os colegas iam pegar gripe” e C3 detalhou: “por causa do vírus”.

A partir deste significativo esclarecimento frente a situação de pesquisa com crianças, expõem-se na sequência as categorias que emergiram a partir das falas das crianças participantes, que foram: a percepção e participação nas atividades escolares, auxílio da família no período pandêmico e apoios na escola no período de volta às aulas presenciais.

Sobre a percepção e participação nas atividades escolares, as crianças recordaram os tipos de atividades que realizavam durante o período de distanciamento social na pandemia e seus sentimentos aos conseguir realizá-las ou diante das dificuldades enfrentadas. Expuseram também as atividades que mais gostam e não gostam de realizar no período da pandemia e no retorno às aulas presenciais. Sobre as aulas no período de distanciamento expressou C1: “Aula no tablet, digitando. Tinha vídeo da professora falando. Vídeo de matemática, me interessou nas continhas”. Ainda no período da pandemia “Não gostava de inglês e gostava de artes. Tinha que desenhar e depois pintar.” (C1). C3 disse que “foi difícil a matéria dos numerais até 100. Deus do céu, minha mão estava doendo tanto de escrever [...] Aí eu descansei na cama e ela me deu nota 10”.

Sobre as atividades C4 falou: “A professora mandava joguinhos para montar e escrita também, para mim escrever. Era de montar peças, que tinha montado[...] de montar animaizinhos”.²¹

No retorno às aulas presenciais “A gente fez uma roda de conversa. Foi legal. Ela ainda mandou ficar distante um do outro” (C1). Outra atividade mencionada por C1, que realizou recentemente na escola, que a deixou feliz e que gostaria de contar:

²¹ Escrito conforme a fala da criança.

C1: Atividade? Pega pega gelo.

Pesquisadora: Ah, é? Como que é?

C1: Vai sair um pegador aí todo mundo tem que sair correndo, aí quando encosta o pessoal tem que ficar de gelo.

Embora alguns tivessem hesitado ao retornar para a escola, devido ao hábito de ficar em casa pelo longo período que foi de distanciamento social, todos, sem exceção mencionaram ter gostado de voltar para a escola. Como por exemplo C1 que expressou: “eu queria continuar em casa, mas, também eu já estava com saudades da escola”. Neste sentido, detalharemos o diálogo de C5 com a pesquisadora: “Por que que você gostou de voltar para escola? C5: Porque consegui aprender a ler.” Outro diálogo que ilustra a afirmação da relevância da participação nas aulas presenciais, depois de mencionar que gosta de português e não gosta de matemática:

Pesquisadora: você gosta de estar aqui, dos seus colegas, dos seus professores

C6: Gosto [...] todo mundo me trata bem

Pesquisadora: você gosta de estudar?

C6: Gosto. Tem gente que não gosta, mas eu gosto.

Sobre Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial, Silva, Lopes e Quadros (2024, p.1) constataram que: “há um caminho a ser percorrido para que as práticas pedagógicas inclusivas se efetivem na atuação docente, visto ser necessário transpor os conhecimentos teóricos encontrados nas normativas para as práticas pedagógicas inclusivas que garantem a participação e o aprendizado do aluno”.

Na categoria auxílio da família no período pandêmico, todas as crianças entrevistadas mencionaram receber apoio da família. Três crianças mencionaram a ajuda das mães, um do tio, uma da mãe e do pai e outra da mãe e irmã. C1 que disse ter recebido ajuda da mãe e do pai para as atividades escolares no período da pandemia comentou: “Quando eu tinha dificuldade eu perguntava para os dois como era e eles me ajudavam.” (C1).

Para que esse apoio requerido fosse bem-sucedido, Jesus e Queiroz (2024, p. 37) apontam que:

[...]a instrumentalização prévia das famílias foi requisito fundamental para a continuidade dos atendimentos por parte dos profissionais envolvidos, e de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Simultaneamente, o uso de softwares de aplicativos e as atividades projetadas na plataforma Zoom, onde crianças e adolescentes puderam interagir de maneira síncrona, e demonstrando os conhecimentos obtidos em tempo real, contemplando as especificidades do plano individualizado.

Em relação a terceira e última categoria que procurou retratar os apoios na escola no período de volta às aulas presenciais, na opinião das crianças com DI entrevistadas. Elas demonstraram reconhecer os profissionais que as auxiliam no contexto escolar, trazendo relatos de ajuda ofertada pelas professoras do ensino comum e do AEE, assim como o auxílio dos profissionais e professores de apoio. Sobre o período de volta as aulas presenciais e as orientações recebidas, C6 relatou:

Eles falavam que é preciso usar máscara porque, ou a gente usa máscara, ou a gente ia pegar, né? A pessoa tossia, a gente ficava coisada assim, quando a gente ia entrar no portão, a gente chegava no portão, botava a máscara e a gente pegava o álcool em gel todos, até a diretora também falava pra nós, todos os alunos têm que usar máscara aqui dentro do colégio porque não pode usar? Todo mundo tá usando, não tá usando, né? Que isso é tão pegoso.

A mesma criança afirma que prefere o ensino presencial na escola e comenta: “A diferença é ditado. Eu sou ruim em ditado. Até a leitura, eu lia só um pouquinho. Na época da pandemia: Só pintava ali e fazia atividade, mas não lembro muito” (C6). E na sequência comenta que melhorou depois que chegou o profissional de apoio.

C1 retrata a ajuda da professora “Quando eu tenho dúvidas, ela fala o que que é para fazer. E para os meus amigos também”. Assim como C2: “na escola uma professora me ajudava e a outra ajudava o meu amigo”. Acerca da importante mediação pedagógica realizada pelo professor no contexto ensino-aprendizagem, Queiroz e Melo (2021, p.22) comentam que:

Diante deste contexto inesperado da pandemia e suas consequências na vida social, dentre elas a suspensão das aulas presenciais, os professores demonstraram preocupação que os estudantes mantenham uma rotina de estudos para sua aprendizagem, bem como, demonstram sensibilidade em relação a dificuldade que muitas famílias enfrentam em relação à internet e equipamentos para as aulas on-line, buscando alternativas viáveis em cada realidade para que isso não seja mais um aspecto de exclusão, diante de tantas dificuldades já enfrentadas pelas famílias neste período. Para a aprendizagem, é importante a intervenção do professor no momento específico que o estudante esteja realizando a atividade, ou seja, a sua atuação junto a zona de desenvolvimento do estudante, dada a mediação pedagógica que se dá nesta relação.

Assim como apresentado por Ribeiro (2021) é importante ouvirmos as crianças e buscarmos compreender seus pontos de vista e referenciais, enquanto “sujeitos de suas histórias e fazedoras de cultura” (p. 156). Neste sentido, pretende-se encerrar este texto, sem, contudo, encerrar a discussão, com a importante reflexão de C4:

Quando eu estava na escola especial, eu não me não me desenvolvia, só que agora eu estou me desenvolvendo. A minha mãe me tirou de lá e me colocou aqui. Aqui na escola, na escola que eu estou estudando. Ah, com os amigos é bem difícil, né? Tem briga e a professora resolve.

Esta fala expõe profundo discernimento sobre aspectos do seu desenvolvimento, bem como, a partir de situações do contexto escolar. Demonstrando uma visão realista desse cotidiano, como por exemplo quando diz que, com os amigos não é fácil, e que há brigas, mas, também enfatiza as possibilidades que existem quando se acredita na potencialidade de todas as crianças.

Considerações finais

Este estudo pretendeu conhecer a opinião das crianças brasileiras com DI que estudavam no Ensino Fundamental I, sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no período pandêmico, no qual foram oferecidas atividades por meios impressos, virtuais e tridimensionais, como os jogos, e pós-pandêmico, com o retorno às aulas presenciais. Cabe esclarecer o termo “retorno às aulas presenciais” pois, foi dada continuidade às aulas, no período de distanciamento social, os professores não pararam de planejar as aulas e produzir materiais didático-pedagógico, mesmo com todo o transtorno imposto pelo período pandêmico. Neste contexto, foi possível discutir, a partir da fala das crianças, o detalhamento das categorias: a percepção e participação nas atividades escolares, apresentando as subcategorias - no período de distanciamento social e no retorno às aulas presenciais. Auxílio dos pais no período pandêmico e apoios na escola no período de volta às aulas presenciais.

Assim, por meio da escuta atenta e inclusiva da pesquisadora foi alcançado o objetivo de amplificar a voz dessas crianças que comprovaram que tem muito a dizer e proporcionar reflexão acerca de suas perspectivas de perceber o mundo e as relações humanas.

Referências

- American Psychiatric Association. (2022). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR (5ª ed., texto rev.). Artmed.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021) Intellectual disability: definition, diagnosis, classification and systems of supports. 12. ed. Silver Spring, MD: AAIDD. Recuperado de: [https://www.aaidd.org/docs/defaultsource/default-document-library/definition-diagnosis-classificationand-systems-of-supports-\(12e\).pdf?sfvrsn=4ea93b21](https://www.aaidd.org/docs/defaultsource/default-document-library/definition-diagnosis-classificationand-systems-of-supports-(12e).pdf?sfvrsn=4ea93b21).
- Bardin, L. (2016) Análise de conteúdo. Edições 70.
- Brasil (1996). 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. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil (2011). Decreto nº 7.611 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil (2013). Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n 9394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Dias, É., & Ramos, M. N. (2022). A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 30(117), 859–870. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022004000001>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). INEP.
- Jesus, M. W. P de & Queiroz, F. M. M. G de. (2024). Atendimento Psicopedagógico mediado pelas tecnologias durante a pandemia da covid-19 para estudantes com Deficiência Intelectual. In: Freire, A. C.; Alves, G. C. M.; Carloni, P. R. & Andrade, T. C. O. (Orgs.) Inclusão, Educação & sociedade. (Volume IV). Casa do Escritor.
- Manzini, E. J. (2020) Análise de entrevista. ABPEE.
- Queiroz, F. M. M. G. de, & Melo, M. H. da S. (2021). Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. Revista Educação Especial, 34, 1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X64174>
- Ribeiro, S. (2021) Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamentos das infâncias. In: Santos, M. O. (org.) Educação infantil em tempos de pandemia. EDUFBA.
- Silva, I., Lopes, B. J. S., & Quadros, S. (2024). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. Revista Educação Especial, 37(1), 1–32. <https://doi.org/10.5902/1984686X74315>

SABERES DAS INFÂNCIAS: UM RELATO SOBRE AS DELICADEZAS QUE MORAM NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÂNDIDO¹, Juliana; ALVARENGA², Carolina

¹ Universidade Federal de Lavras, juliana.candido@estudante.ufla.br

² Universidade Federal de Lavras, carol_alvarenga@ufla.br

Resumo

Este trabalho trata de um relato de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, vivenciado pela autora e orientado pela coautora. A experiência, permeada de sutilezas, apresentou-se como uma fonte abundante de observação, construção de concepções e interação direta com os saberes das infâncias, bem como abriu caminhos possíveis para problematizações acerca de como esses saberes transbordam os muros da instituição educativa e são considerados pela sociedade. Da perspectiva metodológica, o relato, pautado na vivência da autora-estudante como estagiária em uma turma de crianças entre quatro e cinco anos de uma instituição educativa pública, carrega articulações e reflexões embasadas em documentos orientadores e em pesquisadoras que discutem a Educação Infantil e suas dimensões de qualidade. Apresenta-se, portanto, um olhar sensível para as construções de saberes das crianças pequenas, além de reforçar a potência dessas elaborações, tendo como pano de fundo um cotidiano educativo que valoriza as suas singularidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; Saberes das Infâncias; Singularidades; Estágio Supervisionado.

Introdução

“Eu já comi laranja com mel, fica muito bom!” (Diário de campo - novembro, 2024).

Essa foi uma das tantas falas lindas que a autora-estudante teve a alegria de escutar, em 2024, durante o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, componente obrigatório do Curso de Pedagogia. Linda não somente porque a laranja e o mel compõem uma união quase poética, mas pelo comentário ter nascido espontaneamente de uma conversa entre crianças de quatro anos de idade, interagindo em um dos momentos de brincar livre na instituição educativa (IE). Assim que escutou, em seu íntimo, borbulharam questionamentos como: “Quem será que apresentou a combinação de laranja com mel para essa criança?”, “Que expressão facial ela fez ao provar pela primeira vez?”, “Quais memórias e sensações esse sabor suscita

nela?”, “O que a motivou a compartilhar isso com outra criança?”.

Toca-nos perceber a quantidade – e a profundidade – de saberes que as pequenas e os pequenos constroem desde a mais tenra idade, seja por meio de suas próprias experiências e investigações, seja a partir do conhecimento social e historicamente acumulado e compartilhado. Viver, no aqui e agora, já é um movimento de elaboração de saberes, uma vez que as infâncias são heterogêneas e, portanto, as crianças produzem seus saberes a partir dos contextos nos quais estão inseridas. Elas brincam, observam, criam vínculos, gostam, desgostam, celebram, reivindicam, falam, calam, escutam, sentem, choram, riem, experimentam, imitam e produzem sua própria autenticidade. E há quem ainda acredite que crianças são “páginas em branco”. Uma pena...

Como estudante do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), a autora realizou o estágio de Educação Infantil em uma IE de um município do sul de Minas Gerais. A vivência durou pouco mais de dois meses; curta em tempo, mas intensa em vínculos e aprendizados. E são recortes dessa vivência, mesclados às experiências e saberes da coautora, professora, orientadora e pesquisadora, que serão compartilhados neste trabalho.

O contexto do estágio

Cabe ressaltar que, na turma na qual foi realizado o estágio, a docência era exercida por um professor, fato que nos possibilita reflexões interessantes por ser uma profissão ainda marcada pela presença majoritária de mulheres – 79,5% segundo os dados do Ministério da Educação (Brasil, 2024), além de ser permeada por significados daquilo que se considera feminino (Vianna, 2013). O professor era recém-formado pela UFLA e era seu segundo ano de experiência como docente. Além de ser formado em Pedagogia, o professor é também artista – faz teatro, canta e dança, o que permitia às crianças o contato com a arte e com o corpo de forma muito sensível.

A turma tinha 19 crianças entre quatro e cinco anos, sendo dez meninas e nove meninos. Uma das crianças era acompanhada por uma profissional de apoio, visto que ela tinha Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresentando brevemente o contexto em que o estágio foi realizado, consideramos importante dizer que a turma de pré-escola estava inserida em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EF), o que trazia inúmeros desafios. Por ser uma construção antiga, a arquitetura da escola era pautada em uma concepção de educação adultocêntrica e direcionada à vigia constante. As janelas tinham grades, o pátio era de concreto puro e a única área verde ficava na fachada – e não podia ser acessada pelas crianças e adolescentes. A sala da pré-escola era um espaço retangular comprido e estreito, com poucas possibilidades de mobilidade. As carteiras ficavam organizadas em grupos de seis. A sala contava com dois armários, alguns instrumentos musicais, um varal de alfabeto (utilizado pela professora de reforço, pela manhã) e painéis de rotina elaborados pelo professor. O fato de a sala ser dividida entre EI pela tarde e outras atividades, pela manhã, dificultava a construção de um espaço que considerasse as especificidades da educação das crianças pequenas (Barbosa & Horn, 2001).

Para a discussão proposta neste trabalho, o foco será as interações e relações entre e com as crianças, possibilitadas a partir das condições objetivas da escola e das práticas educativas do professor.

Saberes, afetos e brincadeiras

Nas primeiras idas de Juliana à IE, o que mais nos saltou aos olhos na turma foi o afeto que as crianças nutriam e manifestavam umas pelas outras. Notamos que essa relação era fruto de uma construção ao longo de todo o ano e do reflexo do vínculo do professor com as crianças. Algumas conexões até eram mais fortes do que outras, pois, assim como nós, adultos, as crianças possuem diferentes graus de afinidade entre elas e, dentro das culturas das infâncias, produzem coletivamente suas experiências em consonância com a imaginação, que se articulam ao brincar em grupos (Pereira, 2022).

Era comum observá-las, tanto as meninas como os meninos, se abraçando, dando beijos no rosto, trocando algum carinho, rindo juntas, convidando para brincar, respeitando-se e partilhando objetos e alimentos. Essas interações revelaram muito sobre a relação do professor com a turma, com uma atitude intencional de romper com os estereótipos de gênero, em que meninos não deveriam demonstrar afetividade (Finco, 2010). E, assim, entre afetos e risadas, a autora-estudante foi acolhida durante todo o período de estágio.

Uma das partes favoritas de Juliana nas idas à IE era conversar com as crianças, fazer perguntas, observá-las pensando para responder, sentir o silêncio que às vezes pairava e, com carinho, mergulhar no conhecimento de mundo delas e tentar olhar para sociedade a partir de sua óptica.

- Você é muito danada! [Lúcia]
- Eu? Por quê? [Juliana]
- Porque sim. [Lúcia]
- Você sabe o que significa “danada”? [Juliana]
- É uma pessoa muito sapequinha. [Lúcia]
- E o que é “sapequinha”? [Juliana]
- Uma pessoa que pega as coisas da outra. [Lúcia]

(Diário de campo - dezembro, 2024).

Esse diálogo, por exemplo, surgiu enquanto Lúcia²², sentada no colo de Juliana, contava sobre sua vida. Na ocasião, a autora não havia pegado nada dela – só as respostas para as perguntas que fazia –, mas, de alguma maneira, ela associou a qualidade de “danada” à estudante, seja por estar construindo o seu repertório de palavras ou por alguma relação que se mostrou com sentido para a criança.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidades, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (Brasil, 2009b, p. 7).

Como elucida o Parecer nº 20 da Resolução nº 5/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a), a criança capta o que se apresenta ao seu redor e leva isso para o seu próprio arcabouço de saberes, de modo que, conforme vivencia novas experiências, irá utilizar o seu conhecimento construído e acumulado para testar suas hipóteses em diferentes situações. Foi o que ocorreu com Lúcia, que se sentiu confiante para inserir a palavra “danada” no diálogo com Juliana e, assim, verificar o impacto e as significações dessa palavra na relação com o outro – ou, no caso, a outra.

Sobre os cenários que alicerçavam as brincadeiras, eram preenchidos pelas singularidades e saberes das crianças. A oportunidade de observar como as infâncias se organizavam entre si e como organizavam os espaços brincantes foi um verdadeiro privilégio, além de um campo de investigação riquíssimo. Nessas observâncias, constatamos que as crianças não tinham o costume de brincar de faz-de-conta, (re)produzindo as relações familiares; em vez disso, elas preferiam imitar personagens e os do momento eram os do filme “Divertida Mente 2” (2024). Aproveitando esse interesse unânime da turma, o professor propôs um desfile de personagens e cada criança desfilou como se fosse um personagem do filme. As crianças se empenharam na brincadeira e demonstraram expressão e consciência corporal bem desenvolvidas. Entendemos que “as crianças jogam com seu corpo, comunicam, se exprimem com a mímica, se transvestem, se colocam à prova, também nestes modos percebem a completude de si próprias consolidando autonomia e segurança emotiva” (Finco, Barbosa, & Faria, 2015, p. 58).

A estrutura da IE não era adequada para a Educação Infantil – e, talvez, nem para o Ensino Fundamental e Médio –, uma vez que não contemplava uma área verde, propiciando o contato com estéticas mais naturais (Barbosa & Horn, 2001). Quando visitavam o parquinho (de plástico), aproveitavam para correr, se pendurar onde fosse possível e fazer comidinhas com as folhas e pedrinhas escassas que encontravam pelo chão. Além das vivências que já estavam planejadas para realizar com as crianças, Juliana foi convidada pelo professor para elaborar outras duas intervenções. Em uma delas, propôs uma brincadeira de mímica, pois já

²² Nomes fictícios.

havia notado que a turma gostava de brincar de imitar. Fizeram uma roda e a ideia era que cada criança imitasse um animal e as outras tentariam adivinhar. Na primeira, elas demonstraram um pouco de timidez, mas da segunda em diante começaram a se soltar e dar vida a mímicas de animais bem diferentes como: lacraia, abelha, coruja, hipopótamo, urso, girafa, entre outros.

Já para a outra vivência, Juliana levou uma música da dupla Palavra Cantada, chamada “Ciranda dos bichos”. As crianças não conheciam a música, portanto, escutaram duas vezes e depois foram convidadas para uma ciranda, na qual cantaram e dançaram. Ao final, já estavam com a música na ponta da língua. Dias depois, ainda lembravam da canção e pediam para cantar novamente.

O corpo tem potencialidades expressivas e comunicativas que se realizam numa linguagem caracterizada por uma estrutura sua e por regras que a criança aprende a conhecer por meio de percursos específicos de aprendizagem; as experiências motoras permitem integrar as diferentes linguagens, alternar a palavra e os gestos, produzir e desfrutar música, acompanhar narrações, favorecer a construção da imagem de si e a elaboração do esquema corporal (Finco, Barbosa, & Faria, 2015, p. 58).

As crianças eram constantemente estimuladas pelo professor a investigar, brincar, interagir, construir, tentar e, principalmente, a ter autonomia a partir de uma pedagogia respeitosa e afetiva, considerando-as como produtoras de culturas, saberes e sentidos (Corsaro, 2011). É possível afirmar, por meio da observação do cotidiano educativo, que as interações e brincadeiras (Brasil, 2009b) eram o eixo do currículo em ação. No entanto, tanto os espaços internos como externos limitavam as possibilidades de experiência das crianças, fato negativo, visto que a diversidade de espaços é essencial para a expansão de saberes e o desenvolvimento da autonomia da criança (Barbosa & Horn, 2001).

Juliana, estudante-autora, lembra das crianças com muito carinho e faz questão de mencionar as características de algumas delas:

Uma adorava falar sobre bandeiras de países e sabia todas – aprendeu sozinha! Outra era apaixonada por gado, tinha brinquedos de vaca e boi e chegou toda alegre um dia contando que havia ganhado uma bota de cowboy da mãe. Outra criança costuma fazer vozes de desenho animado e divertia toda a turma. Uma, que sempre usava laços grandes e meias longas e coloridas, costumava dizer que era um dragão. E outra que adorava ajudar as outras crianças (Diário de campo - dezembro, 2024).

Imaginemos só, quantos saberes cabem em uma sala com 19 crianças cheias de vida?

Saberes, ritmos e histórias

Durante as idas à IE, a autora-estudante observou e interagiu com as formas de linguagem que perpassavam o cotidiano educativo das crianças. A primeira que presenciou foi a musical. Ela relatou que as crianças cantavam em coro (e com muita emoção) a música “Quem sabe isso quer dizer amor”, do Milton Nascimento; e ao som do pandeiro, tocado pelo professor, e das palmas elas se envolviam completamente na canção “Cirandeirol”, de Luiz Gonzaga.

Além das canções conduzidas pelo professor, as crianças também cantavam espontaneamente ao longo do dia, em momentos “aleatórios”. Em uma das vezes, Juliana estava sentada em um colchonete dentro da sala, com uma criança deitada no colo; a estudante, então, começou a acariciar os cabelos da criança e cantar baixinho a música “A Casa”, de Vinicius de Moraes. Quando percebeu, toda a turminha estava cantando junto, em tom baixo, ajudando a ninar a criança que estava deitada.

O professor, que também é artista, recheava suas contações de história e leituras literárias de encenações, diferentes entonações de vozes e dinâmicas que envolviam as crianças, fazendo borbulhar o imaginário delas. Era perceptível a relação íntima entre as crianças e os livros.

O planejamento da autora-estudante também contemplava algumas leituras literárias com as crianças. Dentre os títulos escolhidos para os diferentes momentos, podemos destacar a obra “Almoço de Família” (Companhia das Letrinhas, 2023), escrito e ilustrado por Janaina Tokitaka. O livro conta a história Maya, uma menina que conta suas vivências em novos arranjos familiares a partir da relação que cria com as suas comidas favoritas, conforme os anos passam. Compartilharemos abaixo alguns diálogos que nasceram nessa leitura literária:

— Estão vendo aqui a capa do livro? É aqui que fica o título da obra junto com a ilustração. Mas tem uma

outra informação que fica na capa também. Alguém identifica algo mais? [Juliana]

— Tem essas letras em cima. [Antônio]

— Sim! Esse é o nome de uma pessoa. Que pessoa é essa? Alguém sabe? [Juliana]

— É uma moça. [Matheus]

— E quem é essa moça? [Juliana]

— A dona do livro. [Isadora]

— Será? Para um livro existir, alguém precisa escrever ele. Então, quem será que é essa moça? [Juliana]

— Foi ela que escreveu! [Antônio]

[...]

— Vocês perceberam que a Maya tinha duas casas? [Juliana]

— Sim! [crianças]

— Por que será? [Juliana]

— Porque ela queria. [Brenda]

— É que a mãe dela morava em uma casa e o pai em outra. [João] (Diário de campo - outubro, 2024).

Saberes, natureza e texturas

Como parte do percurso de estágio supervisionado, Juliana realizou algumas vivências com as crianças, além da contação de histórias. E após dias observando a falta de contato da turma com a natureza, decidiu que uma das experiências seria com argila e outros elementos naturais (folhas secas, cascas de ovo, grãos de milho e palitos de sorvete).

Como, no dia escolhido, o tempo estava nublado e com risco de chuva, a autora preferiu não arriscar e optou por realizar a vivência no refeitório coberto. Forrou uma das mesas com papel kraft, dispôs os blocos de argila de acordo com a quantidade de crianças. Em seguida, fez quatro montes com folhas secas diversas, cascas de ovo e grãos de milho, e espalhou os palitos de sorvete – conforme a Figura 1. A organização não foi aleatória. Todo o contexto foi pensado intencionalmente para ser bonito e convidativo às crianças, além de reforçar a autonomia – elas poderiam utilizar o que quisessem – e a partilha de materiais.

Figura 1: Organização da vivência com elementos naturais



Fonte: Acervo pessoal da autora

As crianças, ao saírem da sala, demonstraram encantamento.

— Que legal! O que é isso? [Bruno]

— É terra molhada! [Luana]

— Vai poder pegar? [Andressa]

— Olha aqui! É uma folha! [Murilo]

— Tem casca de ovo, milho... [Antônio]

— Tá muito geladinho! [Lúcia]

Elas se sentaram.

- O que vocês acharam dessa mesa? [Juliana]
- Legal! [crianças]
- Vocês reconhecem alguma coisa que tem aqui? [autora]
- Milho. [Ana]
- Folhas. [Gabriel]
- Palitos. [Mariana]
- Casca de ovo. [Enrico]
- Mais alguma coisa? [Lucas]
- Terra. [Pedro]
- Ah! Isso é terra? Será? [Juliana]
- Sim, porque tem cheiro de terra. [Luana]
- Todo mundo cheira então! [Juliana]

As crianças colocaram o nariz bem pertinho e seguiram afirmando que era terra.

- Agora passem o dedinho em cima e falem o que vocês sentiram. [Juliana]
- É massinha. [Mariana]
- Gelada! [Alice]
- Alguém sabe o nome de verdade desse elemento? [Juliana]
- Lama! [crianças]

(Diário de campo - novembro, 2024).

Juliana explicou que o nome é argila e sinalizou que elas quase acertaram, porque a argila é bem amiga da terra. Contou também que é um material moldável e, portanto, elas poderiam fazer o que quisessem com a argila. A intencionalidade da brincadeira foi justamente essa. A autora-estudante considerou que, pelo fato de a turma dispor de escasso acesso a elementos naturais, poderia ser mais interessante observar como as crianças iriam desvendar aquele bloco mole e gelado à sua frente: “Vocês podem fazer o que quiserem com a argila, mas precisam usar esses outros elementos também. Vão testando tudo!” (Diário de campo - novembro, 2024)”.

A princípio, a maioria não sabia muito bem como mexer na argila. Algumas iniciaram com o palito, outras foram pegando os pedacinhos. Até que uma das crianças colocou as mãos com gosto e começou a sovar a argila; todas começaram a segui-la. Foi então que o professor falou que elas poderiam bater na argila, para ela ficar mais mole; e aí, a brincadeira ficou ainda melhor: “Eu gosto muito de sujar as mãos! [Enrico]” (Diário de campo - novembro, 2024).

Todas começaram a dizer que gostavam e mostraram as mãozinhas cheias de argila. Algumas mexiam com delicadeza, pedacinho por pedacinho, outras pegavam o bloco todo e jogavam na mesa para amolecer. Algumas ficaram um bom tempo sentindo a argila nas mãos, amassando, olhando e só depois começaram a sua produção. Outras faziam e refaziam rapidamente diversas formas. Foi um lindo processo investigativo e uma das produções pode ser observada na Figura 2.

Figura 2: Produção de uma das crianças com os elementos naturais



Fonte: Acervo pessoal da autora

Considerações finais

O cotidiano da Educação Infantil é como um laboratório onde os detalhes fazem morada sem compromisso com uma lógica. Detalhes que não surgem, nascem; germinam. E potencializam-se como singularidades na medida em que são encorajados. As delicadezas dos saberes das infâncias não são produzidas para serem obedientes – e isso é maravilhoso. Elas têm sabor de curiosidade e transgressão. São como rios que passam, contornam, transbordam, sobem e descem, mas nunca voltam a ser do mesmo jeito que saíram de suas nascentes.

Por não se submeterem à obediência, os saberes das infâncias, quando mediados por concepções educativas adultocêntricas, tendem a ser invisibilizados, tanto nas escolas das infâncias como quando rompem esses muros e transbordam para a sociedade. Essa é uma prática pautada na crença de que crianças são vazias de conhecimento, uma vez que, de acordo com a lógica da produtividade, a validade do saber está diretamente relacionada à noção de instrução formal e não ao valor das experiências vivenciadas. Nesse sentido, o que percebemos, ao articular o tema com os mecanismos de relação de poder engendrados na sociedade, é o apagamento das culturas e saberes das infâncias em detrimento de concepções escolarizantes.

Esse é um dos motivos pelo qual se faz tão necessária a constante dedicação para o exercício de uma docência que resista, dentro de seus contextos e possibilidades, aos moldes sociais que visam à eliminação das singularidades das crianças. Esperamos que este relato tenha suscitado reflexões acerca do quão potentes são os saberes das crianças sobre o mundo e como nós, pessoas adultas, podemos impulsionar essa capacidade criativa. Por constituírem-se na heterogeneidade, as infâncias experienciam realidades diferentes, mas é na relação com a outra e o outro que elas descobrem a si mesmas e o mundo.

Referências bibliográficas

- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: Pra que te quero?* (pp. 67–80). Artmed.
- Brasil (2009a). Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf
- Brasil (2009b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil. CNE/CEB.

Brasil (2024). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saiba mais sobre o panorama das mulheres na educação básica. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>

Corsaro, W. A. (2011). Sociologia da Infância. Artmed.

Finco, D., Barbosa, M. C, & Faria, A. L. G. (2015). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Edições Leitura Crítica.

Finco, D. (2010). Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).

Pereira, A. O. (2022). Amizade e Educação Infantil. Pro-Posições, v. 33, pp. 1-28.

<https://www.scielo.br/j/pp/a/ZWjTsHp7gBNsGQTWqmSbNRt/?format=pdf&lang=pt>

Tokitaka, J. (2023). Almoço de Família. Companhia das Letrinhas.

Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In Yannoulas, S. C. (Org.), Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações (pp. 159-180). Abaré. <https://repositorio.usp.br/item/002425120>

EIXO TEMÁTICO 3

DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS E DIREITO À CIDADE E AO MEIO AMBIENTE

O direito à cidade e ao meio ambiente são hoje questões fundamentais na educação e na vida das crianças. Porém, continuamos a assistir à degradação dos espaços públicos, do meio ambiente e à ausência de políticas efetivas de resposta à crise climática. As nossas sociedades remetem, cada vez mais, as crianças para espaços institucionais, onde passam cada vez mais tempo, sendo-lhes negados direitos e possibilidades efetivas de fruírem de espaços naturais e urbanos como fonte de saúde e bem-estar. Contribuem para essa situação fatores como a intensificação e a degradação das condições laborais e o empobrecimento das famílias; as políticas públicas que concebem a criança como capital humano; o tecnicismo que impera nos currículos e na formação de professores. As crianças ficam emparedadas, física, simbólica e politicamente. Emparedadas pelo tempo que passam entre quatro paredes, não experienciam a participação no espaço público e a fruição do meio ambiente; emparedadas por terem de cumprir currículos escolares estandardizados mais orientadas para o consumo do que para o exercício da cidadania. O desemparedamento das infâncias exige, portanto, a libertação das crianças, tendo a investigação, a formação e as pedagogias um papel crucial nesse sentido.

“AMANHÃ EU FUI NESSA RUA TIA!”: UMA PROPOSTA ITINERANTE NO BAIRRO DO CMEI FÚLVIA ROSEMBERG, MACEIÓ/AL, BRASIL.

*DA SILVA MELO, Camila*²³

Universidade Federal de Alagoas

Resumo

Esta proposta analisou possibilidades de trabalho com o projeto itinerante realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Fúlvia Rosenberg, situado no bairro Cidade Universitária, envolvendo crianças da Educação Infantil. O objetivo foi garantir que as atividades estivessem alinhadas aos princípios dessa etapa da educação e à homologia do processo da Secretaria Municipal de Educação. Para tanto, apresento experiências desenvolvidas na unidade educativa, localizado no Município de Maceió, com crianças de três e quatro anos. Nesse processo, a proposta do grupo apresentado aproximou-se de aspectos do projeto itinerante com ênfase nas interações comunitárias e exploração do entorno nos moldes apresentados pelas crianças. A partir disso, desenhou-se sequências de experiências, divididas em dinâmicas, produções gráficas, brincadeiras tradicionais, momentos de rodas de conversa e visitas externas. Durante a aplicação da proposta, os encontros foram registrados em um diário de campo e registros fotográficos, considerando o contexto de documentação pedagógica. A proposta foi desenvolvida no segundo semestre de 2024 propiciando um ambiente sensível e criativo, buscando promover o pertencimento cultural e protagonismo infantil.

Palavras-chave: Projeto itinerante; Educação Infantil; Interações comunitárias;

Introdução

Este relato busca apresentar de forma sucinta experiências do trabalho pedagógico vivenciadas pelas crianças da educação infantil em uma turma da unidade educativa do CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil Professora Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg, localizado no Município de Maceió, que compreende um dos projetos estabelecidos e desenvolvidos na unidade (Projeto Itinerante) e dentro da homologia do processo vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED): Criança e Cidade. O projeto teve como proposta uma aproximação das crianças e docentes da rede municipal de ensino às vivências de aspectos do projeto itinerante com ênfase nas interações comunitárias e exploração do entorno nos moldes apresentados pelas crianças.

As experiências apresentadas buscaram possibilidades de trabalhar a cidade com crianças entre três e quatro anos de idade através do projeto itinerante e emergiu no meu percurso como

²³ Professora da Rede Municipal de Educação de Maceió (SEMED/MACEIÓ), atuando na Educação Básica. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Mestrado em Sociologia da Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGS/UFAL). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Práticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação de Professores e Linguagens. E-mail: profacamilamelo@gmail.com.

pesquisadora/professora na instituição. Nesse sentido, dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) no que diz respeito a assegurar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a experiência demonstrada propõe a vivência coletiva, a brincadeira, a participação, a exploração, a expressão e o conhecimento de si, do outro e do mundo conhecendo e possibilitando a construção de uma identidade pessoal, social e cultural. Dessa forma, partimos do micro para o macro, iniciando pela perspectiva sobre o bairro, pois acreditamos, como demonstra Bidinotto (2021, p.97):

A instituição escolar, neste caso os CMEIS, como um dos responsáveis em aproximar a criança dos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade, precisa considerar que, ao adentrar no ambiente educativo, a criança traz consigo a própria cultura, produzida e manifestada de forma singular. Acolher, compreender e perceber a cultura infantil é, de fato, um grande desafio, tento em vista que a Educação Infantil ainda se encontra em reestruturação com a finalidade de uma construção de identidade pedagógica.

Ao propor a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica com a finalidade de desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade, induz a pensar, para esse nível de ensino, um papel fundamental da instituição de promover, fomentar e cultivar nas crianças o desenvolvimento infantil, garantindo seus direitos de aprendizagem.

Dentre outras possibilidades esses esforços estão atrelados a um enunciado particular de participação infantil nos processos educacionais, numa ideia de fortalecer o direito das crianças como sujeito da cultura, da história e do conhecimento, num ensino pautado em projetos educativos emancipatórios, que promovem o desenvolvimento das potencialidades e contribuem para participação efetiva nas ações que ampliem e valorizem os saberes infantis. Práticas que compreendem as crianças como sujeitos de direitos, refletindo e construindo de forma natural e espontânea conhecimentos sistematizados por meios de ações e interações com o mundo físico e social.

Isso significa que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. (BARBOSA, 2014, p. 651)

Isto posto, tornou-se importante compreender e adequar o projeto a realidade social das quais as crianças estão inseridas, tendo em vista que iniciam sua construção histórica em diferentes contextos afetivos, relacionais, geográficos, socioeconômicos, de gênero, as relações étnico-raciais, entre outros fatores. Sendo assim, articulamos o projeto às suas condições sociais de existência no que se refere a comunidade escolar e às representações e imagens historicamente construídas pelo grupo, ou seja, os seus modos de vida e expressão.

Dessa forma, o reconhecimento da diversidade cultural é um elemento chave para repensar a cultura sob uma ótica que privilegia o encontro de diferentes culturas que constituem o tecido social. Pois, correspondem a múltiplas determinações da reprodução da vida social, que estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à infância, família, população, urbanização, o trabalho e as relações de produção.

Como sujeitos históricos de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as crianças alagoanas produzem suas culturas infantis ao conviverem constantemente com diversas manifestações e relações interativas em seus grupos de socialização. Ao irem para a escola, ampliam esse repertório cultural, construindo junto aos seus pares, resignificando e reinventando o mundo ao seu redor conforme sua ótica e interpretação. Segundo Borba (2007), as culturas infantis surgem então do esforço das crianças para dar significado às estruturas sociais e institucionais nas quais estão inseridas, fazendo um movimento de criar, reproduzir e transformar essas estruturas. Ou seja, a cultura é manifestada por diversas linguagens da criação e expressão, é resultado das interações sociais e contínuas existentes entre as pessoas de determinados grupos e não um produto totalizador e acabado.

Portanto, com o olhar a partir da realidade experienciada fomentada pelas vivências no campo, optamos por desenvolver o projeto a partir de experiências que se aproximassem das vivências da cidade: com ênfase no bairro. Abordamos este como eixo central que possibilitou vivências significativas de aspectos relacionados ao desemparedamento da infância, pertencimento cultural e protagonismo infantil.

Vale salientar que durante a aplicação da proposta, as experiências foram registradas em um diário de campo, registros fotográficos, videografias, transcrições das falas dos adultos e crianças, autorizações da instituição e dos responsáveis para publicização dos registros, autorizando uso de seus nomes e imagens das crianças.

A partir desta introdução, que constitui o item 1, apresento as informações básicas sobre a proposta do projeto. Em primeiro lugar, esse texto foi organizado em duas partes. No capítulo inicial, mesmo que brevemente, julgo importante explanar sobre a proximidade com o objeto da proposta do projeto e o bairro, enquanto professora/pesquisadora. Na segunda e última parte, socializo os caminhos percorridos até a proposta tornar-se sobre o bairro, apresento as dinâmicas, produções gráficas, brincadeiras tradicionais, momentos de rodas de conversa e outras experiências com as crianças desenvolvidas ao longo do projeto. Espera-se que esses relatos de experiências possam contribuir para as práticas pedagógicas na Educação Infantil e possibilitem a discussão e a apropriação de novos olhares sobre as crianças e a cidade.

Centro Municipal de Educação Infantil Professora Fúlvia Rosemberg: Trajetória, Docência e Memórias

Durante a minha formação inicial em Pedagogia, tive a oportunidade de cursar a disciplina de estágio supervisionado em Educação Infantil no CMEI Fúlvia Rosemberg. Foi nessa mesma unidade educativa que, posteriormente, realizei meu trabalho de campo do mestrado acadêmico, e retornei como professora da educação básica, uma professora que encontra, no trabalho de pesquisa, uma forma de problematizar as próprias práticas escolares vivenciadas a partir das experiências na docência com crianças, sempre me questionando, assim como Bauman (2010, p.22), “como que minha biografia individual se entrelaçaria com a história que partilho com os outros?”.

As constantes reflexões sobre o papel social da educação, impulsionadas pelas vivências na Educação Infantil nessa unidade educativa, consolidam um vínculo significativo entre mim, o CMEI e o bairro. Esse percurso foi marcado por experiências transformadoras que destacam a importância do contexto escolar como um espaço de interações e aprendizagens vinculadas à comunidade. Nesta perspectiva, a proximidade com o objeto desta proposta, ou seja, com a cidade e a criança na Educação Infantil, iniciou-se desde a minha trajetória pessoal, e nos sentidos elaborados durante a formação profissional. Nesse sentido, considero, de acordo com Dubar (1997), que a identidade docente não é apenas profissional, mas também pessoal, uma vez que, no processo de construção das formas identitárias, caracterizam-se as tensões entre atribuições e pertencas que constituem as identidades dos professores e marcam suas trajetórias. Desta forma, neste relato, torna-se necessário reconhecer algumas subjetividades, a memória, alguns contextos de vida pessoal e de trabalho e experiências.

Para além do nosso interesse, as orientações adotadas pela legislação vigente, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, no Art. 53, Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2013), regulamentam a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e trazendo um currículo integral e a criança como centro do planejamento curricular (BRASIL, 1996). Desta forma, os avanços em relação às legislações apreendem o currículo como eixo norteador para a ampliação de concepções, intencionalidades, processos organizacionais de trabalho pedagógico, o que contribuiu, assim, para uma nova identidade nas instituições, assim como, a garantia de práticas educativas que considerem a criança como sujeito produtor de cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reforça este entendimento, e traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser contemplados nos currículos para esta modalidade. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). (BIDINOTTO, 2021, p.97)

Nessa direção, acreditamos que as contribuições que a proposta do projeto proposto aborda sejam importantes para fomentar mais debates e reflexões acerca da educação infantil e das culturas infantis, resultando, assim, na visibilidade de aspectos que podem contribuir com elementos pedagógicos importantes para as práticas docentes.

O bairro do CMEI: Entre o proposto e o vivido

A unidade educativa, o CMEI - Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, encontra-se situado na Avenida Alice Karoline, S/N, no Conjunto Village Campestre II, pertencente ao bairro Cidade Universitária, no município de Maceió/Al.

O bairro Village Campestre II 24 surgiu com a implantação do Loteamento Simol em 1975; na época, a região era pouco habitada e havia poucas casas distribuídas nos terrenos. A partir dos anos 80, as pessoas iniciaram negociações de compra e venda de alguns dos espaços de chácaras naquela região. No início dos anos 90, começaram a lotear esses terrenos e a vendê-los por um preço mais barato, o que viabilizou negociações com uma maioria de compradores oriundos de outros municípios do estado (interiores). Com o passar do tempo, a localidade começou a crescer e a população batizou o local de Village Campestre II devido à sua proximidade com o Village Campestre I. Uma das peculiaridades do Village Campestre II é que, assim como todo o bairro da Cidade Universitária, ele ainda costuma ser confundido como uma parte do Tabuleiro do Martins.

Figura 1 – Travessia faixa de pedestres – AVENIDA DO CMEI



Fonte: Compilação da autora (2024).

²⁴ Para mais informações: <https://www.facebook.com/vllg2/>

A inauguração do CMEI deu-se no dia 02 de dezembro de 2015, prestando homenagem à professora Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, falecida em 12 de setembro de 2014. Investigadora assídua, principalmente no campo da educação infantil, Fúlvia Rosemberg era graduada em Psicologia, pela Universidade de São Paulo, com doutorado em Psicologia da Infância na Ecolé Pratique des Hautes Études/Université de Paris. A professora lutou pelos direitos das crianças e dos bebês e pela garantia dos direitos e das oportunidades no ensino superior para negros e indígenas.

O CMEI iniciou suas atividades a partir de julho de 2015 atendendo à comunidade do próprio bairro e adjacências, a exemplo de outros bairros. Trata-se de um público composto por famílias com baixa condição socioeconômica. Em algumas dessas comunidades, permeia-se um cenário de violência no seio familiar e na vizinhança. Na rua onde a instituição se encontra, há movimentação intensa de carros devido ao comércio local.

Próximo à instituição de ensino de educação infantil, encontra-se o terminal de ônibus inaugurado há pouco tempo; há também o CRAS25 Denisson Menezes - Centro de Referência da Assistência Social²⁵, a Unidade Docente Assistencial Prof. Gilberto de Macedo (UDA) – UFAL, uma fábrica de água e várias residências e pequenas empresas. Na parte externa da instituição, tem-se uma área arborizada; na frente do muro, funciona um churrasquinho e um lava jato informal improvisados pelos próprios moradores, que limpam o lugar e realizam suas negociações.

O CMEI atende a primeira etapa da educação básica na modalidade de educação infantil e funcionando nos turnos manhã e tarde. As turmas ofertadas pela instituição são para crianças de 6 meses a 5 anos e 9 meses, em horário parcial e integral em algumas turmas. Segundo as informações colhidas, as crianças moram no entorno da instituição de educação infantil, nos bairros adjacentes, Benedito Bentes, Village e Graciliano Ramos. Esses bairros constituem parte da periferia de Maceió, são bairros populares que apresentam uma realidade bastante adversa, apresentando um cenário de desafios socioeconômicos.

Neste tópico, dediquei-me à exposição de alguns aspectos históricos, físicos e socioeconômicos concernentes à comunidade escolar. No próximo, dedico-me aos caminhos percorridos até a proposta tornar-se sobre o bairro, apresento as dinâmicas, produções gráficas, brincadeiras tradicionais, momentos de rodas de conversa e outras experiências com as crianças envolvidas ao longo do projeto.

“Minha Dinda se Chama Alice, Minha Mãe se Chama Carol”: Projeto Itinerante no Bairro

“A fala mencionada refere-se a um momento significativo durante uma roda de conversa, quando discutíamos sobre o nome da avenida principal que passa em frente ao CMEI: Avenida Alice Carolina”.

Aqui apresento as propostas pedagógicas elaboradas para o espaço de referência que conduzo, que atende crianças de três e quatro anos em uma das turmas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) – Fúlvia Rosemberg. Nesse processo, o projeto da rede municipal de ensino aproximou-se de aspectos da Cidade e do pertencimento cultural. No qual, na turma apresentada a temática abordada dá ênfase ao bairro a partir dos moldes apresentados pelas crianças, a exemplo: das constantes falas sobre as idas ao médico ou das festas/danças etc. Nesse sentido, concordamos com Gobbi, 2017:

Que o olhar da criança sobre a cidade não se restringe à funcionalidade dos espaços; ele carrega imaginários, afetos e modos de fazer próprios das culturas infantis.

Sendo assim, é a partir das perspectivas infantis, que componho a temática das experiências relacionadas à criança e à cidade, com ênfase em um projeto itinerante que enriqueça as vivências urbanas das crianças.

²⁵ O CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, sendo responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e do DF. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/programas-projetos/protecao-social-basica-1/cras-paif>.

Inspirada em Gobbi, reconheço a importância de incluir o olhar infantil sobre os espaços urbanos, valorizando o lúdico, o exploratório e o criativo. Essa abordagem reforça o direito das crianças de vivenciarem a cidade de forma ativa e transformadora, ampliando suas possibilidades de aprendizado. O contato direto com a cidade, mediado por práticas culturais significativas, não apenas contextualiza o conhecimento, mas também promove um ambiente estimulante e capaz de conectar as crianças a diferentes dimensões do espaço urbano, favorecendo a construção de sentidos e saberes em múltiplas camadas.

Experiências com as crianças sobre e no bairro.

De junho a novembro de 2024, desenvolvemos o projeto na unidade educativa, a partir do qual emergiram as experiências aqui apresentadas. A primeira etapa consistiu em dialogar com as crianças sobre sua casa, o CMEI e o bairro, adotando uma abordagem das dimensões mais próximas para as mais amplas, com o objetivo de facilitar a compreensão e ampliar a consciência das crianças sobre o espaço em que vivem. Desde o início, algumas crianças demonstraram grande interesse, especialmente por se tratar de sua realidade, a partir da sua perspectiva. As atividades lúdicas desempenharam um papel central como estratégias didáticas, integrando diversos campos de experiência. Entre elas, destacou-se o mapeamento das redondezas do CMEI e da casa, exploradas com o uso de materiais variados e recursos visuais e sonoros ao longo de diferentes momentos.

Figura 2 – Mapeamento do trajeto de casa até o – CMEI
Fonte: Compilação da autora (2024).



Dando continuidade às propostas do projeto, desta vez externas ao espaço de referência, levei em consideração o gosto do grupo por dançar e realizar movimentos corporais desafiadores. Perguntei às crianças se conheciam a capoeira e mencionei que, em frente ao nosso CMEI, havia um espaço dedicado ao

ensino dessa manifestação cultural, que é, ao mesmo tempo, dança e jogo. Em um dia em que fui ao trabalho sem meu carro, peguei uma carona até parte da avenida e segui caminhando até o CMEI. Nessas andanças, conheci esse espaço, que até então era desconhecido, inclusive por professoras que trabalhavam lá há mais tempo. A partir dessa descoberta, sugeri a realização de uma experiência fora do CMEI e, em parceria com o Contramestre Ronaldo, organizamos essa vivência com o objetivo de sensibilizar as crianças para diferentes manifestações culturais relacionadas à temática do projeto, como oralidade, dança, entre outras.

Figura 3 – Escola Cultural Três Marias – EM FRENTE AO CMEI



Fonte: Compilação da autora (2024).

Surpreendentemente, muitas crianças e educadores desconheciam a existência do local. Inclusive, alguns pais relataram que nunca haviam reparado no espaço, apesar de suas cores e ilustrações chamativas. Isso se deve, em parte, ao fato de que a maioria das crianças chegam de ônibus escolar, o que limita a visibilidade do outro lado da rua, muitas vezes encoberto pelo próprio veículo durante a descida. Em seguida, conversamos sobre as experiências vivenciadas com a capoeira, e sobre algumas crianças que não vivenciaram a proposta por questões de saúde, o que nos levou a abordar um tema muito presente nas conversas entre as crianças e os adultos.

"Tia, não vim porque tava doente, eu tava brincando na rua e meti o pé no ferro e minha mainha me levou para o médico e tomei injeção, eu nem chorei!" (Diário de campo, set 2024)

"Tia, eu também fui no médico e tomei injeção no braço"

"Tia, eu tô doente",

"Tia, tô com catarro"

Essas falas espontâneas deram início a uma série de lembranças compartilhadas pelas crianças sobre suas experiências em consultas médicas, idas ao hospital, remédios e cuidados com a saúde. Cada relato trazia um detalhe único, como o medo da injeção, o alívio após a consulta ou o cuidado recebido em casa. A conversa revelou como essas vivências fazem parte do cotidiano infantil e de suas narrativas sobre o corpo e o bem-estar. Aproveitando esse interesse e a proximidade com a unidade de saúde ao lado do CMEI, organizamos uma visita para dialogar sobre saúde e higiene, permitindo que as crianças relacionassem suas experiências pessoais ao aprendizado coletivo.

Figura 4 – Unidade Docente Assistencial Prof. Gilberto de Macedo (UDA) –AO LADO DO CMEI



Fonte: Compilação da autora (2024).

O projeto itinerante também levou as crianças a vivenciarem um importante aspecto da vida cidadã: o cuidado com a saúde. A unidade de saúde local, que já era familiar para as crianças, elas tiveram a oportunidade de conhecer ainda mais sobre os espaços, os profissionais e os serviços oferecidos. Esse momento foi enriquecedor, pois além de reforçar o vínculo das crianças com o ambiente de cuidado, elas puderam participar de atividades educativas e interativas, além de receberem um kit dental, algo que as motivou a se engajar no tema da saúde de forma divertida, já que é a parte do cotidiano no CMEI mais esperada por elas após o lanche:

“Tia já comi, quero escovar os dentes”

“Essa não é a minha pasta” (Disse uma criança, referindo-se ao creme dental, apesar da embalagem idêntica, demonstrando como reconhecem detalhes e identificam suas pertencças).

A partir dessas falas espontâneas, percebemos o quanto as crianças já constroem relações com o autocuidado e a saúde. Inspirados por suas reflexões, no retorno a unidade de saúde disponibilizamos na recepção um banner com dicas de medicina infantil, incluindo itens que elas mesmas listaram como essenciais para a saúde: curiar (curiosidade), brincar (imaginar), ser feliz (alegria), pular (flexibilidade) e ter amigos (empatia).

Figura 5 – Unidade Docente Assistencial Prof. Gilberto de Macedo (UDA) –AO LADO DO CMEI



Considerações finais

“Professora, eu pensei que aquele espaço da capoeira não funcionava. Vou saber lá como que faz pra colocar ele. Já pediu tanto, pense!” (Diário de campo, Nov 2024)

“Tia, olha esse pau (se referindo a um graveto da árvore) parece com aquele negócio que o tio tava tocando naquele dia” (berimbau). (Diário de campo, Dez 2024)

Por fim, a experiência ao longo do projeto foi extremamente significativa em diversos aspectos, pois possibilitou a apreensão de conteúdos teóricos, repertório corporal, expressão artística e outros conhecimentos. As interações das crianças com os diferentes espaços da cidade e os elementos culturais presentes nos ambientes urbanos proporcionaram experiências enriquecedoras, ampliando suas percepções sobre o território em que vivem.

Inclusive, na última semana de dezembro de 2024, presenciei um acidente na avenida do CMEI, envolvendo feridos, sendo um deles uma criança. Rapidamente, lembrei que a unidade de saúde ao lado do CMEI possuía uma sala de primeiros socorros, e fui capaz de prestar os primeiros atendimentos. Antes, não sabia que esse espaço existia, pois, até então, a unidade de saúde era associada à comunidade escolar principalmente para consultas eletivas. Esse momento não só ampliou nosso entendimento sobre a estrutura de saúde disponível na comunidade, mas também destacou a importância do projeto em conectar a educação com a realidade da cidade e com a vivência das crianças, preparando-nos para lidar com situações cotidianas.

O projeto itinerante, ao aproximar as crianças de diversos ambientes urbanos, possibilitou que elas se conectassem com as histórias e os saberes locais, promovendo um aprendizado que vai além do espaço de referência. Através das trocas de experiências e práticas pedagógicas, as crianças e educadoras ressignificaram seus espaços de convivência e se fortaleceram em seus vínculos com a cidade e com as comunidades que a compõem, criando novas formas de entender e de se relacionar com a cidade e suas diversas manifestações.

Referências

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < Page 16 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.
- BAUMAN, Zygmunt; May, Tim. Aprendendo a pensar com a sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. Introdução p. 11-30; Cap. 10: p. 263-287.
- BIDINOTTO, Tatiana da Silva. A cultura popular e a prática pedagógica na Educação Infantil. – INTERAÇÃO, Curitiba, jan./mar. 2021, v. 21, n. 1, p. 87-107, 2021.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 16 de dezembro de 1996.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.
- DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Editora Porto, 1997a.
- GOBBI, M. A. (2017). O que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. Revista Teias, 18(47), 311-322.

A APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO – UM PROJETO COM CRIANÇAS DE PRÉ- ESCOLAR

Botelho de Almeida¹, Marta

¹ Colégio Piloto Diese (martabotelho@colegiopilotodiese.pt)

Resumo

A invisibilidade que as crianças ocupam no espaço social e político é uma preocupação para os/as sociólogos/as da infância e que após o contexto pandémico se intensificou, uma vez que as crianças cada vez menos ocupam espaços públicos ou são tidas em consideração nas normas e orientações que chegam aos espaços educativos. Podemos então afirmar que estamos perante um fenómeno ao qual apelidamos de emparedamento. Se por um lado, se colocam as questões relacionadas com a insegurança do espaço público das cidades que têm sido progressivamente alterados sem ter em conta as características da infância, não permitindo o seu usufruto pleno, por outro, o medo dos profissionais continua a ser um obstáculo à participação e apropriação da criança ao espaço público. No projeto que aqui se apresenta, e que teve como objetivo promover práticas de educação para a cidadania, promover a participação e o acesso das crianças ao espaço público, participaram 25 crianças de 4, 5 e 6 anos. O projeto aconteceu de outubro a junho e consistiu na visita a 8 bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas de Lisboa. A única condição que foi instituída foi fazermos sempre a deslocação para estes espaços literários, em transporte público. Condição que nos aproximava as crianças da apropriação do espaço público. Foi possível compreender, a partir do projeto, que a participação ativa da criança na comunidade é possível, garantindo assim o direito da criança a uma cidadania ativa e consequentemente à apropriação do espaço público. O projeto promoveu o acesso à Informação e à Participação das Crianças e potenciou o conhecimento das crianças sobre os seus direitos.

Palavras-Chave: Cidadania; Crianças; Direitos das Crianças; Espaço Público; Participação.

Introdução

Os Estudos da Criança e a Sociologia da Infância têm trazido, no contexto nacional, um conjunto de desafios para a reflexão sobre as representações de criança e infância decorrentes de processos sociohistóricos e culturais vivenciados ao longo dos anos (Fernandes 2009; Sarmiento 2004; Tomás 2011). O conceito que atribuímos a criança e infância vai inferir diretamente com a forma como promovemos a participação das crianças, e neste caso específico, a participação das crianças no espaço público. Desvendar o significado de infância permite-nos compreender não apenas o contexto em que as crianças estão/são, mas também os valores e papel que a sociedade lhes atribui. A Sociologia da Infância traz um importante contributo para reconfiguração de imagem de criança ao compreender as crianças como “agentes ativos que constroem as suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (Corsaro, 2011, p.16).

A apropriação do espaço público

Ainda que a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) tenha assegurado, pelo menos do ponto de vista jurídico e simbólico, a participação das crianças; e os Estudos da Infância reforcem a necessidade da

participação das crianças nos diversos contextos em que estão inseridas e afirmem as crianças enquanto atores sociais, a verdade é que continuamos a assistir a uma ausência do cumprimento da Convenção e a sociedade continua a considerar a criança como alguém “que ainda não é” (Casas, 1992; Sarmento 2012; Prout, 1998) e que por esse motivo não pode tomar decisões que lhe digam respeito. As crianças são submetidas a uma ordem adultocêntrica que as ignora como autónomas e produtoras de cultura própria e de história, o que faz com que, na maioria dos espaços educativos e públicos, a infância e as crianças sejam desconsideradas pela sua negatividade instituinte (Sarmiento, 2012).

Consideramos que, perante este cenário, prevalece o direito de proteção e há uma ausência de participação das crianças que são subordinadas à vontade do adulto, nos diferentes espaços/tempos que ocupam – família e espaço educativo. Os quotidianos infantis continuam a ser caracterizados pela ausência de “voz” e ação por parte das crianças (Tomás, 2007, 2011).

Segundo Trevisan (2012)

“as esferas públicas, fundamentais para o reconhecimento e participação tornaram-se sistematicamente invisíveis para as crianças nas sociedades ocidentais, com o aumento do confinamento das crianças em instituições e espaços especificamente desenhados para elas (Christensen, 2008; Zheier, 2008). Ao não defini-las enquanto cidadãos com estatuto pleno torna-se mais difícil a promoção do exercício dos seus direitos políticos” (p.4).

Como afirma a mesma autora,

“as discussões em torno da cidadania infantil sugerem que, quer crianças, quer jovens não possuem um reconhecimento formal do seu estatuto de cidadania, não encontrando, por isso, possibilidades reais de serem cidadãos na prática” (idem).

Assumimos que quando falamos em cidadania infantil não podemos descurar na análise as relações de poder, as características das crianças (idade, sexo, etnia, género, etc.) e a competência para se ser efetivamente cidadão. Partimos, pois, do pressuposto que cidadania implica o direito à participação, uma participação territorial, ou seja, no tempo espaço de vida de quem a ocupa e no caso concreto que aqui falamos, de crianças em idade pré-escolar.

Ora, a invisibilidade que as crianças ocupam no espaço social e político é uma preocupação para os/as sociólogos/as da infância e que após o contexto pandémico se intensificou, uma vez que as crianças cada vez menos ocupam espaços públicos ou são tidas em consideração nas normas e orientações que chegam aos espaços educativos. Podemos então afirmar que estamos perante um fenómeno ao qual apelidamos de emparedamento: o emparedamento é o conceito relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes a que são submetidas nas instituições escolares (Tiriba, 2005; Santos, 2020). Neto (2024) afirma que

“os tempos de aprendizagem ao ar livre de forma livre ou em experiências de relação com a comunidade são cada vez mais minorizadas e em certas condições já se coloca em causa a manutenção desses espaços exteriores das escolas ou dos espaços públicos lúdicos para onde as crianças foram colocadas na organização do cenário urbano. As cidades estão sem crianças e os corpos transportados por automóvel”.(s.d)

Podemos então afirmar que, ainda que os estudos recentes enfatizem a necessidade das crianças terem direito ao espaço público, “as saídas na comunidade, condição de uma vida social rica em interações e de participação enquanto cidadãos, são esporádicas. Esta invisibilidade da criança no espaço público dificulta ainda que a sociedade assuma as crianças como responsabilidade sua. Esta necessidade apela ainda a que as autarquias repensem as cidades no sentido de as tornar um espaço para todos” (Folque & Vasconcelos, 2019, p.285).

Estamos perante dois grandes obstáculos à participação e apropriação da criança ao espaço público. Se por um lado, se colocam as questões relacionadas com a insegurança do espaço público das cidades que tem sido progressivamente alterados sem ter em conta as características da infância, não permitindo o seu

usufruto pleno, por outro, o medo dos profissionais, que como diz Folque e Bettencourt, necessita ser ultrapassado:

“é fundamental que rompamos os medos e as inseguranças que levam a reter dentro das instituições as crianças, principalmente as mais novas. Os contactos das crianças pequenas com a comunidade são essenciais para construir o sentido de pertença ao território de que fazem parte” (2018, p.123).

A escola, tem por isto, um papel fundamental na garantia da visibilidade das crianças no espaço público, uma vez que, como refere Vasconcelos (2007),

“a escola é um locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram.” (p.111)

A autora afirma ainda que Sarmiento corrobora estas ideias dizendo ser a escola o primeiro pilar da «socialização pública das crianças» (2006) e Canário e Cabrito (2005) sublinham a importância da construção da experiência escolar pelos próprios atores sociais como importante fator de aprendizagem da cidadania. Ora, parece-nos pois que o papel da escola na promoção e garantia dos direitos de participação das crianças e no desemparedamento da infância, é fundamental.

O Projeto

O projeto que aqui se apresenta teve como objetivo promover práticas de educação para a cidadania e diferentes aprendizagens, designadamente, de educação cultural e artística. Foi ainda objetivo promover medidas de proteção dos direitos das crianças nos organismos públicos e em todas as dimensões do seu âmbito de atuação; promover a participação e o acesso das crianças aos direitos de cidadania, desenvolvendo iniciativas de promoção do direito da criança à participação e implementar medidas e mecanismos favoráveis à participação das crianças no espaço público. Pretendeu-se ainda promover a participação das crianças em atividades artísticas e culturais, em articulação entre as políticas culturais e de educação para a cidadania que promovam a sensibilização e conhecimento do património, das artes e da cultura, com o objetivo de potenciar a aquisição de competências essenciais à formação e ao desenvolvimento das crianças.

Ao grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, a frequentar um colégio privado em Lisboa, foi proposto o seguinte projeto “1,2,3... uma biblioteca por mês”. Para além de querermos criar o gosto pela leitura e pela escrita e ampliar o reportório cultural, literário e patrimonial das crianças, tínhamos como foco promover a apropriação do espaço público e ao mesmo tempo, construir o sentido de pertença das crianças a uma comunidade. O projeto aconteceu de outubro a junho e consistiu na visita a 8 bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas de Lisboa. A única condição que foi instituída foi fazermos sempre a deslocação para estes espaços literários, em transporte público. Condição que nos aproximava da apropriação do espaço público.

Consultámos o Manifesto da Biblioteca Pública da IFLA - A Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias²⁶, – que afirma que

“a liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento social e individual são valores humanos fundamentais” e que “tais valores só vão ser alcançados por meio da capacidade de cidadãos bem informados exercerem seus direitos democráticos e desempenharem um papel ativo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem de uma educação de qualidade e do acesso livre e ilimitado ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação. A biblioteca pública, porta de acesso ao conhecimento, fornece as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, a tomada de decisão independente e o desenvolvimento cultural de indivíduos e grupos sociais.” (Krass et al., 2022).

²⁶ Organismo internacional que representa os interesses dos serviços de biblioteca e informação e dos seus utilizadores ou usuários e constitui-se como a principal voz dos profissionais de informação e documentação, da área da biblioteconomia.

Podemos assim afirmar que as bibliotecas públicas ajudam a garantir que os direitos à educação e à participação na sociedade do conhecimento e da vida cultural da comunidade estejam acessíveis ao maior número possível de pessoas. Este Manifesto proclama ainda a crença da UNESCO na biblioteca pública como uma força viva para a educação, cultura, inclusão e informação.

Como começou...

Era Outubro, já nos tínhamos apropriado do espaço da nova sala, dos adultos que também eram novos para algumas crianças e das rotinas. Já tínhamos discutido as saídas que queríamos fazer, desenhado a nossa agenda semanal e eu perguntei ao grupo o que conheciam do nosso Bairro. Entre algumas respostas, surgiu a voz da Luísa “Eu já fui a uma biblioteca que fica perto da minha casa!”. Desafiei-os... “Olha e se fôssemos à Biblioteca do nosso Bairro”. Marquei a visita e fui logo avisada que não havia uma dinamizadora do espaço mas que podia ir em qualquer altura.

“A pesquisa mostrou que a condição mais importante para um programa de biblioteca escolar eficaz é o acesso a um profissional de biblioteca qualificado. Uma biblioteca escolar, sem um programa pedagógico (isto é, oferta abrangente e planeada de atividades de ensino e de aprendizagem) não será capaz de ter o tipo de impacto sobre o ensino e a aprendizagem que a investigação demonstra ser possível quando há um profissional qualificado, que desempenha as suas funções” (IFLA/Unesco, 2005).

Uma vez, sem mediadora, as crianças puderam explorar o espaço e utilizar a biblioteca e ainda que com pouca apropriação do mesmo, houve espaço para aprendizagens significativas, relacionadas com a utilização de uma biblioteca pública, como podemos ler no relato seguinte: “tínhamos de deixar os livros em cima da mesa para não se perderem” (Henrique, 5 anos).

Estávamos em Novembro e todos os dias as crianças perguntavam quando é que íamos à próxima biblioteca, escrevendo inclusive no Diário²⁷, na coluna do Queremos, esta proposta. No dia marcado, todos levaram o seu passe e apanhámos o autocarro para chegar à Biblioteca dos Coruchéus. Assim que chegámos as crianças aperceberam-se que havia um parque infantil mesmo ao lado da Biblioteca e perguntaram se também podiam ir brincar ao parque... já prevendo esta intenção, tínhamos saído com tempo para que pudessem aproveitar outros espaços públicos que a Comunidade tem para oferecer. Esta biblioteca tinha uma mediadora, o que deixou alguns surpreendidos. Algumas crianças do grupo partilharam que já conheciam aquele espaço porque já o tinham visitado com as famílias. De volta à escola é sempre feito um pequeno balanço: “Nesta biblioteca ouvimos muitas histórias divertidas. A senhora que lá estava chamava-se Inês e ela também era muito divertida!” (Luísa, 6 anos)

No mês seguinte, a visita a uma nova Biblioteca. Deslocámo-nos de autocarro... as crianças demonstram estar cada vez mais apropriadas deste meio de transporte. Aguardam na paragem, enquanto conversam, analisam o mapa da Carris ou fazem jogos com palmas. Com as suas mochilas às costas e de passe ao pescoço entram no transporte público com segurança e sabendo como agir e o que fazer. A visita à Biblioteca de Marvila, a maior de Lisboa, contou várias propostas por parte das mediadoras que gerem este local: hora do conto, exploração do espaço infantil, visita à exposição de fotografia, bem como uma visita guiada com narração da história da biblioteca. Segundo Aguiar et al. (2018),

“pensar a biblioteca como um espaço para a experiência é desvelar sua potência cultural, é incentivar seu uso não apenas para a pesquisa escolar, mas também para a leitura compartilhada, a troca de saberes, a escuta do outro, espaço para encantamentos outros. A escola, a cidade, o bairro, a rua, nossa casa e demais lugares que frequentamos são espaços que nos barbarizam e embrutecem ou nos chamam para fora de nós, nos permitindo o cultivo do sensível” (p.4).

Mês a mês continuavam as nossas visitas e em cada uma as crianças apropriavam-se de formas de estar neste espaço literário. Desde a descoberta dos periódicos à possibilidade de se utilizar um computador,

²⁷ Instrumento de regulação utilizado no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

havia sempre algo novo a descobrir. A cada mês, as crianças perguntavam-se onde iriam, qual seria a Biblioteca que iriam conhecer, que histórias iriam ouvir. Seria uma biblioteca com adultos mediadores? Iríamos ouvir uma história ou explorar o espaço? Haveria jogos e espaço para brincar?

Desta vez o grupo sabia que a Biblioteca era num palácio. O Palácio onde esta biblioteca se encontra situada, outrora integrado numa vistosa quinta com parques e jardins, foi construído no século XVII, por um membro da família Távora, para servir como casa de campo da família. Posteriormente adquirido pelo 5.º conde das Galveias, é novamente vendido no séc. XIX e em 1928 a Câmara Municipal de Lisboa adquire o imóvel, abrindo portas a 5 de julho de 1931 ao Arquivo, Biblioteca e Museu Municipais. A Biblioteca das Galveias, situada no Campo Pequeno, fica mesmo em frente ao Jardim do Campo Pequeno onde existe um parque infantil. Mais uma vez houve a oportunidade de conhecer um novo espaço público infantil que as crianças reconhecem como seu.

A partir de uma certa altura quando comecei a ligar para as Bibliotecas para marcar as visitas, comecei a ser recebida com um: “Ahhhh é a Marta, estava a ver que não nos vinha visitar!” – o projeto das bibliotecas que tínhamos criado na nossa escola já era conhecido na rede de bibliotecas de Lisboa e as mediadoras já contavam com a nossa visita. Foi o ponto de viragem para que a escuta sobre o que as crianças queriam fazer na biblioteca, ocupasse o lugar da proposta fechada. As mediadoras propunham planejar a “viagem” à biblioteca em conjunto: “Então é o que gostava de fazer na nossa biblioteca? Querem ouvir uma história ou conhecer a Biblioteca?” A visita era então combinada num diálogo partilhado onde educadora e mediadora identificavam interesses e vontades das crianças. As visitas continuaram até ao final do ano letivo. Em cada biblioteca visitada as crianças puderam experienciar diferentes propostas e vivências: Na Casa do Jardim-da-Estrela, para além da hora do conto, houve a visita às exposições permanente e temporária que, na altura, era alusiva às comemorações do 25 de Abril e que as crianças relacionaram com as experiências e projetos que estavam a viver em sala. Na Biblioteca de S. Lázaro, para além da descoberta das lendas, um novo estilo literário, as crianças também conheceram a história da biblioteca: a primeira em Portugal e que ainda mantém a mesma estrutura e decoração. Na biblioteca Camões houve espaço para hora do conto e exploração do espaço. Para todas as bibliotecas houve deslocação em transportes públicos: o autocarro e o metro passaram a ser meios de transporte onde as crianças se sentiam seguras, uma vez que estava feita a apropriação dos mesmos. Estávamos a chegar ao final do ano letivo e era altura de se fazer um balanço.

Concluindo...

No projeto que aqui se apresenta, procurou-se discutir, caracterizar e analisar, à luz de um diálogo entre Pedagogia, Sociologia da Infância e dos Estudos Sociais da Infância, a forma como as crianças podem apropriar-se do espaço público quando consideradas atores sociais, cidadãos de pleno direito.

Pensar em participação e cidadania com crianças pequenas é, em primeiro lugar, (re)pensar os conceitos de criança e infância. Neste projeto partimos dos pressupostos que as crianças são atores sociais, com direitos e produtores de cultura e compreendemos a cidadania como espaço-tempo de participação.

Foi possível compreender, a partir do projeto, que a participação ativa da criança na comunidade é possível, garantindo assim o direito da criança a uma cidadania ativa e consequentemente à apropriação do espaço público. O projeto promoveu o acesso à Informação e à Participação das Crianças e potenciou o conhecimento das crianças sobre os seus direitos, especificamente os identificados nos artigos 12º e 13º - direito de exprimir a sua opinião, de liberdade de expressão; artigo 17º direito ao acesso a informação apropriada; e ainda o artigo 31º que promove o direito ao lazer, e a participar em atividades recreativas, culturais e artísticas, de forma adequada e em condições de igualdade, segundo a Convenção dos Direitos das Crianças.

O projeto permitiu ainda que as crianças tivessem condições de acesso, fruição, experimentação e participação em atividades artísticas e culturais ao ter sido promovida a ampliação cultural das crianças, nomeadamente no que diz respeito às artes, políticas culturais, sensibilização e conhecimento do património cultural e literário. Ao promovermos a cidadania e integração de crianças pequenas no espaço público recreativo e cultural, promovemos, naturalmente práticas de educação para a cidadania. Quando questionadas as famílias sobre a amplitude e impacto do projeto recebemos o seguinte feedback que não queremos deixar de partilhar: “Considero que o projeto das Bibliotecas foi incrivelmente rico em vivências e

aprendizagens para a Luísa e para todo o grupo. Trouxe a expectativa, a cada mês, de descobrir uma biblioteca nova, fazer uma nova viagem, conhecer um novo espaço, viver uma nova experiência de leitura. Deu a conhecer este recurso, que muitos não conheciam, como um espaço de usufruto, de empréstimo e de mediação de leitura. Foi muito mais do que um projeto sobre bibliotecas ou livros, que só por isso já teria sido incrível. Foi mais um meio, a par de tantas outras saídas, de tornar as crianças verdadeiros agentes participativos na cidade, foi também um projeto de cidadania.”

Igualmente importante foi recolher as vozes das mediadoras da rede de Bibliotecas de Lisboa e das quais deixamos alguns excertos: “Assim que o grupo chegou, percebi de imediato que não era a primeira vez que visitavam um espaço literário. Perguntei se queriam visitar toda a biblioteca ou ir diretamente para o espaço infantil e a resposta foi unânime. Visitámos todas as salas e em cada uma surgiam perguntas diferentes.”

(Maria, Biblioteca Camões) e “O grupo destacou-se pela sua atenção aos pormenores, por fazerem perguntas fora da caixa e por quererem saber tudo sobre o espaço, mas também como organizávamos os livros e como é que não se perdiam os livros nas prateleiras. Como se partilhavam livros entre bibliotecas e como é que nós sabíamos os livros que as pessoas levam para casa. Falei-lhes das bibliotecas em rede e ficaram muito atentos a ouvir. O grupo já sabia que não podiam arrumar os livros de volta nas prateleiras, revelando uma apropriação deste espaço público literário.” (Noélia, Casa Jardim da Estrela).

No final do ano letivo, as crianças revelavam, naturalmente, aprendizagens relativas aos espaços públicos que visitaram e sentiam a cidade como um espaço que também lhes pertence, uma vez que a par deste projeto de Bibliotecas foram acontecendo outras saídas no Bairro, assim como visitas de estudo onde as crianças tiveram oportunidade de contactar com diferentes espaços públicos, culturais e naturais o que fez de cada criança deste grupo, verdadeiro cidadão em participação.

Referências bibliográficas

- Aguiar Neitzel, A., Ferri, C., & de Borba, A. N. (2018). A biblioteca como espaço de mediação cultural e de educação estética. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 20-20.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Artmed.
- Fernandes, N., & Souza, L. F. (2020). Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 5(15), 970-986.
- Folque, M.A., Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-137). Porto Editora.
- Folque, M. A., & Vasconcelos, T. (2019). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?. In M. E. Brederode, *Estado da Educação 2018* (p.278-289). CNE.
- Krass, U., Allen, M., White, E., Cybelle Ferrari, A., Brigant, A., Prucková, L., ... & McGuire, C. (2022). *Manifesto da Biblioteca Pública IFLA-UNESCO 2022*.
- Macedo, N. D. (2005). Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar.
- Neto, C. (2024, 12 de julho). Criança irrequieta ou adulto inquieto?. Sábado.
<https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/carlos-neto/detalhe/crianca-irrequieta-ou-adulto-inquieto>
- Santos, Z. (2020). *Criança e a experiência afetiva com a natureza*. Editora Appris.
- Sarmiento, J.M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico*. Unipop, 2, 45-49.
- Trevisan, G. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. In *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 84-105). Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Tiriba, L. (2005). *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber e Educar*, 12, 109-117.

DIREITO À CIDADE COMO INDICADOR DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEREIRA¹, Fábio Hoffmann

¹ Universidade Federal de Alagoas, hoffmann@arapiraca.ufal.br

Resumo

Os objetivos do trabalho são discutir como o direito à cidade pode ser compreendido na perspectiva de uma educação de qualidade para as crianças e os bebês da educação pública e como o Direito à Cidade aparece como um indicador de qualidade em documentos oficiais de avaliação institucional da Educação Infantil no Brasil. Para isso, a pesquisa aqui relatada consistiu na análise de documentos municipais que orientam avaliação segundo indicadores de qualidade da educação infantil em diálogo com o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Foram analisados indicadores de qualidade para a Educação Infantil em cinco capitais brasileiras. Os resultados indicam que apesar de não ser considerado expressamente no documento nacional, em menor grau, o direito à cidade é proposto localmente como a participação da instituição de Educação Infantil na rede de proteção à infância e, num maior grau, é considerada como um importante espaço na concepção de cidade educadora.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Qualidade; Avaliação; Indicadores de qualidade.

Introdução

O direito à cidade tem emergido como uma temática fundamental para a socialização, a sociabilidade e a convivência humana. Henri Lefebvre (2001) sugere que, além de necessidades individuais, marcadas geralmente pelo consumo, o ser humano possui necessidades sociais. Para o autor, o ser humano tem necessidades, entre outras, de “acumular energias, e a necessidade de gastá-las, e mesmo de desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar, e a necessidade de reunir essas percepções num ‘mundo’” (Lefebvre, 2001, p. 105). É no espaço do coletivo, da circulação de pessoas que os encontros possibilitam as interações humanas e dos seres humanos com os espaços, a criação, a inovação cultura (Lefebvre, 2001; Harvey, 2012).

Marcia Gobbi e colegas chamam a atenção “para o fato de que a produção da cidade ocorre também pela presença das crianças, cujos gestos, falas, propostas direta ou indiretamente feitas, modificam espaços e os transformam em lugares, ocupam brechas despercebidas por pessoas adultas” (GOBBI et al., 2022, p. 18). Assim, um vasto conjunto de reflexões têm sido colocadas no debate acadêmico²⁸ sobre as formas como promover visibilidade das crianças em espaços coletivos (como da rua, das praças e outros espaços urbanos), suas formas de perceber e interpretar esses espaços e também suas aspirações e reivindicações por espaços que sejam mais acolhedores, seguros e que lhes permitam participar da vida social, da construção e da reconstrução da cidade.

No debate social, o direito das crianças à cidade tem ganhado algum espaço em documentos oficiais e orientadores de políticas públicas e de ações voltadas para crianças, como o Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI, 2020) em outros planos pela primeira infância estaduais e municipais. O direito à cidade no Brasil se mostra, no entanto, ainda insipiente nos documentos que avaliam instituições de

²⁸ Para não alongar o texto, mencionamos algumas das coletâneas lançadas nos últimos anos que reúnem um conjunto robusto de reflexões, relatos de experiências e estudos científicos: Anjos; Gobbi, 2020; Seixas, 2020; Gobbi; Leite; Anjos, 2021; Gobbi; Pito, 2021; Gobbi, Anjos, Seixas, Tomás, 2022; Lansky; Gouvea, 2023.

educação para bebês e crianças pequenas, os chamados indicadores de qualidade. Este texto tem os objetivo de discutir como o direito à cidade pode ser compreendido na perspectiva de uma educação de qualidade para as crianças e os bebês da educação pública e como o Direito à Cidade aparece como um indicador de qualidade em documentos oficiais de avaliação institucional da Educação Infantil no Brasil. Para isso, a pesquisa aqui relatada consistiu na análise de documentos municipais que orientam avaliação segundo indicadores de qualidade da educação infantil em diálogo com o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009).

O estudo revela que, apesar de não ser considerado expressamente no documento nacional, em menor grau, o direito à cidade é proposto localmente como a participação da instituição de Educação Infantil na rede de proteção à infância e, num maior grau, é considerada como um importante espaço na concepção de cidade educadora.

Indicadores de qualidade

De forma geral, podemos dizer que indicadores “apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente”, permitindo “a operacionalização de um conceito abstrato” (Januzzi, 2005, p. 138). Além disso, indicadores podem ser considerados como “poderosas ferramentas, não somente para o planejamento, mas também como formas dos governos democráticos se relacionarem com a opinião pública e a mídia e com as pressões vindas dos políticos tradicionais e demais forças locais” (Torres; Ferreira; Dini, 2003, p. 82). Em suma, indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões (Brasil, 2009, p. 15).

Ainda que possa haver dúvidas e questionamentos sobre a fidedignidade local ou específica de indicadores de qualidade, eles são úteis por oferecer uma visão dos pontos positivos e dos aspectos negativos de uma instituição de Educação Infantil. O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), do Ministério da Educação brasileiro, propõe uma avaliação da instituição por meio de sete dimensões

(Quadro 1).

Quadro 1 – Dimensões dos Indicadores da qualidade na Educação Infantil

Dimensão 1. Planejamento institucional
Dimensão 2. Multiplicidade de experiências e linguagens
Dimensão 3. Interações
Dimensão 4. Promoção da saúde
Dimensão 5. Espaços, materiais e mobiliários
Dimensão 6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais
Dimensão 7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil, 2009.

A metodologia de uso desse documento como autoavaliação institucional orienta que cada dimensão é composta por indicadores e cada um desses indicadores é avaliado através de questões para debate. A proposta é que sejam reunidas todas as pessoas interessadas na educação das crianças de cada instituição, professoras, professores, gestores e gestoras, outras pessoas de apoio operacional e pedagógico, familiares e, também, crianças. Cada questão é apresentada ao grupo participante e cada pessoa declara seu voto, por meio de cartões coloridos, verde para indicar que a questão não parece ter problemas na instituição, amarelo para indicar que é uma questão que necessita alguma atenção e vermelho para indicar que a questão precisa de uma ação de mudança nas diretrizes, orientações ou organização. Após a declaração de

votos de cada participante, a coordenação do processo de autoavaliação deve mediar a discussão para definir, coletivamente, a cor que será atribuída ao indicador.

Em outro momento, um plano de ação para cada questão indicada como problemática deverá ser elaborado. Assim, o avaliação institucional com uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é um processo democrático de participação popular, fundamentado no princípio da gestão democrática da educação e importante subsídio para planejamento e implementação de ações de política pública no interior de cada instituição educativa ou apresentada como demanda para formulação de políticas educacionais pelo poder público.

Para esse estudo, foram considerados, além dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do MEC (Brasil, 2009), outros documentos semelhantes, produzidos por algumas capitais de Estados e pelo Distrito Federal. Para isso, foram procurados na internet via buscador Google por indicadores de qualidade da/na Educação Infantil em todas as capitais brasileiras e mais o Distrito Federal. Das 27 unidades da federação pesquisadas, foram encontrados registros de seis documentos próprios de indicadores de qualidade: em Salvador, Goiânia, Curitiba, São Paulo, Aracaju, além do Governo do Distrito Federal. O Quadro 2, abaixo, mostra os títulos de cada documento e seu ano de lançamento.

Quadro 2 – Documentos de indicadores de qualidade da Educação Infantil analisados

Local	Título do documento	Ano de publicação
Goiânia	Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia	2008
Curitiba	Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil	2009
Salvador	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador - Versão revisada 2022	2016
São Paulo	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	2016
Distrito Federal	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil	2019
Aracaju	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil de Aracaju	2023

Fonte: Elaborado pela autoria.

Dos seis documentos locais, tivemos acesso apenas a cinco, que estão disponíveis online. Os Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia (Goiânia, 2008) não foram encontrados disponíveis na internet, apenas menções em trabalhos acadêmicos e outros documentos oficiais do mesmo município. Por ser um documento anterior ao documento do Ministério da Educação e que, provavelmente, esteja em desuso, optou-se por não seguir procurando-o em uma versão impressa ou fotocopiada e por não incorporá-lo às análises.

Os documentos são organizados de forma semelhante ao documento nacional, com algumas especificidades. O documento de Salvador (2022), lançado em 2016 e revisado em 2022 organiza os indicadores em sete dimensões de avaliação: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção do bem-estar e saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das/os professoras/es e demais profissionais; Intersetorialidade e território. Vemos que, no documento soteropolitano, o título da dimensão 7 é diferente daquele proposto pelo documento nacional, fazendo supor que seu propósito seja o de ampliar a discussão sobre a avaliação da relação da instituição com a família, incorporando elementos que talvez expressem o diálogo da instituição de educação infantil com outras instituições do território, além da intersectorialidade com assistência social e saúde, mas incluindo o diálogo com as políticas de urbanismo, cultura e meio ambiente.

O documento do Distrito Federal (2019) traz uma organização semelhante ao documento nacional, porém com nomenclatura diferente. Ao invés de dimensões, o documento é organizado em oito metas e, estas, são pautadas por indicadores. Cada indicador, por sua vez é avaliado segundo parâmetros para aferição da

qualidade. As metas são: Gestão de sistemas e redes de ensino; Formação e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; Gestão das instituições de Educação Infantil; Currículos, interações e práticas pedagógicas; Interação com a família e comunidade; Intersetorialidade; Espaços, materiais e mobiliários; Infraestrutura. Os alguns títulos das metas podem ser relacionados diretamente com aquelas dimensões do documento nacional. No entanto, a forma como expressam-se no título, trazem algumas possíveis particularidades. Por exemplo, a meta sobre Formação e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil traz o masculino genérico para referir-se a profissionais docentes (“professores”), mesmo tendo menos de 6% de homens atuando nessa etapa da Educação Básica (MEC, 2023). Apesar do título não antecipar, nessa meta também são avaliadas a garantia de formação continuada no local e dentro da jornada de trabalho e algumas condições de trabalho de profissionais docentes. Por fim, no documento de Curitiba os indicadores são agrupados em um conjunto de oito direitos, e não dimensões, como o documento nacional. Os direitos são: Nossas crianças têm o direito a um espaço organizado, acolhedor, seguro e desafiador, durante sua permanência no CMEI; Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à alimentação saudável; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm o direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm o direito a serem educadas por profissionais qualificados; Nossas crianças têm o direito a um espaço de convivência democrática. A estrutura de cada dimensão é formada de forma muito semelhante ao documento do Ministério da Educação.

O documento da Cidade de São Paulo (2016) é muito semelhante em estrutura e nomenclatura em relação ao documento nacional. A especificidade é a inclusão de duas dimensões e a mudança de nome de outra, totalizando nove dimensões. As dimensões dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana são: Planejamento e gestão educacional; Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Interações; Relações étnico-raciais e de gênero; Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Promoção da saúde e bem-estar: Experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Formação e condições de trabalho das educadoras e dos Educadores; e Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade. Podemos ver que o documento paulistano inclui as dimensões de Relações étnico-raciais e de gênero e de Participação, escuta e autoria de bebês e crianças, revelando íntima relação com as tendências mais atuais nos debates educacionais, tanto do ponto de vista das relações sociais quanto da valorização das crianças como sujeitos ativos de sua existência. Assim como o documento de Salvador, que traz a relação da instituição com o território na qual está inserida, o documento paulistano considera que a relação com a comunidade e instituições, entidades e outros grupos é um fato de qualidade para fortalecer a educação infantil no contexto da rede de proteção social, entendida, aqui, como proteção sociocultural.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil de Aracaju (2023) também não trazem dimensões, mas 10 áreas focais, sendo três direcionadas à Secretaria Municipal de Educação e sete focadas nas instituições de Educação Infantil. Apesar de todos os documentos analisados trazerem pontos de discussão que lancem olhares para avaliar as ações e políticas das secretarias de educação, o documento aracajuano pode ser considerado inovador ao colocar a própria Secretaria na centralidade de três das dimensões: Gestão do Sistema Municipal de Ensino; Intersetorialidade: Políticas para a Primeira Infância; e Infraestrutura. As áreas focais próprias para avaliação das instituições educativas são: Planejamento e gestão das instituições de Educação Infantil; Currículo, intencionalidade pedagógica, multiplicidade de experiências e linguagens; Organização do contexto educativo: Espaços, materiais, mobiliários e tempos; Interações com as crianças, as famílias e a comunidade; Bebês e crianças como sujeitos de direitos: escuta ativa e promoção da autonomia; Pertencimento Cultural: Respeito à religiosidade, etnia e gênero; e Rede de proteção e acesso à saúde, bem-estar, valorização e ampliação sociocultural. Vemos nos títulos das áreas focais propostas para avaliação na capital sergipana que os espaços de vivência e circulação das crianças para além da escola como uma preocupação, o que nos leva a imaginar que a relação da instituição de educação infantil com seu entorno, entidades, grupos e formas de sociabilidade são considerados indicadores de qualidade.

Os cinco documentos foram lidos na íntegra, buscando elementos que pudessem ser relacionados com a promoção e garantia de acesso ao direito à cidade pelas crianças.

Apresentação e discussão dos resultados

De forma geral, todos os documentos analisados, inclusive os Indicadores Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009), colocam luz sobre a importância da valorização da participação das crianças, trazendo a ideia de que as crianças devem ter voz ativa na construção dos espaços, atividades e decisões cotidianas da escola. É possível ver essa ideia em indicadores como “respeito às ideias, conquistas e produções das crianças” (GDF, 2019, p. 31; Salvador, 2022, p. 34) ou em trechos explicativos como “reconhecer (...) a cidade como promotora da visibilidade das infâncias” (Aracaju, 2023, p. 57).

Todos os documentos ressaltam a importância de a escola dialogar com sua comunidade, integrando ações com outras instituições. Ao propor a relação da instituição de Educação Infantil com a comunidade e o território, podemos notar que a cidade é considerada como um espaço educativo ampliado, que não apenas educa as crianças, mas também promove proteção e cuidado. Essa integração da Educação Infantil com outras instituições fazem alusão à articulação de redes de proteção para garantir o acesso pleno das crianças a direitos sociais fundamentais.

Ao propor “respeito às ideias, conquistas e produções das crianças” como indicador de qualidade, os documentos do Governo do Distrito Federal (GDF, 2019, p. 31) e do município de Salvador (2022, p. 34) transcrevem o documento do MEC (Brasil, 2009, p. 47). Nesses três documentos, esse indicador é avaliado a partir de questões sobre a realização de eventos que abram as portas das instituições à comunidade, como exposições abertas às famílias e à comunidade. O documento de Salvador sugere, além disso, que os trabalhos desenvolvidos com as crianças sejam “valorizados, referenciados e socializados (...) em outros espaços da cidade” (Salvador, 2022, p. 34). O documento de São Paulo (2016) também sugere que a Educação Infantil dê “visibilidade às criações dos bebês e das crianças nos espaços da Unidade Educacional, da comunidade e da cidade” (São Paulo, 2016, p. 63).

Embora não haja indicador no documento nacional (Brasil, 2009), a participação da instituição de Educação Infantil na rede intersetorial de proteção à criança é colocada como indicador de qualidade em alguns dos documentos analisados. O documento de São Paulo explica que essa rede é efetivada a partir do território e pode ser vinculada ao direito à cidade quando se concebe num contexto de Cidade Educadora, que garante acesso a bens culturais e a equipamentos sociais veiculadores e produtores dessas culturas. A responsabilidade seria partilhada, com a instituição de Educação Infantil assumindo responsabilidade social no sentido de articular e garantir a mobilização dessa rede no atendimento à criança. Sobre isso, diversas autoras (Haddad, 2006; Cruz et. al., 2021) defendem a participação da Educação Infantil na articulação dessa rede. Essa responsabilidade é ressaltada também no documento de Aracaju, que coloca a criança como sujeito de direitos e a educação infantil assumiria “responsabilidade social no sentido de articular e garantir a Rede de Proteção Sociocultural” (Aracaju, 2023, p. 57). À semelhança do documento paulistano, em Aracaju, a rede de proteção e de cuidado intersetorial é concebida como indicador de qualidade da Educação Infantil pois garante e viabiliza “direitos e acesso aos bens e serviços públicos (...), bem como ao patrimônio cultural da comunidade, da cidade e da humanidade” (Aracaju, 2023, p. 57).

O documento do Distrito Federal propõe a participação da Educação Infantil na rede de proteção à crianças restringindo essa participação à corroboração da instituição em “políticas e programas governamentais de apoio à família” e colocando a equipe gestora de cada instituição na “articulação de estratégias de atuação intersetorial (...) buscando informações sobre os procedimentos e os resultados obtidos visando potencializar o desenvolvimento da criança” (GDF, 2019, p. 36). Esse documento se mostra empobrecido sobre a importância da Educação Infantil na rede de proteção à criança, uma vez que coloca a instituição educativa como coadjuvante na composição da rede: A instituição corrobora, ou seja, contribui para o fortalecimento de programas de apoio à família e as equipes gestoras devem buscar “informações sobre procedimentos e resultados” (GDF, 2019, p. 36). Uma vez que as crianças que frequentam a Educação Infantil lá estão todos os dias, o documento oculta essa presença da Educação Infantil no cotidiano da criança e da sua família, minimizando a atuação da Educação nas políticas sociais.

Os documentos de Salvador e de Curitiba não mencionam a participação da Educação Infantil em redes intersetoriais de proteção e cuidado das crianças.

Alguns dos documentos colocam atividades fora das instituições como indicadores de qualidade para a Educação Infantil. Dos cinco documentos analisados, apenas aquele do Governo do Distrito Federal (GDF, 2019) não menciona esse tipo de atividades em nenhuma de suas metas nem indicadores. Nos documentos de Salvador e de Curitiba, as visitas a “diferentes espaços institucionais, bem como os espaços naturais, culturais e de lazer” (Salvador, 2022, p. 28), que incluem “museus, exposições ou outros espaços de exposição, cinema e teatro” e “bosques, Jardim Botânico, Jardim Zoológico, entre outros” (Curitiba, 2009, p. 62) são colocados como critérios de avaliação de indicadores que tratam sobre multiplicidade de experiências e de linguagens (Salvador, 2022), também colocados como direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão (Curitiba, 2009).

Os documentos de São Paulo (2016) e Aracaju (2023) colocam essas atividades em “espaços de cultura, esporte e lazer no seu entorno e na cidade, como praças, clubes, feiras livres, teatros, parques, cinemas, casas de culturas, bibliotecas e museus” (Aracaju, 2023, p. 58) como elementos da apropriação das crianças do espaço público e da cidade como vida comum. O documento paulistano justifica dessa forma: os espaços são um importante elemento curricular e potencializador das aprendizagens infantis. Ocupar os espaços do entorno da instituição, seu bairro, sua cidade, oferecendo às crianças condições de experimentar autonomamente a ocupação, a exploração e a transformação dos lugares fará com que eles tenham maior sentido, pois o espaço será tratado como sujeito e objeto pedagógico, numa perspectiva integradora. Sendo assim, a conexão íntima entre espaços, ambientes, tempos, currículo e as concepções de criança e infância se traduz em Qualidade Social da Educação Infantil Paulistana, numa perspectiva integradora que valoriza as experiências e as culturas infantis (São Paulo, 2016, p. 50).

O documento paulistano ressalta, entre os documentos analisados, como o mais avançado, do ponto de vista do direito à cidade. As questões que avaliam a instituição no contexto da Cidade Educadora remetem à necessidade de cada instituição conhecer o seu território e conseguir identificar nele as ações culturais que ocorrem, relacionar-se com elas, participar, divulgar e as incorporar aos planejamentos.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado teve o objetivo de analisar como o direito à cidade aparece em documentos locais de indicadores de qualidade da educação infantil. Foram buscados documentos semelhantes ao proposto pelo Ministério da Educação (Brasil, 2009) em todas as capitais brasileiras e encontradas menções à existência de seis documentos. As análises aqui apresentadas contaram com a leitura integral de cinco dos documentos que foram encontrados disponíveis online.

Dos cinco documentos analisados, foi possível evidenciar que o documento nacional (Brasil, 2009), o do Governo do Distrito Federal, de Salvador e de Curitiba tratam o direito à cidade como uma abordagem mais interna, focando o ambiente institucional como o principal espaço para o exercício do direito à cidade, ainda que proponham visitas a espaços naturais e culturais da cidade como atividades para o desenvolvimento de múltiplas linguagens, da imaginação e da multiplicidade de experiências. Por outro lado, os documentos de Aracaju e São Paulo apresentam uma proposta mais ampla, envolvendo a cidade como um espaço de garantia de direitos (não apenas dentro da instituição). Os indicadores de qualidade desses dois municípios fazem menção direta e explícita ao direito à cidade, usando expressões relacionadas a acesso a serviços públicos, sociabilidade e diversidade urbana.

Destacamos a necessidade da defesa do direito à cidade no âmbito de que a Educação Infantil extrapole os espaços dos seus muros e integre-se aos espaços urbanos de circulação das crianças, como previsto em documentos de planos nacional, estaduais e municipais pela primeira infância. Além disso, alguns documentos evidenciam a potencialidade criadora, imaginativa e produtora de cultura pelas crianças desde bebês ao vivenciar experiências em espaços da cidade. Propõe-se que o direito à cidade integre revisões e formulações de documentos de avaliação da qualidade da Educação Infantil.

Referências

- Anjos, Cleriston Izidro dos, & Gobbi, Marcia Aparecida. (Orgs.). (2020). Infâncias e pesquisas: Problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas (dossiê). Humanidades & Inovação, 7(28). <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/95>
- Aracaju. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. Coordenadoria de Educação Infantil. (2023). Indicadores de qualidade da educação infantil de Aracaju. SEMED. <https://drive.google.com/file/d/1k-nscZPnyGsynR85XWBhdeUUy70tH88a/view>
- Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. (2009). Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros municipais de educação infantil. SME. <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4320/download4320.pdf>
- Distrito Federal. Secretaria de Educação. (2019). Indicadores de qualidade da educação infantil. GDF. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/indicadores_de_qualidade_na_educacao_infantil_do_distrito_federal_27mai19
- Gobbi, Marcia Aparecida, Anjos, Cleriston Izidro dos, Seixas, Eunice Castro, & Tomás, C. (Orgs.). (2022). O direito das crianças à cidade: Perspectivas desde o Brasil e Portugal. FEUSP. <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/804>
- Gobbi, Marcia Aparecida, Leite, Maria Cristina Stello, & Anjos, Cleriston Izidro dos (Orgs.). (2021). Crianças, educação e o direito à cidade: Pesquisas e práticas. Cortez.
- Gobbi, Marcia Aparecida, & Pito, Juliana Diamante. (2021). Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: Na pandemia, do podcast ao livro. FEUSP. <https://doi.org/10.11606/9786587047133>
- Gobbi, Marcia Aparecida, & Tavares, Maria Tereza Goudard. (Orgs.). (2021). Pensar infâncias na cidade em tempos de pandemia. NAU Editora. https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/pensar-infancias-na-cidade-em-tempos-de-pandemia
- Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. (2008). Indicadores de qualidade da ação pedagógica na educação infantil do município de Goiânia. SME.
- Harvey, David. (2012). Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution. Verso.
- Januzzi, Paulo. de Martino. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. Revista do Serviço Público, 56(2), 137–160. <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1489/1/2005%20Vol.56%2cn.2%20Jannuzzi.pdf>
- Lansky, Samy, & Gouvea, Maria Cristina Soares de (Orgs.). (2023). Educação, cidades e infâncias desiguais. Em Aberto, 36(117). <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/597>
- Lefebvre, Henri. (2001). O direito à cidade. In H. Lefebvre, O direito à cidade (pp. 105–118). Centauro Ed.
- MEC. Ministério da Educação. (2023, 7 de março). Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>
- Rede Nacional Primeira Infância. (2020). Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010–2022 | 2020–2030 (2ª ed.). RNPI/ANDI Comunicação em Direitos. <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>
- Salvador. Secretaria Municipal de Educação. (2016). Indicadores da qualidade na educação infantil da rede municipal de ensino de Salvador. Prefeitura de Salvador. http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/indique_2022_documento.pdf
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica. (2016). Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana. SME/DOT-P. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf>
- Seixas, Eunice Castro (Org.). (2020). Crianças na cidade em tempos de Covid-19: Reflexões a partir da investigação em espaços públicos no Porto e em Lisboa (Vol. 6, Série Cadernos da Pandemia). IS-UP. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131360/2/435046.pdf>
- Torres, Haroldo da Gama, Ferreira, Maria de Paula, & Dini, Nadia Pinheiro. (2003). Indicadores sociais: Por que construir novos indicadores como o IPRS. São Paulo em Perspectiva, 17(3–4), 80–90. <https://www.scielo.br/j/spp/a/gVSH6qvvNrsMzkPL3XhxKcD/?format=pdf&lang=pt>

EIXO TEMÁTICO 4

CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFISSIONAIS DAS INFÂNCIAS

Reconhecendo a diversidade de profissionais que exercem a sua atividade com crianças, dentro e fora da escola, pretende-se acolher pesquisas e reflexões que integrem/articulem diversas temáticas, tais como: a formação (inicial, contínua e especializada) desses profissionais, discutindo dispositivos e modelos de formação; os saberes necessários às práticas educativas, incluindo os que emergem da praxis; a valorização e o reconhecimento profissional, analisando as tensões existentes, nomeadamente as condições em que os profissionais exercem a sua profissão, os fenómenos da desvalorização /precarização do trabalho docente, bem como as tendências atuais no sentido da sua desprofissionalização. As análises e reflexões críticas podem ser perspectivadas a partir de diferentes planos: político, epistemológico, pedagógico e social, e contextualizadas nos diversos espaços de ação de profissionais das infâncias, evidenciando o(s) seu(s) contributo(s) para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA INCLUSIVA E EQUITATIVA

NUNES¹, Sofia; SEABRA², Filipa; SOUSA³, Joana

¹ LE@D, Universidade Aberta, Portugal, 2001633@estudante.uab.pt

² LE@D, Universidade Aberta, Portugal, filipa.seabra@uab.pt

³ Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (2021.03265.CEECIND), jsousa@ie.uminho.pt

Resumo

A educação de infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que é neste período que se estabelecem os pilares fundamentais para a aquisição e consolidação das aprendizagens. Por esse motivo, torna-se indispensável garantir que as práticas pedagógicas sejam de qualidade, inclusivas – conscientes dos diferentes tipos e formas de discriminação – e promotoras de igualdade de oportunidades. É, nesta senda, que a presente comunicação, baseada num estudo em fase de projeto, no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica, da Universidade Aberta, na linha de investigação em supervisão e desenvolvimento profissional, procura debater em que medida a supervisão pedagógica (nomeadamente baseada em práticas sistémicas), enquanto prática de acompanhamento e orientação das equipas pedagógicas, pode e deve contribuir significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas, em contexto de educação de infância, e assim criar ambientes pedagógicos e curriculares mais capazes de responder às necessidades de todas as crianças. Começamos por apresentar os conceitos-chave, para de seguida explorar a sua pertinência no contexto em estudo. Terminamos com a proposta de investigação que, por um lado nos permitirá indagar a pertinência destas práticas de supervisão, na melhoria das práticas pedagógicas inclusivas – assentes numa perspetiva interseccional –, e equitativas, e por outro lado compreender as necessidades de formação contínua dos educadores e dos auxiliares de ação educativa, relacionadas com as práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-Chave: Supervisão pedagógica; educação de infância; formação contínua; educação inclusiva e equitativa; interseccionalidade.

Introdução

A presente comunicação, baseada no trabalho de dissertação de mestrado em supervisão pedagógica, da Universidade Aberta, pretende explorar a contribuição da supervisão pedagógica, em contexto de educação de infância (EI), em primeiro lugar para a melhoria da qualidade dos ambientes pedagógicos e curriculares, numa perspetiva de inclusão e equidade, e em segundo lugar para o sucesso do desenvolvimento profissional das equipas pedagógicas.

Analisaremos, ao longo do artigo, como a supervisão pedagógica em EI e o desenvolvimento profissional contínuo das equipas pedagógicas, são indispensáveis para a criação de ambientes pedagógicos e curriculares mais focados nas necessidades das crianças e consequentemente, como tem o potencial para tornar os ambientes pedagógicos e curriculares mais inclusivos e equitativos. Em última análise, capazes de

tornar o desenvolvimento virtuoso para todas as crianças, independentemente do seu género, cor de pele, religião, cultura, etnia, capacidade ou classe socioeconómica.

A diversidade presente nos contextos educativos exige que as equipas pedagógicas estejam conscientes dos lugares de exclusão social (Stoer et al., 2004), estabelecidos pelas várias formas de exclusão e opressão (racismo, classismo, adultismo, capacitismo, sexismo, homofobia, transfobia, entre outras) e das consequências da sobreposição de mais do que uma forma de exclusão (Crenshaw, 1989), e possam, de forma consciente e informada, (re)construir novas crenças e significados sobre as suas práticas, permitindo assim a (re)criação de ambientes pedagógicos e curriculares que ofereçam experiências de desenvolvimento e de aprendizagem para todas as crianças. Esta visão, mais ampla, que engloba ainda a interseccionalidade (Bruillard et al., 2005), permite responder de forma mais adequada aos desafios do dia a dia, em contextos diversificados, nomeadamente, em contextos mais interculturais e globalizados, como é o caso deste estudo, que é desenvolvido em Frankfurt am Main (FFM), na Alemanha.

A formação inicial de educadores²⁹, a formação contínua e a supervisão das práticas pedagógicas poderão ser contextos que auxiliam as equipas pedagógicas nos processos de (des)construção das suas crenças e permitem a reflexão sobre a implementação de ambientes pedagógicos e curriculares mais respeitosos e plurais, orientando as suas práticas, de forma a garantir a criação de contextos educativos que ofereçam experiências de desenvolvimento e de aprendizagem capazes de responder às necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Silva et al., 2016).

A supervisão como ferramenta potenciadora de inclusão e equidade

A supervisão pedagógica como ato de reflexão, tem como intuito poder oferecer um espaço seguro e estruturado para as equipas pedagógicas analisarem as suas práticas, questionarem as suas perceções e refletirem sobre os desafios da sua prática pedagógica. Através da partilha e da reflexão conjunta sobre as questões relacionadas com a inclusão e a equidade, os processos de supervisão permitem equacionar respostas e até mesmo repensar e transformar as práticas pedagógicas, propondo uma reformulação que esteja de acordo com os princípios da educação inclusiva e da equidade (Silva, 2009). Por outras palavras, e tal como reforçam Meirinho e Galvão (2014), a troca de pontos de vista diferentes e experiências, permite-nos ampliar a nossa perceção da realidade, o que, por um lado, proporciona a validação de novos significados e, por outro lado, abre caminhos para repensar e aperfeiçoar formas de atuação no futuro. Para este artigo, dada a orientação sistémica das práticas de supervisão pedagógica implementadas, no contexto a estudar, importa focar as práticas de supervisão pedagógica sistémicas, de natureza construtivista.

Em contexto de supervisão pedagógica sistémica, as equipas pedagógicas supervisionadas podem, segundo Ebbecke-Nohlen (2022), observar, descrever e refletir sobre as suas práticas pedagógicas, com um certo distanciamento da situação, o que permite um ambiente de reflexão, que promove a formulação de questões relacionados com a forma como agem, pensam ou sentem. Esta modalidade, permite que estes temas sejam analisados e discutidos sob diferentes perspetivas, dentro do contexto educativo. Este olhar segundo diferentes perspetivas, permite alternar entre um olhar interno e um olhar externo, o que “torna possível afastar-se de descrições de problemas desgastadas e chegar a novos insights relevantes para a solução de uma forma quase lúdica”³⁰ (Ebbecke-Nohlen, 2022, p. 25).

Deste modo, podemos concluir que as práticas de supervisão pedagógica procuram a melhoria contínua e o desenvolvimento profissional das equipas pedagógicas, através da mobilização, reconstrução e construção de conhecimento, num ambiente colaborativo e de diálogo (Alarcão & Tavares, 2003).

Tem, assim, a supervisão pedagógica, um papel de destaque na melhoria contínua dos ambientes pedagógicos e curriculares, dada a sua “natureza questionadora, analítica, interpretativa teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação dos resultados” (Alarcão & Roldão, 2008, como citados em Calheiros & Seixas, 2010, p. 187). Ao

²⁹ Nota de consciência: o artigo procura utilizar uma linguagem neutra, contudo, por uma questão de fluidez do texto, quando necessário os substantivos serão escritos apenas na forma masculina.

³⁰ Tradução livre do alemão

mesmo tempo, esta pode contribuir para o desenvolvimento qualitativo das escolas (Gaspar et al., 2012).

A inclusão na educação de infância

A EI – que abrange a educação de crianças de idades compreendidas entre 0 aos 6 anos – é uma fase determinante para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, motor e linguístico das crianças e desempenha um papel essencial para a educação ao longo da vida (Silva et al., 2016). Entende-se que durante este período a criança possa ser estimulada e receber apoio socioemocional, que é fundamental para promover um bom desenvolvimento holístico e estabelecer as bases (espera-se que sólidas) para a aprendizagem ao longo da vida. Nesta fase de desenvolvimento, as interações sociais e as experiências pedagógicas contribuem para promover as capacidades a desenvolver nas crianças. Assim o afirmam também Oliveira-Formosinho et al. (2013) que consideram a frequência da EI fundamental para o desenvolvimento de competências, pois, como afirmam as autoras, é neste período que as crianças aprendem as normas de interação social e constroem os seus valores, ambos imprescindíveis para o seu papel social presente e futuro.

Assim, aprender a interagir, partilhar, e a cooperar com outras crianças permite a melhoria das competências básicas essenciais para o seu desenvolvimento, nas mais diversas áreas.

Este desenvolvimento só é permitido, se for assegurado, a cada criança, vivenciar a inclusão e a igualdade de oportunidades. E tal será possível, se os ambientes pedagógicos e curriculares forem pensados, repensados e refletidos, tendo em consideração a diversidade, ou seja, numa atitude informada, consciente e reflexiva sobre as várias formas de opressão ou discriminação, garantindo que, num mundo globalizado todas as crianças tenham oportunidades de sucesso e de pertença.

Um dos objetivos do estudo que apresentamos, centra-se na identificação das perspetivas da equipa pedagógica sobre as práticas de supervisão pedagógica e os seus contributos para a melhoria dos processos de inclusão e de equidade das crianças na creche e JI. Tendo em conta que educação inclusiva, a luz deste estudo, é baseada no princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender juntas, independentemente das suas diferenças (UNESCO, 2021).

Como nos demonstram vários documentos internacionais³¹, a educação inclusiva e a equidade são ferramentas indispensáveis para a transformação social e contribuem de forma decisiva para ambientes pedagógicos e curriculares com melhor qualidade.

Todavia, como afirma Fernandes (2019), na atualidade, as agências internacionais – como são exemplo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ou a União Europeia (EU): “têm vindo a influenciar de forma insidiosa políticas e práticas pedagógicas com as crianças” (p. 21), o que permite, por um lado, criar currículos que tenham em conta a diversidade de contexto, mas por outro lado – se não existir uma formação contínua, e uma reflexão das práticas pedagógicas, por parte das equipas pedagógicas – criar uma escola obsoleta, que não é capaz de acompanhar os requisitos de um mundo em constante mudança, e de responder ao mesmo tempo, às necessidades de todas as crianças, ou seja cria-se uma escola que exclui.

O contexto

Este estudo desenvolve-se em contexto de EI em uma creche e JI bilíngue, em FFM, na Alemanha.

A creche e JI são geridos por uma associação sem fins lucrativos. Uma associação de mulheres migrantes, que atua na área social apoiando e orientando mulheres migrantes na sua integração, bem como, na luta contra a discriminação e a violência de género.

Com cerca de 770 mil habitantes, a cidade de FFM, é sede do Banco Central Europeu, e estima-se, como refere Pinto (2024), que mais de 180 nacionalidades diferentes estejam representadas na cidade, sendo que cerca de 57% das pessoas que habitam a cidade de FFM, como narra Hoffmann (2024), têm uma origem migratória.

³¹ São exemplo desses documentos: a) *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, a UNESCO (2021); b) os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados em 2015, numa cimeira das Organização das Nações Unidas (ONU).

A EI, na Alemanha, está organizada, tal como em Portugal, em duas fases: a fase da creche³², dos zero aos seis anos; e a fase da educação pré-escolar (EPE)³³ dos três aos seis anos. Apesar de, na maior parte dos casos, haver uma separação física, entre a creche e a EPE – que faz com a criança tenha de transitar de uma instituição para a outra, ou então, transitar de um grupo para o outro – os fundamentos e princípios que são considerados nestas duas fases, devem seguir a mesma linha orientadora – em especial, no que diz respeito, tal como menciona Silva et al. (2016), à “qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (p. 9) –, com base em respostas educativas planeadas (Cardona, 2011) que devem promover o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico e socioemocional das crianças (Silva et al., 2016). A creche alvo do estudo – que conta cerca de 15 anos de existência –, é constituída por dois grupos bilíngues, enquanto a EPE – menos de 5 anos –, é constituída por um grupo bilíngue. Cada grupo de creche acolhe onze crianças, dos dez meses aos três anos, enquanto o grupo de EPE acolhe vinte crianças dos três aos seis/sete anos³⁴.

A equipa pedagógica é composta por: i) dezasseis profissionais de forma permanente – nove são educadores³⁵ e sete são auxiliares de ação educativa³⁶; ii) estudantes em estágio (Praktikant³⁷) e pessoas sem formação na área, que auxiliam a equipa pedagógica, sempre que é necessário, isto é, por ausência temporária de educadores.

Cada grupo de crianças é acompanhado por uma equipa pedagógica constituída entre quatro a cinco educadores e auxiliares. Os estagiários participam, integralmente, nas atividades do dia a dia, contudo, não contam como integrantes da equipa pedagógica, dadas as regras impostas pelos seus estágios.

Em contexto de EI, no estado de Hesse³⁸, a supervisão pedagógica, é realizada por supervisores externos (formados em supervisão, mas que não são necessariamente educadores), contratados pelas instituições de EI. Neste caso estudo, a supervisão pedagógica, é realizada sensivelmente a cada seis semanas (ou em caso de necessidade, por parte da equipa pedagógica), por um terapeuta e supervisor/coach sistémico.

A par com os momentos de supervisão pedagógica, o desenvolvimento profissional das equipas pedagógicas é promovido, por um lado, através de momentos de reflexão partilhada, como são exemplo as reuniões semanais (uma hora e meia de reunião com os três grupos, mais uma hora de reunião de cada grupo), ou, por outro lado, através da formação contínua ou dos Konzeptionstag³⁹.

Pertinência do estudo

Em geral, os estudos já existentes, em língua portuguesa, apresentam reflexões sobre os diferentes tipos de supervisão pedagógica, em contexto de EI, e da sua importância para o desenvolvimento profissional das equipas pedagógicas, bem como a melhoria das práticas pedagógicas, contudo, há ausência de estudos sobre a relação entre a supervisão pedagógica sistémica e as práticas pedagógicas inclusivas, a partir de reflexões interseccionais (Bruillard et al., 2005), que compreendam a diversidade e a respeitem, na senda da criação de ambientes pedagógicos que atendem às necessidades de todas as crianças.

Este estudo propõe-se analisar as práticas de supervisão pedagógica na EI, analisando os benefícios da implementação de práticas sistémicas para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, e indagar acerca das necessidades de formação contínua apresentadas pelas equipas pedagógicas de EI, partindo do pressuposto – tal como conclui Silva (2009) apoiados por outros estudos –, que a resistência a uma educação mais inclusiva pode estar intimamente ligada à falta de preparação que professores dizem ter, no que diz respeito a lidar com a diversidade dentro da sala de aula.

³² Em alemão: *Krippe*

³³ Em alemão: *Kindergarten*

³⁴ Sete anos é a idade obrigatória (e limite) de entrada no primeiro ciclo do ensino básico.

³⁵ Pädagogische Fachkraft

³⁶ Pädagogische Zusatzkraft

³⁷ *Praktikant* são o equivalente a estagiários. Podem ser estudantes do Ensino Preparatório que, por norma, ficam 2 semanas. Podem, também, ser estudantes do Ensino Profissional ou universitário, cujo tempo de duração do estágio pode variar consoante o seu propósito)

³⁸ Alemanha é uma república federal com dezasseis Estados, o que permite que cada estado adapte as leis aos seus contextos.

³⁹ As instituições de EI podem fechar três dias para repensar as suas práticas pedagógicas e para oferta formativa coletiva.

Abordagem metodológica

É pertinente a análise deste contexto, dadas as práticas de supervisão vigentes (de cariz reflexivo e sistémico) e as práticas pedagógicas implementadas. Tendo em conta as características do contexto apresentado, um estudo de caso permitirá compreender de que forma as dinâmicas de supervisão e formação contínua podem influenciar as práticas da equipa pedagógica.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, no formato de estudo de caso descritivo (Moreira et al., 2021), procura, a partir da recolha e análise de dados com recurso à análise documental e entrevistas, compreender os fenómenos sociais, junto daqueles que deles fazem parte, procurando identificar e compreender as suas perspetivas, os seus anseios, significados, ou outros fenómenos de natureza subjetiva. O recurso à metodologia qualitativa permitirá explorar as perceções, as experiências e os desafios das equipas pedagógicas em relação às práticas de supervisão sistémica, à inclusão e às suas práticas pedagógicas.

Optou-se por um desenho de investigação que favoreça a recolha rica e detalhada das perceções, significados e perspetivas que, tanto os educadores, como os auxiliares têm acerca da supervisão pedagógica como ferramenta para a educação inclusiva, explorando o seu papel como ator ativo nos processos pedagógico, na creche e no JI. Será realizado um inquérito por entrevista, uma vez que este pode “conduzir o entrevistado a expressar abertamente as suas opiniões [e] recolher dados sobre aspetos mais subjetivos e sobre as perceções do participante sobre a temática em estudo” (Moreira et al., 2021, p. 45). Consideramos, tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (2013), que as entrevistas permitem obter informações úteis, detalhadas e valiosas capazes de promover uma reflexão sobre os elementos obtidos. Importa também referir que a opção pela entrevista, justifica-se dado que esta permite ainda, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), promover uma troca autêntica, na qual a pessoa que está a ser entrevistada pode expressar as suas perceções e experiências sobre certa situação e/ou contexto, dando à pessoa que está a investigar a possibilidade de uma análise mais profunda.

Com o intuito de conhecer as perspetivas e práticas de supervisão pedagógica e de práticas pedagógicas inclusivas praticadas neste contexto, os participantes escolhidos para este estudo serão a equipa pedagógica (educadores e auxiliares), tanto da creche, como do JI. Optou-se por auscultar também os auxiliares, dado o seu papel ativo no desenvolvimento de atividades pedagógicas, bem como o seu papel como parceiros e mediadores socioeducativos. A decisão de incluir auxiliares no estudo, reconhece assim, a importância do papel de todos os atores neste contexto.

Para tal fim, os participantes serão contactados diretamente através da Direção da creche e JI, garantindo uma participação totalmente informada e voluntária. Desde logo será entregue uma declaração de participação informada a todos os participantes. Por uma questão organizativa, serão realizadas entrevistas semidiretivas, já que estas permitem um equilíbrio entre um inquérito que é ao mesmo tempo estruturado e flexível, ou seja, como apontam Quivy e Campenhoudt (2013), não se trata de um guião com questões totalmente abertas, mas também não se trata de um roteiro de perguntas excessivamente inflexível.

Dadas as características do contexto, pretende-se elaborar instrumentos de pesquisa próprios alinhados com objetivos deste estudo (Quadro 1), em particular. De forma a garantir clareza e relevância das perguntas pretende-se, numa fase exploratória, validar estes instrumentos, através de um pequeno teste à equipa pedagógica e auxiliares que não participem neste estudo.

Com o intuito de produzir uma base sólida e contextualizada para entender o ambiente regulamentar e institucional da creche e do JI, não só relativamente à supervisão pedagógica, e às práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, como também aos mais variados aspetos do projeto pedagógico da instituição, será realizada uma análise documental, que terá como objetivo caracterizar o enquadramento legislativo e as orientações sobre práticas de supervisão e inclusão, nomeadamente diretivas/orientações e legislação nacional/estadual alemã, bem como documentos internos da instituição, tal como, o projeto pedagógico e outros documentos e diretrizes pertinentes para este estudo.

Em síntese, este desenho metodológico (Quadro 1) pretende investigar as práticas de supervisão pedagógica e as práticas pedagógicas inclusivas num contexto de creche e JI. A escolha por métodos qualitativos, como inquérito por entrevistas, é fundamentada pela necessidade de dar ênfase às perceções e significados da equipa pedagógica.

Estrutura metodológica

Contextualização	Objetivos	Técnicas de Recolha de Dados	Participantes/Fontes
0. Contexto	Caracterizar o enquadramento legislativo e orientações pertinentes sobre as práticas de supervisão e inclusão em Creche e Educação pré-escolar.	Análise Documental	Legislação nacional alemã; Orientações regionais/locais; Orientações a nível de escola sobre inclusão, equidade e supervisão na EPE e em creche; Documentos internos da instituição.
1. Significado	Compreender o significado de inclusão para a equipa pedagógica e auxiliares, explorando as suas perspetivas sobre o conceito.	Inquérito por entrevista	Educadores: 2 EPE; 2 creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).
	Compreender o significado de supervisão pedagógica para a equipa pedagógica e auxiliares, explorando as suas perspetivas sobre o conceito.	Inquérito por entrevista	Educadores: 2 EPE; 2 Creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).
2. Prática	Analisar quais as perspetivas dos/das Educadores/as e auxiliares sobre o trabalho desenvolvido com vista à inclusão.	Inquérito por entrevista	Educadores/as: 2 EPE; 2 Creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).
3. Papel da Supervisão na inclusão	Identificar as perspetivas dos Educadores/as sobre os contributos da supervisão implementada na melhoria do processo de inclusão dos/as alunos/as na Creche/JI.	Inquérito por entrevista	Educadores/as: 2 EPE; 2 creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).
4. Necessidades formativas	Compreender as necessidades de formação contínua dos/as Educadores/as e auxiliares relacionadas com as práticas pedagógicas inclusivas, identificando lacunas e áreas prioritárias de desenvolvimento profissional.	Análise documental	Documentos relacionados com formação relacionada com inclusão.
		Inquérito por entrevista	Educadores/as: 2 EPE; 2 creche; Auxiliares: 4 (EPE e creche).

Quadro 2 Fonte: Elaboração própria

Conclusões

Este estudo pretende assim estudar em que medida a supervisão pedagógica, num cenário sistémico, contribui para a criação e desenvolvimento de equipas pedagógicas mais capazes de responder às necessidades de contexto pedagógicos diversificados, tendo em consideração aspetos interseccionais, proporcionando assim a melhoria da qualidade dos ambientes pedagógicos e curriculares, na EI (creche e pré-escolar), tornando-os mais inclusivos e equitativos.

Assim, concluímos, com a mesma certeza de que a escola só se tornará um lugar inclusivo de cariz interseccional e equitativo, se não seguir um modelo de educação tradicional (Armstrong & Rodrigues, 2014). É, pois, premente uma escola reflexiva, onde as equipas pedagógicas tenham espaço para o desenvolvimento profissional, numa perspetiva de formação contínua e de práticas de supervisão sistémica, e que assim estejam mais atentas e conscientes de todas as formas de discriminação, e de todas as formas de opressão, ao mesmo tempo que são capazes de olhar para as suas práticas e transformá-las em práticas pedagógicas de qualidade, capazes de olhar para as necessidades de cada criança e responder de forma adequada.

Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.a). Edições Almedina.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). A inclusão nas escolas (J. Matias, Trans.; 1.a). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bruillard, É., Aamotsbakken, B., Knudsen, S. V., & Horsley, M. (2005). Caught in the web or lost in the textbook? https://iartem.org/wp-content/uploads/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf
- Calheiros, M. J., & Seixas, S. R. (2010). Supervisão das interações educador-criança: que relevância na prática pedagógica. *Revista Interações*, 6(14), 185–215. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância?: Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 20(21), 141–159. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black Feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/?utm_source=chicagounbound.uchicago.edu%2Fuclf%2Fvol1989%2Fiss1%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Ebbecke-Nohlen, A. (2022). Einführung in die systemische Supervision [Introdução à supervisão sistémica]. Carl-Auer.
- Fernandes, N. (2019). Infância e o direito à educação: dos ditos aos interditos. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 8(2), 11–26. <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28749>
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27–55.
- Hoffmann, C. F. (2024, May 3). Frankfurt hat nun mehr Einwohner als je zuvor – Ein Stadtteil wächst besonders [Frankfurt tem agora mais residentes do que nunca - um distrito está particularmente a crescer]. *Frankfurter Rundschau*, s/p. <https://www.fr.de/frankfurt/bevoelkerungsrekord-frankfurt-einwohner-erreicht-mit-ueber-770-000-einwohnern-93040558.html>
- INE. (2022). Objectivos de desenvolvimento sustentável - Agenda 2030. Indicadores para Portugal - 2015/2021. Instituto Nacional de Estatística, I.P. www.ine.pt
- Meirinho, S., & Galvão, C. (2014). Processo de supervisão em jardim de infância. Um olhar narrativo em prol do desenvolvimento profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 57–81.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação em creche: Participação e diversidade. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). Modelos curriculares para a

educação de infância: construindo uma práxis de participação (4.º). Porto Editora.

Pinto, R. (2024, October 2). Anteil der Ausländerinnen und Ausländer steigt im ersten Halbjahr auf 32 Prozent [A proporção de estrangeiros aumentou para 32 por cento no primeiro semestre do ano]. Stadt Frankfurt Am Main .

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Stoer, S. R., Magalhães, A. M., & Rodrigues, D. (2004). Os lugares de exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica. CORTEZ EDITORA. www.cortezeditora.com.br

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO-UIS. (2019). Manual para a mediação da equidade na educação (P. Ozório, Trans.). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e a Representação da UNESCO no Brasil.

AGRADECIMENTOS: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT, no âmbito dos projetos, UIDB/04372/2020 e UIDP/04372/2020 (LE@D, Universidade Aberta) e do CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

REGISTRO E MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE NARRAR O VIVIDO NA FORMAÇÃO REFLEXIVA

SANTOS¹, Idelvandre; BECK², Karla; DALCIN³, Andréa

¹ Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP - idelvandre@gmail.com

² Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP - karlalb17@yahoo.com.br

³ Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP - deiadalcin@uol.com.br

Resumo

Este trabalho discute a produção de narrativas como estratégia de documentação e reflexão dos encontros formativos do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), realizado no Brasil em 2024. O programa, vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e direcionado a professores da Educação Infantil, teve como objetivos fomentar a reflexão sobre a prática docente reconhecendo as crianças como sujeitos socioculturais e aprofundar os conhecimentos sobre a leitura e as culturas do escrito. A metodologia contou com a realização de encontros formativos em diversos municípios, com a participação de formadores e professores. Tais encontros estruturaram-se com leituras, discussões, oficinas, estudos, seminários, análises e apreciações de obras literárias, além da elaboração de memórias narrativas dos encontros. A produção de narrativas apresentou-se como um instrumento para registrar o vivido, documentando aprendizagens e promovendo a construção de conhecimento de forma colaborativa ao noticiar o aprendido na relação formativa com o outro. Assim, as memórias narrativas emergiram como documentos históricos e pedagógicos que ressignificam a formação docente. Tal estratégia formativa inserida no LEEI demonstrou que narrar o vivido na formação é um ato de autoria e pertencimento. Fundamentadas nos conceitos da reflexividade em Schön (2000) e de narrativas em Clandinin e Connelly (2011) e Prado (2013), narrar constituiu-se como registro que favorece a construção da identidade do grupo e a reflexão da prática docente.

Palavras-Chave: Narrativas; Memórias; Leitura e Escrita; Educação Infantil; Formação.

Introdução

O presente trabalho discute ações relacionadas ao processo formativo ocorrido no Programa de desenvolvimento profissional Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI ocorrido no ano de 2024 no Brasil⁴⁰. O programa de âmbito nacional tinha como objetivos possibilitar que professores de Educação Infantil pudessem:

- assumir a prática reflexiva sobre suas ações educativas de maneira que eles tornassem-se agentes de seu

⁴⁰ As autoras desse trabalho foram formadoras no Programa de desenvolvimento profissional Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI e receberam bolsas para atuarem na formação.

próprio desenvolvimento profissional;

- reconhecer as crianças desde bebês como sujeitos socioculturais plenos, na especificidade da primeira infância;

- posicionar-se como mediadores da aprendizagem e desenvolvimentos das crianças;

- aprofundar conhecimentos acerca da complexidade que envolve o desenvolvimento dos processos discursivos, a apropriação da linguagem escrita e os processos leitores realizados pelos seres humanos no decorrer de sua vida.

As experiências expostas neste trabalho ocorreram no ano de 2024 em diferentes municípios do estado de São Paulo, na região sudeste do Brasil. Durante as formações, visando documentar a memória dos encontros que ocorriam entre formadores e cursistas, era solicitado que um participante do grupo elaborasse um registro narrativo do encontro. O registro narrativo de cada encontro compôs uma coleção de memórias nas quais se narrava para registrar o vivido, em versos e em prosas, noticiando o que era aprendido colaborativamente na relação formativa com o outro, em diferentes contextos e lugares, dando sentido a novos conhecimentos, escrevendo a história de formação daquele grupo.

As narrativas colaboraram para que se pudesse refletir sobre práticas pedagógicas em diferentes cotidianos e em relação às várias concepções de infância e aprendizagem na Educação Infantil.

Desenvolvimento

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil foi uma proposta de desenvolvimento profissional presente em 25 estados e no Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023). Tendo o foco na formação continuada de profissionais da Educação Infantil, teceu discussões acerca da oralidade e da leitura e escrita objetivando que professores pudessem ofertar experiências às crianças envolvendo a leitura e escrita considerando-as como práticas sociais inseridas nas brincadeiras, interações e culturas das infâncias.

O Programa se organizou de modo a fazer os conteúdos da proposta federal chegar a cada município participante da formação por meio de encontros envolvendo coordenadores regionais, formadores estaduais, formadores municipais e, por fim, professores que estão em sala com crianças pequenas. O público final da formação foi principalmente professores da Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos), mas em alguns casos se estendeu também para outros profissionais das escolas como gestores e equipe de apoio.

Os encontros entre cursistas e formadores envolviam diferentes momentos, como leituras, discussões coletivas, apreciação de obras literárias e audiovisuais e seminários, sempre amparados no diálogo e relação do conteúdo com as experiências nas escolas. Um dos momentos iniciais de cada encontro envolvia a leitura da memória do encontro anterior. A proposta era de que a memória fosse elaborada em forma de narrativa pelas participantes da formação.

O registro narrativo da memória do encontro teve como o objetivo:

- colecionar memórias sobre o vivido através das narrativas.

- noticiar o aprendido de forma colaborativa na relação formativa com o outro.

- dar sentido a novos conhecimentos construídos pelos pares e entre os pares.

- constituir uma “comunidade narradora” das aprendizagens e experiências com o outro em processos formativos.

- potencializar a cultura formativa do grupo por meio da reflexão na ação

- ampliar as possibilidades das narrativas por meio da escrita, da imagem, dos sons e do movimento.

- considerar as narrativas das memórias formativas como documentos inscritos na história que descrevem, narram, argumentam, transgridem e permitem revisitar o dito e o não-dito no processo formativo.

No processo de narrar no coletivo, observamos que “o protagonismo coletivo (...) possibilitou a produção de novos conhecimentos práticos à luz dos estudos e reflexões e favoreceu a produção de conhecimentos outros, prático-científicos ao ressignificar a construção colaborativa entre os sujeitos da formação” (Santos, 2023, p. 116). A memória constitutiva da formação, no ato de colecionar memórias formativas do LEEI, instituiu a comunidade narradora de sujeitos que narram reflexivamente sobre seus processos formativos,

na relação com o outro, na constituição da comunidade de aprendizagem e na experiência de compartilhar memórias nas quais cada autor com seu estilo singular e sua construção composicional, produz narrativas que apresentam aprendizagens, indagações e encorajamento.

Essas construções marcam o sentido de pertencimento e a identidade de um grupo situado em determinado tempo e espaço. Para Santos e Ribeiro (2021), “a narrativa traz em si o contexto vivido que na relação com o presente favorece reflexões sobre as ações dos sujeitos envolvidos nesse processo, criando sentidos e ressignificando o vivido, produzindo saberes e conhecimentos (...)” (p. 195), próprios dos cotidianos das escolas revelando as diferentes concepções inerentes às diferentes práticas.

A reflexão na ação é inerente ao profissional reflexivo (Schön, 2000), que ao registrar narrativamente a experiência formativa na relação com o outro, revela cada parte da história de formação do LEEI, compondo o todo da formação, de maneira que, ao ler o narrado, dá a ver o acontecido reflexivamente, potencializando a cultura formativa do grupo e a produção de conhecimento, a partir de marcas pessoais, profissionais, experienciais que essas produções trazem. “Podemos refletir sobre a ação, pensando reflexivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (Schön, 2000, p. 32). Com isso, acreditamos que a formação ética, estética e reflexiva de cada sujeito constituiu os processos formativos das práticas reflexivas na Educação Infantil, ampliando as possibilidades dos registros narrativos na construção da coleção das memórias que se utilizam da escrita, da imagem, das palavras para diversas formas de produção.

Constituindo comunidades de aprendizagem, durante a formação havia também a proposta de formação leitora e escritora dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Memórias e narrativas como produção de conhecimento pressupõe envolvimento com a escrita, a imagem (estática ou em movimento) e o suporte para a produção da narrativa. O pensar e o interagir promoveram uma variedade de produções nas mais diversas linguagens capazes de evidenciar processos formativos vividos, dialogados e aprofundados que descrevem, narram, argumentam, transgridem e permitem revisitar o dito e o não-dito no processo formativo.

Quando abordamos as narrativas nos amparamos na concepção de autores como Guilherme do Val Toledo Prado, Michael Connelly e Jean Clandinin.

Prado (2013) propõe a narrativa como uma possibilidade de produção de conhecimento por profissionais da educação e do espaço escolar. Segundo o autor, as narrativas produzidas por profissionais da educação, ou o que ele chama de “narrativas pedagógicas” são “os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola (...) produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa” (Prado, 2013, p. 150).

Embora não estivéssemos em um contexto escolar, a perspectiva da formação estava intimamente ligada com o tempo e espaço da escola e mantinha um diálogo estreito entre estes dois mundos. Ao propor que professores-cursistas narrassem, estávamos dizendo que estes profissionais são também autores e que seus escritos têm valor de publicação, precisam e merecem circular. Como afirmam Prado, Ferreira e Fernandes, “(...) a publicação dos textos produzidos pelos que de fato constroem a educação – narrando suas experiências, revelando suas ideias, analisando o que fazem – é uma conquista de toda a categoria profissional. Quando um educador torna públicos os seus textos, todos ganhamos” (Prado et. al., 2011, p. 145).

Clandinin e Connelly (2011), por sua vez, também contribuem com a discussão quando afirmam que “Na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (Clandinin e Connelly, 2011, p. 108). As narrativas produzem memórias de um tempo, lugar e espaço e descrevem acontecimentos, detalham fatos e ações. Por meio dos variados registros das memórias dos encontros acessamos conceitos, culturas, conhecimento de mundo e esquemas sobre o pensar, além de conhecer os afetos e o que toca cada pessoa. A reflexão na ação também se dá pela sensibilidade, na relação texto e imagem, na linguagem e no envolvimento, na criatividade no jogo de palavras, nas interrogações.

Diante das bases que apoiavam as propostas de elaboração de memórias e narrativas durante a formação, com entusiasmo passaram a ser construídos ricos registros das experiências formativas, mostrando a história

de formação do LEEI, construída colaborativamente nos mais variados gêneros textuais e formatos, como poema, jornal, receita, carta, conforme alguns exemplos abaixo:

(...)
noutro canto um trenzinho e uma toalha
e no meio um vazio a ser preenchido
com os artesanatos que para cada formadora valha.
Noutra mesa retalhos de tecido, fitas, juta,
a curiosidade foi a mil.
Barbante, tesoura, cola branca e cola quente
trabalho manual que fluíu.
Respeitando a pauta vamos ao vídeo:
Caminhando com Tim Tim
Olhar do real ao ideal
Olhar atento do professor
memória corporal
Pressa das famílias
Diferença do tempo passado e atual
Como mudar a mentalidade do caminho mais fácil
Livro: Tim Tim, um filho, uma mãe, dois nascimentos
Ouvidas as memórias do encontro anterior,
usar o IdeaBoardz para registrar,
Qualidades e dificuldades do processo formativo
Quantos comentários para compartilhar.
De tantos comentários sugeridos
e um esforço para entender a tecnologia
O que dessas propostas aproveito para o meu grupo?
Um PDF com respostas que resgatam a alegria.

(...)
(Gonçalves, B. R. S. & Roz, G. C. A. Registro poético da Formação LEEI na cidade de Amparo, São Paulo, Brasil. 29 jun. 2024.)

Este registro poético revela o vivido na formação resgatando o acontecido e as aprendizagens na relação com a cultura que nos constitui a partir dos artesanatos trazidos com as características de cada município, a importância de acolher a perspectiva e olhar da criança para os detalhes e as pessoas no percurso, as dificuldades durante o processo formativo e tecnológico aprofundando reflexões a respeito das ações formativas que consideram as culturas das infâncias.

VIII SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
IV CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO
Conhecimento, política e comunidade na educação das crianças e na formação de profissionais



Figura 1 - Memórias narrativas (Jornal)

O Jornal (figura 1) apresenta em forma de notícia a memória narrativa do vivido no encontro formativo do LEEI na cidade de Ilha Comprida, interior do estado de São Paulo, recuperando os pontos relevantes da formação para prosseguir com as reflexões aprofundando saberes e conhecimentos a respeito das práticas culturais e pedagógicas vivenciadas nas diferentes regiões do país.



Figura 2 - Memórias narrativas (Receita)

O registro narrativo da formação na cidade de Ferraz de Vasconcelos, interior do estado de São Paulo, foi escrito em forma de Receita (figura 2), com todas as características deste gênero textual, recuperando o encontro, apresentando detalhes das experiências vividas nos diálogos reflexivos em torno do texto lido e das práticas pedagógicas apresentando diferentes maneiras de organização dos espaços escolares na Educação Infantil.

Ilhabela, 10 de junho de 2024.

Olá meninas! Espero que estejam bem!

Estou escrevendo essa carta para contar como foi nosso encontro do dia 8 de junho, aquele que também pode ser chamado de Arraiá do Leers! Foi uma pena vocês não terem vindo! Fomos recebidas pelas nossas colegas de Caraguá com uma mesa lindamente decorada, que aos poucos foi sendo recheada pelas delícias trazidas por cada uma de nós!

Esse momento do café tem sido nosso momento de reencontro, quando nos aproximamos e vamos fortalecendo nossos vínculos!

O encontro teve início de fato com a leitura de uma crônica divertidíssima da nossa colega Elis que gerou um bom bate-papo sobre essa experiência que ela traz com a autoria dos seus livros!

Em seguida, caminhamos pela sala em uma dinâmica proposta pela Eli para nos reencontrarmos com alguns momentos importantes na nossa vida de leitoras! Contamos umas para as outras sobre as nossas experiências com leitura na família, na escola e atualmente! A intenção da Eli era que a gente comesse a construir elementos para a grande questão de hoje: compreender como os contextos culturais em que estamos inseridas tem relevância na formação de quem somos!

(Fernandes, R. L. M. Registro narrativo da Formação LEEI na cidade de Ilhabela, São Paulo, Brasil. 10 jun. 2024.)

Esta carta endereçada as colegas que faltaram no dia da formação, apresenta o registro narrativo do encontro formativo do LEEI contando o que perderam ao faltar, retomando detalhes importantes do vivido nos diferentes momentos, como o acolhimento, os pratos típicos, momentos de diálogo estreitando vínculos profissionais, além das experiências leitoras que as constituíram como pessoas e profissionais, ampliando conhecimento a respeito dos diferentes contextos culturais vividos por cada uma.

Ao retomar estes diferentes maneiras de registrar a história de formação vivida colaborativamente no LEEI, concordamos com Certeau (1998, p. 12), ao afirmar que precisamos “compreender aquilo que o imprevisível nos ensinou a respeito de nós mesmos”. A diversidade de gêneros narrativos que foram utilizadas nos diferentes registros revelaram a riqueza narrativa e a criatividade de cada registro, sistematizando a aprendizagem colaborativa entre as formadoras das diferentes cidades do estado de São Paulo, na região Sudeste do Brasil.

Com a construção dessas novas formas de narrar e construir memória, percebemos a construção de conhecimento que se revela potencializadora da formação de professores-escritores-autores em uma proposta que se pauta na tríade ciência-arte-vida. Nessa perspectiva o profissional é visto como sujeito privilegiado da prática pedagógica e se coloca uma aposta na constituição da identidade profissional coletiva, em especial, de ser professor na Educação Infantil, princípios também do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil.

As diferentes narrativas revelaram o modo como cada registro da memória dos encontros realizados ressignifica saberes, ampliando e sistematizando os conhecimentos produzidos coletivamente nesta relação formativa colaborativa e reflexiva.

Conclusões

A produção de memórias documentadas em narrativas é constitutiva da formação, pois colecionar memórias formativas do LEEI, potencializou uma comunidade narradora de formadores e cursistas que refletem sobre seus processos formativos, na relação com o outro, na constituição de uma comunidade de aprendizagem e na experiência de compartilhar memórias coletivas.

Nessa direção, a produção de narrativas no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) evidencia que o ato de narrar transcende a documentação de experiências formativas, configurando-se como um dispositivo de construção coletiva do conhecimento. Ao instituir uma comunidade narradora no programa, não apenas fortalecemos a identidade profissional docente, mas também podemos ressignificar a prática pedagógica por meio da reflexão crítica sobre o vivido.

Ao considerar a escrita como um espaço de autoria e pertencimento, as narrativas operam como propulsoras de transformação, instaurando uma cultura reflexiva que dialoga com a ciência, a arte e a vida. Esse processo formativo, ao ser documentado em diferentes linguagens - textuais, visuais e sonoras -, amplia os modos de significação da experiência e possibilita a constituição de novas formas de conhecimento.

Nessa direção, as memórias inscritas nas narrativas, mobilizam a reflexão na ação, sendo inerente ao profissional que, ao ler o narrado, dá a ver o acontecido reflexivamente, potencializando a cultura formativa do grupo e a produção de conhecimento a partir de marcas pessoais, profissionais, experienciais que essas produções trazem.

Consideramos que as narrativas se apresentaram como um movimento de inovação na formação docente. Elas, as narrativas, não apenas registram o vivido, mas também projetam possibilidades na educação ao potencializar a prática pedagógica como espaço de criação, experimentação e crítica. Nesse sentido, o LEEI demonstrou que a formação continuada pode ser compreendida como um campo de produção de saberes que desafia modelos tradicionais e reafirma a docência como um ato autoral.

O envolvimento com a escrita, a imagem (estática ou em movimento), o suporte para a produção da narrativa, o pensar e o interagir promoveram uma variedade de produções nas mais diversas linguagens capazes de evidenciar processos formativos vividos, dialogados e aprofundados coletivamente.

Referências

- Certeau, M. (1998) A invenção do cotidiano: a arte de fazer (3a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2011) Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU.
- Prado, G. V. T., Ferreira, C. R. & Fernandes, C. H. (2011). Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? Revista Teias.
- Prado, G. V. T. (2013). Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos e desenvolvimento pessoal e profissional. Interfaces da Educação.
- Santos, I. V. B. S. (2023). Processos reflexivos na relação com outros: Orientação pedagógica e formação colaborativo-discursiva [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1389720>
- Santos, I. V. B. S. & Ribeiro, J. G. (2021). Saberes em perspectivas formativas: narrativa pedagógica do cárcere. In: Oliveira, G. C. A; Martins, S. A. & Lessa, A. B. C. T. (Org.). Diálogos contemporâneos sobre educação: formação de formadores em contextos diversos. Pontes Editores.
- Schön, D. A. (2000). Ensinando o talento artístico através da reflexão-na-ação. In D. A. Schön, Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artes Médicas Sul.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO - RJ: ANÁLISE DO CUMPRIMENTO DA META 15 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

QUITETE¹, Thainá Maria da Silva

¹ Professora da Rede Municipal de São Gonçalo – RJ e Doutoranda em Educação (Universidade Federal Fluminense – thainaquitete@id.uff.br)

Resumo

Esse trabalho advém do projeto de tese em andamento da linha de pesquisa políticas públicas e educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Tem como objetivo analisar o cumprimento da meta 15 indicador A do Plano Nacional de Educação (2014-2024) na rede municipal de educação de São Gonçalo sobre professores da educação infantil com formação específica para atuação em seu cargo. Será utilizada como metodologia a análise da porcentagem de professores com formação adequada na educação infantil da rede municipal em documentos como o indicador de Adequação da Formação Docente (AFD) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação e outras legislações que analisam o contexto da adequação da formação docente na construção, debate e análise de políticas públicas educacionais. Dessa forma, pretende-se trazer para o debate tendo como base o constructo teórico bourdieusiano acerca do capital simbólico da formação adequada desses profissionais da rede municipal de educação dentro de seus campos de atuação.

Palavras-chave: Formação Docente; Políticas Públicas; Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Introdução

No campo atual acerca das políticas públicas educacionais no Brasil, vigora o debate sobre o alcance das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que foi prorrogada a vigência para dezembro de 2025 pela Lei 11.934 de 2024 sancionada pelo presidente Lula. Em janeiro de 2024, profissionais da educação, gestores, membros do poder público, representantes de entidades educacionais, membros de organizações defensoras da educação pública, e grupos de representação de áreas da sociedade, discutiram sobre as metas e a construção de um novo Plano Nacional de Educação. Sob a luz desses desafios, a formação de professores aparece em diferentes frentes, desde a formação inicial até a específica para atuação. Estudos apontam que, embora a legislação brasileira exija formação específica para educadores infantis, ainda há uma lacuna significativa na qualificação desses profissionais. Segundo os dados do Censo Escolar de 2021, existem 40.210 escolas em áreas rurais que ofertam a etapa de Educação Infantil, sendo 97,7% pertencentes à rede municipal. Entretanto as áreas rurais apresentam algumas dificuldades em relação às áreas urbanas, em termos de instalação de infraestrutura, adequação de formação docente, custos de deslocamento de professores e estudantes entre outras características específicas. Sendo assim, segundo a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.394/1996 em seu artigo 62 atualizada pela lei nº 13.415, de 2017 é estabelecido que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

No Projeto de Lei nº 2614/ 2024, a frase “formação adequada” aparece sete vezes no documento, dessas aparições estão em duas vezes nas estratégias 5.12 e 8.16, que visam respectivamente: “Promover políticas de formação inicial e continuada dos professores, com vistas ao aumento da proporção de docentes com formação adequada à área de conhecimento e modalidade que lecionam e ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas, com foco nos desafios dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.” e “ Incentivar a criação de planos de carreira e a realização de concursos públicos específicos para profissionais do magistério indígenas, do campo e quilombolas, e incentivar a seleção de profissionais provenientes das comunidades, com objetivo de garantir o efetivo exercício da docência e a formação adequada ao componente curricular lecionado nessas modalidades, além do fortalecimento do modo de vida dessas populações nos seus respectivos territórios.”. Essas palavras nas estratégias apresentadas se relacionam respectivamente com foco nos anos finais, do ensino médio e em relação às modalidades de magistério indígena, educação do campo e quilombola. Sendo assim, em ambas as duas pequenas aparições no texto em nenhuma delas relaciona alguma estratégia de formação adequada direcionada à educação infantil.

Dessa forma, logo abaixo no documento no EMI nº 00040/2024 MEC MF MPO que refere-se a uma Exposição de Motivos Interministerial conjunta dos Ministérios da Educação (MEC), da Fazenda (MF) e do Planejamento e Orçamento (MPO), numerada como 00040 no ano de 2024, visando justificar e apresentar propostas de atos normativos ou políticas públicas ao Presidente da República ou a outras autoridades competentes, essas palavras “formação adequada” aparecem cinco vezes. Sendo o item 3.1.3. que enfoca na Educação Infantil, apresentando dados do Censo Escolar de 2022 que indicam que “a formação e a experiência dos profissionais da Educação Infantil são áreas de alerta, com apenas 62% (sessenta e dois por cento) dos professores possuindo a formação adequada em 2022, havendo ainda grande disparidade entre as unidades da Federação.” Além disso, também nessa parte do documento, os itens 3.9.2. e 3.9.7. que versam respectivamente sobre a perda de direitos, precarização docente, a remuneração média dos professores inferior à de profissionais com formação equivalente e o processo de desprofissionalização do magistério.

Já no Documento Final da CONAE 2024, a frase “formação adequada” aparece sete vezes no documento, sendo no a estratégia 287 destaca que “é crucial assegurar que os profissionais que atuam nessa etapa (educação infantil) da educação estejam devidamente qualificados, garantindo uma formação adequada para que possam desempenhar suas funções.” voltados a educação infantil. Além disso, no que se refere a proposição 1002 que visa “instituir, progressivamente, política nacional de formação de profissionais da educação básica, assegurando formação adequada aos profissionais do magistério e formação para os funcionários da educação, garantindo formação continuada.” Dessa forma, ambas as aparições destacam no geral a relação da valorização docente relacionada à uma formação adequada docente ligada à diferentes fatores como pagamento do piso nacional, condições de trabalho estruturais e também a necessidade de se instituir uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, visando assegurar a formação continuada desses profissionais do magistérios e demais funcionários da educação.

Dessa forma, dentro do Plano Nacional de Educação no que estabelece a Meta 15 que visa “assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” será analisado os percentuais de docentes atuantes na educação infantil representada no indicador A (educação infantil) da rede municipal de São Gonçalo - RJ com formação adequada para a área que lecionam. Assim, partindo do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, observou-se uma disparidade do número de profissionais atuantes na educação infantil (31,5%) que não tinham formação adequada para atuarem no cargo no estado do Rio de Janeiro. Apresentando em porcentagem, dentre outros estados, os menor nível nacional de profissionais com formação adequada.

O Município de São Gonçalo e o Percentual de Formação Docente

Partindo para a análise do município de São Gonçalo, que faz parte dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, analisaremos o indicador do percentual Adequação da Formação Docente (AFD) disposto na aba dados abertos do site do INEP⁴¹. Nele, foi exposto os dados municipais do ano de 2023, onde foi separado por grupos de docentes separados em cinco categorias, zonas rural e urbana e dependência administrativa (federal, pública e privada), conforme a tabela adaptada abaixo.

Tabela: Indicador do Percentual de Adequação Docente da Educação Infantil de 2023 Adaptado pela autora

Localização	Dependência Administrativa	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Urbana	Total	22,5	1,1	18,9	1,8	55,7
Rural	Total	28,8	0,0	24,8	2,4	44,0
Total	Municipal	39,6	1,3	29,2	3,4	26,5
Urbana	Municipal	41,1	1,6	29,9	3,5	23,9
Rural	Municipal	31,4	0,0	25,7	2,9	40,0

Fonte: INEP (2023)

Legenda e notas:

4) Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona:

- Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona
- Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.
- Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

Dessa forma, para dar início ao procedimento de análise dos dados acima elencados, voltemos para a análise inicial da região e sua área de separação urbana e rural. O município de São Gonçalo tem segundo dados do IBGE de 2023⁴² uma área territorial total de 248.160 km². Para definir a delimitação da zona urbana e rural tem que se verificar o perímetro urbano que delimita a área urbana, sendo o Plano Diretor do Município o responsável por essa definição. No entanto, esse documento não especifica a extensão exata da área rural da cidade. Segundo a historiografia do site da Prefeitura de São Gonçalo⁴³, a cidade é dividida em cinco distritos, sendo eles: São Gonçalo (sede); Ipiiba; Monjolos; Neves e Sete Pontes. Nas especificações descritas sobre esses distritos, é informado que Ipiiba é marcado pela atividade agrícola tradicional, onde se descreve que

O referido distrito significa, em tupi, “planta de aipim”. Marcado pela atividade agrícola tradicional, tem

⁴¹INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em 10 jan 2025.

⁴² IBGE. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html>. Acesso em 10 jan 2025.

⁴³ Prefeitura de São Gonçalo. Cidade. Disponível Em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/> Acesso 10 jan 2025.

como origem a freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Cordeiro, criada pela Lei 311, de 4 de abril de 1844 e incorporada à São Gonçalo em 22 de setembro de 1890. (Prefeitura de São Gonçalo, 2025)
Este distrito é composto por 26 bairros, possui área de 7.200 hectares, equivalente a 72 km². Isso representa aproximadamente 29% da área total do município conforme a imagem abaixo retirada do site da prefeitura municipal.

Figura 1 – Mapa de separação distrital de São Gonçalo – RJ



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de São Gonçalo

Segundo o mapa acima exposto, as regiões do primeiro e quarto distrito margeiam a Baía de Guanabara, sendo ponto específico e favorável para o desenvolvimento dessas zonas, pela exportação de produtos desde o século XVIII no desenvolvimento comercial pelas atividades agrícolas dos engenhos e lavouras nos portos da cidade. Sendo zonas que, devido a essas conexões, foram se urbanizando e atraindo pessoas para trabalho em comércios e portos. Já o segundo distrito, Ipiíba denominado agrícola pelo site da prefeitura, apresenta uma proporção maior porém distante dos portos da cidade onde há certa urbanização. No entanto esse distrito faz divisa com três municípios, Niterói, Itaboraí e Maricá, sendo Maricá um município em grande expansão devido a sua ocupação em primeiro lugar de município que mais recebe royalties de petróleo no estado do Rio de Janeiro e sua orla extensa direcionada ao oceano, sendo estratégica para exportação de produtos.

Sendo assim, ao analisar a tabela adaptada podemos observar que no total das dependências administrativas, os grupos 1, 3 e 4, a zona rural apresenta maior percentual de professores desses grupos, sendo respectivamente 28,8%, 24,8% e 2,4% em relação aos mesmos grupos na zona urbana, representados respectivamente 22,5%, 18,9% e 1,8%. Já nos grupos 2 e 5, a zona urbana apresenta maior percentual de professores desses grupos, sendo respectivamente 1,1% e 55,7% em relação à rural, representados respectivamente 0,0% e 44,0%. Evidenciando possíveis causas, como localização do distrito de Ipiíba fronteiro a municípios como Niterói e Maricá, que atraem bastante profissionais devido a valorização salarial docente e planos de carreira atrativos, visto que professores concursados do município estudado tendem a trabalhar em turnos distintos em diferentes locais devido à baixa remuneração.

Nesse sentido, na dependência administrativa municipal os percentuais são maiores de professores dos grupos 1, 2, 3 e 4, respectivamente 41,1%, 1,6%, 29,9% e 3,5% na zona urbana, em relação aos mesmos grupos na zona rural, representados respectivamente por 31,4%, 0,0%, 25,7% e 2,9% sendo somente o grupo 5 (docentes sem formação superior) apresentando maior percentual na zona rural (40,0%) em relação à zona urbana (29,3%). Dessa forma, essa informação evidencia a dificuldade das escolas públicas municipais nas

zonas rurais da cidade de obterem em seu corpo docente profissionais da educação com formação superior, sendo a zona urbana mais atrativa para profissionais de outros grupos com formação superior na cidade. Vale destacar que o segundo distrito, Ipiíba, segundo o site da prefeitura municipal 44 denominado agrícola apresenta em números 22 escolas municipais, dentre elas há cerca de 4 Unidades Municipal de Educação Infantil. Tal dado evidencia a baixa proporção entre o tamanho do distrito e a quantidade de escolas que atendem a educação infantil municipal dentro dos 26 bairros relacionados.

O Capital Simbólico e a Adequação Docente no Município de São Gonçalo

Dessa forma, de que forma a adequação docente no cenário da educação infantil no município traz como capital simbólico para os docentes da educação infantil da dependência da rede pública municipal representam progresso grupo profissional? Qual o reconhecimento obtido pelos professores da educação infantil que tenham licenciatura em pedagogia? Isso garante alguma melhoria, alguma forma de progressão na carreira, alguma forma de reconhecimento material e simbólica? Fazendo como percurso epistemológico, adentramos na noção de que o poder simbólico é fundamentado no capital simbólico, esse capital é um “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” (BOURDIEU, 2004, p. 166). Assim, o reconhecimento docente no âmbito nacional compõe aspectos sociais de valorização desse labor que fazem consenso ao mundo neoliberal. O avanço do capitalismo, das mídias desempenhando papel de grande influência nas camadas mais pobres e médias fazem parte para a idealização de uma educação, saúde e bem estar social.

Desse modo, pode-se pressupor que reconhecendo o capital simbólico como poder e reconhecimento entre e para os indivíduos que habitam o mesmo ambiente e sociedade, o papel das influências midiáticas em consonância com o capital neoliberal no Brasi, auxilia na construção social de ideário a respeito do docente e a importância de uma formação inicial e específica para o seu fazer docente. Dessa forma, a especialização e a busca da mesma para uma adequação docente perpassa como ponto principal a sua representatividade para a sociedade brasileira. Assim, outro ponto importante a ser destacado no que diz as legislações brasileiras está a dificuldade da implementação da denominada Lei do Piso Nacional nº 11.738, de 16 de julho de 2008 nos municípios brasileiros. No caso do município mencionado acima, tanto o piso nacional está elegido pela lei do piso, quanto o ⅓ de planejamento instituído pela Lei Federal n.º 11.738 /08 não são cumpridos. Tais características evidenciam como o poder das leis federais em relação às políticas públicas educacionais ainda apresentam barreiras e lacunas que impedem sua implementação e cumprimento nos estados e municípios da federação. Tais fragilidades contribuem na dificuldade do fortalecimento que o capital simbólico atrelado a uma adequação docente estabelece para os grupos docentes dos estabelecimentos públicos municipais.

Além dos pontos acima abordados, um fator local que permite entender a importância que o poder público dá à adequação docente no município é a recente mudança no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) revogado pela Lei 1304/2021. O município estabeleceu dentro dessa revogação, em seu artigo 33 que os profissionais da educação precisam agora passar por processo seletivo para obterem progressão funcional, estabelecendo além da formação, altas pontuações para concorrer às vagas. O que conclui-se pelas as autoras Rabibe e Volotão (2023) que

O fato de o servidor precisar alcançar pontuações estabelecidas, inatingíveis para alguns membros da carreira do magistério, para disputar vaga em um processo seletivo, com objetivo de alcançar promoção salarial são demonstrativos de que, apesar do seu esforço, as novas normas foram instituídas para impedir que a melhoria salarial efetivamente aconteça. (RABIBE; VOLOTÃO, 2023, p.26)

Sendo assim, tais modificações pela legislação municipal trouxeram hipóteses sobre os professores já concursados e professores interessados para adentrarem no quadro docente, onde há desmotivação para os que já estão dentro do quadro docente e a diminuição de interesse de adentrar no quadro. Outra questão

⁴⁴ Prefeitura de São Gonçalo. Escolas por distrito e bairro. Disponível em: < <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/ESCOLAS-POR-DISTRITO-E-BAIRRO.pdf>.>. Acesso em 11 jan 2025

que pode ser atrelada a possíveis novos interessados é a taxa de professores que veem o município como “ponte” para o primeiro emprego e com expectativas para passar em outros concursos nos municípios adjacentes que tem atraído maiores candidatos pelos planos de carreiras atrativo pela garantia do piso nacional e de valorização profissional pelas gratificações na progressão funcional.

Considerações Finais

Dessa forma, analisando brevemente os dados elencados pelo que rege as estatísticas sobre a análise do último relatório do painel de monitoramento do PNE, direcionado à última posição que o estado do Rio de Janeiro ocupa em relação à Meta 15 que visa estabelecer que professores da educação básica tenham formação específica a nível superior, também os dados estatísticos do indicador do INEP de adequação docente no município de São Gonçalo - RJ, pode-se elencar diferentes aspectos que podem estar relacionados a essas análises, como no campo epistemológico bourdieusiano sobre o capital simbólico que a formação a nível superior e continuada pode ofertar para os grupos de professores de determinados locais, a partir do poder simbólico relacionado ao diploma que o poder público neoliberal atualmente estabelece e repercute na sociedade sobre a importância ou não dessa profissionalização para as escolas.

Além desse fator, também consta a desvalorização da formação docente pela revogação do PCCR do município, no que se refere à progressão funcional estar à mercê de um processo seletivo com contagem de pontos considerados “inatingíveis” Rabibe e Volotão (2023), pelo quadro docente de profissionais da educação básica no município. Além disso, a observância do município ser visto como “ponte” na expectativa dos profissionais que adentram no concurso público após a mudança de 2021 no plano de carreira do magistério, de entrarem e tentarem para municípios adjacentes com planos de carreira atrativos como Maricá e Niterói.

Desse modo, como se trata de uma pesquisa em andamento pretendo aprofundar ainda mais nos professores da rede municipal na zona urbana e rural da cidade e a representatividade que a formação continuada têm no estabelecimento do capital simbólico para as relações entre grupo docente e comunidade escolar. Uma formação especializada dentro de um contexto de desvalorização docente imbuída pela ideia neoliberal do capitalismo que esbarra nas legislações municipais é um evento a ser estudado, fundamentado e discutido pelo que dizem as pesquisas e pesquisadores da área. A relevância de se estudar esse movimento está em provocar um debate com os agentes que são diretamente atingidos por esses movimentos e buscar no coletivo meios de se enfrentar e debater tais interferências nas nossas políticas públicas educacionais.

Agradecimentos

Regalam-se os agradecimentos à: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao orientador Profº Drº Waldeck Carneiro da Silva e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação – GRUPPE (Universidade Federal Fluminense).

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, P. (2004). Coisas ditas. Brasiliense.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Recuperado em 1 de dezembro de 2024, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (2008). Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III, do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Recuperado em 12 de junho de 2024, de https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados.
- Brasil. (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro.
- Brasil. (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar

2021. Brasília, DF.

Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar 2022. Brasília, DF.

Brasil (2023) Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. Conferência Nacional de Educação 2024 – Documento referência. Brasília, 2023. Recuperado em 10 de janeiro de 2025, de <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>.

Brasil. (2024). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2024. Recuperado em 20 de agosto de 2024, de

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

Brasil, (2024) Projeto de Lei nº 2.614, de 2024 -Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Recuperado em 30 de janeiro de 2025, de

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm

Prefeitura Municipal de São Gonçalo. (2025). História de São Gonçalo. Recuperado em 10 de janeiro de 2025, de <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/>

Rabibe, M. B. N., & Volotão, G. de S. R. (2023). Desmonte do plano de cargos, carreiras e remuneração do magistério do município de São Gonçalo: Plano de silenciamento da categoria. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 10(25), 19–40. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.16010>

São Gonçalo. (2021). Lei nº 1.304/2021. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e Servidores da Educação. Recuperado em 10 de janeiro de 2025, de <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/servico/consulta-leis>

(DESA)FIOS E POSSIBILIDADES DADOCÊNCIA NARRATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GALDINO¹, Ana Paula da Silva; PANDINI-SIMIANO², Luciane

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina (anaa.galdino@gmail.com)

² Universidade do Sul de Santa Catarina (luciane.simiano@ulife.com.br)

Resumo

O presente texto tem por objetivo tematizar o entrelaçamento entre linguagem e narrativa na constituição de uma docência narrativa com bebês e crianças pequenas na creche. As reflexões estão pautadas em elementos de uma pesquisa em andamento de Doutorado em Educação, que contempla quatro professoras, uma coordenadora pedagógica e crianças da Educação Infantil de uma rede pública municipal localizada do sul estado de Santa Catarina - Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (André, 2003), que tem como método o desvio (Benjamin, 1987). Como instrumentos de pesquisa elegeram-se registros escritos e audiovisuais, o diário de campo, as narrativas e principalmente o estar junto com as professoras ao longo do percurso. Na análise, o enfoque é o entrelaçamento entre docência, linguagem e narrativa. Para tanto, aposta-se no diálogo entre diferentes autores e perspectivas. Como resultados para este tempo, evidencia-se a importância da superação de uma docência na educação infantil marcada pela mecanização técnica, padronização, aceleração temporal, execução de atividades repetitivas, para pensar possibilidades de conceber a docência com crianças pequenas como uma ação relacional que se constitui artesanalmente, que tem a marca do narrador e é tecida no encontro com as crianças.

Palavras-chave: educação infantil; linguagem; docência narrativa.

Introdução

As discussões acerca da especificidade da docência na Educação Infantil, no Brasil, são relativamente recentes. Isto porque, apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a oferta da Educação Infantil é reconhecida como direito da criança e dever do Estado. Acrescenta-se a este contexto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, em complementariedade à ação da família. Diante de tal contexto, questiona-se: qual é o lugar da Educação Infantil no Brasil? Considerando a perspectiva de lugar como produto da experiência humana, “uma construção simbólica e subjetiva constituída pelas pessoas que a habitam” (Pandini-Simiano, 2010, p. 210), que lugares de encontros entre crianças e adultos temos constituído enquanto educação brasileira? Que concepções, legislações e experiências de docência constituem esses lugares? Esses questionamentos são mobilizadores para a compreensão das especificidades e a constituição da docência nessa etapa da educação básica.

É importante pontuar que no Brasil a Educação Infantil é oferecida: em creches, para crianças de até três

anos de idade, como direito da criança, sem obrigatoriedade de frequência e dever do Estado; Em Pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos, com matrícula obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Nesse contexto, para Schmitt (2015) a educação das crianças de zero a três anos passou grande parte de sua história e uma posição periférica do sistema escolar, inclusive em relação à Pré-escola. Isso porque, Se por um lado a ação dessas profissionais, a partir principalmente da LDB de 1996, exige tarefas de planejar, documentar, avaliar sistematicamente os processos formativos e de aprendizagem de um grupo de crianças, de certa faixa etária, em uma instituição de educação, com regras que normatizam seu trabalho e as caracterizam tal como os demais docentes do Sistema Educacional; por outro, as singularidades dos bebês e crianças pequenas, a função social conferida historicamente à educação infantil não se igualam as demais etapas, exigindo ações e organizações específicas por parte das profissionais e da própria instituição (Schmitt, 2015, p. 34).

De acordo com Barbosa (2010), nos últimos anos, a visão constitucional de direito à vaga na creche para pais trabalhadores vem sendo substituída pelo direito da criança de frequentar a Educação Infantil e isso “evidencia uma significativa mudança na compreensão dos direitos das crianças e também uma importante aposta na contribuição que a escola de Educação Infantil pode oferecer às crianças pequenas e às suas famílias” (Barbosa, 2010, p. 01).

Assim, a presente pesquisa tem como tema a educação de crianças pequenas e as relações entre linguagem e narrativa que se estabelecem no encontro entre adultos e crianças nesse contexto educativo. A partir de tais reflexões, o presente texto é um recorte de um estudo, em andamento, no âmbito do Doutorado, que se insere no eixo “Conhecimento, formação e condições de trabalho de profissionais das infâncias”, ao refletir sobre os saberes docentes construídos na prática cotidiana com bebês e crianças pequenas. A referida pesquisa parte da seguinte problemática: Quais as contribuições da narrativa na constituição de uma docência com bebês e crianças pequenas? Poderia o entrelaçamento entre linguagem, experiência e narrativa se constituir como outro caminho na constituição de uma docência narrativa com bebês e crianças pequenas? Para tanto, propomos como objetivo tematizar o entrelaçamento entre linguagem e narrativa na constituição de uma docência narrativa com bebês e crianças pequenas na creche. Ao tematizar esse entrelaçamento no contexto da creche, o estudo busca contribuir para a formação e valorização docente, ao reconhecer a potência formativa da escuta e da narrativa como componentes essenciais dos saberes profissionais, construídos no interior da prática educativa na creche e defender a complexidade e especificidade da docência com bebês e crianças pequenas como dimensão ético-política e formativa. Diante da compreensão da docência como ação relacional (Schmitt, 2014), o que se propõe, nesta pesquisa, é pensar a docência na Educação Infantil a partir da relação entre narrativa e linguagem. Para tanto, pauta-se em uma concepção de linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social (Jobim e Souza, 1994) e busca-se evidenciar com essa pesquisa a creche como constitutiva para as crianças pequenas (Pandini-Simiano, 2015, p. 290).

Por meio da referida base teórica-epistemológica, propõe-se o método como desvio (Benjamin, 1986), pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto por diversos caminhos e desvios (Pandini-Simiano, 2015). Essa declaração de método significa, de acordo com Gagnebin (2013), “[...] A renúncia à discursividade linear da intenção particular [...] O que acarreta também uma alteridade sempre renovada do objeto. [...] O pensamento pára, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego” (Gagnebin, 2013, p. 99).

Assim, propor o método como desvio para a construção deste percurso investigativo significa reconhecer, acolher e valorar os encontros tecidos com os sujeitos no percurso da pesquisa, para além das rotas previamente estabelecidas pelas pesquisadoras. Nesse sentido, o fio que permite a abertura de novos rumos para tal experiência emerge da figura do flâneur.

Flâneur, do substantivo masculino francês flâneur, significa “errante”, “caminhante”, “observador”. O ato de flânerie é, portanto, o ato de passear, caminhar pela cidade. O flâneur é uma figura presente na obra do poeta francês Charles Baudelaire, no século XIX, que inspira e retorna na obra de Walter Benjamin: “[...] a figura do flâneur vagueia pela cidade, não se nutre apenas daquilo que lhe passa sensorialmente diante dos olhos, mas apodera-se frequentemente do simples saber, de dados inertes, como de algo experienciado e vivido” (Benjamin, 2009, p. 462).

A cidade é o autêntico chão sagrado do flâneur (Benjamin, 1994), assim como a instituição educativa é o autêntico chão sagrado para um professor. Nessa perspectiva, questiona-se: o que encontra um professor-flâneur ao entrar em uma instituição de Educação Infantil? Quais fragmentos podem ser recolhidos no encontro entre crianças e adultos em um contexto educativo? O que lê o professor flâneur nas relações estabelecidas na docência na Educação Infantil? Que textos podem ser produzidos? Que histórias podem ser narradas?

Esses questionamentos foram essenciais para o movimento de abrir-se ao exercício de caminhar recolhendo fragmentos, fios soltos que podem entrelaçar-se para formar novos tecidos. Nesta costura de olhares, escuta, concepções teóricas deste percurso investigativo e anseio de possibilitar novas leituras, textos e diálogos, optou-se por flunar com e no encontro de professoras de Educação Infantil.

Portanto, o ponto de partida é de acolhimento e reconhecimento das relações estabelecidas no cotidiano. O que as professoras têm capturado do cotidiano? Quais fragmentos têm ficado invisíveis entre o que se passa no cotidiano com as crianças? Isso porque, ao compreender a linguagem como o fio que constitui os sujeitos e a experiência como algo que nos passa e nos acontece (Larrosa, 2002), compreende-se, também, que muitas informações se passam na pressa da modernidade, na rapidez de notícias, mas aquilo que nos passa, nos acontece é cada vez mais raro. A possibilidade de algo nos acontecer requer:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Esse gesto de abrir os olhos e ouvidos e deixar-se tocar pelo que acontece no cotidiano das professoras teve a intenção de alinhar a arte do encontro, um encontro consigo mesmo, com ações, escolhas e histórias que narram sobre a vida que acontece, todos os dias, de formas diferentes. Ainda, um encontro com o Outro, que nos constitui, pois é “no outro que a linguagem se enraíza” (Jobim e Souza & Kramer, 2009, p. 11).

Nesse sentido, Hermann (2018, p. 617) afirma que “o homem, então, é formado no confronto de suas experiências, não sendo determinado pela natureza nem pelo fundamento teológico, mas pelas suas próprias ações e escolhas, por meio do pleno desenvolvimento de suas forças – uma experiência para si”. Assim, no encontro com sujeitos, experiências e histórias, propomos “Histórias em roda” com professoras de uma instituição de Educação Infantil, que teve como princípio o encontro consigo mesmo, com o Outro, o diálogo e a reflexão a partir das concepções de linguagem, docência e narrativa que acompanham este estudo.

Tal proposta parte do princípio “reinventar a linguagem ou melhor recuperar algo que nela existe, mas que hoje, cada vez mais, vem sendo expluso do seu domínio” (Jobim e Souza & Kramer, 2009, p. 194, grifos nossos). Quando se pensa na docência como experiência singular, que carrega sentidos e significados nas relações estabelecidas entre professoras e crianças, quais reflexões precisam ser tecidas sobre docência e narrativa?

Para Benjamin (1987) a narrativa é intercambiadora da experiência, ela mergulha nas memórias, fragmentos do vivido do narrador, de modo artesanal, como o fio na mão da tecelã ou a argila na mão do oleiro. Ainda para Benjamin (1992), o homem comunica sua própria essência espiritual ao designar as coisas. Desse modo, nomear, escovar palavras em busca de atribuição de sentidos, expressar e narrar... temos valorizado a voz, a sensibilidade e expressão das professoras? Elas têm participado de situações em que possam falar e escrever os aspectos visíveis e invisíveis (aos olhos apressados) do que têm vivido com as crianças? Como a figura do flâneur pode recolher fragmentos que poderão ser lidos? Quais as contribuições que a docência narrativa pode tecer na busca da superação de uma docência marcada pela padronização? O que as professoras contam sobre o ordinário da docência com bebês e crianças bem pequenas?

Na busca por tecer possibilidades, encontros, diálogos e narrativas, vislumbramos a proposta que nomeamos de Itinerários de narrativa docente – um convite ao flânerie, às histórias em roda e à docência narrativa na Educação Infantil.

Para a realização do percurso investigativo, temos como lócus uma creche que atende crianças de zero a três anos de idade da Rede Municipal de Educação do município de Imbituba/SC – Brasil⁴⁵.

O município de Imbituba está localizado ao sul do estado de Santa Catarina e a noventa quilômetros da capital Florianópolis. É uma cidade portuária e costeira com cerca de 50.000 habitantes, de acordo com o Censo de 2022. A rede municipal de educação conta com sete creches que atendem em período integral. São sujeitos da pesquisa quatro professoras e uma coordenadora pedagógica que participaram de oito encontros intitulados nessa pesquisa como “rodas de conversa” aceitaram o convite para as rodas de conversa. O recorte temporal da pesquisa, compreendido entre os meses de setembro e novembro de 2025, foi definido em razão da organização interna da instituição onde os encontros ocorrerão e, também, pelo cronograma definido para o processo investigativo. A organização das temáticas e a condução de cada encontro foram previamente planejadas pelas pesquisadoras. Ao longo de todos os encontros a intenção foi buscar disparadores de diálogos, de compartilhamento de histórias, fragmentos do cotidiano vividos por um grupo de mulheres que têm a docência como fio essencial que constituiu tal grupo.

Do ponto de vista ético, o estudo segue os princípios estabelecidos pela resolução vigente sobre ética em pesquisa com seres humanos, assegurando o uso de termos de consentimento livre e esclarecido por parte dos adultos responsáveis e a garantia de anonimato dos participantes.

O cuidado ético também se manifesta na forma de registro e análise dos dados, com atenção à especificidade das interações com bebês e crianças pequenas, bem como ao respeito pelas práticas das professoras participantes. Inspirados pela perspectiva dialógica de Bakhtin, cada encontro com as professoras foi conduzido a partir do reconhecimento da alteridade e da singularidade dos sujeitos envolvidos, evitando juízos normativos. Busca-se, assim, fomentar diálogos entre as experiências vividas e o referencial teórico adotado, compreendendo a docência como uma prática viva e polifônica, em constante construção.

Definimos como instrumentos metodológicos: diário de campo, os registros escritos, gravação em áudio, as narrativas e, principalmente, o estar junto com as professoras ao longo do percurso. Para isso, todos os encontros realizados foram gravados e, ao final, as pesquisadoras realizaram a transcrição dos encontros. O movimento que se pretendeu ao revisitar o vivido com as professoras não foi de transcrever conversas, histórias ou memórias, pois não pretendemos transmitir o “puro em si da coisa narrada como um relatório ou uma informação” (Benjamin, 1992, p. 205), mas, sim, mergulhar nas próprias experiências e vida, para então retirar as marcas que constituem a narrativa do vivido.

Ao final do percurso com as professoras, iniciou-se uma nova etapa da pesquisa: entrelaçar as Histórias em roda com as reflexões construídas. As gravações de áudio foram transcritas integralmente, preservando falas, pausas, silêncios e expressões. A análise teve início com leituras atentas das transcrições, buscando sentidos e experiências que dialogassem com os objetivos da pesquisa.

Em seguida, fragmentos das falas, anotações e fotos foram organizados com códigos de cores, a partir de três eixos: a docência narrativa como ofício artesanal no cotidiano com as crianças; O entrelaçamento entre a experiência docente e a docência narrativa; A docência narrativa como lugar de autoria. Esse processo visou a estabelecer conexões entre diferentes formas de registro – falas, escritas e imagens – como modo de compor uma escuta plural, que reconhece a complexidade e a riqueza da experiência docente narrada durante as Histórias em roda.

Apresentamos neste texto um fragmento que possibilita tecer reflexões sobre o terceiro eixo de análise. Trata-se de um convite à observação atenta e a narrativa como parte constitutiva da docência, onde o olhar do flâneur e a escuta sensível se articulam à construção de sentidos no cotidiano da creche.

⁴⁵ A referida rede municipal de Educação tem sido lócus de outras pesquisas do nosso grupo de pesquisa

A lente do flâneur na creche

Quantos fios de conversa, narrativa, olhares, escuta e gestos compõem o tempo vivido na creche? Quantos outros fios são necessários para entrelaçar crianças e adultos em um contexto de educação coletiva de bebês e crianças bem pequenas? Será que o Chronos insiste em permanecer como Deus do tempo e, desse modo, reinar sobre o que acontece no cotidiano?

No primeiro encontro com as professoras, a figura do flâneur convida as professoras a refletirem sobre o olhar para a vida, para a docência e o cotidiano que se apressa em fazer a existência humana acontecer. Ao conversarem sobre o olhar contemplativo do flâneur, a professora Glória narra a experiência de Pedro: Esse é o olhar da criança, né? No desfile de 7 de setembro aconteceu algo interessante. Nós estávamos desfilando e a avó do Pedro estava acompanhando, caminhando pela calçada ao lado dele. E ela preocupada que ele prestasse atenção, olhasse para frente, acompanhasse o desfile. E ele, às vezes, abaixava e pegava uma pedrinha no chão, ele via outra pedrinha e pegava também. A avó, então, insistia: ‘- Não, não pega isso que tá sujo! Presta atenção na marcha, no evento’. Na visão dela, ele estava se distraindo. Mas a criança transforma o ordinário em extraordinário [sic] (Registros diário de campo, 2024).

Ao conhecer a narrativa da professora Glória, questionamos: Quais os sentidos dados por Pedro para a participação neste desfile? Em que medida as crianças são consideradas ao propor a participação em um evento como este? Quais datas do calendário são consideradas importantes ao ponto de serem celebradas? Tais questionamentos são mobilizadores para a reflexão sobre a superação de uma docência na Educação Infantil marcada pela mecanização técnica, padronização, aceleração temporal e execução de atividades repetitivas. Nessa proposta, de quem é o tempo? Tempo da instituição? Tempo centrado nas propostas dos adultos? Ou tempo da criança?

A narrativa da professora Glória nos instiga a pensar, qual o tempo das crianças? Para Walter Benjamin “o tempo das crianças não é um tempo do relógio, guiado pelo capital, não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (Benjamin, 1984, p. 225). O tempo Chronos, exige uma temporalidade linear definida pelos relógios e pela organização necessária para uma proposta da instituição educativa. O tempo Kairós convoca a olhar mais devagar para perceber os detalhes, escutar com presença, perceber as sutilezas do cotidiano. O tempo Aión convida a viver sem pressa e tornar visível o ordinário do cotidiano com bebês e crianças pequenas. Saibamos nós, abrir nossos olhos, ouvidos e aprender sobre o tempo com as crianças. Ao contar sobre a cena que vivenciou entre Pedro e a avó, a professora Glória relata sobre o que viu, sentiu e acrescenta os sentidos pessoais que tal experiência lhe trouxe. Ao mergulhar na vida do narrador, cada palavra dita, escrita ou lida, traz em si, a essência do narrador e seus modos de atribuir sentidos ao narrado. Desse modo, a narrativa não consiste em informação, mas, sim, em uma coleção de sentidos, memórias, certezas ou incertezas.

Para Benjamin (1994), o narrador está entre os mestres e os sábios: “[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida [...]” (Benjamin, 1994, p. 200).

Tal experiência convoca a pensar que, ao considerar o contexto da educação coletiva de crianças pequenas, narrar e ouvir a narratividade do cotidiano, são constituintes dos sentidos que crianças e adultos constroem sobre o mundo. Isto porque, desse modo, a criança constrói sentidos sobre o mundo, sobre o que dizer, como dizer e em quais circunstâncias...

Uma escola que narra atesta que a narrativa é uma forma de expressão do conhecimento não menos valorosa que a cientificidade consagrada da cognição. A narrativa (re)introduz a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com quem aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido’ (Barbosa & Kremer, 2023, p. 185).

(Re)introduzir a seta do tempo... de que tempo Barbosa e Kremer (2023) estão falando? Neste processo investigativo, acreditamos que o tempo é um dos elementos centrais ao refletirmos sobre a arte de narrar... o tempo acelerado pelas rotinas, a pressa que conduz aos fazeres padronizados e impessoais, os olhares apressados onde as belezas e minúcias do cotidiano com crianças ficam escondidos passam despercebidos... Para Larrosa (2002, p. 23), é “[...] um sujeito que não pode perder tempo [...]”. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Tempo para viver, brincar, experienciar e narrar... o tempo da infância e o tempo da narrativa caminham lado a lado... “o tempo da infância não é o tempo do relógio, guiado pelo capital, não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (Benjamin, 1986, p. 225). As crianças nos convidam a viver esse tempo e, também, nos convidam a narrar o ordinário do que nos passa... Para Barbosa (2013), as crianças vivem de modo narrativo, a fim de “[...] construir formas de narrar a vida e os conhecimentos vivenciais contribuem para valorizar as vozes, os fazeres e as práticas das populações excluídas (bem como das crianças)” (Barbosa, 2013, p. 221). Assim, ao acompanharmos as crianças em seus modos de ser e estar no mundo, somos convocados a desacelerar, a escutar com atenção e a reconhecer, na riqueza de suas narrativas cotidianas, a potência de outras formas de existir e conhecer.

O tempo narrativo e a docência artesanal

Ao viverem de modo narrativo, o tempo, na perspectiva das crianças, é lugar de construção de memórias e histórias que são vividas/narradas. A narrativa liga, assim, “a arte do fazer com a arte do viver” (Barbosa, 2013, p. 221). Desse modo, para Pandini-Simiano (2015, p. 110), na Educação Infantil, o narrar “[...] constitui-se peculiarmente. [...] Em um momento de inserção no mundo, onde o habitar da linguagem ainda é frágil, as coisas contam, inserem, criam passado, presente e futuro”.

Tal perspectiva requer espaços para que as professoras possam significar o vivido, compartilhar suas interpretações sobre estar com as crianças, estudar sobre a prática docente. Nesse sentido, ao finalizar as rodas de conversa, solicitamos que as professoras escrevessem sobre a experiência de fazer parte dessa investigação. Compartilhamos, então, a carta produzida pela professora Glória:

A janela do olhar

Cada encontro foi como um abraço afetuoso, ao final de dias corridos, onde podíamos sentar e fazer uma pausa, ouvir uma história, um verso ou um poema. Esses momentos se traduziam em convites para ampliar o olhar. [...] E como ‘Flâneur’ seguimos exercitando nosso olhar a cada encontro, caminhando pelo cenário do cotidiano das infâncias. Esse olhar se abriu como uma janela, diante de uma paisagem já conhecida, porém agora ainda mais notável. Este encontro confirmou que a verdadeira beleza e essência das coisas está no olhar de quem vê e que diante das mesmas janelas podem existir formas distintas de contemplar e perceber cada detalhe (Carta escrita pela professora Glória, 2024).

Ao abrir a “janela do olhar”, Glória e as demais professoras participantes das Rodas de Conversa não apenas compartilharam suas vivências, mas também nos convidaram a mergulhar em nossas próprias trajetórias, reconhecendo nelas os fios que tecem a nossa docência.

Como considerações finais, para esse tempo de estudo, salientamos a necessidade de seguir produzindo reflexões que associem docência, linguagem, narrativa, artesanato. No contexto da creche é fundamental a busca da superação de uma docência marcada pela mecanização técnica, padronização, aceleração temporal, execução de atividades repetitivas para pensar possibilidades de conceber a docência com crianças pequenas como uma ação relacional que se constitui artesanalmente, que tem a marca do narrador e é tecida no encontro com sujeitos. Aposta-se, na docência narrativa como processos artesanais onde são tecidos significados mediados pela linguagem nas próprias ações docentes nos encontros com as crianças.

Referências

- André, M. (2003). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FEEBA, Educação e Contemporaneidade, 22(40), 95-103.
- Bakhtin, M. (1981). Marxismo e filosofia da linguagem. Hucitec.
- Barbosa, M. C. (2010). Especificidade da ação pedagógica com os bebês. In Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>
- Barbosa, M. C. (2013). Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, 31(61), 213-22.

- Barbosa, M. C. S., & Kremer, C. (2023). *Memorare*, 10(1), 170-188.
- Benjamin, W. (1987). *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. (4a ed.). Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. (3a ed.). Brasiliense.
- Benjamin, W. (1993). *Obras escolhidas II: Infância em Berlim por volta de 1900*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- Benjamin, W. (1992). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. (pp. 197-221). Relógio d'Água.
- Benjamin, W. (2009). *Passagens*. UFMG.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Gagnebin, J.-M. (2013). História e narração em Walter Benjamin. (2a ed.). Perspectiva.
- Hermann, N. (2018). Experiência formativa: crítica e paradoxo. *Veritas*, 63(2), 614-25.
- Jobim e Souza, S. (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin*. Papirus.
- Jobim e Souza, S. (2009). Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In S. Jobim e Souza, & S. Kramer (orgs.). *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. (pp. 185-204). Ed. PUC-Rio.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.*, (19), 20-8.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. [planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Pandini-Simiano, L. (2010). *Meu Quintal é Maior que o Mundo: da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês*. Santa Catarina: Unisul, 2010. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina].
- Pandini-Simiano, L. (2015). *Colecionando pequenos encantamentos...: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Schmitt, R. V. (2014). *Relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

O TIROCÍNIO E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E A PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

SILVA¹, Jociane Cajado; CONCEIÇÃO², Ana Paula Silva da; XAVIER³, Antonete Araújo Silva

¹ UNEB, jcajado@uneb.br

² UNEB, apsconceicao@uneb.br

³ UNEB, axavier@uneb.br

Resumo

Este trabalho parte de um relato de experiência que culminou na compreensão interdisciplinar do Tirocínio docente orientado cursado no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, em 2022, e sua relação com o objeto de pesquisa - a brinquedoteca universitária e o lúdico nos processos formativos. Dessa forma, o objetivo principal deste relato é investigar a relação do componente curricular – tirocínio docente - com a formação e a pesquisa no mestrado, considerando a importância do processo formativo lúdico como amplitude de conhecimento e condições de trabalho de profissionais das infâncias. A metodologia perpassa por uma abordagem na etnopesquisa-formação, buscando os entrelaces entre o componente curricular, a formação e a pesquisa, seguida de Revisão Bibliográfica sobre Tirocínio Docente Orientado e o componente de Estágio Supervisionado III – Educação Infantil, do curso de Pedagogia. Assim, os resultados obtidos retratam o potencial dialógico da experiência vivenciada no Programa e a contribuição do mesmo para formação e a pesquisa do pós-graduando, oriundos de conhecimentos múltiplos obtidos por meio dos sentidos no processo formativo de vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a prática do tirocínio docente revela sua potencialidade ao possibilitar novas relações com o conhecimento, troca de experiências e articulação entre o ensino, a educação e a interdisciplinaridade.

Palavras-Chave: Pesquisa; Tirocínio; Estágio Supervisionado; Formação; Currículo.

Introdução

Este relato de experiência do Tirocínio Docente Orientado do mestrado ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem como objetivo investigar a relação deste componente curricular com a formação e a pesquisa, apreciando a importância do processo formativo lúdico como amplitude de conhecimento e condições de trabalho de profissionais das infâncias. A partir do direcionamento do sujeito como pesquisador da Linha de Pesquisa II - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, cuja pesquisa se configura na temática da Brinquedoteca Universitária e o lúdico nos processos formativos na contemporaneidade, traremos uma reflexão do quão relevante foi o pensar, sentir e agir na atuação deste Tirocínio, numa turma de graduação do curso de Pedagogia da UNEB, no componente curricular Estágio Supervisionado III – Educação Infantil. Para tanto, a metodologia perpassa por uma abordagem na etnopesquisa-formação, buscando os entrelaces

entre o componente curricular, a formação e a pesquisa. Dessa forma, o primeiro momento trará uma compilação entre Pesquisa x Tirocínio x Estágio, seguido pela metodologia da pesquisa que traz a etnopesquisa-formação como basilar nesse processo, destacando os sujeitos, lócus, materiais e equipamentos utilizados neste relato de experiência.

No terceiro momento será destacado os resultados e discussões e no quarto e último momento, será abordada as conclusões desta pesquisa, obtidas de acordo com os resultados observados, ampliando a possibilidade de pesquisas futuras.

Um Passeio Sobre a Pesquisa de Mestrado, O Tirocínio e o Estágio Supervisionado III

A relação entre a pesquisa de mestrado, o Tirocínio experienciado no componente curricular de estágio na educação infantil escolhido, denota a articulação possível e contextualizada do estar mais próximo do objeto de pesquisa. Apesar da Educação Infantil não ser a base norteadora da temática desta pesquisa, a essência do ser criança e da ludicidade permeiam estes estudos, pois pensar a ludicidade nos processos formacionais na contemporaneidade é resgatar a infância e trazer um novo olhar para esse acontecimento enquanto adultos, como destaca Fortuna (2018) ao dialogar com a formação, no sentido de pensar a ludicidade como um fenômeno que “em lugar de desaparecer quando a infância acaba, ela não só persiste na vida adulta, como se metamorforseia, assumindo formas que participam ativamente de nosso modo de ser, de pensar, de aprender e ensinar – de viver, enfim” (Fortuna, 2018 com citado em, D’Ávila & Fortuna, 2018, p. 20).

É pensar sobre o sujeito lúdico, muitas vezes dispostos como adultos engessados e modulados como não mais brincantes, perante uma sociedade colonizadora e ao mesmo tempo, a possibilidade de pensar essa ludicidade a partir do que melhor e mais sensível pode ser oferecido e disponibilizado na troca com outro nos processos formacionais.

Assim, a referida pesquisa de mestrado nasce em 2021.1 com o desejo de compreender a presentificação do lúdico nos processos formacionais da brinquedoteca universitária na contemporaneidade. Mas algo nos inquietava - Como saber se o lúdico, essência do espaço, estava presente nesses processos formacionais? Que tipo de formação é potencializada na brinquedoteca universitária? Assim, Fortuna (2018) nos ajuda a maturar as ideias ao refletir:

Como o saber lúdico é essencialmente vivencial e a formação universitária é essencialmente teórica, infelizmente ele está praticamente ausente na formação obtida no ensino superior, só aparecendo naquelas modalidades que prestigiam a interação e a vivência, como é o caso de muitas das atividades de formação continuada. Compreende-se, portanto, porque é tão difícil e até mesmo impróprio objetivá-lo (Fortuna, 2018, como citado em D’Ávila & Fortuna, 2018, p. 23).

Desta forma, surgiu a pesquisa de mestrado, cujas bases teóricas principais perpassam conceitos sobre brinquedoteca universitária, ludicidade e processos formacionais que se inter cruzam e abrem espaços para também outros autores. Nesse contexto, o Tirocínio Docente Orientado contribuiu nesse processo de pesquisa, considerando a escolha pela turma de Estágio Supervisionado III – Educação Infantil, na qual envolve prioritariamente o nascer da ludicidade no sujeito.

A disciplina do tirocínio se encontra configurada na Estrutura Curricular do PPGEduc/UNEB como uma das atividades obrigatórias de pesquisa. Segundo a site do Programa, a ementa se constitui como:

O ato de ensinar como desafio permanente na formação do educador. Reflexões críticas sobre o ensino superior. A Prática Pedagógica no ensino superior: planejamento, processo de ensino-aprendizagem e nexos com o par dialético objetivo-conteúdo. Particularidades e desafios estratégicos da docência no contexto do Tirocínio Docente Orientado (URL: PPGEduc/UNEB).

Nesse contexto, a proposta do mesmo ressalta a importância de pôr em prática os conhecimentos adquiridos desde então. Na estrutura curricular deste componente as principais características são: o ato de ensinar como desafio permanente na formação do educador, a possibilidade de refletir com criticidade sobre o ensino superior e dialogar na mesma proporção com os sentidos e significados, a prática pedagógica no ensino superior: planejamento, processo de ensino-aprendizagem e nexos com o par dialético objetivo-conteúdo, as particularidades e desafios estratégicos da docência no contexto do tirocínio.

Eis os pormenores que compõem o ser, estar e fazer o tirocínio nos ofertado e que vai muito além do ser pesquisador e formador. É o processo formativo cotidianamente experienciado pelos seres humanos, que

por muitas vezes não possuem essa consciência do potencial de engajamento que lhes são possibilitados. Nessa perspectiva, a escolha da turma de graduação do curso de Pedagogia da UNEB, no componente curricular Estágio Supervisionado III – Educação Infantil, turno noturno, se deu a partir da atuação da minha orientadora de mestrado como uma das professoras e devido a aproximação deste com os dois objetos principais da pesquisa: ludicidade e formação.

Como ainda estávamos na pandemia COVID 19, as aulas ministradas 2022.1 se deram de forma remota, através do Microsoft Teams – ferramenta utilizada pela UNEB, às quartas-feiras, à noite. Além disso, utilizávamos a ferramenta do WhatsApp para uma comunicação direta com a turma e um outro grupo, só com os professores, que servia para planejamento e organização das aulas.

O componente era composto por 03 (três) docentes e para além da ementa disponibilizada, utilizamos como referências para tratar deste estágio específico: Conceição e Mendes (2012), Macedo (2010) e Pimenta e Lima (2005/2006).

Diante do exposto e envolto pela dimensão de ser um trabalho docente e de produção de saberes, o referido componente possui, assim como a ementa do Tirocínio, uma ligação indissociável que agrega compartilhamento de conhecimentos e denota uma articulação significativa com os objetos da pesquisa.

O dispositivo utilizado para prática do estágio foi o site Vivências Pedagógicas⁴⁶, criado pelas próprias professoras no semestre anterior, que continha acesso a um Padlet para publicação das atividades propostas. Por se tratar de um estágio de educação infantil e noturno a dificuldade de atuar era maior e bem mais complexa por conta da pandemia, na qual nem o suporte a brinquedoteca universitária como local possível de inserção, estava disposto.

Assim, as docentes organizaram um quadro das atividades avaliativas da relação teoria – prática, com base em atividades de caráter teórico-práticas: fundamentos da educação infantil para consolidar o componente curricular.

As avaliações eram processuais, de acordo com a frequência nas aulas síncronas, bem como leitura de textos, e produção de materiais para discussão em aula síncrona, com prazos de entrega pré-estabelecidos, mas que foram se ajustando de acordo com as demandas da turma.

No Padlet, especificamente, os discentes postavam as atividades de caráter mais prático: produção de material criativo para utilização na educação infantil com crianças de idades correlatas e produção de atividades (planejamentos e cards) criativas, com/para crianças da educação infantil.

Experiência bem interessante, que contribuiu bastante nesse repensar a educação no formato remoto e a amplitude de possibilidades criativas e colaborativas que os dispositivos tecnológicos permitem acessar, planejar, criar e interagir.

Nesse contexto, se destaca umas das participações da pós-graduanda nesta troca de saberes, na qual explana o seu caminhar na Educação Infantil por 11(once) anos e desde que entrou na Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, como funcionária responsável em 2012. O quanto é possível trocar experiências com os estágios e monitorias que lá se realizaram e ainda o fazem e de como tudo isso se constitui no ser e estar numa brinquedoteca universitária.

O quanto esse espaço perpassa o formar e se formar paralelamente e nessa perspectiva pensar no coletivo, como destaca Pimenta e Lima (2005/2006) ao retratar a necessidade dos professores orientadores de estágios terem como ponto de partida o diálogo junto a seus pares e alunos sobre a realidade da turma, temáticas e espaços formativos, seguidas de análises e questionamentos críticos com base nas teorias, considerando a brinquedoteca universitária também como espaço de atuação de estágios.

Esse processo de se reconhecer e voltar ao passado para refletir sobre avanços, retrocessos, dificuldades e alegrias faz parte desse caminhar formativo que entrelaça a vida do ser humano. É como Macedo (2010) nos sinaliza,

Como dispositivo de formação o estágio deveria viver, experienciar a práxis e a autopoiesis da formação, expressando criações, autorizações, autorias. Neste sentido, fazer coisas, objetos, modelos de corpos, condutas, mentalidade, programas, estratégias; abrir brechas, fissuras, produzir transgressões,

⁴⁶ <https://sites.google.com/view/vivenciaspedaggicas/p%C3%A1gina-inicial>

ultrapassagens, traições (ARDOINO); superaria o habitus que organiza e mobiliza predominantemente a ideia de estágio como o momento de se experimentar a aplicação do que já está sendo supostamente “dado”, instituído (Macedo, 2010, p. 111).

Eis um fazer implicado e reflexivo, aberto ao diálogo e criativo, pois perceber essas particularidades é se conscientizar do quanto o sujeito faz parte da constituição da sua história de vida e dos outros. Segundo Conceição e Mendes (2012), cada nova maneira de ensinar, processo de viver, assunto trabalhado, brincadeira, experiência própria só podem ser apreendidos junto a situação que os torna admissíveis, o que envolve o sujeito e sua história nos movimentos de interação, formação e a contexto de cada um, bem como suas experiências, conhecimentos prévios e outros elementos do cotidiano. Ou seja, a partir da dinâmica relacional, da influência mútua e colaboração com os pares que nos constituímos como sujeitos ativos de uma sociedade.

O Caminho Reflexivo da Prática - Metodologia

A metodologia utilizada nesse relato de experiência traz a etnopesquisa-formação como basilar nesse processo destacando os sujeitos – docentes do componente, discentes da turma de Estágio Supervisionado III e do Tirocínio; lócus – aulas remotas da turma de estágio; materiais e equipamentos da pesquisa experimental – textos, diálogos durante as aulas e atividades apresentadas pelos discentes no padlet, seguido de análise crítica da experiência vivenciada no Tirocínio.

Segundo Macedo (2004),

a etnopesquisa-formação dos meios educacionais aponta, pela pesquisa, para a construção de um processo identitário prático, construído no âmago das relações que se estabelecem na cotidianidade da instituição educativa. Por lidar com um conceito eminentemente dialético – a práxis – jamais pode ser pensada numa prática de pesquisa fora das relações e/ou fechada às interações e suas dinâmicas (Macedo, 2004, p. 268).

Nesse contexto, utilizar este tipo de pesquisa neste relato de experiência é acreditar na potencialidade da escuta sensível tanto dos sujeitos, como dos próprios pesquisadores imersos no processo. Assim, os docentes e discentes da turma de Estágio Supervisionado III e ao mesmo tempo, nós como pesquisadoras e atuantes do Tirocínio, dialogamos e trocamos experiências significativas, pois alguns já tinham conhecimento do ser e fazer na educação infantil e essa troca foi muito expressiva no sentindo de propagar com propriedade as dores e delícias de trabalhar com crianças pequenas e do quanto precisamos refletir criticamente sobre o cuidar, educar e brincar, pois:

o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (Pimenta & Lima, 2005/2006, p. 6).

Assim, as dinâmicas com os textos e vídeos sobre o cuidar, educar e brincar e mais infância, estágio, docência disseminaram discussões relevantes e permitiram um olhar outro para a educação. Mas o fato de não poder estar ao vivo com as crianças, por conta do turno do componente e a dificuldade ainda maior diante da pandemia, aguçou o contato direto com as crianças, de mergulhar verdadeiramente no universo infantil, coisa que alguns graduandos desta turma ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar e que esperamos um dia concretizar.

Portanto, foi muito por conta desse obstáculo, que as docentes criaram o site Vivências Pedagógicas para a socialização de saberes e neste mesmo espaço, convidaram os discentes a realizarem com crianças da faixa-etária da educação infantil 03 (três) a 05 (cinco) anos de idade atividades lúdicas diversas, com abordagem pedagógica, para socializarem e discutirem durante as aulas remotas.

Tais atividades eram postadas no link do padlet, acessado pelo referido site, e assim todos podiam prestigiar

e colaborar com os trabalhos individuais e em grupo compartilhados. Nessa perspectiva de adaptação do estágio ao período pandêmico especificamente, podemos ressaltar segundo Pimenta e Lima (2005/2006) que o estágio se configura como atividade curricular teórica do conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção no sentido de reverberar a instrumentalização da práxis docente que transforma a realidade, criando possibilidades outras de interação e colaboração.

Resultados e Discussões

Com base na relação do Tirocínio Docente com a formação e pesquisa no mestrado, é possível destacar uma interlocução bem interessante que consolida a relevância deste componente curricular na pós-graduação, apesar de pouco se encontrar sobre a temática como pesquisa propriamente dita. A abrangência do Tirocínio Docente nas produções acadêmicas parte, em sua maioria, de relatos de experiência, o que revela uma aproximação com o fazer e práxis docente voltadas a transformação, pois se assim os fazem é porque socializar essa experiência é importante para academia e abre um leque de possibilidades de pesquisas futuras necessárias, como destaca Pimenta e Lima (2005/2006):

Os estudos e pesquisas sobre o Estágio Supervisionado como componente curricular têm se realizado de forma mais sistemática nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – e em apresentação de pesquisas e trocas de experiências ocorridas nesses eventos . . . É nesse aspecto que o estágio como pesquisa se coloca no momento atual como postura teórico–metodológica e desafio (Pimenta & Lima, 2005/2006, p. 17).

Assim, a pesquisa no estágio, bem como no Tirocínio em paralelo, nos mostra caminhos a serem trilhados, problemas cotidianos em sala de aula e demais espaços a serem estudados. A oportunidade de mediação da construção do conhecimento no Tirocínio para com os graduandos, nos permite repensar as práticas docentes vividas enquanto discente e ao mesmo tempo, para muitos que se encontram neste programa, enquanto docente também, pois a inserção em um programa de pós-graduação na área de educação tende que já estavam nesse lugar de professor ou áreas afins, como sugere Pimenta e Lima (2005/2006):

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (Pimenta & Lima, 2005/2006, p. 16).

Esse movimento se torna por se próprio autoreflexivo, autoformativo, heteroformativo e transformador. Uma possibilidade única de aguçar a práxis dos pesquisadores no movimento de ensino-aprendizagem, na troca de experiências que consolida a aquisição e significação dos conhecimentos, uma articulação outra, por se tratar de uma pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, de vislumbrar um novo horizonte para educação em meio a tantos retrocessos e descasos, permeado por lutas e consciência do sujeito político, ético e socialmente ativo.

É o destaque que Pimenta e Lima (2005/2006) fazem ao tratarem da importância de superação nas discussões do componente curricular estágio com relação a identidade necessária dos professores para intelectuais críticos e reflexivos, ampliando o âmbito da reflexão. É o (se)formar intrínsecos nesse círculo dos processos formacionais experienciados por nós cotidianamente, como aprendizado que levamos para a vida pessoal e profissional.

Trazendo mais um pouco da relação voltada a pesquisa, esse próprio processo de interlocução formativa já traduz muito do quanto a prática no Tirocínio Docente coincidiu perfeitamente com os fenômenos da ludicidade e formação.

A partir do marco teórico da pesquisa que aborda esses dois temas, mais a brinquedoteca universitária, o experienciar esse aprendizado na prática veio solidificar ainda mais a pesquisa, inclusive no quesito da ludicidade, pois se tratando de um Estágio Supervisionado na Educação Infantil, o repensar as práticas

docentes e do próprio ser humano nesse movimento de perceber e se autorizar brincar enquanto adulto, é reconhecer a ludicidade enquanto condição humana, imersa cotidianamente na comunicação. Inclusive foi algo que precisava aprimorar na dissertação, após a qualificação, e que a partir desse olhar na prática, consigo transcender para o texto de forma mais nítida.

Nessa perspectiva, Lopes (2004) nos faz pensar sobre a ludicidade como essência envolta nas diversas modalidades da sua manifestação e diretamente relacionada à pragmática da comunicação do humano, ou seja, como condição humana, abrindo para

. . . reflexão à compreensão da diversidade de manifestações da condição lúdica socialmente fragmentada nos adultos, confinada à infância e, ainda assim, mal compreendida em ambos os casos . . . é buscar os sentidos do Humano nas manifestações: brincar, jogar, recrear, lazer, construir artefactos lúdicos, no empenho e no esforço da fruição (prazer e desprazer). É reconhecer e aceitar as consequências de considerar que a ludicidade implica a comunicação, a aprendizagem, a cultura e a mudança referidas no contexto dos estudos sobre comunicação . . . (Lopes, 2004, p. 6).

É compreender a ludicidade como fenômeno complexo a ser estudado e reconhecer a importância de estudo de muitos autores sobre essa temática que nos permite vislumbrar uma formação cada vez mais sensível.

Enfim, os desafios e entrelaces que o discente precisa aprimorar para conseguir fazer esse movimento de busca de sentido e significado na articulação entre o Tirocínio X pesquisa X formação já faz de nós, sujeitos pesquisadores, transpor avanços expressivos com relação ao intelecto e criticidade presentes no rigor acadêmico de uma pesquisa. E poder perceber essa escuta sensível disposta, pelo menos aqui nesse relato de experiência descrito, é ampliar a esfera humanizante da educação para novos tempos que respeita e acolhe o outro como co-párticipante da história.

Assim, os resultados alcançados retratam o potencial dialógico da prática com a teoria do Programa e a possibilidade de consolidação do mesmo com a formação e a pesquisa do pós-graduando, ampliando o cenário de futuras pesquisas no mestrado e doutorado, até mesmo para solidificação e melhor compreensão deste componente curricular e seus impactos na vida do sujeito pesquisador. Que as exigências e obrigatoriedade do Tirocínio Docente Orientado não engesse a conscientização deste potente componente curricular.

Considerações Finais

De acordo com os resultados observados é notório que o componente curricular - Tirocínio Docente Orientado, se relaciona de forma significativa com a estrutura curricular organizada, pois consegue articular o Tirocínio, a pesquisa e a formação que ampliam os conhecimentos dos graduandos e pós-graduandos. E de maneira mais particular, conseguimos assegurar um aprendizado significativo a partir da prática deste componente, refletindo sobre melhores condições de trabalho de profissionais das infâncias e reverberando uma amplitude e compreensão ainda melhor dos objetos de pesquisa, neste relato específico.

Poder escrever sobre essa temática é refletir sobre o passo a passo de organização dos programas e de quanto os graduandos e pós-graduandos precisam ser ouvidos para que a grade curricular possa verdadeiramente ter sentido para o sujeito em formação. Que não seja apenas demandado de cima para baixo, mas que os currículos sejam pensados para/com os discentes, ajudando-os na construção e abrangência das pesquisas, pois o que pode servir para um, talvez não sirva para o outro e a escuta sensível é a mola mestra desse intercâmbio coletivo que a educação possibilita construir.

Referências

Conceição, A. P. S. & Mendes, F. O. S. (2012) Currículos na Educação Infantil: Desafios entre Cuidar e Educar. In: Currículos – teorias e práticas. Santos, E. (Org.) Rio de Janeiro: LTC. cap. 8, pp. 137-161.

D'Ávila, C. M. & Fortuna, T. R. (2018), (Org.). Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores. Curitiba: CRV. pp. 20 – 27.

Lopes, M. C. (2004). Ludicidade Humana. Contributos para a Busca dos Sentidos do Humano. Edição Universidade de Aveiro. Financiado pela Comissão dos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a Educação dos Direitos Humanos. ISBN 9 789-727-89112-2. Junho.

Macedo, R. S. (2010). Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora.

_____. (2004). A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. 2a ed – Salvador: EDUFBA.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2005/2006). Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis – Vol. 3, Números 3 e 4, pp.5-24.

UNEB. (2020). Licenciatura Ementário.

<https://dedc1.uneb.br/wp-content/uploads/2020/12/EMENTARIO-Pedagogia.pdf>.

A INFÂNCIA COMO UM DIREITO DE TODA CRIANÇA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NO CENTRO DO BRASIL

VICENTE¹, Keides Batista; PESSONI², Lindalva; ROSA³, Claudia do Carmo

¹ Universidade Estadual de Goiás, Brasil – UEG. PPGE, Curso de Pedagogia, UNU Inhumas. Email keides.vicente@ueg.br.

² Universidade Estadual de Goiás, Brasil – UEG. Curso de Pedagogia, UNU Inhumas. PPGE/FE UFG. Email lindalva.pessoni@ueg.br

³ Universidade Estadual de Goiás, Brasil – UEG. Curso de Pedagogia, UNU Inhumas. Email claudia.rosa@ueg.br

Resumo

Este trabalho apresenta o processo de formação de professores para a Educação Infantil realizado no curso de Pedagogia, no Estágio Supervisionado, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), UNU Inhumas, localizado no centro do Brasil. A proposta tem como referência a formação de futuros docentes que reconheçam e defendam, em seu espaço de atuação profissional, os direitos das crianças referendados em documentos oficiais de âmbito internacional, como a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1959) e brasileiro, como o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (Brasil, 1990). Com base nos referidos documentos, a infância é compreendida como o período da vida da criança que direitos como saúde, alimentação, lazer, proteção, diversão e educação, devam ser assegurados, tendo o espaço da educação formal, a escola, como a instituição que cabe garantir a maioria desses direitos e os professores como agentes que conferem materialidade a formação prevista em leis que concede às crianças o respeito, a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de plenos direitos. Posto isto, a formação de professores com base em Direitos Humanos é essencial para a formação de outros sujeitos com a mesma base; desta forma é possível vislumbrar a possibilidade de construir uma sociedade democrática, equitativa em que todos sejam dignos dos mesmos direitos. Essa é a proposta trazida por essa experiência de formação docente que tem como tema guarda-chuva uma educação em e para os Direitos Humanos, uma via para resguardar o direito de as crianças desfrutarem plenamente a infância.

Palavras-chave: Formação de Professores; Infância; Educação em e para os Direitos Humanos

Introdução

Localizada na região central do Brasil, a Universidade Estadual de Goiás participa de forma direta da formação de professores para atuação na educação básica. A instituição possui como característica o ensino, pesquisa e extensão para discentes advindas da classe trabalhadora e de regiões interioranas, que carregam as características rurais de economia e cultura. Soma-se a este aspecto a sua capilaridade, são oferecidos 44 cursos de graduação em 40 cidades do Estado, sendo 42 graduações presenciais, 5 a distância, 15 cursos de

mestrado e 2 de doutorado.

Um dos cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás é o de Pedagogia, e suas especificidades, previstas no PPC - Projeto Pedagógico do Curso (UEG, 2023) é a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil (0 a 05 anos), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e gestão e organização escolar. O curso oferta anualmente através do seu processo seletivo próprio e via ENEM -Exame Nacional do Ensino Médio, 40 vagas; os futuros acadêmicos receberão uma sólida formação científica e uma educação humanizadora. A instituição oferece o curso de Pedagogia em 17 localidades em todo o Estado de Goiás.

Posto isto, apresenta-se aqui os resultados de uma incursão formativa oferecida aos discentes do Curso de Pedagogia no componente curricular Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil que resulta em atuação em instituições educacionais na cidade de Inhumas, localizada na região metropolitana de Goiânia, capital do Estado de Goiás, região central do Brasil. A proposta apresentada defende uma formação que visa a defesa da infância e os direitos inerentes a essa fase a serem desfrutados pelas crianças.

Para desenvolver essa experiência partiu-se do seguinte problema: Como uma formação em e para Direitos Humanos pode contribuir na defesa das crianças de viverem plenamente a infância e desfrutar de todos seus direitos? Como essa formação inicial pode reverberar na futura atuação do professor na Educação Infantil e na construção de uma sociedade mais democrática?

A hipótese que norteia a pesquisa é a de que a formação de professores baseada em Direitos Humanos permite a atuação profissional para a defesa do que é preconizado na declaração de 1948, como o acesso igualitário à educação, saúde, segurança, de forma democrática. O profissional a partir de uma concepção sobre a sua condição de sujeito de direito, adquirida através de uma formação científica consistente, poderá compreender que a atuação em defesa dos direitos humanos se faz na sua práxis docente. Sendo necessário a formação em Direitos Humanos para a atuação nesta perspectiva.

A proposta do Estágio em Docência na Educação Infantil UEG/UnU Inhumas: a formação docente e a defesa da infância

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) é uma universidade pública multicampi do Estado de Goiás, criada pela Lei Estadual 13.456, de 16 de abril de 1999. Nos termos do seu Estatuto, aprovado pelo Decreto Estadual nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020 e do Regimento Geral aprovado por seu Conselho Universitário, a UEG é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão com finalidade científica e tecnológica, de natureza cultural e educacional, com caráter público, gratuito e laico.

A UEG possui sede no município de Anápolis (GO) e alcance acadêmico organizado em oito regiões do Estado, a partir de Câmpus e Unidades Universitárias (UnU) presenciais, assim como de Polos de Educação a Distância (EaD). Esta presença alcança todas as microrregiões de Goiás definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atribuindo à UEG, como única universidade pública estadual de Goiás, perfil e função estratégica para a interiorização do acesso, das condições, dos processos e dos resultados da educação superior pública, do desenvolvimento científico e tecnológico e da inovação que ele promove desde o âmbito local nos municípios.

Entre os cursos de graduação ofertados na UEG, está o de Pedagogia, ofertado na cidade de Inhumas, localizado no centro do Brasil, implantado em 1999. De acordo com o Projeto Político do Curso (UEG, 2023), o referido curso tem como objeto a educação, e esta é compreendida como atividade social, desenvolvida a partir do conceito de práxis que implica a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, atuando de forma crítica, na tomada de consciência e emancipação dos sujeitos.

Para consolidar como um curso de formação docente que prima pelo reconhecimento do sujeito de direitos que formará outros sujeitos, o Curso de Pedagogia e mais especificamente o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil passou por um processo de pesquisa, discussões e confronto de experiências, tensionado pelas práticas instituídas, mas principalmente pelas possibilidades e necessidades de uma formação sólida, com base científica e humanística. Desta forma, a projeção é que ao concluir a sua formação inicial o futuro docente compreenda historicamente as múltiplas dimensões dos processos de formação humana e atue em defesa das crianças e do direito em usufruir sua infância.

Ao referir à formação inicial de professores parte do entendimento que estes sujeitos são formadores de seres humanos, organizadores do processo de ensino e de aprendizagem e mediadores da prática e da ação.

Pimenta e Lima (2005/2006) retratam a prática como conjuntos organizativos dentro das possibilidades reais do professor e das condições físicas existentes e a ação baseada no modo de agir, pensar, relacionar, planejar e desenvolver ações que contribuem para equidade e integralidade do crescimento de cada criança, com suas especificidades.

Considera-se que a formação inicial dos professores visa oferecer ao futuro docente oportunidades de vivenciar a práxis, sendo esta de grande importância para prepará-los para o enfrentamento de várias situações que envolvem o processo formativo. Nesse sentido a práxis se faz necessária para a ação docente como meio de transformação da realidade, e corroborando com este pensamento, Arnoni (2006), afirma que:

Práxis é um conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade. Entendida como categoria filosófica, a tensão dialética que se estabelece entre seus pares contraditórios – teoria & prática - permite apreender e compreender a dinâmica do ambiente. O movimento dessa relação dialética, em relação ao grau de superação entre seus pólos contraditórios, expressa a qualidade das práxis, da comum à crítica. Nesta perspectiva, nas práxis pode-se unir conscientemente pensamento e ação - o devir do ser social – e isso possibilita a ação crítica do ser social, no sentido da transformação (p.05).

Em consonância com o autor, a experiência aqui relatada concebe o Estágio como um momento privilegiado do processo de pensar e problematizar a ação pedagógica, para exercitar o olhar investigativo, criar bases para a formação de uma profissional intelectual, reflexivo, crítico e sensível que seja capaz de elaborar e desenvolver propostas pertinentes a cada contexto histórico social, econômico e cultural no qual se deparar no futuro campo profissional. Pois, de acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional que terá o compromisso em formar cidadãos desde a mais tenra idade.

O Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II estão alocados no 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia; os discentes são orientados a assumirem uma postura investigativa, conhecer a realidade de instituição, participar de toda organização dos espaços, tempos e recursos adotados; analisar as concepções e práticas pedagógicas adotadas com as crianças em CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil - (crianças de zero a três anos) e na pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) e no decorrer do cumprimento das 200 horas experienciar períodos de observação, semirregência e regência que corresponde a elaboração e desenvolvimento dos projetos de trabalho, também denominados de projetos de intervenção (PPP, 2023).

Para situar os discentes sobre o momento formativo em questão parte-se inicialmente da definição legal da Educação infantil, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,1996) é a primeira etapa da Educação Básica. Ela apresenta uma especificidade entre as demais etapas, pois depois da família é a responsável em apresentar o mundo para as crianças e ampliar seu repertório físico, psíquico, social, afetivo, cognitivo. É um tempo/espaço de novas experiências e momentos de vivências individuais e coletivas que dão as crianças a oportunidade de ir construindo os sentidos da vida e desta em sociedade.

Assim, a Lei nº 12.796/13 trata da obrigatoriedade escolar, evidencia questões do direito e da obrigatoriedade com enfoque nas Políticas Públicas da Educação Infantil (EI). Ela altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, entre elas a disposta no:

Art. 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, 2013, p. 11)

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil - UnU Inhumas, centro do Brasil, é articulado para o desenvolvimento integral da criança, é pensado e

desenvolvido a partir da concepção que a educação que as crianças recebem nas instituições de educação infantil é um complemento a ação da família, entretanto, é um dos principais lócus de defesa da criança e de seus direitos, sendo um deles, o de viver plenamente a infância.

Para referir-se a infância, além de saber o seu conceito, é preciso também, compreender o seu processo histórico ao longo do tempo. Azevedo (2013) pondera que “[...] em nossa sociedade é usado para identificar a fase inicial da vida do indivíduo, período em que ele necessita de cuidados e atenção devido ao seu pouco tempo de estada no mundo” (p.20). Assim, a criança é diferente de um adulto, não tendo total capacidade, discernimento e compreensão do mundo a sua volta.

É importante compreender que a infância é uma etapa de grande importância no processo de desenvolvimento e determinação da personalidade da criança, na qual as atitudes dos adultos e do processo pedagógico as influenciarão por toda a vida. Atualmente, a primeira infância fica entendida como a garantia dos direitos humanos e sociais, tendo início com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 quando a educação passa a configurar como direito do cidadão e dever do Estado.

A primeira infância foi regulamentada pela Lei nº 13.257/2016, que proporcionou importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, estabelecendo princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária. Reconhecendo que os primeiros anos de vida configuram oportunidade única para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças. (BRASIL, 2016).

De acordo com Pecoits, Kremer e Barbosa (2021), no Brasil, a elaboração do conceito de Pedagogia da Infância começa a partir das pesquisas das pedagogas Ana Goulart de Faria (1993) e Eloisa Acires Candal Rocha (1999), que indicaram a importância e a necessidade de uma educação dentro de instituições educativas voltada para as crianças da faixa etária de zero a seis anos.

A Pedagogia da Infância se destaca por agrupar um conjunto de fundamentos e ações pedagógicas, tendo por referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços, ou seja, a construção do conhecimento da criança se dá por meio das interações sociais, familiar, cultural e comunidade escolar em todo o tempo (Pecoits, Kremer e Barbosa, 2021). Portanto, a Pedagogia da Infância apresenta às crianças em desenvolvimento como vivem e aprendem, em construção sociocultural que se difere a partir do modo como estão inseridas no mundo. Passando de uma concepção de crianças pormenorizadas para protagonistas do seu desenvolvimento em diálogo com os adultos e o ambiente educacional que as rodeiam.

A formação de professores na perspectiva epistemológica da Educação em Direitos Humanos: uma via em defesa dos direitos dos futuros docentes e das crianças

A formação de professores para a educação infantil oferecida no curso de Pedagogia, UEG - UnU Inhumas assume teoricamente e metodologicamente a epistemologia proposta nos estudos da Educação em Direitos Humanos. Por meio de uma formação consistente, com base em fundamentos e legislações, os discentes compreendem a realidade em sua historicidade e diversidade, possibilitando que se reconheçam como sujeitos de direitos individuais e coletivos. E, a partir do conhecimento, podem articular posicionamentos e práticas comprometidas na defesa dos que têm os direitos vilipendiados, cerceados, ou os que os desconhecem. Através de uma formação plena como professores em Direitos Humanos, espera-se que a atuação ocorra mediada pela consciência da ação como profissionais para a atuação em defesa dos direitos, possibilitando assim uma mudança de paradigmas.

No que refere aos discentes em formação isso é possível através de um processo de conhecimento e conscientização sobre legislações que tange a infância como a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), e no caso do Brasil o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (Brasil, 1990). Soma-se a estes documentos a compreensão teórica de que:

A finalidade maior da EDH, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, demais, reconhecendo o outro com

iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (Tavares, 2007, p.p. 488-489).

No caso do Brasil o processo histórico de colonização, mediado pela exploração do trabalho de pessoas em condições de escravidão, marcou a diferença social por classe e foi acentuada pelos aspectos de raça e gênero. Deste modo os discentes em formação ao vivenciarem os espaços da Educação Infantil, durante o Estágio Supervisionado na educação pública, reconhecem que muitos direitos são possíveis de serem respeitados e reafirmados no espaço escolar. Como por exemplo, o acesso a alimentação com os devidos nutrientes para o desenvolvimento físico e psicológico, a segurança, a saúde com a obrigatoriedade do acesso às vacinas, bem como informações odontológicas e prevenção de doenças, entre outros.

O olhar para a Educação Infantil, mediada pela perspectiva dos direitos das crianças, permite que o espaço escolar cumpra o seu papel de formação humana, respeito às diversidades, e promova assim uma concepção de sociedade democrática e inclusiva. Para isso, o compromisso com a formação docente é de suma importância, e corrobora com a ação democrática do acesso à educação destinada ao mundo do trabalho, que o curso de Pedagogia, em sua essência de organização pautada por documentos oficiais, busca atender com base humanizadora.

A formação em Direitos Humanos, segundo Teixeira (2005) “... não é algo que se aprende hoje para fazer amanhã. É processo que forma, na vivência, um indivíduo que em momento algum perde a noção de que é um cidadão” (p.145). Como resultado do processo formativo aqui exposto espera-se um posicionamento crítico e atuante por parte dos discentes em formação e futuros docentes, em que recursos pedagógicos e metodologias de ensino prezem pelo acesso ao conhecimento democraticamente construído, respeitando as diversidades e proporcione a inclusão e a dignidade humana.

Um dos caminhos metodológicos para que a Educação em Direitos Humanos seja viabilizada é o da literatura, via adotada pelo Estágio e sua proposta formativa que partiu principalmente da concepção de que o acesso literatura é direito da criança, que deve ser respeitado e promovido, e os estagiários e futuros docentes como promotores desse direito.

Em muitos casos os discentes em formação só tiveram respeitado o direito à literatura, como parte essencial da construção do conhecimento e acesso à educação formal, no decorrer da práxis educativa realizada na formação universitária e no Estágio. As autoras Siqueira Fernandes e Ferrão Candau (2022) nos alerta que a luta pela afirmação dos Direitos Humanos em uma sociedade diversa com a brasileira deve ser constante, pois “[...] são muitas as violações de direitos que consideramos relativamente assegurados. Especialmente os grupos socioculturais subalternizados são os mais afetados. Desigualdades, preconceitos, discriminações, violências, se multiplicam.” (p.54)

Na relação entre garantir o direito a um grupo por parte de outro que o acesso foi negado, a educação em direitos humanos é construída. Para Valdez (2018) “A literatura é fator indispensável de humanização, pois não é hermética, não é determinista e fornece possibilidades de pensarmos as contradições em diferentes realidades e situações” (p.46), e desta forma é um direito a ser garantido a todos a começar pelas as crianças na mais tenra idade.

Entre os temas alusivos aos Direitos Humanos abordados pela literatura estão a diversidade sobre raça, gênero e classe, que tende a promover nas crianças e nos profissionais da educação infantil uma nova compreensão da realidade, mediada pela problematização entre os sentidos atribuídos ao estar no mundo. A partir dessa conscientização é que abre a possibilidade de todos os indivíduos serem reconhecidos como sujeitos de direitos.

Conclusões

O conhecimento sobre documentos oficiais de âmbito internacional como a Declaração dos Direitos das Crianças, e brasileiro como o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes, permite, inicialmente, a compreensão por parte dos professores em formação, sobre a relação entre educação, trabalho docente, dignidade humana e democracia. Ao conhecer os documentos, realizar o debate teórico e metodológico, analisar o espaço de atuação que é a escola, o profissional assume o compromisso com a práxis docente, e assim, internaliza uma ação constante na defesa dos Direitos Humanos. O que é possível com o

reconhecimento de si como sujeito de direitos, e assim a atuação na referida perspectiva de forma horizontal e autônoma.

Soma-se a este aspecto a concepção de práxis educacional, em que o conhecimento teórico e a prática docente são indissociáveis e se interpelam constantemente. Observar a realidade e propor formas para compreendê-la a partir do olhar dos Direitos Humanos é possível através da sensibilidade da literatura como recurso metodológico e didático. Assim a literatura se reafirma com um direito humano promovido pelo acesso à educação formal, respeitando a diversidade de classe, raça e gênero nas abordagens, e viabilizando a ação democrática.

Destarte, a formação de professores no curso de Pedagogia, para a atuação na educação infantil, proposta pela Universidade Estadual de Goiás, localizada na cidade de Inhumas, Goiás, centro do Brasil, é estruturada em seus documentos oficiais, na discussão teórica e na articulação metodológica de forma a respeitar, conhecer e promover os direitos das crianças. Isso é possível, principalmente, ao reconhecer e defender o direito à infância e suas particularidades que promovam o desenvolvimento pleno com base humana. Através do que foi apresentado, teórica, metodológica e com as definições legais, reafirma-se a hipótese da presente pesquisa. Isto é, a formação de professores para a educação infantil tendo como referência os estudos em Direitos Humanos, possibilita a compreensão da realidade de forma problematizada e com vias para a atuação democrática e diversa. E com isso a atuação dos profissionais para a defesa das minorias e das diversidades de gênero, raça, cor e sexo.

Durante a formação dos professores, através do Estágio Supervisionado, foi possível avaliar uma mudança na compreensão conceitual sobre Direitos Humanos por parte dos discentes do curso de Pedagogia, o que pode ser constatado de forma individual nas anotações em cadernos de bordos, e de forma coletiva nos momentos de diálogos em rodas conversas.

Mediada pela compreensão conceitual, os discentes e futuros professores compreenderam que são também sujeitos de direitos, o que os impele ao dever de lutar e garantir que os outros tenham os seus direitos respeitados e garantidos, e que a educação é uma das formas de garantia.

A incursão teórica e metodológica aqui apresentada vislumbra, com base no conceito de Paulo Freire de Esperança, que os futuros profissionais irão atuar de forma a compreender que todos são sujeitos de direitos, e assim são impelidos em sua atuação docente a respeitar e garantir o direito dos educandos. Isto pois, a educação infantil é o espaço da materialização dos direitos das crianças.

Referências bibliográficas

- Arnoni, Maria Eliza B. (2006) Ensino e mediação dialética. Revista Ibero-Americana de estudos em educação. Araraquara, v.1, n.1, 2006. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/437/317>.
- Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp. 2013.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020. Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: < https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/72508/decreto-9593 >.
- Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 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. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>
- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm
- Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 mar. 2016b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm .

Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. Goiás. Organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em:

< <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/87085/pdf> >.

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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em 25/02/2025.

Pecoits, Sariane Da Silva; Kremer, Claines; Barbosa, Maria Carmem Silveira. (2001) Pedagogias da infância, pensamento freiriano e a busca de um projeto educativo democrático. Revista Olhares, v. 9, nº 3, Guarulhos, Novembro de 2021.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2005/2006). Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, vol. 3, nº 3 e 4, p. 5 – 24, 2005/2006.

Siqueira Fernandes, Y., & Ferrão Candau, V. M. . (2022). DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar. Momento - Diálogos Em Educação, 31(01), 40–56.

<https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13436>

Tavares, Celma (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: S. R. G. S, et al. -. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P 487- 504

Teixeira, Beatriz de Bastos (2005). Escolas Para os Direitos Humanos e a Democracia. In: Flávia Schilling, (org). Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 145-165
Universidade Estadual De Goiás. Projeto Pedagógico Unificado do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Anápolis-GO. 2023.

Valdez, D. (2018). Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo. Revista Inter-Ação, 43(1), 35–50. <https://doi.org/10.5216/ia.v43i1.50777>

PLANEJAMENTO COLABORATIVO E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRELAÇANDO SABERES A FAVOR DAS INFÂNCIAS

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira⁴⁷; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins⁴⁸; PRADO, Guilherme do Val Toledo⁴⁹

Resumo

O artigo apresenta a experiência formativa desenvolvida no Polo UNICAMP em 2024, no contexto do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), uma iniciativa do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A formação envolveu 78 municípios, 6405 professoras cursistas, 161 formadoras municipais e 8 formadoras estaduais, organizadas em uma rede de aprendizagem colaborativa. A proposta central foi a construção conjunta de ações formativas entre formadoras estaduais, com foco na prática pedagógica voltada para crianças de 4 e 5 anos. O processo formativo foi embasado nos princípios de equipolência (Bakhtin, 2013), dialogicidade (Freire, 1992) e compartilhamento de saberes (Santos, 2023), promovendo relações horizontais entre as formadoras, independentemente da experiência prévia de cada uma. As autoras destacam a importância da escuta ativa, da corresponsabilidade e da flexibilidade para a criação de um ambiente colaborativo, onde as práticas de leitura e escrita se entrelaçam com a vivência das infâncias. A experiência formativa é reveladora de que, mesmo diante de desafios como a diversidade de territórios e a heterogeneidade das equipes, o trabalho coletivo possibilita a construção de práticas formativas mais humanizadas, reflexivas e alinhadas à realidade das professoras e das crianças. Ainda reitera o potencial da formação continuada em rede para transformar o fazer pedagógico, valorizando a partilha de saberes e a construção de conhecimento situado.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Infantil; Colaboração; Cultura Escrita; Práticas de Leitura.

Introdução

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - política do governo federal que pretende garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental-, tem como objetivo fomentar práticas educativas que promovam oralidade, leitura e escrita, respeitando, veementemente, as especificidades das crianças da primeira infância em todo o Brasil e também contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Infantil.

A partir de 2024, o LEEI foi instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, sendo implementado em 25 estados e

⁴⁷ FE/UNICAMP – renata.siqfrau@gmail.com

⁴⁸ FE/UNICAMP - heloisamartinsproenca@gmail.com

⁴⁹ FE/UNICAMP – toledo@unicamp.br

no Distrito Federal e desenvolvido em parceria com universidades públicas de diferentes regiões do país, chegando a formar mais de duzentas mil professoras de educação infantil. Sua organização se sustenta no regime de colaboração, princípio que orienta a cooperação entre os entes federados – estados, municípios, Distrito Federal e União –, com o propósito de ampliar a oferta e a qualidade da educação.

Na Região Sudeste, o Estado de São Paulo e 570 municípios estabeleceram parceria com seis universidades públicas, organizadas em polos de formação: UNIFESP (São Paulo), UFSCar (São Carlos), UNESP (Rio Claro, Bauru e Presidente Prudente) e UNICAMP (Campinas). O programa tem como público-alvo professoras da Educação Infantil do sistema público, que atuam com crianças de 4 e 5 anos, e a formação em serviço ocorre por meio de uma estrutura colaborativa, na qual em cada polo professoras cursistas participam de formações com formadoras municipais que aprendem e colaboram com formadoras estaduais, que, por sua vez, se desenvolvem profissionalmente em diálogo com os coordenadores do polo — em uma rede contínua de aprendizagem, construindo juntas novos saberes a cada etapa do processo.

Este artigo apresenta a experiência formativa realizada no Polo UNICAMP no ano de 2024, abrangendo 78 municípios, 6405 professoras cursistas, 161 formadoras municipais, 8 formadoras estaduais e a equipe de coordenação local. A análise centra-se no trabalho de formação das formadoras estaduais junto às formadoras municipais, tendo como foco principal as professoras das infâncias e as crianças de 4 e 5 anos. Ao narrar e refletir sobre a experiência das formadoras estaduais na construção de um conjunto de ações formativas de modo colaborativo, fundamentado nos princípios de equipolência (Bakhtin, 2013), dialogicidade (Freire, 1992) e no movimento de compartilhamento de saberes (Santos, 2023), almejamos revelar a força desse agir coletivo. Essa perspectiva de formação continuada fortalece a constituição de coletivos que se aproximam à ideia de grupos colaborativos (Gonçalves Júnior et al., 2014) em espaços formativos com formadores e de aprimoramento da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil.

Desenvolvimento

A elaboração do planejamento de ações formativas em colaboração já é uma prática presente no Grupo Alfabetização em Diálogo – GRUPAD – vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC – da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pelo prof. Guilherme do Val Toledo Prado, com apoio das autoras deste texto, e que também constituíam o grupo de formadoras estaduais no LEEI (Proença & Frauendorf, 2021). Assim, a partir da experiência vivida neste contexto específico de formação continuada em um grupo composto de educadoras no exercício da docência com turmas de alfabetização (ou não), nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil; profissionais da coordenação pedagógica escolar; formadoras de professores, que atuam nas redes públicas e privadas de ensino, entre outros, e do entendimento da importância da colaboração para o momento de planejar – compreendendo esse ato como processo formativo e não apenas organizacional dos encontros – consideramos relevante levar essa experiência para os momentos de elaboração de planejamento para os encontros formativos a serem desenvolvidos com as formadoras municipais no âmbito do LEEI.

Esse deslocamento de contexto de uma ação formativa planejada colaborativamente, geralmente, para um único grupo de professoras e formadoras, desenvolvida por uma dupla de formadoras, para uma ação a ser desenvolvida por várias formadoras, muitas das quais não se conheciam ou nunca haviam trabalhado juntas anteriormente, cada uma em um polo de atuação, em diferentes territórios e realidades, e com diversas formadoras municipais, nos apresentou um novo e importante desafio como pode ser observado no trecho da narrativa de uma formadora estadual:

“O primeiro encontro com a nova equipe foi remoto. Já havia trabalhado com Renata, Ana Luiza, Guilherme e, muitas vezes, com Heloísa, amiga de longa data. Conheci Andrea, Camila, Karla, Idelvandre (Idel) e Maria Fernanda (Mafe), algumas bem jovens, com idade para serem minhas filhas. Essa mistura etária fortalece a equipe: as mais experientes trazem histórias e experiências, as iniciantes, frescor e vivências atuais, coerentes com as concepções que defendemos. Um encontro intergeracional potente para o trabalho coletivo.” (Eliana Moreno – Encontro formadoras estaduais, fevereiro de 2024).

Diante desse novo cenário algumas questões nos mobilizaram: Essa equipe de formadoras estaduais se reconheceria como um grupo colaborativo e juntas superariam o desafio posto pelas condições de trabalho? Quais condições favoreceriam o trabalho colaborativo no contexto do LEEI? Essas perguntas, entre outras, nos convidaram a articular a todo momento a reflexão, a ação e a prática formativa durante o processo vivido no ano de 2024, como indicado por Schön (2000, p. 32): “Podemos refletir sobre a ação, pensando reflexivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado.”

O processo de elaboração dos encontros entre as formadoras estaduais com formadoras municipais iniciava-se em um encontro presencial em que aprofundávamos nossos saberes relacionados às infâncias, à aproximação à culturas do escrito, leitura, oralidade, bem como à constituição do papel da formadora, o que para algumas era realizado pela primeira vez, pois a experiência profissional maior era a de mediar situações de ensino e de aprendizagem com crianças e não com professoras, enquanto para outras a experiência como formadoras era mais consolidada.

Diante da heterogeneidade do grupo, a coordenação do polo UNICAMP entendeu ser importante cuidar dos dois aspectos que compõem a ação das formadoras: o conhecimento teórico-prático relacionado às infâncias aliado ao conhecimento sobre metodologias formativas (Frauendorf, 2023). O caminho escolhido foi criar contextos de formação de profissionais alinhados aos princípios metodológicos que fundamentam a prática, buscando coerência epistemológica e metodológica entre aquilo que era dito, estudado com as formadoras e professoras e a sua efetiva realização nos processos formativos (Niza, 2012 ; Munhoz, 2022).

Nessa perspectiva considerando o processo formativo em diferentes instâncias – formadora estadual – formadora municipal – professoras cursistas – mantivemos a lógica da colaboração no nosso modo de propor a formação fosse em situações de discussão em subgrupos, momentos de partilha das experiências, na definição de encaminhamentos ou nas orientações ao trabalho com as professoras cursistas, alicerçadas nos princípios de equipolência, dialogicidade e compartilhamento. O princípio de equipolência portanto esteve presente na horizontalidade das relações não importando o papel, que cada uma ocupava no programa, o tempo de experiência profissional como formadora, ou os conhecimentos relativos à prática docente na Educação Infantil: todas contribuíam de maneira horizontal, como pode ser observado na narrativa da formadora Eliana Moreno.

A dialogicidade, princípio fundamental da educação libertadora, se pauta na obra “Pedagogia da Esperança” de Paulo Freire (1992). Diferente da educação “bancária”, na qual o professor/formador deposita conhecimento de forma unilateral nos alunos/professores/formadores, a educação dialógica se baseia na interação, no respeito à experiência do outro e na construção coletiva de conhecimentos, o que também foi transposto para a relação entre as formadoras estaduais e para os fazeres desse grupo ao elaborar os planejamentos das ações formativas junto às formadoras municipais. Consideramos que cada formadora estadual é singular, o que as fez contribuir para o processo formativo a partir de suas histórias e suas experiências, resultando em um trabalho colaborativo.

O movimento de compartilhamento, como diz Antônio Bispo dos Santos no livro “A terra dá, a terra quer” (2023) apresenta a ideia dos seres humanos como “seres compartilhantes”. Segundo o autor, compartilhar é diferente de trocar. Enquanto a troca envolve substituição — uma coisa por outra —, o compartilhamento está ligado a relações de reciprocidade, como uma ação por outra, um gesto por outro, um afeto por outro; o que reconhecemos nas ações do grupo de formadoras estaduais diante do desafio de pensar o encontro formativo, primeiramente, de forma geral para atender as orientações do programa; para então cada formadora, de forma autônoma, fazer os ajustes necessários em seu plano de trabalho sem perder de vista a relação não indiferente (Bakhtin, 2013) com as pessoas e os territórios de atuação de cada uma, como evidenciado no trecho a seguir da formadora Idelvandre.

“[...] fomos pensando antecipadamente maneiras de mediar a formação e as parcerias colaborativas para a elaboração das pautas para as formações entre as Formadoras Municipais e as Professoras, considerando inegociável nas formações as Oficinas e as Tertúlias, assim como a importância das reflexões sobre a leitura pela professora ser planejada intencionalmente para acontecer diariamente para a formação do leitor, pensando a leitura como experiência.” (Idelvandre - Encontro formadoras

estaduais, abril de 2024)

O movimento de elaboração de pauta disparado no encontro presencial, tinha continuidade de forma virtual tanto na produção de texto online em serviço de armazenamento na nuvem que permite editar, escrever, organizar arquivos compartilhados com todas as formadoras e coordenação, como no grupo de um aplicativo de mensagens instantâneas, em que as formadoras estaduais a seu tempo e suas possibilidades contribuíam para a formalização do registro de planejamento, bem como para organização do material de apresentação, seleção de vídeos, imagens, textos literários, criando uma verdadeira comunidade de aprendizagem, cuja relevância reside na potencialidade dos compartilhamentos de saberes experienciados, emergentes da relação entre a ação prática e a reflexão crítica, promovendo a construção de conhecimentos situados e contextualizados (Wenger, 2001).

Um saber que se constitui no movimento de compartilhamento em que a escuta, o respeito e o conhecimento são a base do processo, fazendo com que essa experiência se desdobre em diferentes níveis de aprendizado. O “documento online” era construído abrangendo tanto dicas, orientações, sobre o que havia sido acordado como importante de ser discutido no encontro, escritas em vermelho no corpo do texto, como comentários reveladores da conversa virtual que se estabelecia entre as formadoras.

Finalizada essa parte cada formadora estadual seguia para um novo diálogo, agora pensando em seu grupo de trabalho específico, características do território, conhecimento das formadoras municipais e professoras cursistas reveladas nas discussões, reflexões e tarefas propostas ao longo dos encontros. Nesse momento, de forma individual, mas muito abastecida pelo coletivo, a formadora estadual realizava os ajustes necessários, fazia escolhas que imprimiram sua marca e seu jeito de fazer a formação respeitando os princípios fortemente vividos pelo grupo com especial destaque à dialogicidade e compartilhamento de saberes nessa etapa de planejamento.

Compreendemos que a elaboração dos planejamentos colaborativos é parte do processo formativo das formadoras, porém é fundamental também a garantia do espaço para reflexão sobre o que foi proposto, os ajustes que foram realizados durante o encontro por cada formadora a partir da interação e escuta atenta ao grupo de trabalho, as dificuldades encontradas, as surpresas e alegrias, como também alinhamentos necessários ao processo de feitura do planejamento considerando os tempos e espaços de cada uma. É nesse deslocamento do pensar a formação para a ação da formação, que a formadora vai se formando em serviço e na relação com seus grupos de trabalho e territórios de atuação (Frauendorf, 2023).



Figura 3 - Diagrama planejamento colaborativo

A escrita e leitura de narrativas das formadoras foi um convite e um caminho para esse refletir e agir. Essa proposição foi estendida para as formadoras municipais que também levaram para os encontros com professoras cursistas. Na narrativa da formadora municipal a seguir, identificamos elementos que revelam um fazer formativo fundamentado nos princípios da equipolência, da dialogicidade e do compartilhamento de saberes, construído pela própria formadora em seu processo de formação.

“O processo formativo do LEEI foi como um bordado em construção, fio a fio, tecendo histórias e abrindo caminhos para a leitura e a escrita no universo infantil. Mergulhamos num rio de descobertas, onde o brincar se revelou linguagem completa, fértil em expressão e aprendizado. Aprendi a escutar com profundidade, acolher pequenos gestos e ver a criança como protagonista. Como tecelões de presentes e futuros, seguimos nutrindo, com poesia, as raízes do nosso fazer pedagógico.” (Miriam Gonçalves – Formadora Municipal)

Nessa rede todas escreviam e liam narrativas no momento do encontro chamado “Ciranda de Narrativas”. Narrar a vida, em versos e prosas como forma de comunicar o vivido, a formação e a profissão, é constitutivo de quem somos e vamos nos tornando nesta relação. Por isso defendemos que,

Quando as experiências são narradas, ampliamos também o repertório pessoal de situações que podem nos ajudar a tecer compreensões sobre aquilo que nos impulsiona a um fazer outro, contribuindo para enfrentar e superar as dificuldades vividas. (Proença & Frauendorf, 2021, p.55)

Escolhemos dois fragmentos de narrativas de formadoras estaduais de experiências vividas nos encontros formativos do polo, a fim de desvelar os saberes que foram tecidos em colaboração sobre temáticas e conteúdos importantes sobre as infâncias, práticas docentes, experiências de leitura que eram a base do LEEI e que almejávamos que chegassem às escolas e salas de crianças de 4 e 5 anos. No primeiro fragmento a formadora estadual faz uma reflexão acerca de um tipo de atividade muito comum em salas de crianças de 4 e 5 anos quando se pensa em culturas do escrito a qual ela entende ser esvaziada de sentido e desnecessária de fazer parte desse contexto, e elege no seu entender o que de fato deve ser garantido nos espaços das infâncias ao se proporcionar a aproximação às culturas do escrito de forma significativa e instigante.

“[...] E na onda de ter o que contar, fomos descobrindo que cada uma/um de nós tem muito o que contar, o que dizer. Produzimos narrativas, trouxemos para compartilhar e desejamos ler e lemos[...] ... Mas o próprio encontro, com a partilha de atividades e experiências tão ricas e interessantes, foi ajudando a perceber que temos o que dizer, temos o que narrar. E que tudo isso sirva para termos cada vez menos crianças “pintando a letra F” na Educação Infantil, uma atividade tão recorrente e esvaziada de sentido e mais momentos descobrindo sobre os fungos, fazendo pesquisa na escola, transformando espaços abandonados em salas de leitura, investigando como fazer para as galinhas não invadirem a horta da escola ou mesmo transformando o jogo de faz de conta “cantinho de médico” que pouco fazia sentido na comunidade para “cantinho do posto de saúde”, porque na escola a vida precisa pulsar.”(Heloisa Proença - Encontro formadoras estaduais, março 2024).

No segundo fragmento de narrativa a formadora estadual narra a sua experiência enquanto leitora/ouvinte, que participa de um momento de mediação com um livro-ilustrado e o quanto foi impactada pelo agir da outra formadora na sua constituição como formadora e leitora e que reverberou em sua prática.

“[...] a leitura se inicia e o livro escolhido foi: Migrantes de Issa Watanabe. Abrir o livro, observar, silêncio... idas e vindas pelas páginas, olhares atentos, corpos inclinando-se, vários olhares de diferentes leitoras buscando a apropriação do texto. A mão toca a página do livro, as leitoras mobilizam saberes e experiências, numa leitura não linear. O silêncio persiste... observam, pensam,

sussurram... e a página é virada com cuidado. Na sequência as impressões são compartilhadas, surgem diálogos, reflexões, comparações. Como ler um livro-imagem? Por que personagens bichos? E a mala? O que significa a ave azul? [...]” (Andrea Dalcin – Encontro de formadoras estaduais, julho 2024).

A experiência de leitura com o livro ilustrado “Migrantes” vivida na formação das formadoras estaduais foi tão intensa, que muitas selecionaram o mesmo livro para ler com as formadoras municipais e, da mesma forma, a intensidade vivida foi tão significativa que provocou o desejo de se ler para as professoras cursistas, que ao se sentirem tocadas pela narrativa e pela experiência de mediação, desejaram ler para as crianças. Esse movimento de “onda” preservando não só um modo de leitura do livro-álbum, mas também o princípio do respeito ao tempo do outro, a abertura ao diálogo, à escuta atenta, reiterou algo que muitas professoras e formadoras somente sabiam pela teoria e por estudos sobre práticas de leitura e mediação: a escolha criteriosa e cuidadosa do livro, bem como o preparo da mediação da leitura com antecedência, impacta os leitores contribuindo positivamente com a sua formação e aproximação às culturas do escrito.

Considerações Finais

Este artigo apresentou a experiência de formadoras estaduais na construção colaborativa de um conjunto de ações formativas dentro de um projeto nacional de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos, com foco na aproximação às culturas do escrito na educação infantil. Para alcançar as professoras cursistas, o projeto estruturou-se em uma rede formativa, envolvendo formadoras municipais e estaduais. No Polo UNICAMP, a metodologia baseou-se em experiência anterior e o grupo apostou em realizar um movimento colaborativo entre formadoras. Diante da diversidade de grupos, de saberes sobre formação e da temática da cultura escrita, da pouca ou nenhuma experiência de trabalho entre elas, questionamo-nos se essas formadoras, reunidas para um trabalho como o descrito, se reconheceriam como um grupo colaborativo e se conseguiriam, juntas, superar desafios impostos pelas condições de trabalho – como a urgência, as distâncias, a carga horária e a diversidade de realidades.

Os encontros formativos foram avaliados tanto pelas formadoras municipais quanto pelas professoras cursistas, por meio de formulários do Google. Os itens avaliados incluíram: acolhimento, estratégias formativas utilizadas, aprendizagens e reflexões produzidas, além de um espaço aberto para comentários, recados e sugestões. Em um recorte avaliativo de um dos polos com trinta participantes, considerado como amostra, observou-se que o acolhimento foi reconhecido positivamente em 94% dos formulários; as estratégias formativas utilizadas foram validadas em 95% dos encontros; e as aprendizagens e reflexões produzidas foram reconhecidas por 94% das participantes.

De modo geral, os encontros formativos, orientados pelo processo colaborativo, foram considerados altamente relevantes pelas formadoras estaduais para mediar o trabalho com as formadoras municipais e, por estas, para mediar as ações com as professoras cursistas, tanto no âmbito do Polo UNICAMP quanto na Região Sudeste de acordo com avaliação regional.

Entre os desafios identificados no desenvolvimento do LEEI destacaram-se: a limitação de tempo para se dedicar aos estudos e tarefas da formação; a ausência de livros literários de qualidade para leitura com as crianças; e dificuldades no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ainda assim, foi possível estabelecer uma colaboração efetiva nesse contexto, favorecendo avanços significativos nos conhecimentos relacionados ao papel da formadora, da professora, bem como às práticas de leitura, escrita e oralidade no contexto das infâncias.

A experiência vivida nos permitiu identificar algumas condições que favoreceram esse trabalho colaborativo e podem ser inspiradoras em contextos outros:

Disponibilidade para contribuir: a proatividade e a iniciativa foram se alternando ao longo do processo, considerando os tempos individuais e as possibilidades de contribuição de cada formadora diante das temáticas discutidas.

Responsabilidade compartilhada: houve um entendimento coletivo de que o compromisso ia além do

trabalho no polo específico, estendendo-se a todos os polos da região envolvida pela UNICAMP.

Abertura para mudanças: trabalhar em equipe exigiu negociação e flexibilidade para lidar com transformações ao longo do percurso.

Escuta atenta: a construção coletiva envolveu múltiplos saberes, ideias e opiniões. A escuta atenta permitiu que cada formadora se deslocasse de sua perspectiva inicial para considerar as contribuições das demais.

Coordenação colaborativa: o trabalho se deu em uma relação horizontal, em que todas as participantes atuaram como parte do grupo, compartilhando decisões e responsabilidades.

A experiência interpretada demonstra que, mesmo diante de desafios estruturais, contextos de larga escala, é possível estabelecer processos formativos colaborativos, dialógicos, mais humanizados, desde que se criem condições que favoreçam a participação ativa, a corresponsabilização e a escuta entre as pessoas envolvidas, sejam formadoras ou professoras com base nos princípios de equipolência, dialogicidade e compartilhamento de saberes.

Referências Bibliográficas

Bakhtin, M. (2013). Problemas da poética de Dostoiévski (P. Bezerra, Trad.; 5ª ed.). Forense Universitária.

Gonçalves Júnior, M. A., Cristovão, E. M., & Lima, R. C. R. (Orgs.). (2014). Grupos colaborativos e de aprendizagem do professor que ensina matemática: repensar a formação de professores é preciso! FE/UNICAMP.

Frauendorf, R. B. de S. (2023). De estrela a constelações: investigação formação narrativa da formadora flâneuse de formadoras [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da UNICAMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/16055>

Freire, P. (1992). Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra.

Munhoz, L. M. M. (2022). A professora é da mesma natureza que as crianças: Reflexões singulares de uma militante freinetiana [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da UNICAMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6250>

Niza, S. (2012). In A. Nóvoa, J. R. Ó & F. Marcelino (Orgs.), Escritos sobre educação (pp.65-66). Tinta-da-China.

Proença, H. H. D. M., & Frauendorf, R. B. S. (2021). A potência das narrativas do cotidiano e dos grupos de estudos colaborativos de alfabetização na formação continuada. In G. V. T. Prado, L. A. Serodio, & V. F. Simas (Orgs.), Narrativas e formação: Diálogos universidade e escola (pp. 47–71). Pedro & João Editores.

Santos, A. B. dos. (2023). A terra dá, a terra quer. Ubu Editora / Piseagrama.

Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed.

Watanabe, I. (2021). Migrantes. Solisluna.

Wenger, E. (2001). Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO NO PLANEAMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO

GONÇALVES¹, Ana Teresa; CORREIA², Isabel; MATOS³, Maria Teresa; FIGUEIRA⁴, Sofia

¹ Escola Superior de Educação de Setúbal, IPS (teresa.goncalves@ese.ips.pt)

² Escola Superior de Educação de Setúbal, IPS (isabel.correia@ese.ips.pt)

³ Escola Superior de Educação de Setúbal, IPS (maria.teresa.matos@ese.ips.pt)

⁴ Escola Superior de Educação de Setúbal, IPS (sofia.figueira@ese.ips.pt)

Resumo

Partindo da experiência docente desenvolvida nas Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I e II, pertencentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal, do Instituto Politécnico de Setúbal, apresentamos nesta comunicação, dois instrumentos fundamentais para o planeamento e a avaliação - as reflexões cooperadas e o dossiê pedagógico de estágio. Estes instrumentos são utilizados pelos estudantes para elaborar registos narrativos, interpretativos e críticos, evidenciando os saberes mobilizados e aplicados ao longo dos estágios. Essas práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, indispensável na construção da profissionalidade docente. Além disso, promovem aprendizagens significativas relacionadas com a gestão e organização do quotidiano pedagógico em contextos de creche e jardim de infância.

Palavras-Chave: Formação inicial; Educação de Infância; Estágio; Registos de observação; Planeamento.

1. Apropriação dos ciclos interativos para compreender os processos de tomada de decisão do educador no quotidiano pedagógico em creche e em jardim de infância

O Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) tem como objetivo central a formação de educadores de infância, preparando-os para responder às exigências e desafios da prática pedagógica. No âmbito deste propósito, o Plano de Estudos do 1.º ano integra as Unidades Curriculares (UC) de Estágio em Educação de Infância I e II. O Plano de Estudos do 1º ano integra as UC de Estágio em Educação de Infância I e de Estágio em Educação de Infância II, em que os estudantes desenvolvem estágios em creche no 1.º semestre, e em jardim de infância no 2.º semestre, com uma duração de 10 semanas em cada contexto. Durante esses períodos os estudantes são desafiados a desenvolver, de uma forma real e contextualizada, competências fundamentais, como a observação, intervenção, investigação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos educadores cooperantes. Este modelo de registo adotado no estágio articula-se diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos na Agenda 2030, que consiste num plano de

ação global adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015, particularmente o ODS 4, que promove uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, garantindo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

O Programa da UC de Estágio em Educação de Infância I, explicita os princípios que norteiam esta UC, a saber:

A construção e o desenvolvimento dos saberes da ação e dos saberes pedagógicos de referência, constituem a condição necessária e incontornável para que os futuros educadores de infância sejam capazes de expandir, quer uma complexa sensibilidade de profissionais do humano, quer uma igualmente complexa capacidade de produzir um pensamento reflexivo (Programa da UC Estágio EE I - 2024/2025).

No Programa da UC Estágio em Educação de Infância II, no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, são enumerados os conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes. A saber: Pretende-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de análise integrada e holística dos fenómenos pedagógicos, procurando-se estabelecer relações e articulações com outros domínios do saber, outras experiências e respostas com relevância no campo da Pedagogia da Infância, ao mesmo tempo que se pretende que os estudantes compreendam e incorporem a função do educador de infância e a sua importância como pessoas capazes de corresponder às necessidades das crianças e às expectativas das famílias. Pretende-se criar espaços de formação em contexto de estágio e em situações de reflexão quer nas sessões de reflexão cooperada no estágio, quer nas sessões presenciais na ESE/IPS, que permitam que cada estudante desenvolva competências nas diferentes áreas transversais da intervenção pedagógica (Programa da UC Estágio EE II - 2024/2025).

Nestas UC deseja-se que os estudantes conheçam os documentos oficiais que norteiam, em Portugal, as práticas pedagógicas em Educação de Infância. Que conheçam autores de referência nacionais e internacionais, perspetivas, abordagens e modelos pedagógicos participativos e que se apropriem de conhecimentos pedagógicos essenciais, nomeadamente dos ciclos interativos de observação, escuta, registo e documentação, bem como de planificação, ação e avaliação, que sustentam as decisões dos educadores de infância na organização e gestão no quotidiano pedagógico.

Durante os períodos de Estágio, os estudantes deverão construir diferentes registos narrativos interpretativos e críticos dos saberes profissionais postos em ação, em creche e em jardim de infância, pelos educadores cooperantes, imersos em comunidades de práticas, equipa pedagógica e educativa. Nas palavras de Cardona et al. (2021, p. 92), as narrativas são uma forma de registo que pode ser feita pelo/a educador/a, ou por este/a conjuntamente com as crianças. As narrativas são descrições pertinentes do que acontece no grupo, do que, a nível individual, é vivido por cada criança, e podem ser um importante auxiliar para a autoavaliação e avaliação do trabalho para o/as profissionais, crianças e famílias, apoiando também o processo de planeamento.

O conjunto destes registos, integrados nas Reflexões Cooperadas e no Dossiê Pedagógico de Estágio, pretende ser abrangente e integrador, refletindo as diversas aprendizagens realizadas ao longo de todo o percurso académico. Em particular, destaca-se a articulação com as UC Didática do Português e das Expressões e da Didática da Matemática e do Conhecimento do Mundo lecionadas por equipas multidisciplinares.

Nas aulas que antecedem aos períodos de Estágio, os estudantes têm a oportunidade de praticar a observação, através da visualização de vídeos e da interpretação de registos fotográficos e escritos e de documentação pedagógica, de contextos educativos de qualidade. Realizam, também, leituras cooperadas dos documentos orientadores para os/as educadores/as de infância em Portugal, nomeadamente as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Considerando que “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional” (Parente, 2012, p.6), os estudantes experimentam desenvolver ciclos interativos de ação pedagógica que lhes permitem ir construindo conhecimento e compreensão sobre as crianças e os seus contextos familiares, sociais e culturais e intervindo no quotidiano pedagógico de Creche e de Jardim de Infância, na companhia dos educadores cooperantes.

Estes ciclos interativos, constituídos por processos interdependentes, requerem que o/a educador/a recolha informação sistemática, a organize, interprete e reflita sobre a mesma de modo a criar condições estimulantes e equitativas que possibilitem aos bebés e às crianças desenvolver todo o seu potencial nas Áreas de Experiência e Aprendizagem [...] e lhes garantam o direito a pertencer e a participar (Marques et al. 2024, p.33).

Em ambos os contextos os estudantes são desafiados a planear e avaliar ações significativas que decorrem de observações atentas e de escuta ativa dos interesses e necessidades das crianças e das diferentes linguagens que utilizam para comunicar. Parente (2012, p.6), sublinha que

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família.

Além disso, pretende-se que estes ciclos interativos de ação pedagógica possam ser desenvolvidos de forma participada e efetivamente vividos com o envolvimento das crianças, da equipa educativa e das famílias. Tal abordagem é reforçada pelo argumento de Silva et al. (2016), que destacam que:

O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/a educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (p.13).

Salienta-se, ainda que, a importância dos registos de observação na prática pedagógica reflete-se na valorização da escuta ativa e da documentação do percurso de aprendizagem das crianças. Estes princípios estão alinhados com a Agenda 2030 da UNESCO (2017), que reforça o papel da educação na construção de sociedades mais justas e inclusivas. Ao sistematizar ciclos interativos de observação e registo, os estudantes desenvolvem práticas que contribuem para um planeamento centrado na criança, favorecendo ambientes educativos democráticos e participativos.

As aulas que decorrem na ESE/IPS ao longo dos períodos de Estágio, constituem-se como momentos fundamentais para a reflexão teoria/prática/teoria, em que se pretende sensibilizar os estudantes para a importância de observar, escutar, registar e documentar, enquanto ações intencionalmente pensadas e refletidas que sustentam e apoiam o desenvolvimento do ciclo interdependente e interativo de planear, agir e avaliar. Para apoiar estas ações, os estudantes experimentam utilizar diferentes instrumentos pedagógicos de observação, nomeadamente o guião de observação e reflexão sobre o trabalho com as famílias e o guião de observação e reflexão sobre as relações de trabalho entre as/os profissionais de cada sala⁵⁰. Para garantir que estes instrumentos sejam válidos e fiáveis, é essencial adotar procedimentos metodológicos rigorosos que assegurem a coerência e a qualidade das análises realizadas pelos estudantes. A supervisão destes registos desempenha um papel fundamental na sua credibilidade, sendo conduzida por educadores cooperantes e supervisores académicos, que acompanham e orientam os estudantes ao longo do processo de recolha e análise dos dados. A validade dos registos é assegurada através da triangulação de fontes, combinando diferentes perspetivas sobre uma mesma atividade. A observação direta, a interpretação dos educadores cooperantes e a análise reflexiva dos estudantes permitem cruzar informações, reduzindo a subjetividade e garantindo uma representação fidedigna das práticas educativas. Além disso, a integração das vozes das crianças e das famílias nos processos de documentação reforça a relevância e autenticidade dos registos, promovendo uma abordagem participativa e inclusiva.

2. As reflexões cooperadas e o dossiê pedagógico de estágio: dois instrumentos narrativos, interpretativos e críticos dos saberes postos em ação pelos estudantes do mestrado em educação pré-escolar

As Reflexões Cooperadas, realizadas em parceria com os educadores cooperantes, resultam de reuniões formais e sistemáticas, realizadas semanalmente/quinzenalmente. Estas reuniões proporcionam a reflexão conjunta, permitindo esclarecer e aprofundar aspetos que permaneceram em aberto durante a prática pedagógica.

⁵⁰ (adaptados de Grelha de Análise da Qualidade-Creche, versão preliminar de julho de 2020, do Laboratório Colaborativo Prochild - <https://prochildcolab.pt/>)

Essas reuniões representam uma oportunidade para o diálogo sobre as observações, refletindo sobre informações importantes acerca dos interesses, necessidades, motivações, preferências e competências de cada uma das crianças e do grupo para, deste modo, identificar intencionalidades para um planejamento inclusivo e participado. Considera-se que este modelo formativo reforça o compromisso com os ODS, particularmente com a meta 4.7, que destaca a necessidade de formar profissionais capazes de promover práticas educativas sustentáveis, inclusivas e equitativas.

O conjunto destes registos pretende refletir as diversas aprendizagens realizadas ao longo de todo o percurso académico, articulando-se com abordagens internacionais que defendem uma educação participativa, democrática e baseada na documentação das experiências da infância. Ao integrar estas perspetivas na formação inicial dos educadores, garante-se que o conhecimento gerado no estágio é relevante não apenas a nível local, mas também no contexto global da educação de infância.

De acordo com o Documento Orientador do Dossiê Pedagógico de Estágio, nas Reflexões Cooperadas, os estudantes devem incluir

[...] todas as informações consideradas pertinentes para explicitação dos processos pedagógicos desenvolvidos pelos estudantes, em parceria com os educadores cooperantes [...]. Deverão ser igualmente integradas todas as informações consideradas pertinentes para explicitação dos processos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores cooperantes ou pela comunidade educativa [...] (Documento Orientador do Dossiê Pedagógico de Estágio – 2024/2025).

Por ocasião das visitas aos estágios, os supervisores também participam nessas reuniões, para o acompanhamento e reflexão retrospectiva e prospetiva da intervenção a realizar pelos estudantes. O Dossiê Pedagógico de Estágio é um dispositivo de formação que integra as Reflexões Cooperadas, a fundamentação de diferentes dimensões pedagógicas - organização do ambiente educativo (espaço e materiais, tempo e grupo); trabalho com as famílias; trabalho de equipa; observação, planificação e avaliação - e a reflexão final sobre o Estágio. Tem como objetivo

[...] o desenvolvimento dos aspetos centrais da identidade do educador de infância, ou seja, o modo como concebe e analisa tanto a relação pedagógica que estabelece com as crianças, como a relação que constrói com as famílias, e ainda as modalidades relacionais desenvolvidas com os membros da comunidade de práticas (equipas pedagógica e educativa) em que desenvolvem os seus estágios (Documento Orientador do Dossiê Pedagógico de Estágio – 2024/2025).

Em cada uma das partes que constituem o Dossiê, pretende-se que os estudantes mobilizem as suas observações, através de registos narrativos interpretativos e críticos da ampliação dos seus saberes postos em ação em Creche e em Jardim de Infância.

Na dimensão da observação, planificação e avaliação, através do desenvolvimento progressivo de um olhar educado e intencional, espera-se que os estudantes reflitam, tendo subjacente as seguintes questões: “Como é que o educador cooperante, enquanto gestor do currículo, observa? Como é que regista, organiza, interpreta e comunica as observações? Com que instrumentos? Como é que planifica? Qual é o seu papel na ação? Como é que avalia? O que é que avalia? Como é que a planificação e avaliação envolvem o diálogo reflexivo com as crianças, famílias e equipa?” (Documento Orientador do Dossiê Pedagógico de Estágio – 2024/2025).

É igualmente desejável que os estudantes consigam experienciar os ciclos interativos de ação pedagógica, apresentando uma ou mais propostas adequadas, desafiadoras e potencializadoras do processo desenvolvimento / aprendizagem, ou seja, sejam capazes de planificar. De acordo com o Documento Orientador do Dossiê Pedagógico de Estágio (2024-2025):

Esta(s) proposta(s) deve(m) ser apresentada(s) e discutidas com o educador cooperante. Cabe a cada estudante adequar essa(s) proposta(s), às necessidades e interesses das crianças e à dinâmica da sala. Após a intervenção, os estudantes deverão proceder a uma avaliação com a educadora cooperante, integrando, sempre que possível, todos os elementos da equipa pedagógica. Esta reflexão retrospectiva é fundamental neste processo, pois é um momento de pensar sobre a ação.

Cada estudante deverá incluir nesta dimensão a planificação de uma proposta realizada em sala, individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, e respetiva avaliação/reflexão ou uma narrativa sobre a aprendizagem (p.4).

Ao ingressarem nos Estágios os estudantes têm a possibilidade de mobilizar as aprendizagens realizadas nas aulas e, de uma forma devidamente contextualizada e participada, integrar na prática as possibilidades dos ciclos interativos de ação pedagógica. Cardona et al. (2021), consideram que

O/A educador/a não se limita a responder aos interesses, ou “necessidades de desenvolvimento”, das crianças, apresenta também propostas, que têm em consideração a observação e registo do que as crianças sabem e são capazes de fazer e que são negociadas com elas. Por sua vez, as iniciativas das crianças, que decorrem dos seus interesses e saberes, são estimuladas e alargadas pelo/a educador/a (p. 62).

Na presente comunicação destacamos diferentes registos narrativos, na voz de quatro estudantes, que refletem a importância da observação para orientar a sua ação na prática pedagógica.

Incluimos um excerto de uma reflexão da estudante SC, elaborado no contexto de Creche. A estudante reconhece que a educadora cooperante privilegia a observação na sua prática pedagógica, fundamentando a avaliação em evidências que lhe permitem documentar o progresso das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

A educadora mostra que, mesmo quando não está a interagir com as crianças, está a observar. Numa conversa entre a educadora e a auxiliar, pude perceber que a educadora sabia que crianças já conseguiam completar um puzzle da sala. Essas informações, que assinalam progressos, são registadas, de uma forma mais estruturada, nos relatórios de avaliação que a educadora faz de cada criança.
(outubro, 2024)

Num excerto de uma reflexão da estudante BC, em contexto de Creche, compreendemos a forma como reflete sobre o seu progressivo reconhecimento da importância da observação no quotidiano pedagógico.

As observações são essenciais para compreender os interesses e as necessidades de cada criança e do grupo [...]. Ao longo destas duas primeiras semanas apercebi-me que tenho que desenvolver esta capacidade que um/a educador/a deve possuir [...]. Através da leitura das observações da Educadora A., apercebi-me que uma determinada ação realizada pelas crianças tem um significado para o seu desenvolvimento que, aos meus olhos, devido à pouca experiência que tenho, seria algo que não reparava. Através da observação, é possível, por exemplo, interpretar a ação de uma criança a brincar com uma colher e uma taça, na área da cozinha, como desenvolvimento do jogo simbólico. No entanto, percebi também, a importância de constatar se ações, como essa, foram totalmente da responsabilidade da criança ou se houve intervenção do adulto ou de outra criança [...].
(novembro, 2024)

A estudante FS, num excerto de uma reflexão, em contexto de Creche, destaca o desafio de realizar registos na ação. Revela uma postura reflexiva sobre a sua prática e, no diálogo com a educadora cooperante, identifica diferentes estratégias para conseguir observar e registar, enquanto se envolve nas propostas com as crianças.

Em conversa com a educadora cooperante confessei alguma dificuldade em registar ao mesmo

tempo que estou a desenvolver uma atividade com as crianças e, por isso, considero que seja algo ainda a desenvolver. Tenho optado por desenvolver as atividades com apenas uma ou duas crianças, sentadas ao meu lado, para que possa fazer alguns registos. Quando são atividades com um número mais elevado de crianças, opto por tirar fotografias que servem de suporte para, posteriormente, aproveitar a hora de almoço para realizar os meus registos.
(dezembro, 2024)

Incluímos, por fim, um excerto de uma reflexão da estudante AM, em contexto de Jardim de Infância, onde é possível identificar registos de aspetos que integram a observação e o planeamento, a partir de interesses identificados pela estudante, e de uma avaliação baseada na escuta da voz de uma criança.

Tem-se tornado cada vez mais notória a vontade de as crianças lerem histórias uns para os outros, algo que é muito recorrente durante os momentos de brincadeira livre. Devido a isso, propus a uma criança que lesse um livro que já se encontrava na sala e já tinha sido contado pela educadora anteriormente. A criança aceitou de imediato a minha proposta, mostrando-se entusiasmada e questionando várias vezes ao longo do dia quando ia contar a história [...]. No final, confessou-me que nunca tinha feito uma atividade destas e que tinha adorado, o que me fez sentir muito bem por lhe ter proporcionado este momento de conquista [...].

Nota de campo/narrativa:

Ana (eu): Gostaste de fazer esta atividade?

L.T.: Sim

Ana (eu): E achas que era melhor fazermos uma história todos ou as histórias individuais como fizemos?

L.T.: Individual, porque foi fixe e eu gostei de fazer uma só minha.

(maio, 2024)

Como se pode perceber nestes registos narrativos, os estudantes destacam a observação como uma ação pedagógica fundamental. Através dela, conseguem conhecer melhor cada criança, escutá-la e compreender o seu nível de aprendizagem e desenvolvimento, além de planejar e avaliar propostas de forma participada e intencional. Neste contexto, a Recomendação n.º 2/2021, do Conselho Nacional de Educação, destaca a importância de “valorizar a voz das crianças e dos jovens na formação de professores e de outros agentes educativos” (p.82), incentivando os estudantes na formação inicial a integrar conteúdos relativos às abordagens pedagógicas que valorizem a voz das crianças.

Os estudantes reconhecem, também, a necessidade de aperfeiçoar o seu olhar pedagógico, compreendendo que a observação exige intencionalidade e sistematização. Destacam a importância dos registos (anotações, narrativas, fotografias, ...), como suporte para a reflexão sobre a sua própria ação e sobre o processo educativo da criança. Evidenciam uma postura pré-profissional crítica, pautada na reflexão sobre a observação, escuta, registo e documentação, planificação, ação e avaliação dos processos que experienciaram nos estágios em Creche e em Jardim de Infância. As reflexões realizadas pelos estudantes são destacadas por Oliveira-Formosinho (2019) como processos comunicativos que devem ser criticamente analisados e reflexivamente negociados para reconciliar os papéis das crianças e dos professores no âmago do processo de aprendizagem.

Considera-se que os instrumentos de registo e reflexão pedagógica, como as Reflexões Cooperadas e o Dossiê Pedagógico de Estágio, para além de se constituírem como um suporte essencial à reflexão e à construção da identidade profissional dos estudantes, podem ser adaptados a outras instituições de formação inicial através da flexibilização dos modelos de supervisão e da criação de guiões padronizados, garantindo coerência metodológica entre diferentes programas. A sua aplicação pode ser expandida para outros níveis educativos, ajustando-se às especificidades de cada contexto. A digitalização dos registos facilita a partilha interinstitucional, promovendo análise colaborativa e escalonamento para redes de

formação nacionais e internacionais. Estas adaptações permitem que a abordagem investigativa e reflexiva fortaleça a formação inicial de educadores em diversos cenários, contribuindo para práticas pedagógicas mais democráticas e fundamentadas na documentação da aprendizagem.

Considerações finais

Ao longo desta comunicação, procuramos destacar orientações, metodologias e instrumentos utilizados nas UC de Estágio I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESE/IPS), que permitem aos estudantes apropriarem-se dos ciclos interativos de ação pedagógica para compreender os processos de tomada de decisão dos educadores de infância no quotidiano pedagógico de Creche e de Jardim de Infância, articulando teoria e prática.

As Reflexões Cooperadas e o Dossiê Pedagógico de Estágio desempenham um papel crucial na organização de registos de observação sobre vivências que promovem a reflexão crítica e a construção de conhecimento. Esses instrumentos sistematizam as vivências e experiências das práticas pedagógicas, configurando-se como instrumentos essenciais para documentarem e interpretar as interações e aprendizagens que ocorrem em contextos educativos. Ao reunir registos narrativos que evidenciam sentires, saberes e fazeres de crianças e adultos esses instrumentos oferecem uma representação rica e contextualizada das dinâmicas que se desenvolvem numa sala de atividades ou instituição. Além disso, tornam-se promotores de um processo de escrita pedagógica intencional e criativa, que articula as dimensões emocional, cognitiva e prática da ação educativa, permitindo aos estudantes refletir e aprimorar continuamente as suas intervenções.

Em suma, destacamos que esses instrumentos desempenham um papel essencial no desenvolvimento de uma atitude reflexiva, elemento indispensável para a construção da profissionalidade docente. Além disso, permitem aprendizagens significativas, especialmente no que se refere à gestão e organização do quotidiano pedagógico. Por meio das práticas de observação, intervenção e avaliação, os estudantes são estimulados a integrar saberes teóricos e práticos de maneira coesa, promovendo uma formação abrangente e sólida. Esse processo não apenas enriquece o período de estágio, mas também constitui um alicerce fundamental para o exercício profissional ao longo de toda a carreira.

Referências bibliográficas

- Cardona, M. J.; Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- CNE, Conselho Nacional de Educação (2021), Recomendação nº 2/2021 – A voz das crianças e dos jovens na educação escolar – DR de 14/07/2021
- Marques, A.; Azevedo, A.; Marques, L.; Folque, M., A. & Araújo, S. B. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal, Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação (pp. 111-134). Penso
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança - Coleção Finalidades e práticas educativas em creche. CNIS
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação
- UNESCO (2017). UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785>
- Documentos institucionais:
- Programas das UC Estágio Educação de Infância I e Estágio Educação de Infância II
- Documento Orientador do Dossiê Pedagógico de Estágio – 2024/2025

SER EDUCADOR/A COOPERANTE EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - PARTILHAR E APRENDER EM COOPERAÇÃO. TESTEMUNHO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

CORREIA¹, Isabel Tomázio; FIGUEIRA², Sofia; MATOS³, Maria Teresa

¹ Escola Superior de Educação de Setúbal, IPS (isabel.correia@ese.ips.pt)

² Escola Superior de Educação de Setúbal, IPS (sofia.figueira@ese.ips.pt)

³ Escola Superior de Educação de Setúbal, IPS (maria.teresa.matos@ese.ips.pt)

Resumo

A formação inicial de educadores de infância é essencial para garantir a qualidade da educação nos primeiros anos de vida. No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, esta formação é composta por um conjunto de dimensões teóricas e práticas, com relevo para a articulação entre a instituição de ensino superior e os contextos de estágio como elemento privilegiado. A qualificação e capacitação dos educadores cooperantes deve estar alicerçada em bases teóricas sólidas e reflexão, tendo em vista a melhoria da supervisão e potenciando uma atitude de participação face aos desafios do quotidiano. A presente comunicação destaca a experiência de uma oficina de formação contínua direcionada a educadores cooperantes/supervisores. Esta iniciativa tem os seguintes objetivos: a) Estimular a capacidade de discussão, análise e reflexão acerca do quotidiano pedagógico, a partir de situações concretas e das necessidades identificadas, considerando as diversas variáveis do currículo; b) Contribuir para a melhoria contínua das práticas de supervisão e para a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem entre os participantes. A oficina, promovida pelo Centro de Formação Ordem de Santiago, encontra-se em desenvolvimento e conta com a participação de 25 educadores cooperantes e é dinamizada pelas autoras da comunicação. A metodologia tem sido recebida de forma muito positiva pelos participantes. Enfatizam que a vivência das reflexões a partir de situações práticas vivenciadas pelas estagiárias, enriquece a compreensão das dinâmicas pedagógicas e amplia a consciência sobre novas possibilidades de supervisão mais eficazes e também fazem referência à possibilidade da construção de uma rede de apoio e desenvolvimento profissional contínuo.

Palavras-Chave: Formação inicial; Formação contínua; Educação de Infância; Supervisão; Cooperação

1. Formação inicial e prática de ensino supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar: construindo saberes

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) tem uma experiência de 40 anos na formação inicial de educadores de infância e desde 2007 sofreu alterações com a legislação que visou a adequação dos cursos de formação de educadores e professores ao Processo de Bolonha.

Atualmente é o Decreto-Lei 79/2014 que aprova o Regime Jurídico da Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários. O Mestrado em Educação Pré-

Escolar (MEPE), segundo ciclo de formação, assegura um complemento da formação iniciada pelos estudantes no 1º ciclo de formação, Licenciatura em Educação Básica (LEB), reforça e complementa essa formação nas áreas científicas do mestrado e aprofunda a formação nos contextos profissionais – creche e jardim de infância.

O plano de estudos do MEPE da ESE/IPS está organizado no modelo de alternância de forma a favorecer a articulação teoria/prática/teoria, ou seja, a prática informada pela teoria e a teoria informada pela prática, fundamental no processo de formação profissionalizante.

As Unidades Curriculares (UC) de estágio no 1º ano, Estágio em Educação de Infância I e Estágio em Educação de Infância II (1.º e 2.º semestre), integradas na componente de formação Prática de Ensino Supervisionada (PES) estão organizadas em dois momentos de estágio, com a duração de 10 semanas em cada semestre.

No 1.º semestre os estudantes realizam o estágio em contexto de creche em instituições com diferentes suportes jurídicos (rede social e rede privada). No 2.º semestre os estudantes realizam o estágio em contexto de jardim de infância, em instituições com os mesmos suportes jurídicos, acrescido da rede pública. Os estudantes, em ambos os semestres, permanecem em estágio duas semanas, de segunda a sexta-feira, e oito semanas de segunda a quarta-feira, cinco horas por dia, num total de 170 horas por semestre. Nos contextos de estágio cada estudante é apoiado por um educador cooperante que se compromete a participar no processo de formação dos estudantes. No Decreto-Lei 79/2014, os docentes das escolas que colaboram na formação são denominados orientadores cooperantes e devem ter formação e experiência adequadas às funções a desempenhar e prática docente não inferior a cinco anos (Artigo 23.º, n.º 1 e n.º 2). O educador cooperante constitui uma figura significativa no processo de formação inicial dos futuros profissionais, aquele que orienta um candidato a professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Estes profissionais são reconhecidos como formadores do terreno e, tal como os docentes supervisores, têm um papel fundamental na formação dos estudantes.

A ESE/IPS tem uma rede consistente de educadores cooperantes, a maioria dos quais com uma larga experiência profissional e de cooperação com a instituição, que foi considerado um ponto forte no Relatório de Apresentação do pedido - novo ciclo de estudos (NCE/14/00996) à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e que facilita o processo de supervisão, nomeadamente a relação docentes supervisores/educadores cooperantes, aspeto entendido como determinantes na qualidade da formação que ministramos.

2. A supervisão pedagógica como pilar na Formação Inicial de Educadores de Infância

Destacamos a relação que tem de existir entre os contextos onde os estudantes fazem o estágio e a instituição de ensino superior em que frequentam a formação inicial. Quer o professor da escola de formação quer o educador cooperante têm um papel fundamental na formação dos estagiários, futuros profissionais. Ambos são formadores e devem manter uma relação próxima durante todo o processo de formação. Mesquita-Pires (2007) refere que “a complexa rede de interações, estabelecida no processo supervisão, exige uma enunciação franca dos papéis, bem como uma congruência entre as estratégias formativas do professor da instituição formadora e do educador- cooperante” (p.11), o que remete para um trabalho bem estruturado e organizado por parte da instituição de ensino superior responsável pela formação inicial. Na organização deste trabalho, destaca-se a relevância da cooperação entre os contextos de estágio e a instituição de ensino superior. Essas parcerias são reconhecidas como essenciais para o sucesso de um programa (Santos, 2015). Além disso, conforme recomendam Silva (2013) e Gonçalves (2014), é crucial que as equipas das instituições de ensino superior selecionem cuidadosamente os educadores cooperantes que acolhem os futuros profissionais nos seus contextos, promovendo o estabelecimento de relações próximas e colaborativas.

A existência de uma bolsa consistente de educadores cooperantes que colaboram com a ESE/IPS há vários anos, incluindo alguns que anteriormente foram estudantes da instituição, facilita a comunicação e as parcerias. Estas parcerias alicerçam-se numa continuidade de trabalho, potenciando um conhecimento sustentado que permite o “currículo de formação vivenciado na IES ser articulado com a formação que ocorre no contexto da prática profissional” (Leite, Marinho & Sousa-Pereira, 2023, p.19). Os educadores

cooperantes reconhecem os modos de funcionamento e os objetivos formativos da ESE/IPS, mostrando-se disponíveis e implicados no acolhimento dos estagiários.

Faz parte desta relação o diálogo e uma disponibilidade total dos docentes da ESE/IPS para apoiarem os educadores sempre que são solicitados, mesmo que não coincida com os dias das visitas ao local de estágio previstas no plano de estudos. Segundo Flores (2016) uma visão holística e articulada de formação implica um diálogo colaborativo e eficaz entre locais de estágio e escola de formação, no sentido de fomentar as potencialidades de cada uma das instituições.

O educador cooperante que recebe o estudante na sua sala, é “reconhecido como formador no contexto educativo, é um facilitador/mediador das aprendizagens e dos progressos co-construídos pelos estudantes” (Documento Orientador do Parecer de Estágio, 2024/2025). Para além da participação nas reuniões de cooperantes estes profissionais acolhem os estudantes nas salas, partilham o seu trabalho, planificam em conjunto, refletem e discutem as potencialidades e fragilidades do quotidiano e avaliam o desempenho do estudante. Esta avaliação é partilhada com o estudante e os docentes da ESE/IPS, discutindo, com transparência, o percurso realizado e as competências adquiridas.

Em cada semestre realizam-se duas reuniões de cooperantes, no início e final do estágio, para explicitar expectativas e intencionalidades, refletir sobre os documentos orientadores do estágio, partilhar e discutir os pareceres de avaliação e refletir sobre o processo formativo. Estas reuniões têm uma assiduidade considerável e funcionam também como espaços de desenvolvimento profissional porque são, em primeiro lugar, momentos onde se organizam pedagogicamente os estágios, funcionando como pontos de situação inicial e final.

Funcionam igualmente como espaços de desenvolvimento profissional, a participação dos educadores cooperantes na dinamização de aulas na ESE, em colaboração com os docentes, permitindo estabelecer relação com os estudantes, inteirarem-se dos conteúdos e dinâmicas desenvolvidas e partilharem as suas práticas pedagógicas. Esta metodologia permite, simultaneamente, estreitar relações entre a escola de formação e os contextos de estágio e teorizar a partir da prática. Acresce, ainda, a sua participação nas aulas abertas, organizadas pela equipa de docentes e dinamizadas por diferentes especialistas em função do tema a abordar, com a periodicidade mensal, reforçando o desenvolvimento profissional e a ligação com a ESE/IPS. Todas estas iniciativas promovem, no nosso entendimento, relações duradouras e próximas entre os educadores cooperantes e a instituição de ensino superior e contribuem para uma maior interação entre os diferentes atores, potenciando a construção e um desenvolvimento profissional de qualidade (Mesquita & Rodrigues, 2015).

3. Enriquecendo a Supervisão Pedagógica: A Experiência da Oficina de Formação

Nos últimos anos alguns autores, nacionais e internacionais (Mesquita & Rodrigues, 2015; Vieira et al, 2020, Baco et al, 2023), têm destacado a importância das relações dialógicas e potenciadoras de compromissos de formação entre educador cooperante e professores das instituições de ensino superior.

De acordo com o Decreto-Lei 79/2014, as Instituições de Ensino Superior devem apoiar os docentes das escolas cooperantes, “em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes” (art.º 23).

O reconhecimento desta função e da importância da articulação entre a instituição de ensino superior e os educadores cooperantes, como elemento central na formação inicial, a par com as necessidades de formação sentidas e verbalizadas pelos educadores cooperantes, inspiraram a oficina de formação “Ser Educador/a Cooperante em Contextos de Educação de Infância – Partilhar e Aprender em Cooperação”. A equipa de formadoras da oficina de formação, composta por profissionais com longos anos de experiência na supervisão de estágios na ESE/IPS, organizou a formação como forma de fortalecer a supervisão pedagógica nos estágios do MEPE, promovendo um espaço de partilha e construção conjunta de saberes e contribuindo para uma visão partilhada de responsabilidades entre educadores cooperantes e professores da instituição de ensino superior (Trevethan, 2017).

A formação foi organizada, estruturada e posteriormente apresentada ao Centro de Formação Ordem de Santiago, para ser acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação contínua de Professores como oficina de formação, em regime b-learning, com a duração de 25 horas presenciais e 25 horas de

trabalho autónomo. Esta oportunidade vai ao encontro do referido por Leite, Marinho & Sousa (2023) no estudo sobre “Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes” em que identificam como aspetos que facilitam a relação entre a instituição de ensino superior e Escolas/Professor cooperante a abertura e disponibilidade das IES e das Escolas para a colaboração e o acesso a formação contínua.

Esta iniciativa tem os seguintes objetivos: a) Estimular a capacidade de discussão, análise e reflexão acerca do quotidiano pedagógico, a partir de situações concretas e das necessidades identificadas, considerando as diversas variáveis do currículo; b) Contribuir para a melhoria contínua das práticas de supervisão e para a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem entre os participantes. Relativamente aos conteúdos a abordar foram definidos os seguintes: Processo de Supervisão das Práticas; Organização do Ambiente Educativo (espaço e materiais, tempo, grupo); Trabalho com Famílias; Trabalho de Equipa; Observação, Registo e Planeamento e Avaliação. No que respeita à metodologia, ao longo das sessões têm sido mobilizadas diversas estratégias metodológicas como: sessões expositivas com participação efetiva das formandas e as suas experiências; trabalhos e reflexões em pequeno e grande grupo; momentos de partilha em grande grupo; recurso a documentos digitais de apoio. Quanto aos procedimentos respeitantes à avaliação, esta remete para uma avaliação contínua e incide sobre o desenvolvimento das competências dos formandos ao longo da oficina de formação, tendo por base a participação, o empenho nas sessões e o trabalho final proposto.

Após a realização das 5 sessões, das 8 previstas, consideramos essencial fazer um ponto de situação, escutando as opiniões e experiências dos participantes sobre o processo até então vivenciado. Nesse sentido, foram colocadas algumas questões abertas aos formados, com o objetivo de compreender as perceções iniciais dos educadores acerca da organização das sessões e dos temas abordados, além de identificar dificuldades, potencialidades e expectativas tanto em relação à formação quanto ao papel do educador cooperante. A saber: i) Quais os conteúdos da formação que estão a ser mais desafiantes para compreender ou mobilizar para a prática supervisionada com as suas estagiárias? ii) Algum dos conteúdos apresentados até à presente data trouxe uma nova perspetiva para a prática supervisionada? Pode partilhar um exemplo?; iii) Houve algum momento durante as dinâmicas de pequeno grupo que se destacou como particularmente enriquecedor para a prática supervisionada? Porquê?; iv) As reflexões em pequeno grupo têm permitido a troca de experiências sobre formas de avaliar as estagiárias?; v) Das reflexões coletivas realizadas, que ideias ou aprendizagens emergiram para a prática supervisionada?; vi) Há aspetos que gostaria de sugerir para melhorar futuras dinâmicas formativas?

Após análise e interpretação da informação recolhida junto dos educadores cooperantes participantes, destacam-se os seguintes aspetos:

- Os conteúdos da formação estão alinhados com a função de educador cooperante, englobando reflexão coletiva, troca de experiências e interação com as estagiárias. Ressalta-se a importância da comunicação objetiva e da colaboração com as famílias de forma sistemática, uma vez que foram identificados alguns constrangimentos em lidar com diferentes visões, conceções, horários e acompanhamento na exploração dos espaços exteriores;
- A formação tem auxiliado a alinhar a prática pedagógica com fundamentos éticos e reflexões em constante mudança, impulsionando uma inclusão mais efetiva das estagiárias, a autonomia e o desenvolvimento profissional. Um exemplo motivador foi a participação delas em reuniões com famílias, apresentando trabalhos realizados no estágio, o que reforçou a confiança e a ligação com as famílias. Além disso, a análise sobre o trabalho com famílias salientou a importância do autoconhecimento, crucial para relações mais conscientes e éticas, sublinhando a necessidade de incorporar essa dimensão no currículo formativo. Tais práticas consolidam o papel do educador cooperante como facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional;
- A formação tem sido um incentivo para uma reflexão aprofundada sobre o papel de formadores e supervisores, ampliando as visões para além do contexto específico e favorecendo o desenvolvimento profissional. A troca de experiências foi crucial para conhecer práticas institucionais, questionar abordagens e descobrir estratégias pedagógicas. Certos momentos, como a análise da organização do ambiente educativo, realçaram a importância de lidar com constrangimentos e capacidades, impulsionando a resiliência das estagiárias e valorizando os recursos existentes em cada situação;

- A troca de ideias e de experiências tem possibilitado criar laços entre educadores, revelando as dificuldades e os encantos de um trabalho exigente, mas muito interessante e que todos continuam a abraçar com dedicação;
- A importância de acolher, integrar e comunicar de forma clara são aspetos fundamentais para um ambiente tranquilo e harmonioso e para o aprofundamento do papel do educador cooperante. Afirmam que as reflexões conjuntas contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal;
- A partilha reflexiva em pequenos grupos, aliada à diversidade de pontos de vista, ajuda a enriquecer a prática pedagógica e promove várias dinâmicas. Mesmo com outras as ações disponíveis, como as Aulas Abertas, é claro que há necessidade de formação de longa duração com a abordagem de vários temas diferentes, fundamentais para o desenvolvimento contínuo dos educadores, muitas vezes movidos pela sua própria ação e desejo de aprender.

Apontamentos Finais

A oficina de formação “Ser Educador/a Cooperante em Contextos de Educação de Infância - Partilhar e Aprender em Cooperação”, enquanto ponto de encontro, tem proporcionado uma reunião entre educadores cooperantes e docentes da ESE/IPS, impulsionando debates em conjunto e uma agenda em comum, e está a ser encarada como fundamental para uma colaboração relevante entre educadores cooperantes e professores da escola de formação. Na visão dos educadores cooperantes participantes, a partilha de reflexões em pequenos grupos tem-se mostrado essencial para promover a troca de ideias e o enriquecimento recíproco, facultando a exploração de novas práticas, a reflexão sobre metodologias e a criação de estratégias educativas mais eficientes. Essas discussões, em consonância com a teoria de Schön (2000) sobre a prática reflexiva, possibilitam um olhar crítico sobre diferentes formas de avaliar as estagiárias, enfatizando a necessidade de critérios claros e partilhados para assegurar justiça e basear as avaliações de forma sólida. Os educadores recomendam formação com abordagem de assuntos variados, inspirados na ideia de formação contínua de Day (2001), que destaca a aprendizagem ao longo da vida como crucial para o desenvolvimento profissional. Essas ações certamente ajudarão a melhorar o acompanhamento dos estagiários, assegurando uma supervisão mais cuidadosa, apta a fomentar uma prática educativa de qualidade. Assim, entende-se que esta oficina de formação está a contribuir para impulsionar melhorias na supervisão, assim como, a incentivar o começo de um processo de criação de uma rede de suporte e aprofundamento profissional contínuo, elevando a qualidade da formação inicial de educadores da infância.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Livraria Almedina.
- Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers/ cooperating teachers. *Frontiers in Education*, 7, 1010831. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1010831>
- Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.
- Flores, M.A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran e M. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187–230). https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_5
- Gonçalves, A. (2014). A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: Um estudo de caso. [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10362/14135>
- Leite, C. Marinho, P. & Sousa- Pereira, F. (2023). Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. *Revista Lusófona de Educação*, 59, (pp.13-34).
- Mesquita-Pires, C. (2007). Aprender a ser educador de infância: Entre a teoria e a prática. In XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? <http://hdl.handle.net/10198/5450>
- Mesquita, C. & Rodrigues, M. (2015). Processo de Supervisão: percepções dos professores cooperantes do 1º

CEB. Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación. 6, 136-140.

Santos, A. (2015). Educação infantil e formação de professores: Uma proposta do PIBID de pedagogia. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Orgs.), Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional (pp. 77-92). De Facto Editores.

Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Artes Médicas.

Silva, R. (2013). A prática em contexto profissional na formação inicial: Perspetivas de estudantes: Contributos para a configuração profissional do educador de infância. [Tese doutoramento]. Instituto de Educação. Universidade Lisboa

https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/10554/1/ulsd067340_td_tese.pdf

Trevethan, H. (2017). Educative mentors? The role of classroom teachers in initial teacher (education. A New Zealand study. Journal of Education for Teaching, 43(2), 219–231.

Vieira, F., Flores, A., & Almeida, M. J. (2020). Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho: entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. Instrumento: Revista. Estudo. e Pesquisa. em Educação, 22(2), 231-247.

Legislação consultada

Decreto-Lei 79/2014 - Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

CORREIA¹, Maria Aparecida Antero

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – cidinha.antero@unir.br

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de prática pedagógica desenvolvida na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na região Norte do Brasil, em território amazônico, para uma turma de graduação do curso de Pedagogia, na disciplina Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II. A partir da realização de atividades que tiveram como fundamento os Campos de Experiências previstos na Base Nacional Curricular do Brasil, os discentes fizeram registros e criaram uma documentação pedagógica como trabalho final da disciplina. Inicialmente foram realizadas discussões teóricas sobre as abordagens de Educação Infantil, concepções de criança e infâncias, currículo e formação profissional. As atividades tiveram como base o contexto social em que os estudantes estão inseridos, com elementos históricos e lúdicos regionais. Foram planejadas, organizadas e vivenciadas diversas experiências didáticas que dialogam com a necessidade de observação, registro e documentação das aprendizagens como forma de acompanhamento, diálogo com a comunidade escolar e reflexão docente. Ao final, foram apresentados os resultados com registros sobre os percursos pedagógicos e apontamentos a respeito da permanente necessidade de reflexão sobre a relação entre teoria e prática na formação inicial de docentes e da experiência como um valor significativo desse processo.

Palavras-Chave: documentação pedagógica; campos de experiências; formação inicial; professor reflexivo

Introdução

Este relato de prática foi desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Campus Rolim de Moura, na Amazônia Ocidental, como parte das diretrizes e práticas da disciplina Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II no segundo semestre de 2024 para a turma do sétimo período. Nesse contexto, sobressai-se a necessidade de discussões significativas que apresentem perspectivas que garantam o direito da criança à educação com qualidade socialmente referenciada nas diferentes regiões brasileiras e, em especial, na Amazônia e no estado de Rondônia.

Pode ser destacado um importante desafio das infâncias e das Amazônias: conquistar a autonomia para falar e se expressar, para que os indivíduos sejam considerados como sujeitos de direitos e sujeitos de políticas, diante de uma complexidade social que também está presente na necessidade de alteração das condições de desigualdade educacional social em que vive a maioria das crianças. De outro lado, a formação de professores e professoras em territórios amazônicos precisa considerar os saberes e a produção de

conhecimento bem como uma formação profissional que esteja sempre em diálogo com os povos da cidade, do campo, das águas e das florestas, reafirmando um compromisso ético com o contexto regional, nacional e internacional.

Portanto, uma formação de docentes para a Educação Infantil precisa ter em seu centro a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Essa é a possibilidade que as ações de documentação pedagógica oferecem, articulando o currículo, o planejamento, a didática e a relação com as famílias. A documentação pedagógica na Educação Infantil – muitas vezes apenas denominada de portfólios nas instituições educacionais –, ao mesmo tempo que proporciona a reflexão-ação-reflexão da prática docente, possibilita um acompanhamento do desenvolvimento dos bebês e das crianças. A documentação não é um exercício isolado, mas coletivo, mediante reflexão individual e partilhada, de maneira colaborativa (Pinazza & Fochi, 2018).

Aspecto fundamental a ser desenvolvido em creches e pré-escolas, a documentação pedagógica se configurou como uma questão central na formação dos discentes do curso de Pedagogia, que trouxeram essa demanda para a disciplina, pois em estágios realizados nas escolas tinham contato apenas com a proposta de portfólio como um agrupamento de atividades realizadas pelas crianças, sem registros mais elaborados de seus percursos educacionais. Nesse sentido, como trabalho final da disciplina, foi definido que eles deveriam elaborar documentações a partir das atividades realizadas nos ambientes da Universidade, principalmente, na brinquedoteca.

A ação do professor com alunos e alunas de graduação é sempre decorrente de processos de escolhas e da seleção de conhecimentos com vistas a alcançar os objetivos propostos. Também é um campo conflituoso e de disputas, em torno do tipo de ser humano e sociedade que se pretende formar. Nessa experiência, está a perspectiva de formação voltada para a concepção de criança rica e produtora de cultura, partindo do princípio de que a infância não é a idade da não fala, não é a idade da não razão e da não infância, pois “está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche” (Sarmiento, 2007, pp. 35-36).

Neste trabalho, a formação é voltada para que o professor da Educação Infantil considere a documentação pedagógica para além de outras funções de arquivamento de materiais, mas principalmente um instrumento que dá voz às crianças, pois parece ser esse o desafio das infâncias e das Amazônias: conquistar a autonomia para falar e se expressar, serem considerados/as como sujeitos de direitos e sujeitos de políticas, diante de uma complexidade social que também está presente na necessidade de transformação das condições de desigualdade social em que vive a maioria das crianças que as habitam (Correia, 2024, p. 233).

No decorrer das atividades, metodologicamente se utilizou de vários campos de experiências, com planejamento e execução das atividades pelos discentes. Enquanto as discussões mais voltadas para a leitura de textos foram realizadas na tradicional sala de aula, as atividades práticas aconteceram no espaço da brinquedoteca. A turma foi dividida em grupos, e cada grupo deveria escolher um Campo de Experiência, organizar as atividades, a partir de um plano didático, e desenvolvê-las junto com a turma. A prática da observação possibilitou que durante a execução os registros fossem realizados para elaborar o trabalho final da disciplina: um material de documentação pedagógica sobre um discente ou um grupo, visando desenvolver uma cultura que “valoriza a memória, a reflexão e a socialização de histórias individuais e de grupos em seus processos de aprendizagem” (Proença, 2022, p. 249).

Os dados apresentados neste trabalho foram coletados durante as atividades e a seleção para apresentação teve como foco a articulação entre os dois campos de experiência que mais foram escolhidos pelos discentes: traços, sons, cores e formas e escuta, fala, pensamento e imaginação. Considerando como premissa a necessidade de escutar – das mais diferentes formas – as crianças, este trabalho, além desta introdução, apresenta uma breve caracterização da região amazônica e do estado de Rondônia. Em seguida é discutida a documentação pedagógica no âmbito da Educação Infantil. Para apresentar o resultado da prática, o trabalho inclui algumas imagens das documentações pedagógicas produzidas pelos discentes.

Educação dos povos amazônicos no estado de Rondônia

Entre rios e florestas, a região amazônica apresenta-se como um território complexo que ocupa 54% de terras brasileiras, com diferentes comunidades, como indígenas, quilombolas, extrativistas e ribeirinhas, migrantes que vivem de variadas formas. Nesse marco, estão as crianças e os bebês e suas infâncias

amazônicas e sua pluralidade de vivências. Assim como se pode conceber a infância no plural, na Região Norte do Brasil é possível conceber que existem “várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si ... A Amazônia exige uma visão complexa do meio ambiente que não dissocie ecologia de justiça social, da cidadania” (Gonçalves, 2008, p. 9).

Os grupos que ocupam os territórios amazônicos criam suas identidades coletivas originárias de condições sociais e étnicas (indígenas, negras), da relação com a natureza (seringueiro, castanheiro, pescador, mulher quebradeira de coco), das condições derivadas de ações, como assentados, atingidos por barragens (Gonçalves, 2008). Nesse contexto, “as políticas para as Amazônias precisam atuar para melhorar as condições de vida para e com todos os grupos, pois as crianças vivenciam sua subalternidade e exclusão a partir de suas diferentes identidades” (Correia, 2024, p. 233).

No campo do currículo, é preciso considerar toda a diversidade da região. Fruto de um grande avanço do agronegócio, que avança com as monoculturas de soja e gado, é importante que essa perspectiva não se torne também uma monocultura nas mentes: padronização de conhecimento, o que tende a ser objetivo de políticas de currículo e formação voltados à aquisição de padrões de saberes e comportamentos presente nas propostas dos grupos de negócios representados pelo agro/hidro/mineral/carbono-negócio e seus parceiros nas Amazônias (Figueirêdo et al., 2022).

Portanto, a educação na região, em seus diferentes níveis, precisa considerar essa realidade em diálogo permanente com suas comunidades como “uma exigência existencial”, pois o diálogo é “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2005, p. 91). Nessa perspectiva do diálogo e da humanização, é preciso pensar e atuar na educação e no campo da formação superior “de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso” (Perrenoud, 2002, p. 17).

A documentação pedagógica e as ações na Educação Infantil

A fundamentação do currículo brasileiro para a Educação Infantil – organizada entre creches (zero a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos) – tem como base os Campos de Experiências e possui forte vínculo com as abordagens italianas, que dialogam com essa perspectiva desde 1991, quando instituíram seis Campos de Experiências: o corpo e o movimento; os discursos e as palavras; o espaço, a ordem e as medidas; as coisas, o tempo e a natureza; mensagens, formas e mídia; o eu e o outro (Correia & Messetti, 2022).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil aprovada em 2017 – em que pese o conjunto de críticas sobre a ausência de debate para sua implementação e seu foco tecnicista que tem como base a ideia de habilidades e competências nas faixas posteriores à Educação Infantil – apresenta uma estrutura de cinco Campos de Experiências: 1) o eu, o nós e os outros; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). Os Campos de Experiências podem ser considerados também uma possibilidade de diálogo, pois é “do percurso histórico da experiência no mundo e com o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos” (Barbosa & Richter, 2015, p. 192).

A experiência no campo educacional foi importante para Dewey (1979), já em seus textos do início do século XX. Ela pode ser utilizada também na formação docente, e em atividades práticas de graduação universitária é possível resgatar o princípio de que “a qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (p. 16).

Nesse sentido, as experiências acontecidas durante a graduação podem ter uma influência positiva na ação docente do futuro profissional que vai trabalhar com as crianças e que precisa aguçar seu olhar para observá-las e escutá-las. De acordo com Perrenoud (2002), a solução de futuros problemas de um profissional docente deve ocorrer com saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Ao experienciar a criação de uma documentação pedagógica, o profissional desenvolve um saber proveniente de uma experiência significativa para sua formação inicial e futura atividade profissional, “uma experiência dotada de sentido” (Bondía, 2002, p. 21).

A relação entre teoria e prática, portanto, deve ser indissociável nas ações formativas e profissionais dos

curso de graduação. Também deve ser assim a postura reflexiva, já que a documentação pedagógica possibilita a reflexão e diferentes atitudes, pois ela “é uma estratégia, um instrumento, uma ferramenta do educador para narrar, registrar, problematizar, argumentar, interpretar, refletir, comunicar e dar visibilidade a processos de aprendizagens” (Proença, 2022, p. 231). Nesse sentido, concorda-se com uma descrição de experiência que vai além da perspectiva de aulas práticas:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

A documentação pedagógica foi pensada como fator de reflexão e diálogo permanente entre as escolas e as famílias. E, no caso deste artigo aqui apresentado, como fator de diálogo e prática educativa e escuta entre graduandos e graduandas, como “processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26).

Registro e reflexão: a experiência como prática pedagógica

Tecer relações entre a formação de futuros professores e a realidade das escolas é fundamental, e o ambiente em que se desenvolvem as atividades deve proporcionar essas possibilidades com materiais pedagógicos que dialoguem com a Educação Infantil. Assim como para as crianças é fundamental um contexto pedagógico e social que sustente, promova, facilite, celebre a participação (Oliveira-Formosinho, 2007), para a formação de adultos também é importante um espaço físico que permita o desenvolver da participação e da formação, como o ambiente da brinquedoteca da Universidade, apresentado na Figura 1, a seguir.



Figura 1 – Brinquedoteca

Os discentes entenderam que, na vida real das escolas de Educação Infantil, a documentação é fundamental para as famílias – e criaram formas diferenciadas de apresentação desse material para as famílias, com descrição das atividades, como: “Nós, professores Guilherme, Kevinny e Letícia, planejamos, ao longo deste ano, atividades que estimularam a criatividade, a participação e a autonomia das crianças”; “concluimos que o semestre foi marcante para o crescimento de Valdirene, que alcançou marcos importantes em sua trajetória educacional, consolidando bases para continuar evoluindo de forma consistente nas etapas

Conhecimento, política e comunidade na educação das crianças e na formação de profissionais

A Figura 2, a seguir, mostra as documentações pedagógicas criadas pela turma.



Entre todas as atividades desenvolvidas, uma foi importante para todos os grupos: a ação conjunta de leitura do livro *A menina da garrafa verde* e a proposta de um desenho a partir da leitura. Um dos registros sobre a atividade apresenta as dificuldades e os avanços percebidos: Mari não se empolgou muito, relatou que não gosta de desenhar, porém ao ver outras crianças começou a se animar e por vontade própria pegou sua folha e lápis de cor e começou a pintura. Ela mostrou força de vontade e superação dos seus limites sobre a atividade.

A hand-drawn illustration of a green vase with a girl inside. The vase is green with a textured, slightly mottled appearance. Inside the vase, a small girl with blonde hair, wearing a red dress, is standing. Above the vase, the word 'AMIGALA' is written in green, stylized capital letters. The entire illustration is on a white, irregularly shaped piece of paper.

237

Entre tantas atividades de leitura, desenho, dramatização, jogos e brincadeiras, a experiência foi fator fundamental nesse percurso formativo. O registro mostrado na Figura 3 apresenta o movimento de observação e escuta que resulta em uma documentação contextual e significativa.

A continuidade desse tipo de formação precisa avançar ainda, buscando mais elementos amazônicos e culturais da região, como o Bumba meu boi, tradicional festa popular das regiões Norte e Nordeste do Brasil, considerada – pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade na região. Nesse aspecto, destaca-se a importância de uma proposta pedagógica participativa que entende os atores construtores do conhecimento como seres sócio-histórico-culturais e que “reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18).

Para além de apresentar uma prática pedagógica desenvolvida com graduandos e graduandas do Ensino Superior da Região Norte do Brasil, que abriga grande parte das Amazônias, o objetivo desta atividade é distinto daquela da técnica e do trabalho do saber de experiência na relação entre o conhecimento e a vida humana (Bondía, 2002). A seguir uma atividade com o Boi Bumbá.



Figura 4 - Atividade sobre a cultura regional

Esta atividade veio do encontro da necessidade de apresentar um olhar diferenciado para esses territórios e dialogar sobre o modo como a educação para bebês e crianças pode ser fator de formação e coesão social e de respeito às diferentes culturas das comunidades. A arte criada mostra a imagem de uma atividade sobre a cultura regional e assim insere a formação docente integrada na regionalidade e nas perspectivas historicamente construídas para a Pedagogia.

Considerações finais

Experienciar ou experimentar a partir das aulas desenvolvidas na disciplina de Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II dentro da UNIR ganhou uma dimensão da prática, do exercício da observação, da escuta e da documentação das atividades que contaram com grande envolvimento dos educandos. Ao final, os trabalhos representam o olhar do estudante amazônico e rondoniense e das atividades da Educação Infantil. Espera-se que a prática tenha sido significativa e que seja apropriada para o futuro fazer docente com bebês e crianças. O fazer pedagógico nas universidades se faz com a participação em todos os âmbitos formativos e com propostas que dialogam com o local e o global, com inspiração humanista e dialógica.

Referências bibliográficas

- Barbosa, M. C., & Richter, S. R. S. (2015). Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In D. Finco, M. C. S. Barbosa, & A. L. G. Faria, Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 185-198. Leitura Crítica.
- Bondía, J. L. (2002, Janeiro/Fevereiro/Março/Abril). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28.
- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Correia, M. A. A. (2024). Um olhar plural sobre as crianças, as infâncias e as Amazônias. In F. Santiago, L. O. Gomes, & M. A. A. Correia (Orgs.), Infâncias: política, cidadania e direitos no Brasil e na Itália. p. 229-248. Pedro & João.
- Correia, M. A. A., & Messetti, G. (2022). Creches e pré-escolas no sistema de educação italiano: considerações sobre a história, as decisões e os recursos financeiros. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, 12(3), 1-16.
- Dewey, J. (1979). Experiência e educação (3.a ed.). Companhia Editora Nacional.
- Figueirêdo, A. M., Camargo, L. M., & Hage, S. A. M. (2022). Direito à educação e currículos em disputa nas Amazônias: defesa da educação pública com garantia da diversidade. Currículo sem Fronteiras, 22, 1-27.
- Freire, P. (2005). Pedagogia do oprimido (40ª ed.). Paz e Terra
- Gonçalves, C. W. P. (2008). Amazônia, Amazônias. Contexto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), A Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica. Artmed.
- Pinazza, M. A. (2018, Maio/Junho/Julho/Agosto). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas, 19, 40, 184-199.
- Proença, M. A. (2022). O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal ... o possível! Panda Educação.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Orgs.), Infância in(visível). Junqueira & Marin.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA COMUNIDADE DE PARAISÓPOLIS

ALBUQUERQUE¹, Vanessa Marques

¹Universidade de São Paulo – marquesvanessa28@usp.br

Resumo

Este texto resulta de um processo de formação continuada desenvolvido por quatro anos em um instituto localizado na comunidade de Paraisópolis, considerada a segunda maior favela da cidade de São Paulo. Essa organização da sociedade civil defende a educação integral dos jovens e crianças do território onde atua por meio da leitura, alfabetização e brincadeira, oferecendo tais atividades no período do contraturno escolar. Considerando-se os limites desta comunicação, apresentaremos fragmentos do processo formativo com uma das coordenadoras no ano de 2021, quando analisamos, junto à equipe docente, a escolha de um foco de formação, tendo como referência o território, os propósitos da instituição e os materiais e instrumentos pedagógicos construídos pelo grupo. O enfoque escolhido foi o alargamento da escrita do nome próprio para além da didática da língua, a partir da seguinte problematização: será que a escrita do nome próprio poderia adentrar uma perspectiva mais alargada, em diálogo com o sujeito e suas realidades históricas e culturais? E dessa maneira, tal escrita poderia ir em direção a um processo de conscientização e de transformação social? Os conceitos que estruturam esse processo formativo são a práxis numa perspectiva freireana, o conhecimento da realidade, e a formação crítica com vistas à transformação social.

Palavras-Chave: Formação continuada; Práxis; Conhecimento da realidade; Formação crítica; Nome próprio.

Abstract

This text is the result of a four-year process of continuing education at an institute located in the community of Paraisópolis, considered to be the second largest favela in the city of São Paulo. This civil society organization advocates comprehensive education for young people and children in the area through reading, literacy and play during the school day. Given the limits of this communication, we will present fragments of the training process with one of the coordinators in 2021, in which we focused on choosing a training focus with the teaching team and had as a reference the territory, the purposes of the institution and the pedagogical materials and instruments built by the group. The focus chosen was the broadening of first name writing, beyond language didactics, based on the following problem: could first name writing enter a broader perspective in dialogue with the subject and their historical and cultural realities? Towards a process of awareness and social transformation. The concepts structuring this training process were praxis from a Freirean perspective, knowledge of reality and critical training with a view to social transformation.

Keywords: Continuing training; Praxis; Knowledge of reality; Critical training; First name.

Introdução

A profissionalização da categoria docente dos professores e professoras da Educação Básica é recente no Brasil. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, o art. 67 define, no inciso II, o “Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Com um salto temporal de mais de dez anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/ CNB de 2/99), definiram novas contribuições: no art. 3o, inciso VI, apresenta a equidade na formação inicial e continuada como um modo de enfrentamento das desigualdades sociais, regionais e locais; já o inciso VIII defende que a formação deve estar integrada ao cotidiano da experiência educativa, considerando os diferentes saberes, a experiência dos profissionais e o projeto pedagógico.

Em 2015, uma nova resolução foi elaborada, nomeada como Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que no artigo 16o define que a formação continuada “compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como repensar o processo pedagógico, dos saberes e valores” (Resolução no 2/2025), e que tem a finalidade de refletir sobre a prática e buscar o aperfeiçoamento da equipe pedagógica. Contudo, em 2019 essa resolução sofre alterações, quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Como vimos acima, o processo de pensar e concretizar as políticas de profissionalização docente sempre esteve associado aos documentos oficiais brasileiros que nortearam a proposta da Educação Infantil (RCNEI, 1998; DCNEI, 2009; BNCC, 2017). Importante destacar que a construção e a definição dos documentos oficiais no Brasil é um campo de disputas de distintas concepções políticas, pedagógicas, éticas e estéticas, em que diferentes campos de pesquisa tensionam e alargam as proposições, tais como: Sociologia da Infância, Estudos da Criança, Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, Didática e outros desdobramentos do campo da Pedagogia.

Devido aos limites do texto, não iremos nos aprofundar especificamente nessa discussão. Contudo, é no limite dessas tensões e esgarçamentos que sucede a formação continuada da primeiríssima e primeira infância, tendo como tripé as políticas públicas direcionadas à profissionalização docente, os documentos oficiais que instauram as diretrizes do trabalho da EI e as pesquisas dedicadas à(s) infância(s).

Esta comunicação será estruturada em três partes: a primeira apresenta o processo de formação continuada na comunidade de Paraisópolis, São Paulo/SP; a segunda parte apresenta fragmentos do percurso formativo em diálogo com os conceitos que o sustentam, evidenciando que essa construção de saber ocorre com o outro; por fim, a terceira parte tece considerações, articulando aspectos que foram apresentados e discutidos ao longo do texto.

O processo de formação continuada na comunidade de Paraisópolis

Ao longo do período de 2021 até 2024, a formadora desenvolveu um percurso de formação continuada com duas coordenadoras pedagógicas em um projeto social que atua na comunidade de Paraisópolis. Essa comunidade, situada no extremo sul da cidade de São Paulo, é considerada a segunda maior favela da capital, com 100 mil habitantes, e enfrenta inúmeras desigualdades sociais e econômicas, ambientais e culturais – desde a falta de saneamento básico e terrenos irregulares, com vielas ocupadas por pessoas, motos, carros e animais, até o alto índice de violência e a falta de acesso a lazer e cultura para todos, especialmente jovens e crianças.

Figura 1 - No primeiro plano vemos a comunidade de Paraisópolis; no segundo plano, prédios altíssimos do bairro Morumbi, um dos mais ricos da cidade.



Fonte: Artigo “Falta comida nas favelas de São Paulo. Estas mulheres tentam resolver.”
Foto de Gui Christ / National Geopraphich.

O Instituto Pró-Saber SP51, que atua há mais de 20 anos no bairro, é uma organização sem fins lucrativos que defende a educação integral dos jovens e crianças por meio da leitura, alfabetização, brincadeira e protagonismo de todos os envolvidos nesse processo. Desenvolve os seguintes projetos no contraturno do horário escolar: Biblioteca Pró-Saber, Pró-Jovens, Pró-Ler e Brincar. Nesse texto, será apresentado o relato de fragmentos do processo desenvolvido entre os anos de 2021 até 2024 com a coordenadora do programa Pró-Ler e Brincar. O percurso formativo ocorreu uma vez por semana, de duas a quatro horas, com a coordenadora de forma virtual, devido à pandemia. O objetivo da contratação da formação continuada era aprofundar a reflexão sobre o papel da coordenadora em diálogo com a prática pedagógica e o contexto da instituição – o Pró-Saber, o território de Paraisópolis e os propósitos do Programa Ler e Brincar.

Diante deste contexto, alguns desafios se colocaram: adentrar a cultura local e iniciar um processo formativo pelas telas em um período extremamente desafiador, com aumento abissal das desigualdades sociais no Brasil; construir vínculos de confiança e respeito entre a formadora e a coordenadora nos encontros semanais pela tela do computador; redimensionar a compreensão de que a “resposta” do processo educativo estaria nas mãos da formadora, inserindo a possibilidade de, inclusive, não haver respostas, mas sim uma implicação política e ética de todos os sujeitos envolvidos no processo. Por fim, construir espaços de escuta e de construção do saber com as pessoas e processos envolvidos - coordenadora, formadora, prática, teoria e crianças, num movimento de consciência e implicação sobre o seu fazer e estar no mundo, além de um posicionamento crítico em busca de enfrentamentos e mudanças sociais. E são justamente esses desafios que este relato de prática irá apresentar, buscando algumas reflexões sobre esse processo, partindo do pressuposto de que a formação continuada ocorre na integração entre pessoas, conhecimento e política. Mas, afinal, quais conceitos sustentam o processo de formação continuada da equipe docente?

Em março de 2021 iniciamos o processo formativo junto à coordenadora, com a proposta de criar um foco de aprofundamento para a formação, tendo como referência a realidade do território e a revisita aos propósitos da instituição educativa. Os materiais produzidos pela equipe pedagógica - registros reflexivos e instrumentos de acompanhamento de aprendizagens – foram fundamentais para esse processo de análise. Todo esse movimento gerou a busca pela definição de autores/as, campos e conceitos com os quais dialogar, num tensionamento entre prática e teoria.

Ao longo do primeiro mês, em diálogo com Madalena Freire, fomos discutindo e analisando o que encontramos num exercício de transformar o estudo da prática em uma ferramenta de consciência político-pedagógica do sujeito: “dar contorno ao que se quer observar, que hipóteses se quer checar; o que se intui

⁵¹ Disponível em: <https://prosabersp.org.br>. Acesso em 17 de mar. de 2025.

que não se vê, não se entende, não se sabe o significado[...]; sair de si para colher dados da realidade significativa e não da idealizada.” (Freire, 2013, p. 53).

Aqui se situa um pressuposto fundamental da formação continuada: o conceito da práxis numa perspectiva do professor e pesquisador Paulo Freire, em que há uma articulação dialética entre teoria e prática, num movimento de interdependência e tensionamento entre ambas. E é esse movimento que sustenta a produção do sujeito como ser autônomo e consciente de sua ação e implicação no processo educativo. Assim, a proposta feita à coordenadora de criarmos juntas o foco da formação foi o “pontapé” inicial para convidá-la a (re)visitar, com olhos de estrangeiro, o Programa, o Instituto e os saberes construídos ali. Assim como a formadora, que é uma pessoa externa ao contexto e precisou nele adentrar e encharca-se da cultura, da história e das diversas camadas da realidade dos sujeitos que fazem parte da comunidade de Paraisópolis e do Instituto, a coordenadora foi convidada a fazer o mesmo. Pois, como indica Freire: “Abrir-se à ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar’, ‘ensopar’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência” (1995, p. 110).

Nesse processo de estudo da prática, vamos destacar dois pontos que foram fundamentais para criar um foco para a formação continuada: o estudo da realidade alargada para fora dos muros da instituição e a revisita aos propósitos do Programa Ler e Brincar.

A comunidade de Paraisópolis é formada por um número grande de imigrantes vindos do Nordeste, sendo que a maioria da população é negra e de povos originários (uma das etnias é a Pankaruru). Historicamente é reconhecida como um lugar de extrema vulnerabilidade dos direitos básicos (alimentação, saneamento básico, lazer, cultura, educação), de violência do Estado e de construção de resistências – inúmeros grupos de feministas, do movimento negro, de música, dentre outros.

Já o propósito do Programa Ler e Brincar é contribuir para o fim das desigualdades por meio da defesa e da garantia do direito de toda criança ler, escrever e brincar. De acordo com os documentos do programa, esses direitos tornam-se realidade por meio da democratização do acesso das crianças à educação de qualidade e da defesa da ideia de que o conhecimento precisa acontecer com acolhimento, respeito e foco no desenvolvimento de um cidadão reflexivo e crítico.

No contexto pandêmico, revelou-se o desafio de garantir o direito de a criança ler e brincar, especialmente de alfabetizá-la em territórios com grande vulnerabilidade social e econômica – sem acesso à internet e sem aparelhos para encontrar a equipe pedagógica virtualmente. Esse cenário mostra mais uma vez um problema estruturante da educação brasileira, que é atravessada por inúmeras desigualdades: raciais, de classe, gênero e territorial. Diante dessa realidade, o Instituto Pró-Saber conseguiu garantir os instrumentos para os familiares e as crianças terem encontros virtuais durante o período de isolamento.

Após muitos encontros de estudo e análise da realidade, optamos por um foco para o plano de formação: sistematizar estudo e reflexão sobre a prática em alfabetização e letramento numa perspectiva de educação antirracista (Registro de março de 2021), em que a coordenadora reconhece que a prática educativa de alfabetização até aquele momento estava relacionado com mais ênfase aos pressupostos da didática da língua. Sem retirar a importância desse campo de pesquisa e da imensa contribuição para o processo de alfabetização, nesse estudo constatamos a necessidade de entender mais profundamente e com rigor as possíveis contribuições da alfabetização para além da aquisição do código, mas também como um processo de transformação social e de construção da cidadania “de fato”.

Naquele momento havia uma hipótese de que a alfabetização, numa perspectiva antirracista, poderia ser um caminho para a transformação social e para a construção da cidadania das crianças envolvidas no projeto. A coordenadora, ao desvelar a realidade do entorno e das inúmeras desigualdades enfrentadas no cotidiano, declara em um registro reflexivo: “vou fazer de qualquer jeito o Pró ser um espaço de educação antirracista com sistematização, intenção e consciência. Isso é compromisso!” (Registro reflexivo da coordenadora, março de 2021).

Por fim, nesse processo podemos ver indícios de um movimento de agir e refletir para transformar a realidade por meio de uma ação-reflexão transformadora do mundo (Freire, 1996). Além disso, percebemos o posicionamento da coordenadora de se implicar com o processo e com todos os sujeitos envolvidos, não com um modelo a ser reproduzido ou uma teoria a ser aplicada, mas num exercício contínuo de pesquisa da realidade, tensionando a prática e a teoria num movimento de transformação. Cabe destacar que esse

processo de construção com o outro e de pesquisa da realidade ocorre por intermédio de desconfortos, confrontos de opiniões e medo (do novo); contudo, isso acontece em um espaço aonde há um vínculo de confiança e de respeito para se expor, escutar, discordar e indagar. Isto é, trata-se de um exercício de construção de pensamento rigoroso, implicado com a realidade e com os outros.

A escrita do próprio nome em uma perspectiva conceitual mais alargada

No amplo universo da alfabetização, um dos pressupostos do Programa Ler e Escrever é a escrita do próprio nome. A base dessa proposta se encontra no campo da didática da língua, considerando que a escrita do nome leva a criança a pensar e aprender sobre o sistema – sua regularidade –, e a ter uma palavra estável que ajuda a escrever outras; a entender que se refere a apenas um objeto, eliminando a ambiguidade de outras interpretações; e a compreender a função social de identificar objetos e sujeitos que fazem parte dos intercâmbios sociais (Ferreiro, 1989; Lerner, 2002).

O processo de alargamento que fizemos estruturou-se a partir do estudo e da análise da realidade e teve a seguinte problematização: será que a escrita do nome próprio poderia adentrar uma perspectiva mais alargada, em diálogo com o seu sujeito e suas realidades históricas e culturais? Isto é, mais do que (re)conhecer e saber as letras da escrita do seu nome, o ato de escrevê-lo é um processo que envolve a compreensão crítica do ato de escrever e de ler

[...] que não se esgota na codificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo antecede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (Freire, 1999, p.11).

Partimos de algumas perguntas para refletir sobre o trabalho com o nome próprio no Programa Ler e Brincar: quais questões giram em torno do porquê escolhemos esse jeito de trabalhar e de como fazemos? O nome próprio: o que fazemos? Que sentido faz? Para quem? A que a escrita do nome próprio pode ter a ver com os moradores de Paraisópolis – grande parte afro-brasileiros vindos do Nordeste e de povos originários que tiveram a sua história, cultura e nome velado, inviabilizado e silenciado? Na busca de entender melhor essas problematizações e, ao mesmo tempo, alargar a reflexão para além dos pressupostos da didática da língua, criamos dois percursos de ação.

O primeiro foi conhecer as memórias da equipe de professoras e professores sobre o significado do nome deles e do que pensam sobre a escrita do nome próprio com as crianças. Em relação à memória do nome deles, foi um exercício recheado de emoção, boas lembranças e conexão com outros educadores dos contextos histórico-culturais- políticos da época em que nasceram. Já da atuação com as crianças, levantaram os seguintes pontos: “As crianças também têm uma história e algo a contar sobre o seu nome”; “A primeira palavra com significado – ‘Sou eu’, identificação”; “Marcar essa escrita, do seu nome, em todos os lugares”; “A escrita do nome é a sua primeira identificação – abre para a escrita de outras palavras”; “Nome é corpo – ser representado por esse valor, concretude, a primeira palavra – a minha existência” (Registro da reunião pedagógica, março de 2021). Notamos que, além da importância de grafar o nome e adentrar o universo das letras, o grupo levanta aspectos do nome próprio relacionados à história, à identificação, ao corpo e à existência, iniciando um primeiro movimento de (re)ver a prática pedagógica da escrita do nome numa perspectiva crítica e contextualizada naquela realidade. Esse processo formativo com a equipe foi compreendido pela coordenadora da seguinte forma: “No meu ponto de vista, aqui está o ‘pulo do gato’, em que o educador é convidado a revisitar a sua experiência (trazer à tona e tomar consciência de alguns aspectos) para repensá-la em sua atuação pedagógica, numa perspectiva política e ética” (Registro da coordenadora, março de 2021).

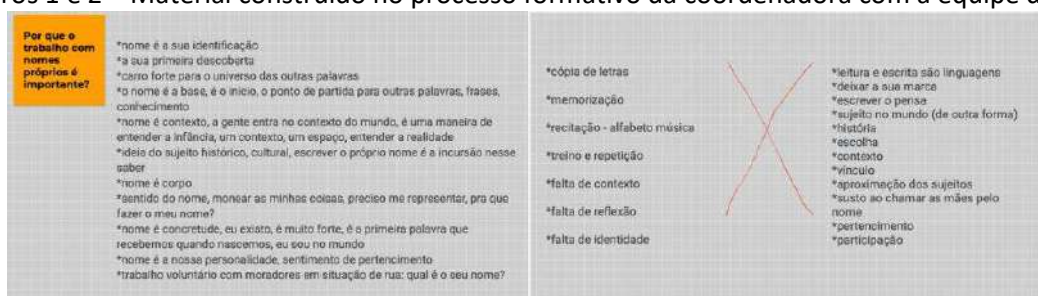
Em um segundo movimento, que ocorreu em paralelo ao primeiro, a formadora e a coordenadora iniciaram um estudo para ampliar a compreensão sobre a alfabetização numa perspectiva antirracista, colocando uma lente na questão do nome próprio, especialmente nas reflexões sobre a linguagem, a descolonização linguística e o pretuguês em diálogo com bell hooks (2008), Ana Virginia Panerai e Alinne Bonetti (2018), Inocência Matta (2019).

Fruto de ambas as ações, delimitamos mais um pouco o foco do processo formativo a partir das seguintes questões: como trabalhar o nome como um lugar do EU SOU? De um sujeito histórico? De um nome que é corpo? (Registro da formação, abril de 2021), com a intenção de adentrar na prática e refletir sobre a mesma.

A seguir, compartilhamos dois quadros do percurso formativo desenvolvido pela equipe de professores e professoras destacando alguns pontos: no primeiro, o processo de alargamento do significado do nome próprio para a equipe, para além de grafar as letras numa sequência; no segundo, o tensionamento entre propostas de atividades soltas impostas pelo adulto com o exercício de elaborar processos de pesquisa e investigação junto ao grupo de crianças de 4 a 6 anos.

A partir dos fragmentos apresentados, é notável o quanto a equipe docente - coordenadora e professoras - esteve implicada com o estudo reflexivo da prática (de uma consciência político-pedagógica) e com o exercício de transformação social.

Quadros 1 e 2 – Material construído no processo formativo da coordenadora com a equipe docente



Fonte: material elaborado pela coordenadora do Programa Ler e Brincar, maio de 2021.

No segundo semestre de 2021, entre os meses de agosto e novembro, a formadora e a coordenadora construíram, a partir dessa experiência formativa desenvolvida, um documento de orientação curricular para sistematizar a prática educativa com o nome próprio no Programa Ler e Brincar, conforme vemos a seguir:

Quadro 3 – Trecho do documento de orientação curricular

Conhecer e socializar com outras crianças do mesmo grupo as histórias e significados dos seus nomes com o apoio das famílias e educadores para criar sentidos, valores e sentimento de pertencimento enquanto sujeito histórico e social.
Isso envolve: - Conhecimento da sua história e dos colegas; - Construção de uma relação de pertencimento e valorização dos contextos familiares e históricos; - Reconhecimento da sua singularidade/subjetividade/identidade enquanto sujeito no mundo - Construção do nome para além da escrita, como uma potência histórica, social e cultural.

Fonte: material elaborado pela coordenadora e formadora, novembro de 2021.

Na prática, a proposta do nome próprio, que antes era uma atividade apenas para pensar sobre o sistema (regularidade, letras, relativo a uma pessoa) transformou-se num projeto de reconexão com a história do nome de cada um e de seus significados junto ao grupo de crianças, seus familiares e a equipe docente. Cabe lembrar que Paraisópolis encontra-se num contexto marcado por desigualdades sociais, territoriais, raciais e econômicas, sendo esse movimento, ainda que pequeno, um exercício de conscientização e de pertencimento enquanto sujeito histórico e social, e também um exercício de luta antirracista e de formação identitária. Por fim, todo esse processo revela a busca por uma educação que forme sujeitos críticos e conscientes do seu lugar – uma educação em que “estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo” (Freire, 2000, p. 31).

Breves considerações

Ao longo deste texto, apresentamos fragmentos de um processo de formação continuada com ênfase na integração entre conhecimento, política e comunidade (interna e externa ao instituto na qual ocorreu o processo formativo), revelando indícios de um percurso formativo que incide na formação de uma equipe docente implicada e engajada na construção dos saberes das crianças em diálogo com a realidade daquele contexto. Além do mais, tal processo formativo estimula o ato de implicar-se com a realidade e buscar meios de transformá-la.

Três pontos sustentaram esse processo formativo. O primeiro deles foi o conceito da práxis numa perspectiva freireana, em que há um constante tensionamento entre prática e teoria, em um exercício de busca de um sujeito autônomo, implicado e consciente do seu papel no processo formativo. Para isso, dois outros conceitos tornaram-se fundamentais: o diálogo e a escuta que estruturaram um exercício de estar com o outro “de fato” – ou seja, não apenas com a intenção de impor ou mostrar um melhor caminho (modelo), mas a partir do diálogo com o outro se responsabilizar pelo processo educativo e de transformação social.

O segundo refere-se ao conhecimento da realidade no qual acontece a formação continuada. É somente a partir deste compromisso ético e político de conhecer o território no qual atuamos que se torna possível o engajamento com o contexto e com os sujeitos que participam desse processo. Por fim, o terceiro aspecto estrutura-se no exercício de uma formação crítica dos adultos envolvidos no processo educativo, buscando conscientizar-se de seu papel diante daquela realidade e de implicar-se num exercício rigoroso e ético de (re)pensar a leitura e a escrita, neste caso, de uma perspectiva alargada e em diálogo com o contexto.

Referências

- Ferreiro, E. (1989) Psicopedagogia da língua escrita. São Paulo: Campinas: Trajetória Cultural, Editora Unicamp, 1989.
- Freire, P. (1992). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.
- _____. (1995). A educação na cidade. São Paulo: Cortez.
- _____. (1996). Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, M. (2013). O trabalho do educador do curso de formação. In: Pró-Saber. Imaginação e conhecimento. Genesca, A. C. & Cid, L.A. Rio de Janeiro: Edições Pró Saber.
- hooks, b. (2000) Linguagem: Ensinar novas paisagens/ novas linguagens. In: Revista de Estudos Feministas, Seção Ponto de Vista. Florianópolis: 424, set/ dez.
- Ministério da Educação (1999). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Resolução CNE/CEB no 02/99.
- Ministério da Educação (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Resolução no 2/2015, de 1 de julho.
- Ministério da Educação (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/ CP nº2, de 20 de dezembro de 2019.
- Penaria, A.V.B.; Bonetti, A. L. Onde está o nosso pretuguês? Breve análise sobre a influência das línguas africanas no português brasileiro. In: IV Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação: avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades. Silva, F. F.; Bonetti, A. L. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018.

Lista de figuras

Figura 1 - No primeiro plano vemos a comunidade de Paraisópolis; no segundo plano, prédios altíssimos do bairro Morumbi, um dos mais ricos da cidade.

Lista de quadros

Quadros 1 e 2 - Material construído no processo formativo da coordenadora com a equipe docente.

Quadro 3— Trecho do documento de orientação curricular

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO DIALÓGICA

SILVA¹, Raíssa Araújo ; PAIVA², Maria Cristina Leandro ; GADELHA³, Isabel Carolina

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (araujoraissa502@gmail.com)

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (cristina.leandro@ufrn.br)

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (isabel.medeiros23@gmail.com)

Resumo

A formação inicial de professores é considerada um dos elementos estruturantes para garantir a qualidade da Educação Básica. No âmbito da Educação a Distância, essa formação adquire especificidades próprias, uma vez que requer íntima relação com o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Além disso, é necessário o uso de estratégias, metodologias e recursos didáticos, que além de possibilitar a interação entre os sujeitos na virtualidade, abra espaço para a construção do conhecimento numa perspectiva crítica. Diante desse contexto e da necessidade de fomentar práticas inovadoras, este artigo objetiva discutir a formação inicial de professores, a partir de recursos audiovisuais na Educação a Distância, sob o viés da interação dialógica. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, cujos dados foram construídos por meio de uma entrevista estruturada e do fórum de discussão pertencente ao cenário da pesquisa. A investigação apontou que a gravação de vídeos de maneira personalizada é uma estratégia eficaz para motivar o estudante e possibilitar a construção do conhecimento na virtualidade. Além disso, foi revelado que o trabalho alicerçado na interação dialógica, no respeito aos estilos de aprendizagem, na colaboração e na participação ativa dos estudantes, abre espaço para uma pedagogia de viés transformador, pois valoriza a formação do sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade; o que pode contribuir sobremaneira para uma docência que respeite os direitos, singularidades e necessidades das crianças. Palavras-chave: Formação inicial; recursos audiovisuais; educação a distância; interação

Introdução

A formação inicial de professores da Educação Básica, em especial de docentes que exercem suas atividades profissionais com crianças, tem preocupado os pesquisadores da área, uma vez que essa formação implica na qualidade da Educação Básica.

Quando discutimos a formação desses profissionais no âmbito da Educação a Distância (EaD), essa preocupação ganha destaque, principalmente pelos desafios que a modalidade enfrenta, seja nas metodologias de ensino utilizadas, no uso dos recursos pedagógicos ou até mesmo pela falta de interação dialógica entre os sujeitos, cujo teor impacta a construção do conhecimento na virtualidade.

Para Tardif e Lessard (2009), o trabalho docente não consiste apenas na execução, é também atividade de

pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem. Assim, também envolve a apropriação de conhecimentos teóricos e técnicos assentados numa perspectiva crítica e reflexiva diante dos desafios da contemporaneidade (Pimenta e Lima, 2012).

Dessa forma, o trabalho pedagógico intencional, não se abstém de utilizar com criticidade metodologias e recursos didáticos que façam sentido às suas práticas, e que, portanto, possibilitem a construção do conhecimento numa perspectiva crítica.

Diante desse contexto e da necessidade de fomentar práticas inovadoras, este artigo objetiva discutir a formação inicial de professores, a partir de recursos audiovisuais na EaD, sob o viés da interação dialógica. É importante destacar que este trabalho é parte de um estudo de doutorado, que analisa como as interações são desenvolvidas nas licenciaturas EaD de uma universidade pública, situada no nordeste brasileiro.

A discussão sobre o uso de recursos audiovisuais na EaD de forma personalizada, principalmente na formação inicial de professores, desempenha um papel fundamental, pois sua utilização nos processos de ensino, podem possibilitar aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais rica, abrindo caminho para a construção do conhecimento, contribuindo para uma formação inicial de qualidade e para os estudos da área.

Fundamentação Teórica

Ao longo da história da humanidade, mudanças paradigmáticas marcam sociedades e modificam a construção do conhecimento, impactando a educação e, conseqüentemente, a formação dos sujeitos. A imprensa de Gutemberg abriu espaço para que no século XXI outras ferramentas pudessem ampliar as possibilidades de produção cultural e educacional do homem.

Nesse contexto, a sociedade da informação e comunicação marcada pelo advento da internet trouxe fortemente o uso do vídeo como sistema de comunicação social. O vídeo pode ser compreendido como imagem em movimento, ocupando parte significativa dos nossos pensamentos (Damásio, 2005).

No âmbito educacional, o vídeo enquanto recurso pedagógico pode ser amplamente utilizado nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, podem ser empregados para sensibilizar, para despertar a curiosidade e para motivar a discussão de novas temáticas. (Moran, 2009). O referido autor ainda aponta que é preciso um olhar crítico para a utilização do vídeo em processos formativos, pois este recurso não deve ser utilizado para substituir o professor, como se fosse uma espécie de “tapa buraco”. Outro uso inadequado desse recurso, é quando seu teor não traz relações com os conteúdos trabalhados, ou seja, os estudantes não podem estabelecer relações ou avançar na construção do conhecimento a partir desse recurso pedagógico. Dessa forma, é preciso olhar crítico ao utilizar esse recurso, pois sua implementação nos processos de ensino e aprendizagem precisam estar em sintonia com os objetivos educacionais propostos.

Assim, entende-se que o vídeo na EaD pode representar uma estratégia eficaz para a construção do conhecimento, oferecendo benefícios e possibilidades de engajamento. Nesse sentido, sua utilização pode potencializar a aprendizagem, tornando-a mais dinâmica e adaptada às necessidades dos estudantes, a depender das estratégias didáticas utilizadas.

Os docentes que atuam em cursos EaD da universidade pesquisada, possuem autonomia para a organização didática de suas aulas, inclusive sobre a gravação de vídeos, ficando a critério de cada docente fazê-los ou não. Além disso, também é possível a inserção, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de materiais audiovisuais construídos por outros profissionais.

Entendemos que cada realidade educacional é específica, cabendo ao docente avaliar as estratégias, metodologias e recursos didáticos a serem utilizados em cada espaço educacional. Nesse contexto, entendemos que alguns recursos didáticos, como o vídeo, estreitam as relações e permitem uma aproximação, ainda que virtual, entre os estudantes e comunidade acadêmica.

Dito isso, é importante destacar, que este artigo centraliza o olhar para o uso de recursos audiovisuais na perspectiva da interação dialógica. Portanto, é importante discutir brevemente sobre esses elementos.

Nossa compreensão sobre a interação na EaD, abarca as relações entre professores e estudantes, construídas nos espaços virtuais internos ou externos ao AVA. Essas relações são mediadas pela tecnologia, que também abrem espaço para a interação entre os estudantes e os elementos pedagógicos constitutivos do AVA, ou seja, os materiais e recursos didáticos, as ferramentas digitais pedagógicas disponibilizadas e a

própria organização didática pensada para os estudantes.

Entendemos que a forma como a organização didático-pedagógica é construída e estruturada, pode limitar ou ampliar a construção do conhecimento na virtualidade, intensificando ou mitigando as relações de interação na EaD. Nesse sentido, a interação entre os sujeitos no AVA é tão importante quanto a interação da organização didático-pedagógica pensada para os estudantes. É importante esclarecer, que a interação entre os sujeitos está situada na relação entre os estudante/estudante ou estudante/professor/tutor, já a interação da organização didático-pedagógica pensada para os estudantes é constituída pelo planejamento e seus elementos estruturantes, pelas estratégias e métodos de ensino com intencionalidade pedagógica. Entendemos que a interação desses elementos com os estudantes no AVA está diluída tanto nos processos de ensino e de aprendizagem, como na própria organização do ambiente virtual. Portanto, há uma relação desses elementos com os estudantes.

A discussão sobre a interação na EaD, na perspectiva dialógica, está ancorada nos pressupostos teóricos de Freire (2015); arcabouço teórico indispensável para discutirmos a dialogicidade. Esse entendimento, justifica-se não somente pela sua concepção teórica sobre dialogicidade, mas principalmente porque extrapola o campo teórico, materializando-se na prática e na vida das pessoas. A partir de Freire (2015), entende-se que a dialogicidade é mais que um conceito, é uma maneira de ver as pessoas e defendê-las sobre o seu direito de ser gente.

Para Freire (2015), o diálogo pode ser compreendido como fenômeno humano e tem na palavra seu elemento constitutivo. A palavra, evidencia-se a partir de sua dupla dimensão: ação reflexão. Nesse sentido, entende-se que a palavra verdadeira “é práxis social comprometida com o processo de humanização, em que ação e reflexão estão dialeticamente constituídas” (Freire, 2015, p. 106). O autor ainda destaca a interação radical que constitui a ação e reflexão, pois “ [...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (Freire, 2015, p.107).

Freire (2015), ainda destaca que o diálogo não é compatível com a autossuficiência, pois negar o conhecimento do outro é negar a sua existência, assumindo-o como mero receptor de informações. Nessa perspectiva, também não se pode dialogar para a dominação ou de forma hierarquizada.

Portanto, entende-se que a interação na EaD, alicerçada na dialogicidade Freireana, contribui para afastar processos de ensino e aprendizagem desarticulados e comprometidos com o diálogo técnico ou o monólogo disfarçado de diálogo, cujos princípios distanciam os sujeitos, esvaziando o sentido da educação emancipadora.

Defende-se que a partir do verdadeiro diálogo a EaD possa constituir-se não como simples repositório, carente de relações, mas como espaço de formação comprometida com a construção do sujeito crítico, que a partir do verdadeiro diálogo pode desarticular a cultura do silêncio, fortalecendo a interação.

Abordagem Metodológica

A pesquisa está ancorada pelos princípios da abordagem qualitativa, atentando-se aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados (Gerhardt; Silveira, 2009). Nesse cenário, a investigação qualitativa trabalha com o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos [...]” (Mynaio, 2001, p. 21). Assim, a discussão sobre a formação inicial de professores, a partir de recursos audiovisuais na EaD, sob o viés da interação dialógica foi investigada levando-se em consideração a profundidade das relações, bem como o contexto em que a formação acontece.

O cenário desta investigação está situado no curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mais especificamente no componente curricular Profissão Docente. O trabalho pedagógico, neste componente, foi direcionado por uma professora regente e duas tutoras a distância, que trabalharam no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das atividades no AVA utilizado pela instituição - Moodle Mandacaru.

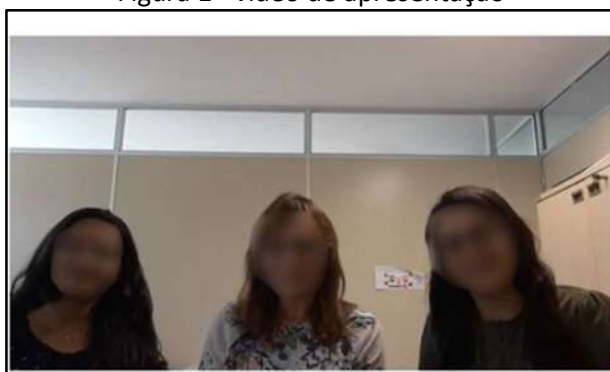
Os dados desta investigação foram construídos através de uma entrevista estruturada com a professora regente do componente curricular pesquisado, identificada nesta pesquisa com as iniciais PR. Além disso, foi analisado o ambiente virtual de aprendizagem, utilizado pela instituição. Assim, os recursos audiovisuais produzidos pela equipe, bem como registros em fóruns de discussão, foram incorporados à pesquisa,

contribuindo para uma análise mais ampla das interações. A análise e discussão dos dados foram norteados, principalmente, pelos pressupostos teóricos de Freire (2015), destacando-se a dialogicidade como elemento estruturante da sua pedagogia.

Análise dos Dados

O uso intencional e personalizado do vídeo na EaD, foi observado no componente curricular, recorte do cenário de pesquisa, ofertado em 2018.2 no curso de Pedagogia a distância de uma universidade federal brasileira. Na ocasião, a equipe da disciplina utilizou o vídeo como ferramenta de interação e aproximação. A seguir, podemos visualizar a tela inicial do vídeo:

Figura 1 - vídeo de apresentação



Fonte: disciplina Profissão Docente (2018)

A gravação do recurso audiovisual foi disponibilizada na página do componente curricular no início da primeira unidade do curso. Nesta gravação foi realizada a apresentação da equipe, de forma que tanto a professora regente, quanto as tutoras a distância compartilharam as suas formações acadêmicas e experiências no âmbito da docência.

Além das apresentações, também foi discutido sobre a importância da participação dos estudantes nos fóruns de discussão, abertos em cada semana de aula, com temas e objetivos em consonância com a ementa e cronograma de atividades da disciplina. Na gravação disponibilizada, a professora regente chamou a atenção para a realização das atividades propostas, que possibilitam um alargamento das experiências dos estudantes. Além do mais, incentivou a participação e interação, como pode ser visto em um recorte de sua fala:

Espero que vocês aproveitem muito a disciplina, estamos à disposição. As discussões no fórum estão muito interessantes! Vejam os fóruns, os vídeos, os textos, pois eles trazem uma contribuição para o trabalho e ampliação das experiência de vocês. Este vídeo é curtinho, mas espero que vocês possam aproveitar e que possamos nos aproximar cada vez mais. (PR).

Verificamos que o vídeo foi disponibilizado, paralelo a abertura de um fórum de discussão, que tratava sobre a formação inicial e continuada do professor. Nesse sentido, a professora regente, ao dar um feedback sobre as participações no fórum, fez uma avaliação positiva sobre as discussões em andamento.

Ao visualizarmos o referido fórum, é possível perceber a intensa participação dos estudantes, tutores e professora regente numa perspectiva colaborativa. Todas as postagens dos estudantes foram comentadas, de modo que as discussões foram ampliadas, retomadas e possibilitaram abertura a novos questionamentos. O intento em trazer o fórum não é discutir suas potencialidades, mas destacar a possível repercussão do incentivo dado no vídeo, que abriu espaço à participação e trocas produtivas. Entretanto, é importante destacarmos que o feedback fortalece a interação entre os estudantes e a equipe da disciplina e que pode ser realizado tanto pela linguagem escrita nos fóruns e mensagens individualizadas, quanto por meio dos vídeos. A pesquisa realizada por Cardoso (2011), aponta que a interação por meio de feedback em cursos

EaD, contribuiu para a motivação e participação dos estudantes, inclusive estimulando-os em novas postagens. Dessa forma, a retomada dessa temática no vídeo, reflete a importância dessas ações na construção do trabalho pedagógico.

A fala da professora, também chama nossa atenção para o trabalho de sensibilização e envolvimento realizado. O trabalho com o vídeo permite justamente essa fala estimuladora, pois desperta a curiosidade nos estudantes sobre os conteúdos dos materiais disponibilizados, motiva para novos temas, facilitando para o desejo de pesquisa e aprofundamento das discussões (Moran, 1995).

O uso do vídeo “ [...] altera a relação professor/aluno, criando expectativas em relação ao trabalho pedagógico, além de motivar os estudantes, pois são dinâmicos, contam histórias, mostram e impactam. O referido autor ainda aponta que os vídeos “ [...] facilitam o caminho para níveis de compreensão mais complexos, mais abstratos, com menos apoio sensorial como os textos filosóficos, os textos reflexivos.” (Moran, 2009, p.01).

O trabalho realizado pela equipe da disciplina Profissão Docente vai justamente ao encontro do que assevera Moran (2009), principalmente quando discute-se a motivação para o trabalho a ser desenvolvido ao longo do semestre, evidenciando-se a valorização da interação entre os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico.

Além disso, é importante destacar que no recorte da gravação, a professora regente, retoma a importância da leitura dos textos, da participação dos fóruns e da realização das outras atividades planejadas entrelaçadas aos vídeos disponibilizados na página. Sobre esse contexto a professora em entrevista aponta que:

Eu gosto muito de utilizar o vídeo na EaD, seja um vídeo curtinho para o envio de um aviso ou mensagem, que possibilite ao aluno lhe ver ou do próprio youtube. Eu acho que a relação entre vídeo e o texto no ambiente virtual é muito importante, até pelos estilos de aprendizagem. A gente considera os diversos estilos de aprendizagem, eu acho que essa relação é importantíssima, ela complementa as diversas mídias que a gente usa (PR).

A preocupação com os estilos de aprendizagem aponta não somente para um cuidado com o processo de aprendizagem, mas principalmente para a compreensão de que os sujeitos são diferentes e que portanto aprendem de formas diferentes. Para Dunn e Dunn (1978), os estilos de aprendizagens podem ser compreendidos como um conjunto de condições por meio das quais os sujeitos começam a concentrar, processar, absorver e reter informações e habilidades.

Considerando essa concepção, entendemos também que “ [...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” (Leontiev, 2004, p. 279). Nesse sentido, podemos entender que os estilos de aprendizagem também podem ser construídos a partir de cada cultura, sendo necessário um olhar atento e compreensível do professor para as especificidades dos estudantes e de seu contexto sócio cultural.

O estudo realizado por Diniz (2007), investigou a interação na EaD sob a ótica dos estilos de aprendizagem, trazendo apontamentos relevantes sobre essa compreensão. A pesquisadora destacou que esse conhecimento ajuda os docentes no planejamento do trabalho pedagógico, tornando o curso mais atraente, afastando-se das padronizações. Destacou também, que é importante o estudante da EaD conhecer seu próprio estilo de aprendizagem, uma vez que pode se auto conhecer e compreender melhor seu processo de aprendizagem.

A preocupação da professora regente com os estilos de aprendizagens dos estudantes, abre espaço para se pensar o sujeito a partir de uma perspectiva inclusiva, no sentido de entender o estudante e sua realidade, buscando os melhores caminhos metodológicos para seu desenvolvimento cognitivo numa perspectiva crítica.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2007), aponta que a construção do conhecimento pelo sujeito leva em consideração o contexto histórico e cultural dos estudantes. Dessa forma, a preocupação da professora regente com os estilos de aprendizagem vai ao encontro de uma formação que leva em consideração as diferenças individuais, possibilitando uma formação personalizada e uma experiência na EaD mais

significativa.

Esse processo foi possibilitado pela interação mediada pela tecnologia, neste caso, o vídeo, que além de aproximar e humanizar as relações no ambiente virtual, também aproxima os estudantes com a equipe da disciplina, abrindo espaço para uma interação dialógica, potencializando o interesse pelo componente curricular.

A discussão sobre as potencialidades do uso do vídeo na EaD destacou a interação, que não se constitui na relação direta entre os sujeitos, mas mediada pela tecnologia. Essa interação, que é mediada, apresentou uma dimensão pedagógica, que relaciona-se diretamente à construção do conhecimento.

Nesse sentido, além dos conhecimentos específicos trabalhados na disciplina, podemos destacar os desdobramentos advindos do trabalho alicerçado na interação dialógica, como as relações de respeito, colaboração e participação ativa entre os sujeitos da EaD. Essa perspectiva de educação apresenta um viés transformador, pois valoriza a formação do sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade. Um trabalho nessa perspectiva pode ser desenvolvido em qualquer modalidade de ensino, inclusive na EaD, cujas ferramentas de comunicação, como vídeo ou fórum possibilitam um trabalho educacional transformador e libertador. Essa discussão foi apontada em entrevista pela professora regente, conforme recorte a seguir:

Então, eu acho que a minha paixão pela educação à distância é ver a transformação das pessoas. E a transformação das pessoas acontece pelo conhecimento. Então, assíncrono, síncrono, temos que usar de todas as formas. Temos que buscar nesse ambiente, na interação, na relação, pensar nas pessoas, nos estudantes. Eles precisam se transformar a partir de cada disciplina. Queremos uma educação transformadora; e se eu penso como o Paulo Freire, penso que transformação, não é guerrilha, não é luta armada, não é nada disso. Ele pensa em transformação de pessoa, de ver o mundo, de olhar o mundo com outros olhos, de ensinar as crianças, de abrir as portas do conhecimento, do saber, é nessa perspectiva. E não é por ser um ambiente virtual aparentemente estático, parado, um objeto que eu pego, que isso não pode se transformar, isso pode se transformar, e se transforma pela mão humana. É do humano que as relações e interações acontecem, elas acontecem no ambiente virtual, mediado pelas tecnologias (PR).

A fala da professora, faz refletir sobre a intencionalidade do trabalho pedagógico, seja no ensino presencial ou na modalidade a distância. Essa intencionalidade leva em consideração o contexto de aprendizagem, bem como suas especificidades.

Quando discutirmos uma educação transformadora na perspectiva Freiriana no contexto da EaD, é imprescindível refletir sobre o papel da interação no AVA, uma vez que não seria possível utilizar as ferramentas de interação disponíveis no AVA como instrumento de libertação, sem conhecer suas potencialidades. Para Freire (2001), “O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação”. (Freire, 2001, p.98). Nesse sentido, na EaD, a luta pela causa da humanização e da libertação passa pela construção de processos de ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia. Nessa construção, é condição indispensável um trabalho pedagógico intencional, que considere a interação dialógica comprometida com uma educação transformadora.

Considerações Finais

A EaD tem se consolidado como possibilidade de formação inicial de professores, permitindo a democratização do acesso ao ensino superior e a capacitação de docentes em diferentes contexto de ensino, inclusive para quem exercerá suas atividades profissionais com crianças.

Nesse cenário, a partir da discussão sobre a formação inicial de professores com o uso de recursos audiovisuais na EaD, sob o viés da interação dialógica, percebeu-se que o uso do vídeo, gravado pelo professor regente da turma de forma personalizada pode ser uma estratégia eficaz para motivar o estudante e possibilitar a construção do conhecimento na virtualidade.

Além disso, também foi revelado que o trabalho alicerçado na interação dialógica, nas relações de respeito,

na colaboração e na participação ativa dos estudantes, abre espaço para uma pedagogia de viés transformador. Essa perspectiva valoriza a formação dos sujeitos, respeitando os estilos de aprendizagens, e portanto afastando padronizações nos processos de ensino em contextos de formação inicial com suas singularidades, como é o caso da EaD. Assim, os recursos audiovisuais são elementos potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem, além de favorecer a interação entre estudantes e professores numa perspectiva dialógica.

O recorte aqui elucidado aponta para uma perspectiva formativa emancipatória, em que o docente em formação, aproxima-se do objeto de estudo na e pela interação dialógica, formando-se enquanto ser que pensa o seu fazer nas trocas e em colaboração com os outros. Tal envergadura contribui para formar docentes que vislumbram uma prática transformadora, em que as crianças sejam respeitadas nos seus direitos e possam vivenciar ricas e profícuas experiências.

Referências

- Damásio, A. (2005). O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano (2ª ed.). Companhia das Letras.
- Diniz, D. D. (2008). A interação no ensino a distância sob a ótica dos estilos de aprendizagem [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-20122007-141314/publico/DanielleDornellasDiniz.pdf>
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1982). Productivity environmental preference survey. Price Systems.
- Freire, P. (1979). Conscientização: Teoria e prática da libertação. Cortez.
- Freire, P. (2015). Pedagogia do oprimido (59ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (2008). Medo e ousadia: O cotidiano do professor (12ª ed.). Paz e Terra.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). Métodos de pesquisa. UFRGS.
- Minayo, M. F. S. (2001). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade (18ª ed.). Vozes.
- Moran, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula (v. 2). Comunicação & Educação.
- Moran, J. M. (2002). O que é educação a distância. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>
- Moran, J. M. (2009, março 6). Entrevista com José Manuel Moran. Portal do Professor. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>
- Pimenta, S. G., Lima, M. S. (2012). Estágio e docência: a relação teoria e prática na formação de professores. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2009). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (5ª ed.). Vozes.
- Vigotsky, L. S. (2007). A construção do pensamento e da linguagem (2ª ed.). WMF Martins Fontes.

OS TEMPOS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS REFLEXOS DA PANDEMIA

SILVA¹, Josélia Praxedes da; PAIVA², Cristina Leandro de; ALMEIDA³, Lucielton Tavares

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - joselia.praxedes@hotmail.com)

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - cristina.leandro@ufrn.br)

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - eltonluci86@gmail.com)

Resumo

Registrar e documentar a prática pedagógica apresenta um modo particular de reflexão e construção de sentidos. Este estudo, de abordagem qualitativa, tem por finalidade discutir sobre como a pandemia e o trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias afetou as práticas de registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. Os dados foram construídos no contexto de uma pesquisa-formação realizada com professoras da Educação Infantil, no âmbito de uma pesquisa de mestrado. Os resultados mostram que a pandemia da Covid-19 impulsionou o uso das tecnologias digitais na prática docente, proporcionando novos modos de registrar e documentar as ações pedagógicas, o que despertou um novo olhar sobre a imagem de criança; possibilitou uma maior aproximação com as famílias; proporcionou propostas educativas mais próximas à realidade das crianças. Além disso, apontou as condições de trabalho a que as professoras foram submetidas, revelando a precariedade do trabalho docente e a necessidade de formação para o uso das tecnologias na prática pedagógica.

Palavras-Chave: Tecnologias Digitais. Registro. Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Pandemia.

Introdução

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE/UFRN). E tem por finalidade discutir sobre os tempos digitais e as práticas de registro e documentação pedagógica na Educação Infantil, a partir das experiências vividas por um grupo de professoras durante a pandemia da Covid-19.

O distanciamento social provocado pelo período pandêmico modificou a forma das pessoas se relacionarem. Na educação não foi diferente, com a suspensão das atividades presenciais, as aulas migraram para o formato remoto e as tecnologias tornaram-se parte integrante do processo educativo. Nesse contexto, as professoras passaram a buscar cursos e tutoriais no YouTube como forma de se adaptar às novas demandas profissionais. Além de planejar as propostas educativas adequando-as para o contexto remoto, elas também

precisavam lidar com novas ferramentas sem ter formação para isso, o que causava estresse, ansiedade e exaustão.

Os desafios enfrentados no período foram o pontapé inicial para as professoras repensarem as práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito às formas de registro. Nesse processo, as tecnologias foram fundamentais para a manutenção dos vínculos e interações com as crianças e as famílias, permitindo dar continuidade às propostas educativas que permeiam o cotidiano da Educação Infantil.

O ato de registrar em si é uma prática presente na Educação Infantil, seja por meio de anotações, fotografias, vídeos entre outros registros para compor, principalmente, os relatórios ou portfólios das crianças. À medida que registra e documenta, o professor constrói não só memórias, mas também atribui sentido entre os saberes e fazeres pedagógicos. Contudo, a documentação pedagógica é muito mais que produzir registros, trata-se de um modo peculiar de narrar e comunicar a aprendizagem das crianças. Os princípios que fundamentam a abordagem da documentação pedagógica partem da necessidade de revelar a imagem de criança competente, ativa e feita de cem linguagens, como defende Malaguzzi (2016), que precisa ter suas capacidades respeitadas e levadas a sério.

A documentação pedagógica é considerada um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, é vista como um modo de tornar visível a aprendizagem das crianças. Dessa maneira, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), nas práticas de registro e documentação pedagógica, permite ao professor interpretar as aprendizagens das crianças por meio de diferentes linguagens e formas de representação. Nesse processo, o professor pode ressignificar as ações pedagógicas e as estratégias para documentar o cotidiano das crianças na instituição de Educação Infantil, além de “constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo” (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p.10).

Segundo Bassano e Eltz (2018), as TDICs possibilitam a inserção de informações interligadas através de hipermídia em forma de texto, imagem, vídeo e áudio que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos, através da internet por meio de links, proporcionando o compartilhamento dos registros e documentações pedagógicas, assim como, a interação através dos comentários. Essas ferramentas constituem “interfaces de comunicação, que possibilitam o registro, o compartilhamento e a conversação em rede” (Bassano; Eltz, 2018, p. 439). Elementos esses que favorecem a reflexão a partir de múltiplos olhares, sendo um aspecto essencial na documentação pedagógica.

O Percorso Metodológico

Os dados aqui apresentados foram produzidos no âmbito de uma pesquisa-formação, implementada durante o mestrado em educação. A referida modalidade tem como característica o desenvolvimento de uma formação interligada à produção de conhecimento, “em que a formação orienta a produção de dados, e estes explicitam necessidades formativas que orientam os estudos da formação” (Martins; Carvalho, 2021, p. 2.224).

Para fins deste artigo, destaca-se a reflexão sobre os tempos digitais e as mudanças necessárias na prática docente. Os dados foram construídos a partir de uma entrevista coletiva e registros em diário de bordo envolvendo oito docentes colaboradoras de um centro infantil localizado no município de Parnamirim/RN, que se colocaram como voluntárias para participar do processo formativo, a partir do interesse e disponibilidade. A organização dos dados foi orientada pela pergunta de investigação, que serviu como eixo norteador para a categorização e análise das informações coletadas.

Na entrevista coletiva às professoras colaboradoras da pesquisa foram convidadas a refletir sobre o uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia e como essa experiência afetou a prática pedagógica, a partir da seguinte problematização: Na pandemia tivemos uma interação mediada pelas tecnologias, inclusive nossa prática pedagógica, diante disso, como a tecnologia tem afetado sua prática docente?

A questão foi colocada para o grande grupo, possibilitando que as professoras pudessem escutar umas às outras e se sentissem mais à vontade para emitir a opinião, além disso, permitiu o grupo refletir criticamente sobre as ideias e experiências compartilhadas (Kramer, 2007). A referida entrevista foi gravada utilizando o gravador de voz do celular, depois salva em pasta no drive e, posteriormente, transcrita para análise.

As professoras também utilizaram o diário de bordo para documentar as reflexões pessoais e, enquanto

grupo, registrar o vivido e o compreendido de modo a construir novos saberes e contribuir na formação de sujeitos críticos e reflexivos.

As docentes serão identificadas por Alice, Sara, Marizete, Evellyn, Maria, Letícia, Júlia e Rafaela. Esses nomes são pseudônimos escolhidos pelas colaboradoras da pesquisa, aparecendo em negrito no corpo do texto. Para análise dos dados optamos por realizar o método de análise de conteúdo, descrito por Bardin (2016), sendo analisados sob a perspectiva: os reflexos da pandemia no que diz respeito ao uso das tecnologias nas práticas de registro e documentação pedagógica na Educação Infantil.

Resultados e Discussão

Como forma de apresentar as limitações impostas pelo isolamento social, o que impediu o processo educativo nos moldes convencionais, buscamos trazer trechos das falas das professoras colaboradoras durante a entrevista coletiva e registros do diário de bordo, sobre como a pandemia e o trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias afetou a prática docente.

Os resultados revelam que as limitações e incertezas provocadas pela pandemia da Covid-19 ocasionaram novos modos de ensinar e aprender, principalmente, com a introdução de encontros online, mediados por dispositivo móvel, geralmente pelo celular e grupo no WhatsApp. Tal mudança trouxe uma alteração na prática pedagógica, implicando em uma série de novas atividades, como: produção e edição de vídeos; impressão de atividades para quem não tinha acesso a internet; rol de orientações às famílias para realização das atividades propostas junto às crianças; acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças a partir dos relatos das famílias; realização de videochamadas para manter a interação com as crianças, conforme o horário disponível da família. A situação também impactou o cotidiano das professoras com reuniões, mensagens, cursos para dar conta das demandas, fora do horário de trabalho.

Todas essas tarefas realizadas em homeoffice provocaram turbilhão de emoções, como relata a professora Evellyn, na entrevista coletiva: não sabia mais se era mãe, se era professora, se era esposa, se era dona de casa, era tudo misturado. Complementa contando que até a filha de cinco anos participava dos vídeos que produzia para sua turma. Na conversa, foi possível identificar que tais mudanças provocaram frustrações (Evellyn), crises de ansiedade (Júlia), desafios (Sara), incertezas e medo do novo (Letícia).

Embora a pandemia estivesse permeada de incertezas, medo e dificuldades, às experiências vivenciadas nesse período provocaram, nas professoras, um novo olhar em relação às crianças e suas aprendizagens (Sara), além da escuta individualizada de cada criança (Alice).

Suspeitamos que o modo de acesso às crianças, geralmente por vídeos e fotos enviadas pelas famílias, o acompanhamento das atividades propostas de forma mais particular, também por vídeos e fotos, possibilitou que as professoras acompanhassem a trajetória de cada criança de maneira muito particular, o que possivelmente despertou nelas um olhar mais individualizado sobre cada uma. Ademais, a escuta é condição de qualquer relação de aprendizagem, pois uma escuta atenta tira o sujeito do anonimato, dando visibilidade a suas aprendizagens, possibilitando a comunicação e o diálogo entre educadores e crianças (Rinaldi, 2021).

Neste cenário, as tecnologias tiveram uma contribuição significativa, uma vez que possibilitaram a manutenção dos vínculos afetivos e educativos com as crianças, principalmente para fazer o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos registros por meio de fotos, vídeos e áudios. Como nos revela a professora Sara (Entrevista coletiva, 2022), foi por meio desses recursos que as crianças foram ouvidas, porque até numa foto a gente conseguia ver algumas peculiaridades daquela criança. Para Evellyn (Entrevista coletiva, 2022), os vídeos enviados pelas famílias ajudaram a analisar a linguagem da criança, se a criança tinha uma linguagem desenvolvida ou não, por exemplo.

Dados da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios, 2020), divulgados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), revelam que a pandemia intensificou o uso de tecnologias digitais no Brasil, passando de 71% dos domicílios com acesso à internet em 2019 para 83% em 2020, o que representa aproximadamente 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão a internet, sendo o telefone celular o principal dispositivo utilizado para acessar a rede, principalmente nas classes D e E.

Entretanto, 36% tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet, o que evidencia que as famílias, assim como as professoras, também enfrentaram inúmeros desafios para se adaptar à nova realidade educacional, principalmente no que diz respeito à falta de acesso a recursos e ferramentas tecnológicas. As famílias com crianças em escolas públicas foram as mais atingidas pela exclusão digital durante a pandemia, pois nem todos possuíam equipamentos adequados e acesso à internet necessário para acompanhar as aulas remotas. Com isso, podemos perceber que a pandemia revelou mais uma lacuna na desigualdade social, a exclusão digital.

É preciso salientar que, mesmo diante das dificuldades, a internet e os dispositivos móveis passaram a desempenhar um papel crucial durante a pandemia, possibilitando as atividades docentes homeoffice com o ensino remoto. Para Rafaela (Diário de bordo, 2022) foram fundamentais para diminuir a distância física, tão necessária para o contexto que estávamos vivendo.

Na Educação Infantil, o WhatsApp foi a principal ferramenta de comunicação com as famílias e as crianças, mesmo não sendo criada para fins educacionais. Para a professora Sara (Diário de bordo, 2022), o WhatsApp foi essencial para que pudessem manter vínculo com as famílias e crianças, o que estreitou a relação família-escola. A referida professora (Entrevista Coletiva, 2022), enfatiza, inclusive, que se não fossem as famílias, não teriam conseguido dar cabo das propostas educativas com as crianças.

Júlia (Entrevista Coletiva, 2022) complementou afirmando que aprendeu a ter uma relação mais próxima da família das crianças durante a pandemia, pois antes conhecia a mãe da porta da sala durante a chegada e saída da criança, através de uma boa tarde e pronto, e com as chamadas de vídeos, a criança pegava o telefone e saía mostrando a casa inteira, os irmãos, aí eu falava com o pai, com a mãe, o irmão mais velho e conhecia toda a família da criança e todo mundo estava envolvido naquele momento de aprendizagem da criança. Diante destas colocações, as atividades propostas durante a pandemia são consideradas pelas professoras Evellyn e Júlia como mais atrativas e significativas pelo fato de estar diretamente ligada com o contexto familiar que a criança está inserida.

Vale a pena ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), enfatizam que uma das funções sociopolítica e pedagógica da proposta pedagógica é que as instituições e famílias sejam parceiras no processo educativo. Nesse sentido, os docentes assumem o compromisso de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças, com suas respectivas famílias, por meio de documentação que permita às famílias conhecer o trabalho pedagógico da instituição e também acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Imersas nesse contexto, as professoras perceberam as possibilidades que o uso da tecnologia poderia proporcionar às práticas de registro e documentação pedagógica, passando a buscar novos conhecimentos como editar vídeos (Sara, Evellyn, Alice e Júlia), conhecer novos programas e outras formas de documentar a aprendizagem infantil (Sara). As falas demonstram, como diz Evellyn, no Diário de bordo, que a tecnologia sempre esteve presente em nossas vidas, mas precisou acontecer algo para que enxergássemos o quanto ela pode nos ajudar e ser aprimorada para o nosso uso pessoal e profissional. Para Rafaela (Diário de bordo, 2022), foi o momento vivenciado na pandemia que a fez compreender a importância do uso das tecnologias na prática pedagógica e também a necessidade de formação profissional na área.

Nesse sentido, as falas das professoras denunciam a falta de formação docente na perspectiva do uso das tecnologias na prática docente. Uma prova disso é o fato das professoras terem buscado formações por conta própria ou ajuda das colegas mais experientes para conduzir o trabalho pedagógico dentro das condições que estavam vivendo.

Diante disso, Moreira e Schlemmer (2020, p.27), sugerem que “após o período de emergência mundial, se pense em criar e desenvolver estruturas que respondam a estas mudanças e às necessidades de formação docente e de educação ao longo da vida”. Os autores propõem uma política de formação docente que dê conta das necessidades atuais dos professores, os quais estão inseridos em uma sociedade digital em rede e as práticas pedagógicas exigem em dias hodiernos novos saberes.

Contudo, as políticas de formação de professores parecem insuficientes para dar conta das necessidades formativas da prática docente. Invariavelmente, essas políticas são regidas por leis que permanecem no papel. Contudo “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores”, que durante a pandemia “foram apanhados de surpresa” e que de

certa forma ficaram abandonados à própria sorte (Moreira; Schlemmer, 2020, p.28).

Nessa perspectiva, esperamos que com a Lei n.º 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), destinada à inovação e à tecnologia na educação financiados ou apoiados pelo governo federal, possa ser implementada, sem perder de vista as realidades brasileiras. A referida Lei apresenta quatro eixos estruturantes⁵², dentre eles, a Capacitação e Especialização Digital, na qual um dos objetivos é a promoção de ações para formação de professores, além de também objetivar a ampliação de conectividade e infraestrutura digital.

Outro aspecto apontado pelas professoras, diz respeito insegurança no uso das tecnologias, que as fazem utilizar apenas as ferramentas que dominam, como podemos perceber no relato da Professora Letícia:

Durante o período crítico da pandemia nos trouxe muitas incertezas, e com isso vieram as dificuldades e o medo do novo, e com esse novo vieram as tecnologias que embora soubesse ligar e desligar o computador, acessar e pesquisar no google, tudo era novo e desafiador. A falta de experiência com as tecnologias nos limitava a apenas chamadas de vídeos e vídeos enviados via whatsapp (Letícia, Diário de Bordo, 2022).

A pandemia demonstrou que o uso cotidiano das tecnologias, não produz expertise para transposição didática, mesmo que a linguagem tecnológica faça parte do mundo contemporâneo (Falco, 2022). É preciso aproveitar sua potencialidade nas ações pedagógicas, uma vez que são inúmeras as ferramentas que podem contribuir com o trabalho docente.

Nessa direção, Brito e Purificação (2008) destacam que é necessário que os professores reconheçam e aceitem que as mudanças tecnológicas acontecem a todo tempo na atualidade e fornecem instrumentos necessários à prática docente. Ademais é importante que os professores concebam a inserção das tecnologias não como uma barreira a sua prática, mas como “possibilidades de construção de conhecimento tanto para as crianças quanto para os docentes” (Falco, 2022, p. 217).

Desse modo, o diálogo com as práticas de registro e documentação pedagógica realizadas durante a pandemia contribuiu para que as professoras conseguissem analisar e questionar as suas próprias ações. É por meio desse exercício de autocritica num constante processo de autoformação e identificação profissional, como nos fala Alarcão (2011), que a documentação pedagógica pode ser o meio pelo qual o professor reveja suas ações e, sobretudo, transforme sua prática.

Nesse sentido, as experiências docentes adquiridas durante o período de suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia, incentivaram as professoras, no retorno ao funcionamento presencial, a incorporarem de forma mais sistemática o uso das tecnologias nas práticas de registro e documentação. As professoras começaram a utilizar ferramentas e plataformas digitais que proporcionaram uma maior visibilidade ao processo de aprendizagem das crianças. Esses recursos facilitaram o compartilhamento dos registros pedagógicos com as famílias e os demais colegas professores, além de permitir o armazenamento dos registros e documentações produzidas para futuras consultas. É importante destacar que, diante do contexto vivido durante a pandemia, as tecnologias digitais foram fundamentais para que as professoras mantivessem o vínculo afetivo e pedagógico com as crianças. No processo da documentação pedagógica, as tecnologias foram, em sua maioria, utilizadas para a produção de registros, instrumentos essenciais para que as professoras pudessem acompanhar a aprendizagem das crianças. Assim, embora o contexto da pandemia tenha dificultado a vivência plena da documentação pedagógica em sua essência, os registros produzidos desempenharam um papel crucial no acompanhamento das crianças.

⁵² Inclusão digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Considerações Finais

Com o objetivo de evidenciar as limitações impostas pelo isolamento social, que inviabilizou o processo educativo nos moldes convencionais, bem como as aprendizagens adquiridas nesse contexto, buscamos apresentar evidências de como a pandemia e o trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias impactaram a prática docente na Educação Infantil. Os recortes aqui apresentados contribuem para a discussão sobre os efeitos dos tempos digitais na atuação dos professores.

Os dados obtidos na pesquisa revelam que as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para que o professor registre e comunique a aprendizagem das crianças. No entanto, para aproveitar essas oportunidades, é essencial que esse profissional desenvolva novas competências e reveja sua prática pedagógica.

O estudo evidenciou que a pandemia da Covid-19 impulsionou outras formas de registrar e documentar, com o apoio das tecnologias. Para relacionar-se com as crianças e as famílias, as professoras precisaram aprender a editar vídeos, habilidade adquirida durante esse período. Portanto, acreditamos que promover formações docentes nesta área pode contribuir para a apropriação do uso de ferramentas tecnológicas na sala de aula, assim como, trazer mudanças na forma como as professoras enxergam o uso das TDICs na educação.

É importante destacar que a infraestrutura constitui um fator essencial para qualidade do trabalho pedagógico. Quando há precariedade, como ocorreu durante a pandemia, como a falta de conectividade e recursos tecnológicos apropriados, as professoras precisaram redobrar seus esforços para adaptar-se às limitações enfrentadas. Arcando, inclusive, com custos adicionais, como a ampliação do plano de dados e da memória do celular, necessários para o armazenamento de fotos e o uso de ferramentas digitais. Isso gerou sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, adoecimento. Dessa forma, não basta promover formação docente, o investimento em infraestrutura e ferramentas tecnológicas adequadas também devem ser prioridade nas políticas educacionais. Afinal, estamos tratando da educação de crianças, portanto, os educadores precisam ter condições favoráveis para o exercício da sua função.

Referências

- Alarcão, Isabel. (2011). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8.ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões de nossa época. V.8).
- Bardin, Laurence. (2016). Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reim. 1ed. São Paulo: Edições 70.
- Bassano, P. B. S.; Eltz, P. (2018, 29 de abril). Autoria Docente Na Web: produção e compartilhamento de registros reflexivos sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais. Revista Observatório, v. 4, n. 3, p. 435-457. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n3p435>.
- Brasil. MEC. CNE. CEB. (2009). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/SEB. Brasil. Lei 14.533. (2023, 11 de janeiro). Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm.
- Brito, G. da Silva; Purificação, Ivonélia da. (2008). Educação e Novas Tecnologias: um repensar. 2 ed. Curitiba - PR: IBPEX.
- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC. (2021, 25 de novembro). Resumo Executivo Pesquisa Tic Domicílios 2020: edição Covid-19 - Metodologia adaptada. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacoes/indice/page:5>. Acesso em: 22 de Setembro de 2022.
- Falco, M. (2022, janeiro-abril). Linguagem tecnológica e experiências na educação infantil: o engajamento em projetos e a construção de visibilidade. Temas em destaque Temas sobressalientes, n. 32, ano 10, p. 206-223. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/47745>.
- Kramer, S. (2007). Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: Freitas; M. T.; Jobim e Souza, Solange; Kramer, Sonia (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez, v. 107, p. 57-76 (Coleção questões de nossa época).

MARTINS, M. de N. F.; CARVALHO, M. V. C. de. A pesquisa formação na Educação Infantil: fundamentos e princípios. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2221–2239, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i3.15420. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15420>. Acesso em: 20 out. 2022.

Malaguzzi, Loris. História, ideias e filosofia básica. (2016). In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Revisão Técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, vol. 1, p. 57-97.

Mello, S. A.; Barbosa, M. C. S. ; Faria, A. L. G. (Orgs.). (2007). Documentação Pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores.

Moreira, J. A.; Schlemmer, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. (2020). Revista UFG, v.20,p.01-35. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

Rinaldi, C. (2021). Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury, 14ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

AMBIENTES DE BEM-ESTAR NA CRECHE

ROSÁRIO, Clara

Centro Infantil Olivais Sul, Fundação O Século. clara.rosario@oseculo.pt

Resumo

Este é um relato de práticas focado no bem-estar em creche e na sua relação com a qualidade do ambiente educativo. Na minha prática profissional, desenvolvo a Pedagogia-Em-Participação no Centro Infantil Olivais Sul (IPSS, Lisboa). Neste contexto, tenho trabalhado com crianças desde os 4 meses aos 6 anos. A Pedagogia-Em-Participação é um modelo pedagógico socio-construtivista, da família das pedagogias participativas e coloca a democracia no coração dos seus valores (Fundação Aga Khan, 2021). A criança é considerada protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem. O educador é especialista em pedagogia e constrói quotidianos educativos promotores de bem-estar para todos (crianças, famílias e profissionais), ricos em oportunidades de envolvimento em experiências de aprendizagem diversificadas. Envolvermos as crianças, desde bebés, como co-construtoras das situações de aprendizagem, articulando os seus propósitos, interesses e motivações com os propósitos dos profissionais. Então, porquê falar de bem-estar? Porque é um fator importante de qualidade de um contexto educativo; é um direito das crianças, das famílias e dos profissionais e um dever de toda a comunidade educativa; e é condição de desenvolvimento e aprendizagem. Estas considerações influenciam a prática pedagógica, de tal modo que se descobre que a busca pelo bem-estar e pela qualidade se torna um modo de ser e de fazer pedagogia, quotidianamente. É preciso, então, avaliá-lo. Quando interiorizamos que o bem-estar é um indicador válido sobre a qualidade dos ambientes educativos e a qualidade das vivências e das aprendizagens de todos, chegamos a um ponto sem retorno. O bem-estar, na sua estreita relação com a qualidade, é um fator transformador da prática pedagógica. Mas é exigente. Com este relato, espera-se contribuir para a reflexão em torno desta temática, contextualizando o bem-estar enquanto critério pedagógico para o antes, durante e depois da ação, em todas as dimensões do ambiente educativo, e exemplificando como o podemos avaliar.

Palavras-Chave: bem-estar; qualidade; avaliação; partilha de práticas

O foco desta partilha é o bem-estar, a sua relação com a qualidade do ambiente educativo, e a apresentação da proposta de avaliação de Ferre Laevers (2005), concretizada no Instrumento de Observação do Bem-Estar da Criança. Conclui-se com alguns exemplos da sua utilização na prática profissional. Eu sou educadora de infância desde 2010. Nesse ano, comecei a trabalhar no Centro Infantil Olivais Sul, uma IPSS em Lisboa, gerida pela Fundação Aga Khan Portugal até agosto de 2024, e pela Fundação O Século desde setembro desse ano. Há quinze anos, este tem sido o meu contexto de crescimento e desenvolvimento profissional. Na companhia de tantos colegas de excelência, neste contexto tenho aprendido a desenvolver a Pedagogia-Em-Participação em creche e em educação pré-escolar, em processos intensos de formação-em-contexto, tendo trabalhado com grupos de crianças desde os 4 meses aos 6 anos.

A Pedagogia-Em-Participação é um modelo pedagógico de natureza socio-construtivista e insere-se na família das pedagogias participativas (Fundação Aga Khan, 2021). A democracia está no coração das suas crenças, valores e princípios (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). O ponto de partida da ação pedagógica são as experiências já vividas pelas crianças, os seus conhecimentos, necessidades e interesses. Portanto,

encara a criança como participante com agência, protagonista dos seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem, e não como tábua-rasa, à espera da sabedoria e do conhecimento dos adultos (Oliveira-Formosinho, 2018). Na Pedagogia-Em-Participação, o educador é um especialista que constrói quotidianos educativos que respeitem e honrem os Direitos da Criança, e que sabe que precisa de garantir um ambiente enriquecedor e diversificado, promotor de bem-estar e envolvimento. Sabe, para isso, que precisa de construir parcerias com as famílias e com os seus pares profissionais, apostando seriamente em trabalho de equipa e em formação-em-contexto. Neste modelo pedagógico, as crianças e os adultos pensam, agem e refletem juntos para construir conhecimento, o que implica que a intencionalidade educativa seja permanentemente desafiada a dialogar com os propósitos das crianças para criar as situações educativas (2018, p. 40).

Porque é que falamos, então, de bem-estar? Porque é que o consideramos um critério pedagógico? A resposta é clara: porque entendemos que o bem-estar é um dos principais fatores de qualidade de um contexto educativo; é um direito das crianças, das famílias e dos profissionais e, por isso, é também um dever de toda a comunidade educativa; e é condição de desenvolvimento e aprendizagem (Machado, 2014). Efetivamente, a relação entre o bem-estar e a qualidade é muito estreita e interdependente. O bem-estar e a qualidade influenciam-se mutuamente: quanto mais se trabalha para conquistar bem-estar, maior a qualidade do contexto educativo; de igual modo, quanto maior a qualidade do contexto, maior e melhor será a experiência de bem-estar. Isto implica um trabalho intenso e permanente de reflexão e avaliação por parte dos profissionais sobre a qualidade dos ambientes educativos que constroem, considerando todas as suas dimensões: o ciclo de ação profissional, as interações e relações, os materiais e tempos pedagógicos, o envolvimento das famílias, as atividades e projetos, a organização dos grupos (Fundação Aga Khan, 2021; Oliveira-Formosinho, 2011). Se pensarmos todas estas dimensões com a intencionalidade de gerar sempre mais bem-estar, estamos claramente a contribuir para a qualidade do contexto educativo e para a qualidade das vivências dos bebés e crianças, das famílias e dos profissionais. É que o bem-estar não é imediato, nem definitivo. Não pode ser um ato isolado, tem de ser uma construção, no quotidiano, em cada momento, um processo contínuo e sistemático (Machado, 2014). A busca pelo bem-estar e pela qualidade torna-se um modo de ser e de fazer pedagogia.

Quando garantimos o direito da criança a ter voz e a ser escutada, estamos a assegurar bem-estar e a contribuir para a qualidade do contexto educativo. Quando construímos parcerias e colaboramos com as famílias, estamos a reforçar sentimentos de pertença das próprias, e das crianças, e estamos a cimentar o seu bem-estar: famílias tranquilas e envolvidas, seguras e confiantes, significam crianças tranquilas e envolvidas, seguras e confiantes. O inverso é igualmente verdade – existe circularidade ao nível do bem-estar (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 35). Quando refletimos, em equipa educativa de sala (e de instituição), sobre a qualidade e sobre o bem-estar, estamos a construir um olhar comum, uma intencionalidade partilhada, e estamos a analisar e a avaliar para melhorar.

Considerar que o bem-estar é um direito é ter em consideração que as crianças têm o direito de se divertir a explorar o mundo, de se sentir bem consigo mesmas e com os outros, de viver o seu dia num ambiente que as faça sentir confortáveis e felizes, de ver as suas necessidades básicas satisfeitas, sejam físicas, emocionais e morais, sejam necessidades de segurança, clareza e continuidade, de reconhecimento e afirmação, de se experimentarem como competentes (Laevers, 2005). Por outro lado, as famílias também têm o direito de se sentirem incluídas, valorizadas e seguras, de saber e sentir que os filhos estão bem e a aprender e de serem envolvidas. Por fim, também para os profissionais o bem-estar é um direito, porque é fundamental que possam construir, continuamente, ambientes educativos de qualidade, e que se sintam respeitados, escutados e suportados nesse objetivo.

Considerar que o bem-estar é condição de desenvolvimento e aprendizagem, significa que concordamos que aprender com bem-estar elevado é diferente de aprender com bem-estar reduzido. Viver experiências de aprendizagem significativas cria sentimentos de bem-estar, e experienciar sentimentos de bem-estar fornece condições para aprender de forma significativa. Do lado oposto, é sabido que a insuficiência ou ausência de bem-estar nos primeiros anos de vida por um longo período de tempo pode ter consequências problemáticas para o desenvolvimento e aprendizagem (Araújo, 2007). Por tudo isto, concordamos que o bem-estar e a qualidade não são um luxo.

Regresso por um instante, ainda, à ideia da reflexão cuidadosa em torno do ambiente educativo para criar, continuamente, condições de bem-estar a cada criança, ao grupo, às famílias e aos profissionais. Regresso para reforçar que esta permanente atenção se deve ao facto de não existir neutralidade na educação. Cada ação, cada gesto, cada palavra ou sorriso ou olhar tem um significado. Este material, neste momento, neste espaço, com este pequeno grupo... noutro momento, noutro espaço, ou com outras crianças, será completamente diferente. Tudo o que se disponibiliza, organiza e propõe, em determinadas circunstâncias, tem um propósito, “fala” das nossas prioridades e comunica as nossas intencionalidades. Qualquer um destes fatores que alteremos, por subtil que seja a mudança, tem o poder de transformar a vivência. Mas, então, como se pode avaliar o bem-estar? Em que nos baseamos para falar de bem-estar? Baseamo-nos no conceito de bem-estar introduzido por Ferre Laevers, que o descreveu como uma dimensão da atividade do aprendente, em que se ele se encontra como peixe dentro de água (Laevers, 2005, citado por Machado, 2014). O autor propôs o bem-estar como indicador válido acerca de processos protagonizados pela pessoa, centrando-se no seu estado emocional e comportamental, podendo ser analisado a partir de um conjunto de sinais/indicadores. São eles a satisfação, o relaxamento e paz interior, a vitalidade, a abertura, a auto-confiança e o estar em sintonia consigo próprio. Estes indicadores compõem o Instrumento de Observação do Bem-Estar da Criança (Laevers, 2005; Araújo, 2007; Machado, 2014).

Quando comecei a conhecer este instrumento e a ler sobre a perspetiva do autor, questionei-me..., porque obviamente os bebés e as crianças choram, não estão sempre satisfeitos da mesma maneira e com a mesma intensidade, não lhes agradam todas as nossas propostas, também se zangam... Mas, quando uma criança chora, se zanga, está menos envolvida, menos entusiasmada, triste e sem energia... O que fazemos? Como acolhemos estes sentimentos e comportamentos? Como reagimos? Que reflexões fazemos e que transformações? Voltamos ao cerne da questão, à intencionalidade permanente da construção vigilante, atenta, responsiva, cuidada de um ambiente educativo de bem-estar, envolvimento, desenvolvimento e aprendizagem para todos, em todos os momentos.

Acompanhando a tradução do instrumento realizada por Araújo (2007), olhemos, agora, com mais detalhe, para cada um dos indicadores do instrumento, para entender o que significa, cada um deles, no estado emocional e comportamental de uma criança. A satisfação remete-nos para uma criança alegre, feliz e envolvida, que retira prazer das interações. Se essa criança está tranquila e segura, sem tensão ou desconforto revela-nos relaxamento e paz interior. Uma criança que demonstre vitalidade é uma criança enérgica, com uma postura corporal e expressão facial de envolvimento e intensidade, sem receio de interagir. Uma criança recetiva, disponível e pronta para explorar, se envolver e interagir é uma criança que demonstra abertura. A autoconfiança fala-nos de uma criança segura e assertiva, com orgulho e satisfação pelas suas conquistas e confiança nas suas capacidades e ações. Por último, uma criança que age de acordo com os seus interesses, que está serena e tranquila ao ver as suas necessidades, é uma criança que está em sintonia consigo própria. Para utilizar este instrumento, é pedido ao profissional que observe, registe, documente as vivências e depois faça uma análise atribuindo níveis de bem-estar, através de uma escala Likert, com notação de 1 (bem-estar muito baixo) a 5 (bem-estar muito elevado), consoante a quantidade de indicadores reunidos. Portanto, em primeiro lugar, explicitam-se os indicadores observados, e só depois é que se atribui o nível de bem-estar. O instrumento inclui ainda uma descrição dos comportamentos observáveis em cada nível, de modo a facilitar a análise e as decisões tomadas sobre os níveis a atribuir. Partilho alguns exemplos de como experimentei utilizar este instrumento, procurando explicitar não só a sua versatilidade como também o modo como os seus pressupostos e princípios definem, em permanência, a intencionalidade pedagógica.

Assim, como primeiro exemplo, de forma transversal, diria que quando o ambiente educativo acompanha e responde às competências, interesses e necessidades da criança e/ou do grupo, promovem-se condições para experienciar níveis de bem-estar mais elevados.

Depois, quando conhecemos os sinais/indicadores de bem-estar, o nosso olhar identifica-os quando a ação está a acontecer. Então, ao construir documentação pedagógica, coletiva ou individual (para os portefólios das crianças), os próprios indicadores podem ser incluídos nas descrições, nas narrativas. As imagens selecionadas também os devem espelhar. Assim, texto e imagem contribuem para explicitar as vivências de bem-estar.

Apresentar, por exemplo, um quadro-resumo, em jeito de síntese, onde os indicadores de bem-estar sejam associados a registos fotográficos de um conjunto de vivências previamente documentadas, será uma estratégia simples de mostrar evidências diversificadas de bem-estar, se estes registos fotográficos forem “poderosos” e comunicarem claramente a mensagem.

Outra hipótese pode ser a de construir uma listagem dos indicadores observados, depois da documentação de uma vivência, e concluir, fazendo-lhes corresponder o nível de bem-estar verificado. Isto também é facilmente perceptível para quem lê.

Por último, apresentar os indicadores associando-lhes o comportamento/ação/vivência da criança correspondente, pode ajudar a clarificar o que significa cada um dos indicadores e o que foi considerado como elemento relevante para a avaliação.

Como se percebe, este é um instrumento versátil, que permite múltiplos contextos de utilização e diversas estratégias de apresentação. Aliás, utilizá-lo para analisar diferentes momentos, vivências, dimensões vai contribuir para a coerência da prática pedagógica. O bem-estar terá de ser critério para antes, durante e depois da ação, e precisará de abranger todas as dimensões pedagógicas do ambiente educativo. Antes, ao planificar, quando refletimos, decidimos, organizamos. Durante, nos nossos modos de interagir e de nos envolvermos, ao desfrutarmos, quando nos suspendemos, na flexibilidade e abertura ao emergente, e também nas estratégias que utilizamos para observar e registar enquanto tudo isto acontece,... Diferentes funções profissionais em simultâneo! Depois, ao avaliar, quando damos significado ao vivido através da documentação, e a partilhamos falando sobre o bem-estar e sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. E depois? Depois, nunca se quebra este continuum experiencial.

Referências bibliográficas

- Araújo, S. B. (trad.) (2007). Escala de observação do bem-estar e do envolvimento da criança. Associação Criança
- Fundação Aga Khan Portugal (org.) (2021). Pedagogia-Em-Participação: construindo a qualidade em educação de infância.
- Laevers, F. (ed.) (2005). Well-being and involvement in care. A process of self-oriented self-evaluation instrument for care settings. Leuven: kind e gezin and research centre for experiential education. Retirado de <https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf>
- Machado, I. (2014). Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças. [Tese de mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O espaço e o tempo na Pedagogia-Em-Participação. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-Em-Participação em creche: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo, Educação em creche: participação e diversidade (Coleção Infância, 18, pp. 11-27). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-Em-Participação: modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (orgs.), Modelos pedagógicos para a educação em creche (Coleção Infância, 22, pp. 29-70). Porto Editora

FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

ALONSO BOTEGA, Giovana; TOMAZZETTI², Cleonice Maria

¹ Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar – alonso.giovana@gmail.com)

² Universidade Federal de São Carlos (PPGE/ PPGPE/ DTPP-UFSCar -
cmtomazzetti@ufscar.br)

Resumo

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado, realizada sob a perspectiva das Pedagogias das Infâncias, cujo objetivo é analisar a formação de professoras de uma instituição de Educação Infantil universitária. Interrogamos: “De que modo os saberes e as identidades de professoras de bebês e crianças pequenas permitem repensar a educação das crianças maiores?”. Refletimos sobre a docência que se constrói cotidianamente e que envolve a relação, o diálogo e a construção de conhecimento entre diferentes sujeitos, idealizando uma educação que respeite os direitos de todas as crianças.

Palavras-Chave: formação de professores; educação infantil; infâncias; educação das infâncias; pedagogias das infâncias

Introdução

Este texto apresenta e discute resultados parciais de uma pesquisa de doutorado realizada com professoras de uma instituição de Educação Infantil universitária. A pesquisa tem por objetivo analisar a formação e o desenvolvimento profissional de professoras de uma instituição de Educação Infantil universitária, situada no interior do estado de São Paulo. A pesquisa encontra-se em fase de construção e análise de dados, sendo já possível realizar algumas considerações a respeito deles.

A instituição de Educação Infantil que é lócus da pesquisa está localizada no interior do campus universitário de uma Universidade Federal, que se transformou recentemente em Colégio de Aplicação, reafirmando, com isso, o seu compromisso com a formação de profissionais da Educação Básica⁵³. Para além deste marco, a pesquisadora, que é também professora substituta na instituição, vinha observando, desde sua entrada na

⁵³ A instituição recebe estagiários e bolsistas de diversos cursos de formação de professores da própria universidade e também de outras instituições de ensino superior, como os cursos de Pedagogia, Educação Especial, Música e Letras. Esse envolvimento com as diferentes áreas do conhecimento e cursos de formação de professores permite a troca entre os/as estudantes e as profissionais que atuam na unidade (professoras, educadoras, auxiliares e estagiárias remuneradas), proporcionando um ambiente propício para a reflexão sobre as práticas e para a construção de novas práticas.

unidade, um movimento intenso de formação de professoras em contexto na medida em que percebia que professoras, educadoras, gestoras, estagiárias e outras profissionais se empenhavam cotidianamente para construir um ambiente de diálogo e de troca permitindo, com isso, a construção de aprendizagens diversas sobre o fazer/ser docente na Educação Infantil.

Além de atividades com as crianças e propostas que integram as famílias, a instituição se empenha em realizar um trabalho de formação continuada com a sua equipe de profissionais, com encontros semanais para estudo e reflexão das práticas pedagógicas realizadas em seu interior⁵⁴.

Esta pesquisadora, que atuou por um tempo como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, interrogou-se sobre os pressupostos de uma Educação da Infância na medida em que percebeu, em suas práticas com crianças pequenas e crianças maiores, diferenças muito ardentes decorrentes de ser professora nesses dois espaços: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na medida em que se interrogava, reconstruía o seu projeto de pesquisa, que entre outras questões, desenhou-se a partir da seguinte pergunta: “De que modo os saberes e as identidades de professoras de bebês e crianças pequenas permitem repensar a educação das crianças maiores?”

A questão da pesquisa está sendo respondida à medida que outras questões vão sendo postas entre a prática investigativa e a prática docente com as crianças no decorrer dos anos como professora/pesquisadora, mas, principalmente, nesses últimos anos como professora de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. Essas questões permitem interrogar o desenvolvimento profissional, a formação de professores para a infância e a identidade docente. Esses foram e continuam sendo conceitos-chaves para buscar compreender o que faz com que a docência se dê de formas tão diversas em espaços que abrigam/educam as mesmas crianças. Sendo assim, a pesquisa que aqui se inscreve está se pautando em uma Educação das Infâncias/Pedagogia(s) das Infâncias, para justificar que, apesar dos modelos, das demandas, dos objetivos, do currículo e da formação, a prática com crianças precisa basear-se em seus direitos fundamentais, independentemente dos espaços em que professores e crianças estão.

Esta pesquisa reconhece que uma vez que os ambientes são diversos, as demandas também o são e, nesse caso, a formação dos profissionais que irão atuar em cada um deles também o deve ser: diversa, enriquecida a partir da prática, alicerçada na experiência diária com as crianças. Porém, apesar dessa diversidade, a atuação em diferentes espaços, tais como creches, escolas, centros de desenvolvimento e Educação Infantil e as escolas de Anos Iniciais Ensino Fundamental, possuem algo em comum, que são os sujeitos crianças. Por fim, indica-se o caráter epistemológico da pesquisa na produção de conhecimento sobre as infâncias e sobre a formação de professores das infâncias, mas também político, no que diz respeito à luta pela garantia dos direitos das crianças - de todas as crianças, dos 0 aos 10 anos de idade.

Fundamentação teórica

Mais do que destacar as diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, buscamos defender a ideia de que a prática com bebês e crianças pequenas possibilita a reflexão sobre o trabalho com crianças maiores e, dessa forma, também se torna uma oportunidade para repensar a formação de professores integrando prática e pesquisa na/sobre a prática. Essa formação pode promover a construção de conhecimento em parceria com as crianças, fundamentada no diálogo, na escuta atenta, no respeito e na ética. Além disso, pode considerar as múltiplas linguagens infantis, a diversidade das infâncias dentro e fora da escola, bem como os interesses e necessidades desses sujeitos (Kuhlmann Jr., 2015; Rocha, 2001; Aquino, 2005; Oliveira-Formosinho, 2008).

Na Educação Infantil, damos espaço para a brincadeira; no Ensino Fundamental, ensinamos a ler e a escrever. Na Educação Infantil, incentivamos o novo por meio das criações diárias das próprias crianças, o que nos permite perceber o quanto aprendem. Já no Ensino Fundamental, utilizamos instrumentos avaliativos para medir o que foi aprendido e avaliar o impacto imediato do trabalho pedagógico realizado. Dois contextos, duas abordagens, mas os mesmos sujeitos em ação: professores e crianças. Ainda, quando falamos da transição entre a última etapa da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental,

⁵⁴ As reuniões de Estudo em Serviço que ocorrem quinzenalmente com a equipe de docentes e as Paradas Pedagógicas ocorrem semestralmente, das quais participam docentes, educadoras, estagiárias e outras profissionais.

tratamos das mesmas crianças de 5 e 6 anos de idade. Os verbos permitir, medir, produzir e aprender refletem essa diferenciação em foco, observados, por exemplo, nos documentos oficiais que organizam as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 5, 2009, 2009 & Resolução CNE/CP nº 2, 2017). Porém, o que é possível que seja comum aos dois espaços, no sentido das práticas pedagógicas, do planejamento, da avaliação e do respeito às crianças e suas diferenças?

Ao conceber uma Educação da Infância, superamos as fronteiras institucionais que tradicionalmente separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Para Rocha (1998), a pedagogia da infância é um campo que possibilita compreender a criança em sua totalidade e as infâncias em suas múltiplas formas. Distanciando-se de uma pedagogia que fragmenta e verticaliza as práticas, essa abordagem reconhece as diferenças e complexidades dos sujeitos, promovendo participação, colaboração e autonomia nos contextos educativos, como é o caso de modelos educativos como o Movimento da Escola Moderna Portuguesa e o High-scope, inspirados em Freinet e Waldorf. A abordagem de Reggio Emilia também pode ser citada como uma inspiração para as práticas pedagógicas que colocam bebês e crianças no centro de suas propostas e buscam formas de promover o protagonismo infantil e que por meio da documentação pedagógica, inspira processos de formação de professores baseados na escuta, no diálogo e na reflexão.

A crítica de Rocha (1998) à pedagogia tradicional refere-se à universalização da criança e da infância, sob a qual há um modelo de aluno que se enquadra aos pressupostos escolarizantes. Em contraste, uma pedagogia da infância e/ou da Educação Infantil incorpora os conceitos e as práticas de heterogeneidade e diversidade, alinhando-se a reflexões desenvolvidas, por exemplo, pela Sociologia da Infância. Ao deslocar o foco exclusivo da psicologia e considerar a infância a partir de diferentes campos do conhecimento, abre-se espaço para perspectivas não universalizantes. Áreas como sociologia, antropologia, história, filosofia e geografia dialogam e abordam as infâncias sob múltiplos olhares, permitindo compreendê-las em sua pluralidade

Essa complexidade nos incita a repensar a formação de professores de crianças, uma vez que consideramos a formação de professores um processo dinâmico de aquisição e produção de saberes e identidades, entendido como uma construção cultural; tal construção integra a cultura docente, a cultura escolar, as diversas culturas familiares e a cultura da sociedade em geral, de maneira complexa, fluida e não objetiva (Tardif & Raymond, 2000).

No contexto específico da Educação Infantil, destacamos os saberes que tencionam as relações entre adultos e crianças, bem como aqueles historicamente construídos que servem de base para a proposição de experiências de ensino centradas nas interações e nas brincadeiras. Nesse sentido, a ludicidade se configura como uma marca da identidade docente nessa etapa da educação básica, como evidenciam diversos estudos sobre o tema. Por outro lado, os saberes da docência no Ensino Fundamental diferem desses, pois se baseiam na construção de conhecimentos lógico-matemáticos, na apropriação do sistema de escrita e em outros conteúdos curriculares, e a identidade dos professores dessa etapa tende a estar associada ao ensino sistemático e à transmissão de conhecimentos.

Ao abordar a construção dos saberes e das identidades docentes, inserimo-nos no campo de estudos da formação de professores e do desenvolvimento profissional, cuja compreensão do desenvolvimento profissional o sinaliza como o processo pelo qual, ao longo da carreira, professores e professoras aprendem a ser e a estar na profissão. Além disso, reconhecemos que a cultura profissional docente interage com outras culturas nesse percurso, como a cultura acadêmica, a cultura escolar, a cultura local e diferentes subculturas, como a familiar, por exemplo (Oliveira-Formosinho, 2008; Imbernón, 2011).

Autores e autoras do campo da formação de professores há tempos se dedicam a compreender como os docentes aprendem a profissão na prática, no cotidiano escolar, ou seja, como se tornam professores exercendo a docência. Diferentes paradigmas educacionais e de formação destacam conceitos e características essenciais para a atuação docente na contemporaneidade, evidenciando, por exemplo, a importância da reflexão, do planejamento, do registro e da documentação.

Ensinar e, portanto, ser professor, é uma atividade complexa que demanda a mobilização de múltiplos saberes e conhecimentos. Quanto à formação docente, adotamos a perspectiva de um processo contínuo de aprendizagem (Pimentel, 1994; Marin, 1995; Pimenta, 2000), entendendo-a como uma formação permanente (Imbernón, 2011) que engloba tanto o desenvolvimento profissional (produção da profissão

docente), quanto o desenvolvimento organizacional (produção da escola) (Nóvoa, 1992; Pinazza, 2014). Na perspectiva de uma Pedagogia da Participação ou Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho, 2009), o desenvolvimento profissional envolve processos de conscientização e participação de diferentes agentes educacionais nas práticas formativas situadas no contexto de trabalho. Em outras palavras, o desenvolvimento profissional implica ser, crescer, sentir e agir ao longo do ciclo de vida profissional, de maneira coletiva.

Na perspectiva de uma formação situada no contexto de trabalho (Almeida & Pimenta, 2014) e fundamentada na Pedagogia da Participação, enfatiza-se o desenvolvimento do diálogo, da democracia e da reflexão. A partir dos desafios e demandas identificados no cotidiano escolar, professores e professoras, em colaboração com outros agentes – como coordenadores, diretores, auxiliares, equipes técnicas, pesquisadores e demais envolvidos – constroem planos de ação baseados na partilha e na análise das práticas pedagógicas. Essa análise não deve ser superficial, mas sim capaz de promover espaços de reflexão aprofundada, favorecendo a compreensão crítica e a transformação das práticas educativas (Pinazza, 2014).

Construção de dados e análise de alguns resultados

Além da revisão de literatura sobre o tema/campo da formação de professores no Brasil e das pesquisas realizadas em instituições de Educação Infantil universitária, combinadas com a formação de professores da Educação Infantil, a investigação se preocupou em realizar uma etapa prática de construção de dados junto à equipe de docentes efetivas da instituição. As professoras que aceitaram participar da pesquisa atuam na unidade de Educação Infantil por um período entre 5 e 10 anos, são pedagogas, possuem diferentes formações em nível de pós-graduação e todas se inserem na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT55.

Ao todo, foram entrevistadas 7 professoras que atuam como docentes em diferentes agrupamentos de bebês e crianças, bem como foram analisadas suas propostas pedagógicas⁵⁶. Além desses instrumentos, a pesquisadora também tem realizado a revisão e análise de documentos da unidade, bem como de seus próprios registros de investigação e de prática como educadora-pesquisadora na unidade, dentre eles, fotografias e diários reflexivos. Para este texto, fizemos o recorte dos dados apresentando informações correspondentes às entrevistas realizadas com três professoras, as quais tratam, de modo específico, de análises sobre os seguintes eixos/categorias: processos formativos (formação inicial e continuada), concepções sobre as crianças e as infâncias e práticas pedagógicas com bebês e crianças⁵⁷.

A respeito do processo formativo, as professoras destacam a importância da formação inicial em Pedagogia para a construção de bases para a atuação docente e a insuficiência de processos que não envolvem teoria e prática de forma mais articulada. A integração teoria e prática e a experiência diária com bebês e crianças também aparecem como elementos fundamentais para a aprendizagem da docência na Educação Infantil. Uma das professoras relata em sua entrevista que enxerga a instituição como uma extensão da formação

⁵⁵ A equipe de professoras da instituição é composta por treze professoras efetivas. Sete professoras aceitaram colaborar e participar da pesquisa, respondendo a um questionário inicial que traçou o perfil desse grupo de professoras e posterior entrevista semiestruturada, com treze questões abertas, sob as quais foi possível pensar sobre o ingresso na carreira docente, na docência na Educação Infantil, nas concepções e nas práticas com bebês e crianças e no modo como esses pressupostos poderiam refletir na educação das crianças maiores. As entrevistas foram realizadas entre novembro do ano de 2024 e março de 2025. Todas foram transcritas e analisadas sob a Análise de Conteúdo, que permitiu a construção de unidades e categorias de análise (Bardin, 2016), que neste momento da pesquisa, está sendo triangulado com outros dados da investigação.

⁵⁶ As professoras da instituição elaboram suas propostas pedagógicas anualmente de acordo com os agrupamentos de bebês e crianças em que atuaram no respectivo ano.

⁵⁷ Para este relato, escolhemos não destacar o nome das profissionais, nem mesmo um pseudônimo, considerando que as contribuições que ofereceram partem de pressupostos comuns e caminham para a compreensão de uma identidade docente também comum, ainda que sejam pessoas diversas em suas opiniões, pontos de vista, de reflexão e até mesmo de práticas. Outro eixos e categorias estão sendo abordados na pesquisa a partir da análise geral dos dados, dentre eles, as fragilidades e potencialidades da formação inicial, a escuta de bebês e crianças como essencial para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, as diferenças e aproximações entre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica e as nuances do trabalho pedagógico em uma instituição de Educação Infantil universitária.

acadêmica.

Também se evidencia a importância da formação continuada como eixo do processo formativo que ocorre na unidade, no qual as professoras ressaltam o apoio institucional para que ela ocorra: "Eu sempre acho que quanto mais eu estudo, mais falta. Mas, me dá, me dá uma tranquilidade e eu estou sempre revisitando também [...] E aí, quanto mais eu estudo sobre os bebês, mais eu vejo: "gente, olha, quanto eu errei lá pra trás" comenta uma das professoras e elucida a importância do estudo e da pesquisa como eixos da formação, da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente.

Quando citam a pesquisa, as docentes indicam a valorização da pesquisa acadêmica que ocorre em nível de pós-graduação, como também a pesquisa na prática, que ocorre com os/as bebês e crianças na prática cotidiano. Cita uma delas: "Aqui é uma realidade que a gente tem oportunidade de fazer pesquisa, de aplicar a pesquisa e fazer extensão com as crianças. (...) Você pensa num projeto, numa pesquisa, poxa, você está ali com as crianças. Será que dá certo? Vamos desenvolver essa proposta".

As trocas diárias com estudantes e a colaboração entre professoras também são citadas como elementos importantes dos processos formativos que ocorrem na instituição investigada. Uma das professoras cita o compartilhamento e a aprendizagem entre docentes, na discussão de práticas pedagógicas em grupo onde se aprende por meio da experiência de colegas; outra professora relata a respeito da troca de conhecimentos com estudantes: "Eu acho que aqui pra mim o que me encanta muito é de receber estagiário. Eu acho que isso dá uma rotatividade na nossa vida [...] eu quero receber... porque eu não quero... O meu maior medo na minha profissão é parar no tempo, ser aquelas professoras que não se atualizaram". A experiência que acumulam essas docentes ao longo dos anos de atuação e a habilidade de reflexão que desenvolvem sobre suas práticas, colaboram para o seu desenvolvimento profissional, sendo possível ilustrar com esta fala: "Eu volto e começo a pensar tudo o que eu passei, sabe? Aí você fala assim, tudo bem, eu não posso voltar, mas daqui para frente eu posso ser melhor".

Ao analisar o percurso formativo dessas três professoras e olhar para a identidade docente que construíram e continuam a construir ao longo de suas trajetórias, ficam evidentes aspectos relacionados à troca, colaboração e busca por outros e novos conhecimentos, sugerindo-se uma identidade de professoras-pesquisadoras e professoras inventivas.

As professoras entrevistadas relatam concepções diversas sobre a docência e o trabalho com bebês e crianças na Educação Infantil. Uma delas afirma que ser professora de criança é um processo desafiador, uma vez que requer preparo físico, mental e emocional para lidar com a energia e com as demandas constantes desses sujeitos. As professoras enxergam as crianças como potência e deixam claro isso em uma de suas falas: "Nossa, criança é potência, criança é individual, é cada uma, uma. Criança é tanta coisa, também não dá para descrever [...] criança já está sendo, mas ela é um ser muito possível, né?".

Concepções baseadas na escuta, no protagonismo, no interesse e na complexidade também são evidenciadas. As professoras comentam a oportunidade de se trabalhar com projetos na Educação Infantil e o quanto essa proposta deve partir dos interesses dos/das próprios/próprias bebês e crianças, o que reflete concepções de agência, de potência, de protagonismo e de escuta. Práticas lúdicas são citadas como importantes no trabalho que se realiza na Educação Infantil, o que indica uma concepção de docência brincante, que se faz junto aos/às bebês e crianças. Quando cita a escuta, uma das professoras relata: "Eu acho que precisa ter sensibilidade, eu acho que precisa ter uma escuta, que não é uma escuta de palavras, é uma escuta do corpo inteiro".

As concepções docentes também são refletidas pelas escolhas teóricas e pelo planejamento das professoras, que citam o modo como alteram suas propostas de acordo com as demandas dos/das bebês e crianças e o quanto baseiam o seu trabalho em princípios humanitários. Uma das professoras cita Paulo Freire como base teórica e prática, assim relatando: "O amor também, então, assim, o cara fala que na educação tem que ter amor [...] é o amor pela vida que tá ali, né. [...] ele vai falar do ser humano, ele vai falar do educando o educador e aí pra mim pode ser qualquer tal".

As concepções analisadas refletem nas práticas pedagógicas e vice-versa, como é possível observar. Assim, as professoras relatam práticas que buscam pela garantia do direito de brincar, enxergando este brincar como eixo para diversas aprendizagens, mas também como um desafio que requer planejamento docente.

Esse planejamento, por sua vez, pauta-se em premissas de uma “liberdade pedagógica”, como é possível observar nesses trechos destacados das entrevistas: “Por que eu não posso trabalhar alfabetização brincando? Por que eu preciso dessa cobrança?”, ou ainda “Eu prefiro a vivência. Isso é muito mais significativo do que pintar um círculo amarelo”.

A integração do cuidar e do educar também aparece como concepções-práticas⁵⁸ das professoras e a importância de equilibrar necessidades básicas como a alimentação e a segurança com o direito das crianças ao brincar. Assim, as professoras citam a oportunidade de se integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil em práticas de cuidado que educam. A integração, a integralidade e a complexidade aparecem como eixos das práticas pedagógicas dessas professoras na Educação Infantil que, por sua vez, criticam a estrutura engessada de algumas propostas educativas, mencionando: “Eu acho que todas as crianças sejam autônomas na produção, que elas façam [...] queremos esse ano trabalhar a questão da terra, todo mundo trabalhando o meio ambiente”, e ainda “O brincar era fundamental mesmo até o nono ano isso acontecia. [...] Acho que ainda precisa ter [...] acho que as crianças precisam continuar brincando sempre”.

Essas breves análises nos incitam a pensar que as práticas pedagógicas nessa instituição de Educação Infantil caminham junto aos interesses dos/das bebês e crianças. Mais do que uma formação pedagógica que permita um trabalho docente de qualidade no que diz respeito ao planejamento, à realização e à avaliação de propostas, as práticas pedagógicas com bebês e crianças podem caminhar no sentido de respeitar esses sujeitos em suas necessidades, individualidades e potencialidades, garantindo-lhes seus direitos fundamentais, os quais citamos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Considerações

Nossa primeira consideração é a de que, assim como há muitas infâncias, há também muitas docências. Há diferentes formas de ser professor/professora e isso depende de diversos fatores, como tempo, espaço, condições materiais, estruturais e financeiras. Apesar disso, perseguimos a ideia de que todas as crianças - bebês, crianças pequenas e grandes, crianças indígenas, negras, quilombolas, pobres e ricas, do Brasil ou do Japão, com pequenas ou grandes famílias - precisam ser respeitadas. Acreditamos que isso seja possível na medida em que deixamos de lado uma formação e uma atuação por faixa etária, por etapa do desenvolvimento, por área do conhecimento e abraçamos uma formação que olha para o ser humano em sua total complexidade e que se baseia no respeito, no diálogo e na escuta. Ainda, não se trata de uma revolução da estrutura escolar, mas de alguma forma, se trata sim, de revolucionar o modo de enxergar a vida, o tempo e as relações que atravessam o cotidiano.

Com este texto, produzido para um evento que tem por tema “Conhecimento, política e comunidade na educação das crianças e na formação de profissionais”, sustentado sob os pressupostos de uma Educação das Infâncias/Pedagogia(s) das Infâncias, queremos salientar a oportunidade e a necessidade de olhar para a educação das crianças de forma um pouco mais ampla e enxergar, na diversidade de vivências, de experiências e de contextos, uma educação que respeite e que garanta direitos. Defendemos isso na medida em que reconhecemos o trabalho na Educação Infantil como algo que se faz junto, dia a dia, por meio da experimentação e da reflexão. Ainda que o trabalho que se realiza no Ensino Fundamental seja diferente daquele que se dá na Educação Infantil em razão de sua estrutura e objetivos, consideramos ser possível revisar concepções e práticas por meio de uma formação docente mais humanitária, baseada nos já citados “respeito, diálogo e escuta”.

Referências bibliográficas

Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Formação de professores no contexto da prática. Cortez.

⁵⁸ Aqui, usamos a expressão “concepções-práticas” como forma de textualizar o sentido de integralidade das mesmas.

- Aquino, L. L. de. (2005). Professoras de educação infantil e saber docente. TEIAS, 11-12.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017: Institui e homologa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18
- Imbernón, F. (2011). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez Editora.
- Kuhlmann Júnior, M. (2015). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica (7ª ed.). Editora Mediação.
- Marin, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Papirus.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. A. Machado (Org.), Encontros e desencontros em educação infantil (3ª ed., pp. 00–00). Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente (pp. 221–228). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação (pp. 11–45). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs.), Associação Criança: um contexto de formação em contexto (pp. 27–61). Livraria Minho.
- Pimenta, S. G. (2000). Professor: formação, identidade e trabalho docente. In S. G. Pimenta (Org.), Saberes pedagógicos e atividade docente (2ª ed., pp. 15–35). Cortez.
- Pimentel, M. da G. (1994). O professor em construção. Papirus.
- Pinazza, M. A. (2014). Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação [Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Rocha, E. A. C. (1998). A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, (16), 27–34.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, 21(73), 209–244.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS: FORMAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

KELLY¹, Gabriel; CONCEIÇÃO², Ana Paula Silva da;

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I – Salvador/BA, Brasil.
gabrielkelly2020@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I – Salvador/BA, Brasil.
apsconceicao@uneb.br

Resumo

A contação de histórias nas brinquedotecas universitárias multicampi da Universidade do Estado da Bahia tem se consolidado como uma prática essencial no desenvolvimento infantil e na formação acadêmica de estudantes de pedagogia. Esta pesquisa de Iniciação Científica, concluída em 2024 e financiada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, investigou de que forma essa atividade, quando inserida em projetos de extensão e pesquisa, contribui para a democratização do conhecimento, o fortalecimento dos vínculos com a comunidade e a valorização da cultura lúdica. A investigação utilizou a metodologia do estado do conhecimento, com base em revisão bibliográfica e análise dos registros produzidos por monitores da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire. Os resultados demonstram que a contação de histórias potencializa ambientes educativos mais inclusivos e afetivos, estimulando a criatividade, a empatia e o pensamento crítico das crianças. Ao mesmo tempo, fortalece a formação de monitores universitários, ampliando suas habilidades pedagógicas e comunicativas, além de torná-los mais sensíveis às necessidades e singularidades do público infantil. Observou-se que a prática favorece o desenvolvimento integral das crianças ao promover experiências significativas que ultrapassam os limites do currículo formal. A pesquisa conclui que as brinquedotecas universitárias desempenham um papel transformador na formação de futuros educadores, preparando-os para atuarem com sensibilidade, autonomia e flexibilidade diante dos desafios da educação contemporânea. Dessa forma, a contação de histórias reafirma-se como uma ferramenta pedagógica potente, fortalecendo o compromisso da universidade pública com uma educação crítica, democrática e voltada para os direitos das infâncias.

Palavras-Chave: Contação de histórias; Brinquedotecas universitárias; Desenvolvimento infantil; Formação docente; Ludicidade.

Introdução

A contação de histórias nas brinquedotecas universitárias se configura como uma prática pedagógica rica e

multifacetada, essencial para o desenvolvimento infantil e para a formação de profissionais que atuam com crianças. Esta prática transcende o simples ato de narrar, pois envolve a mediação de saberes, a promoção do lúdico e a criação de vínculos afetivos que impactam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Além disso, contribui significativamente para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, proporcionando-lhes experiências formativas que ampliam sua compreensão sobre a importância da oralidade e da cultura lúdica na educação.

Este artigo nasce do projeto de iniciação científica finalizado em 2024, que aborda o conhecimento, a formação e as condições de trabalho dos profissionais das infâncias. Busca-se analisar o papel das brinquedotecas universitárias na formação inicial e contínua de profissionais da educação infantil, com foco na contação de histórias como prática formativa e ferramenta pedagógica. Dentro desse contexto, considera-se que a prática da contação não só aprimora as habilidades narrativas e comunicativas dos monitores e educadores, mas também promove reflexões críticas sobre o ensino, a valorização da cultura popular e a construção de espaços mais inclusivos e humanizados.

A pesquisa se propõe a investigar os saberes necessários para essa prática, refletir sobre as condições de trabalho e a valorização dos profissionais envolvidos, discutir a importância da formação contínua e evidenciar como a contação de histórias contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, explora-se como a oralidade, enquanto recurso didático, dialoga com a identidade cultural das crianças e sua relação com o mundo ao seu redor, destacando a relevância do repertório narrativo na construção do conhecimento.

Metodologicamente, a pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica robusta e na análise de registros de monitores da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire – DEDC I/UNEB. As reflexões são embasadas em autores como Kishimoto (2005), Capistrano (2022) e Freire (2003) e entre outros autores que discutem a ludicidade e a oralidade no aprendizado e na formação humana. A partir desse referencial, busca-se compreender como a contação de histórias, enquanto prática estruturante das brinquedotecas universitárias, pode fortalecer o ensino e a pesquisa no campo da educação infantil, ao mesmo tempo em que fomenta o encantamento e a imaginação das crianças, tornando-se um elemento essencial para sua formação integral.

O Papel da Contação de Histórias nas Brinquedotecas Universitárias

A contação de histórias nas brinquedotecas universitárias se configura como uma prática pedagógica rica e multifacetada, essencial para o desenvolvimento infantil e para a formação de profissionais que atuam com crianças. Esta prática transcende o simples ato de narrar, pois envolve a mediação de saberes, a promoção do lúdico e a criação de vínculos afetivos que impactam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Além disso, contribui significativamente para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, proporcionando-lhes experiências formativas que ampliam sua compreensão sobre a importância da oralidade e da cultura lúdica na educação.

Este artigo nasce do projeto de iniciação científica finalizado em 2024, que aborda o conhecimento, a formação e as condições de trabalho dos profissionais das infâncias. Busca-se analisar o papel das brinquedotecas universitárias na formação inicial e contínua de profissionais da educação infantil, com foco na contação de histórias como prática formativa e ferramenta pedagógica. Dentro desse contexto, considera-se que a prática da contação não só aprimora as habilidades narrativas e comunicativas dos monitores e educadores, mas também promove reflexões críticas sobre o ensino, a valorização da cultura popular e a construção de espaços mais inclusivos e humanizados.

A pesquisa se propõe a investigar os saberes necessários para essa prática, refletir sobre as condições de trabalho e a valorização dos profissionais envolvidos, discutir a importância da formação contínua e evidenciar como a contação de histórias contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, explora-se como a oralidade, enquanto recurso didático, dialoga com a identidade cultural das crianças e sua relação com o mundo ao seu redor, destacando a relevância do repertório narrativo na construção do conhecimento.

Metodologicamente, a pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica robusta e na análise de registros de monitores da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire – DEDC I/UNEB. As reflexões são embasadas em

autores como Kishimoto (2005), Capistrano (2022) e Freire (2003) e entre outros autores que discutem a ludicidade e a oralidade no aprendizado e na formação humana. A partir desse referencial, busca-se compreender como a contação de histórias, enquanto prática estruturante das brinquedotecas universitárias, pode fortalecer o ensino e a pesquisa no campo da educação infantil, ao mesmo tempo em que fomenta o encantamento e a imaginação das crianças, tornando-se um elemento essencial para sua formação integral.

Formação Docente e Práticas de Contação de Histórias

Ao compreender a relevância dessa prática, reforça-se a importância de incentivar a formação docente voltada para o uso da contação de histórias como estratégia pedagógica. As brinquedotecas universitárias, ao oferecerem um espaço para a experimentação e o aprendizado, desempenham um papel crucial na capacitação de futuros professores, preparando-os para integrar o lúdico ao ensino de forma intencional e transformadora. Dessa forma, o ato de contar histórias se revela não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem, fundamental para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e humanizadas.

A formação docente é um aspecto fundamental para a implementação eficaz de práticas de contação de histórias nas brinquedotecas universitárias. Os educadores, tanto na formação inicial quanto na continuada, precisam estar equipados com metodologias de ensino que integrem a narração de histórias como uma ferramenta pedagógica. Isso envolve não apenas aprender técnicas para contar histórias de forma envolvente, mas também entender como essas narrativas podem ser utilizadas para abordar desafios educacionais modernos, como a promoção da empatia e o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças.

O uso de metodologias de contação de histórias pode enfrentar diversos desafios. Educadores podem se deparar com a resistência de crianças que não estão acostumadas a esse tipo de interação ou com a dificuldade em adaptar histórias a diferentes faixas etárias e contextos. Por isso, é essencial que as instituições de ensino ofereçam suporte e formação contínua aos educadores, capacitando-os a superar essas barreiras e a se sentirem confiantes em suas práticas.

A contação de histórias tem se consolidado como uma prática fundamental nas brinquedotecas universitárias, servindo como uma poderosa ferramenta de atração e engajamento do público. Na Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, essa prática é recorrente, sendo usada não apenas como meio de entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica. Um exemplo emblemático ocorreu em 2012, durante a primeira edição da "UNEBrinque - semana da criança". Neste evento, as monitoras, incluindo bolsistas e voluntárias, se vestiram como a personagem Emília do "Sítio do Pica-pau Amarelo" e apresentaram uma contação de histórias que encantou o público. Esse momento marcou o início de uma tradição, onde a oralidade e a narração de histórias continuaram a ocupar um lugar central nas atividades da brinquedoteca.

Além disso, é necessário que os professores reconheçam a importância de criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças possam se sentir à vontade para compartilhar suas próprias histórias e experiências. Isso não apenas enriquece a prática, mas também fortalece a comunidade dentro da brinquedoteca, promovendo um senso de pertencimento e solidariedade entre os participantes.

A reflexão sobre a prática docente em relação à contação de histórias é um passo importante para superar esses obstáculos. Isso permite que os educadores analisem suas abordagens, ajustem suas técnicas e se conectem mais profundamente com seus alunos. Como nos lembra Freire (1996, p.47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Ao explorar as nuances do trabalho docente, os educadores podem descobrir novas maneiras de integrar a contação de histórias em suas práticas diárias, enriquecendo a experiência de aprendizado e promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Reflexões Docentes: Desafios e Potencialidades da Contação de Histórias

Refletir sobre o trabalho docente e a contação de histórias é uma parte importante do processo de ensino. As experiências dos educadores mostram que, quando eles integram histórias em sua prática, há um

impacto positivo tanto no aprendizado das crianças quanto na maneira como os professores se conectam com seus alunos. Ao contar histórias, os educadores conseguem criar um ambiente mais envolvente e acolhedor, onde as crianças se sentem à vontade para explorar suas emoções e compartilhar suas próprias experiências. Isso enriquece a prática pedagógica, tornando-a mais dinâmica e significativa.

Os educadores relatam que, ao usar a contação de histórias, conseguem desenvolver a empatia nas crianças e abordar temas complexos, como saúde e bem-estar, de maneira acessível. Segundo Kishimoto (2005), a contação de histórias na educação infantil desempenha um papel essencial na formação cultural e social das crianças, favorecendo a construção do conhecimento por meio da ludicidade.

A prática regular da contação de histórias fortalece a confiança e a capacidade de improviso dos monitores. Eles passam a lidar melhor com imprevistos, desenvolvendo soluções criativas e adaptando as histórias conforme a reação do público. Essa flexibilidade é uma habilidade valiosa não apenas no campo da educação, mas em qualquer área profissional, onde a comunicação e a adaptação são essenciais.

Além disso, a contação de histórias contribui para a construção de um ensino mais humanizado e inclusivo. Os educadores que se dedicam a essa prática desenvolvem uma escuta sensível às necessidades dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso. O contato com diversas narrativas também amplia a visão de mundo dos educadores e das crianças, permitindo que se reconheçam na diversidade de experiências e culturas apresentadas nas histórias.

Dessa forma, a contação de histórias continua a desempenhar um papel transformador na formação docente, não apenas como ferramenta didática, mas como um meio de fortalecer o vínculo entre educadores e alunos, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

Conclusão

A formação dos monitores, por meio da contação de histórias, prepara-os para enfrentar os desafios do campo educacional com mais confiança e sensibilidade. Ao se aprofundarem nesta prática, eles aprendem a lidar com a diversidade, a criar ambientes de aprendizagem inclusivos e a estimular o pensamento crítico das crianças. Esse processo contribui para uma educação que valoriza tanto o saber formal quanto os saberes populares e culturais. Os monitores, ao se tornarem contadores de histórias, não apenas disseminam conhecimento, mas se tornam guardiões e multiplicadores de tradições orais, assegurando que esses saberes continuem vivos e sejam passados para as futuras gerações.

As práticas de contação de histórias nas brinquedotecas universitárias desempenham um papel crucial, não só no desenvolvimento integral das crianças, mas também na formação de monitores mais preparados para a prática pedagógica. Elas constituem uma ferramenta poderosa na construção de uma sociedade mais inclusiva e culturalmente rica, pois promovem a imaginação, o pensamento crítico, a empatia e o respeito à diversidade. Por isso, a continuidade e o fortalecimento dessas iniciativas são fundamentais para assegurar que mais crianças e comunidades se beneficiem dessa prática transformadora.

É imprescindível que as instituições de ensino superior reconheçam a importância da contação de histórias como uma estratégia educativa e continuem a investir em pesquisas e ações que amplifiquem essa prática. Ao fomentar um ambiente onde cultura, educação e entretenimento se entrelaçam, as brinquedotecas universitárias desempenham um papel transformador na sociedade. Elas contribuem para a construção de um futuro mais justo, solidário e participativo, onde a educação é um motor para a transformação social. Além disso, a articulação entre a contação de histórias e a formação dos profissionais das infâncias revela a importância de reconhecer e valorizar essas práticas no contexto educacional. Integrar saberes, refletir sobre as condições de trabalho e promover uma formação contínua e especializada são ações essenciais para o desenvolvimento de profissionais mais capacitados e comprometidos com a educação infantil. Nesse sentido, as brinquedotecas universitárias se consolidam como espaços fundamentais na formação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Por fim, é crucial compreender que a contação de histórias não deve ser tratada como uma atividade extracurricular, mas como uma prática pedagógica essencial. Ao ser incorporada sistematicamente nas formações docentes, ela tem o poder de transformar a educação infantil, criando ambientes de aprendizagem mais inclusivos, criativos e significativos. A valorização dessa prática é imprescindível para a construção de um futuro educacional mais promissor, onde as histórias, enquanto práticas culturais e

educativas, se tornem pilares para o desenvolvimento integral das crianças e a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Essa integração da contação de histórias à formação docente e ao currículo das brinquedotecas universitárias reafirma a relevância da educação integral, onde o saber formal se encontra com os saberes populares, criando uma prática educativa que não apenas ensina, mas também forma e transforma.

Referências bibliográficas

- Capistrano, D. S., Conceição, A. P. S. da, & Jorge, E. M. de F. (2021). Caçadores de Brinquedotecas: Um resgate da história da fundação das Brinquedotecas Universitárias da UNEB. In Anais do 7º Seminário dos Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias - GRUPECI.
- Casadei, E. B. (Org.). (2016). A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania. Cultura Acadêmica.
- Freire, P. (2003). A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam (45ª ed.). Cortez.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (1996). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez.

FORMAR PARA TRANSFORMAR: O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SAMPAIO⁵⁹, Katia Luciana Luz

Resumo

O presente estudo constitui-se acerca da (re)estruturação curricular na Educação Infantil, em uma instituição da Rede Jesuíta de Educação, em Curitiba/PR. O objetivo é analisar as mudanças na (re)elaboração de um currículo por campos de experiência no espaço escolar contemporâneo da Educação Infantil. Por meio de uma abordagem qualitativa, com uso da observação participante, procurou-se relatar como a implementação de um currículo baseado em campos de experiência pode transformar a perspectiva sobre as práticas pedagógicas, rompendo com paradigmas estruturais. Nesse sentido, recorreu-se às reflexões de autores como Kuhlmann Jr. (2015), Sarmiento (2009 e 2013), Barbosa e Richter (2015), Oliveira et al. (2011), Kramer (1997), Nóvoa (1992), Imbernón (2009), Goodson (2008), entre outros, para discutir as concepções de infâncias, currículo, Educação Infantil e formação continuada de professores. O estudo destaca que a nova estrutura curricular não só fortaleceu a identidade da Educação Infantil, mas também promoveu um sentimento de pertença e protagonismo entre crianças e educadores. Os resultados indicam que as mudanças curriculares incentivaram práticas mais inclusivas e participativas, ressaltando a importância de considerar as crianças como atores ativos no processo educativo.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Educação Infantil; Currículo; Campos de Experiência; Práticas Pedagógicas.

Introdução

O presente estudo aborda a formação continuada de um grupo de professores⁶⁰ da Educação Infantil⁶¹, tendo como objeto de estudo as concepções de infância e criança e as suas implicações sobre o currículo da Educação Infantil⁶², de uma Instituição da Rede Jesuíta de Educação, da cidade de Curitiba/PR, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. A partir das provocações da equipe pedagógica e de uma reflexão sobre as concepções de infâncias⁶³ e criança, o presente estudo relata o processo de reestruturação curricular e sua relação com as práticas pedagógicas, experienciadas e vivenciadas em lócus.

O espaço de formação continuada, constituído nessa instituição, é entendido como um espaço político e de protagonismo dos professores, em que a proposta pedagógica é construída de forma participativa entre os

⁵⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Orientadora Pedagógica do Colégio Nossa Senhora Medianeira – RJ – Contato: katia.luz.sampaio@gmail.com

⁶⁰ Destaca-se que, nessa etapa de ensino, a maioria dos docentes é composta por mulheres.

⁶¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996, alterada pela Lei n.º 12.796/2013), a Educação Infantil no Brasil atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

⁶² No contexto desta instituição, a Educação Infantil atende crianças de 2 a 6 anos de idade.

⁶³ Adota-se o termo “infâncias”, no plural, por compreender que essa categoria atravessa diferentes tempos, espaços e estruturas sociais.

pares e a equipe pedagógica, evidenciando uma gestão sistêmica e compartilhada de educação. Entende-se que os professores são sujeitos ativos, portanto, protagonistas, do currículo e suas práticas. Esse espaço de formação continuada é remunerado e ocorre semanalmente, num tempo de duas horas/aulas, com temáticas de estudos e elaborações de planejamentos de forma integrada, com o objetivo de proporcionar aos professores espaço e tempo para a constituição de um currículo participativo, momentos de estudos e partilhas sobre a práxis pedagógica na construção de uma cosmovisão sobre Educação Infantil, tendo a leitura de contexto global e local como fomentadora do processo de ensino-aprendizagem nessa etapa de ensino. A formação continuada descrita neste relato ocorreu de 2012 a 2017 semanalmente. Os autores deste estudo atuaram como formadores e mediadores do processo, planejando e conduzindo os encontros formativos, além de participarem das discussões reflexivas com os docentes envolvidos.

Foi nesse contexto de estudos e trocas sobre a realidade e a práxis pedagógica da Educação Infantil que o grupo de vinte e cinco professores que atuavam com crianças de 2 a 6 anos, juntamente com a equipe pedagógica, dispôs-se a olhar criticamente para o currículo da Educação Infantil e suas práticas.

As discussões e reflexões apoiaram-se em documentos internos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), 2011, bem como o Projeto Educativo Comum (PEC), 2016-2020, documento da Rede Jesuíta de Educação, que tem como premissa a criança como centro do processo educacional, além de documentos orientadores nacionais, como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2015, 2016, 2017). Junto a isso, foram fundamentais também os estudos da Sociologia da Infância, que nos provocaram a pensar a criança como protagonista de suas aprendizagens (Baptista, 2010; Kuhlmann JR., 2015; Priore, 2015; Sarmiento, 2010; 2013; Qvortrup, 2010). Ao aprofundarmos essas leituras, surgiram inquietações sobre nossas concepções de infâncias, criança, currículo e Educação Infantil e os processos de avaliação dessa etapa.

Diante dos apontamentos sobre a concepção de infâncias e criança, observa-se que a concepção que coloca a criança como um ser incompleto e em processo de desenvolvimento para a fase adulta continua vigorando na sociedade de hoje. É a partir do olhar crítico que o grupo de professores e a equipe pedagógica aprofundaram as reflexões sobre as concepções de infâncias e criança, afirmando um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e com o processo formativo dos professores que atuam na Educação Infantil.

Este estudo analisa as mudanças pedagógicas decorrentes da reformulação curricular da Educação Infantil com base na BNCC e DCNEI. Como opção metodológica para subsidiar essa reflexão nos respaldamos numa abordagem qualitativa, na forma de relato de experiência. Almeja-se que as vivências da práxis docente da orientação pedagógica e dos professores de Educação Infantil possam contribuir para motivar outros grupos de Educação Infantil a romperem com um currículo prescritivo, com uma concepção de criança de vir a ser e com práticas pedagógicas transmissivas.

Ademais, este relato está estruturado em quatro partes: são duas seções que descrevem a experiência em lócus, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, busca-se contextualizar e inserir o leitor na temática, a partir do percurso trilhado no processo de formação continuada e suas implicações na (re)estruturação das concepções de infâncias, criança e currículo da Educação Infantil. Na seção seguinte, intitulada “O processo de (re)formulação curricular e formação continuada na Educação Infantil”, procura-se evidenciar a importância da formação continuada em serviço de forma participativa e ativa na construção da proposta pedagógica da Educação Infantil e suas implicações nas práticas pedagógicas. Na seção “O currículo foi (re)estruturado, e agora?”, apresentamos os desafios de planejar, após a ressignificação das concepções de infâncias, criança e currículo.

O processo de (re)formulação curricular e formação continuada na educação infantil

Todo processo de (re)formulação requer aberturas, investigação, desapegos e um olhar crítico sobre si e sobre o objeto de estudo. Esse processo não é linear; é complexo e exige perseverança, muito estudo e, muitas vezes, coragem para romper com paradigmas estruturados. Assim foi nosso processo de (re)estruturação curricular da Educação Infantil, da instituição já mencionada na introdução desse estudo. Essa instituição tem como premissa, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação permanente de seus professores. A instituição entende que os professores são sujeitos ativo da construção da proposta pedagógica e, para isso, destina um espaço permanente de formação continuada remunerada. Portanto, os

professores atuam como autores do currículo com o qual trabalham. O espaço de formação permanente ocorre todas as quartas-feiras das 18h30 às 20h10, no qual são intercaladas reuniões de estudos e trocas de planejamentos. A formação busca articular prática pedagógica com os contextos global e local. Dessa forma, Marcelo (2009) nos afirma que para ser professor na atualidade é preciso ter clareza que o conhecimento e os estudantes “[...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos acostumados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (p. 8).

Portanto, entende-se que a instituição escolar é um lugar privilegiado de formação, não o único, mas um espaço relevante “como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (Nóvoa, 1992, p. 29). Promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores contribui para um trabalho colaborativo voltado à transformação da prática (Imbernón, 2009). Nesse sentido, um dos professores evidenciou que “a formação nos fez repensar nossa escuta com as crianças.” Frente a esses apontamentos e do processo de formação continuada, os estudos e as reflexões sobre a concepção de infâncias e criança, tendo como referência o aporte teórico da Sociologia da Infância e a análise crítica sobre o contexto da Educação Infantil, o grupo de professores e a equipe pedagógica, começaram a questionar as práticas desempenhadas na instituição e, conseqüentemente, a estrutura curricular. O aprofundamento das concepções de infâncias e criança trouxeram inquietações sobre o fazer pedagógico, colocando em discussão as metodologias e práticas, estruturadas e consolidadas na instituição. A Sociologia da Infância nos provocou a pensar a criança como protagonista de suas aprendizagens. Tal constatação nos levou a perceber que grande parte de nossas práticas evidenciava a criança como um ser incompleto e em processo de desenvolvimento para a fase adulta, reforçando a ideia de uma Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, ideia essa ainda reforçada em nossa sociedade atual. Assim, as infâncias são vistas como uma categoria de passagem, ou seja, a criança é vista como um ser incompleto que virá a ser.

Cada sociedade está situada num contexto de tempo e espaço, e é perceptível que as concepções de infâncias e criança remetem a cada momento histórico e cultural, com possibilidades de transformações conforme as mudanças dos diferentes contextos. Portanto, os apontamentos sobre a concepção de infâncias e criança, pelo viés da Sociologia da Infância, definem a infância enquanto categoria social do tipo geracional, reconhecendo a criança como ator social (Sarmiento, 2009; Qvortrup, 2010). Se a criança é um ator dessa sociedade, a escola tem entendido que essa criança é um sujeito ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem? A escola tem valorizado a potência das crianças, valorizando suas culturas, descobertas, curiosidades e fantasias?

Diante dos estudos e dos questionamentos levantados pela equipe pedagógica e pelo grupo de professores, eles se propuseram a revisitar o Projeto Político Pedagógico da referida instituição e o documento normativo Diretrizes Nacional Curricular da Educação Infantil (Resolução nº 5/2009 da CNE/CEB), lido e estudado em conjunto pela primeira vez, nos estudos da formação continuada. Concomitante a esse processo, começaram as discussões e consultas públicas da BNCC, permitindo ampliar nossa visão curricular, fomentando a discussão de nossas indagações sobre o currículo em exercício. Acompanhar as discussões que surgiam em torno da BNCC e poder fazer uma análise crítica delas foi essencial para que nos colocássemos abertos a ousar na reformulação curricular. Em consonância a esses estudos, foi lançado em 2016 o Projeto Educativo Comum (PEC), documento norteador e inspirador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação (RJE), que também traz como premissa colocar a crianças no centro dos processos de ensino-aprendizagem, corroborando com o que estávamos construindo sobre o protagonismo das crianças no fazer pedagógico.

Ao analisarmos a proposta Pedagógica da Educação Infantil da instituição em relação aos estudos das Infâncias, das DCNEI (Brasil, 2009) e da BNCC (Brasil, 2016), observou-se que a concepção de infâncias e criança nas práticas pedagógicas estavam mais pautadas numa concepção de criança biopsicológica do que biopsicossocial, como estava postulado no PPP e no discurso do corpo docente. Dada essa constatação, conclui-se que a necessidade não era apenas de uma reestruturação curricular, mas de quebras de paradigmas, estruturados na nossa formação pessoal e profissional e de mudanças de concepções, para que as práticas pedagógicas considerem as crianças como atores sociais e produtoras de culturas. Cabendo, às

instituições de Educação Infantil acolher e valorizar suas curiosidades, culturas e potencialidades de explorar, interagir, participar, brincar e conhecer-se sem padronizar, ou seja, “[...] é mais do que reconhecer as suas potencialidades no abstrato, é também buscar e valorizar suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos” (Hawkins, 2016, p. 93).

Diante dos aprofundamentos desses conceitos, compreendeu-se que as concepções multidisciplinares muitas vezes desconsideram o que realmente é significativo. E o que é significativo? Ao entendermos que a criança é um sujeito de direitos e produtora de cultura, o significativo passa a ser olhar para o contexto em que ela está inserida e perceber a relação social que ela vivencia, articulando, assim, as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente acumulados. O aprofundamento dos estudos também sensibilizou os professores em relação às práticas e mudanças de postura, como relata um professor do Infantil 3: “Sair da postura mais formal de professor e literalmente ir para o chão, brincar, correr, não dar respostas e descobrir juntos, se sujar e entrar no imaginário com as crianças me fizeram repensar o modo como as crianças aprendem.”

Com a consolidação da concepção de infâncias e de criança (re)estruturadas, iniciou-se uma reflexão sobre a (re)estruturação curricular. Diante do percurso trilhado, havia o consenso de que não caberia mais um currículo estruturado por componentes, ou seja, um currículo prescritivo, por se entender que essa estrutura não contempla a observação do contexto local, os desejos e as necessidades das crianças, nem favorece a capacidade de reflexão e protagonismo por parte dos professores.

Com base nisso, o grupo se apropriou de princípios fundamentais para a constituição de um currículo narrativo e propôs uma proposta curricular para a Educação Infantil, por campos de experiências, possibilitando diferentes aprendizagens, desenvolvimento e reflexão crítica, garantindo a aprendizagem integral, na perspectiva da formação integral. Ressaltamos que esse processo de reflexão, de (re)estruturação curricular e de mudanças de concepção ocorreu concomitantemente ao advento da BNCC (Brasil, 2015, 2016), a qual foi objeto de referência e de estudo crítico para a constituição do atual currículo na referida instituição.

Além da definição dos campos, nos empenhamos na sistematização para especificar a finalidade de cada campo, relacionando-os com os seis direitos de aprendizagens – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - elencando objetivos de aprendizagem de acordo com cada faixa etária (2 anos a 6 anos), resultando em um texto autoral que compôs o PPP. A sistematização foi concluída em 2016, num seminário interno de escuta e trocas, colocando-nos na condição de reler e reordenar nossa proposta, capaz de apoiar e instigar conflitos e antagonismos, processo esse que se realiza somente por meio de um pensar dialógico (Morin, 2007).

As reflexões sobre os direitos de aprendizagens reverberaram com relação às estratégias e práticas metodológicas vivenciadas, o que nos gerou certas inquietações sobre o planejar, a organização dos espaços, o modo de avaliar, as materialidades ofertadas às crianças, o processo de autonomia, o respeito e a escuta às crianças, entre outros questionamentos que foram sendo ressignificados. Em 2017, iniciou-se a vivência e a experiência da práxis pedagógica, construída de maneira respeitosa tanto com as crianças quanto com os professores.

O currículo foi (re)estruturado, e agora?

Chegou o momento de colocar em prática os estudos e as concepções que foram ressignificadas, mesmo sabendo que ainda havia muitas camadas a serem aprofundadas, e que somente as reflexões sobre a práxis pedagógica nos levariam a percursos mais intensos e desafiadores. Os estudos, as reflexões e as sistematizações repercutiram de forma individual e coletiva, e criou-se um sentimento de empoderamento. Mas, ao mesmo tempo, houve inseguranças e desconfianças, pois a experiência que a maioria do grupo tinha sobre o planejar e as práticas pedagógicas da Educação Infantil era respaldada num currículo prescritivo, disciplinar. Então, a primeira insegurança foi verbalizada: “Como planejar? O que planejar? Qual estrutura do planejamento?” (Falas dos professores à equipe pedagógica, dez-2016). Assim começou nossa primeira reunião de planejamento com um “novo” currículo. Certos do que não queríamos, o currículo prescritivo ainda era uma referência para o planejamento. Portanto, iniciamos com um olhar para as práticas cotidianas da Educação Infantil, buscando articular as experiências e os saberes das crianças com os

conhecimentos sistematizados pela humanidade. Pensar sobre a complexidade dos primeiros dias das crianças na instituição foi o ponto de partida para planejar e aprender a dar sentido para uma concepção que coloca a criança no centro do processo, a consolidação dos direitos de aprendizagem na elaboração das práticas e estratégias pedagógicas, assim como para desvincular os campos de experiências da lógica disciplinar.

Ressaltamos que esse processo foi gradativo: à medida que cada professor foi vivenciando, experienciando e refletindo sobre sua prática consigo mesmo, com seus pares e com a equipe pedagógica, cada um foi traçando o seu caminhar, que veio ao encontro do caminhar coletivo. Outro elemento importante que foi sendo ressignificado nesse processo foi a postura de se colocar em relação à criança, rompendo com práticas adulto centradas e desenvolvendo a observação e uma escuta atenta para compreender como as crianças aprendem nas situações do cotidiano e atribuem significados às suas vivências.

Esse movimento revelou-se um processo desafiador, ao propor novas possibilidades de contextos, espaços, materiais, tempos, interações e brincadeiras que favoreçam a ampliação dos conhecimentos infantis. Nesse sentido, um professor do Infantil 5 ressaltou: “Percebo as crianças mais envolvidas com a aprendizagem, [...] por participarem da escolha do que vamos pesquisar. Com a participação da criança na construção do planejamento, os temas estão mais abrangentes, superando os objetivos propostos e trazendo temáticas que oportunizam a formação integral.” A esse respeito, Martini et al. (2020) afirmam: “A educação, portanto, é concebida como invenção e descoberta e não como transmissão e distribuição, valorizando a dimensão propositiva e projetual do conhecimento e uma visão do ensino e da aprendizagem” (pp. 23–24). Ou seja, o importante não é ensinar a resposta, mas sim ensinar a produzir interrogações, mantendo uma visão aberta para a realidade e para novas possibilidades de descoberta.

Outro ponto a destacar, foi assumir o termo “investigação”, no nosso processo de ensino-aprendizagem, ao tratarmos de práticas referenciadas no cotidiano educativo pois, acreditamos que essa terminologia evidencia a curiosidade das crianças, assim como a escuta e a possibilidade de acolher a imprevisibilidade tão presente na Educação Infantil, pois o cotidiano educativo é repleto de incerteza e imprevisibilidade, que requerem um olhar atento, crítico e de constante reelaboração. “A dimensão do imprevisto não ocorre por algo não ter sido bem projetado, mas é constituída pela própria experiência educativa, mesmo por que a educação se constitui pela dimensão do arriscar, do tentar, do provar” (Barone, 2007, p. 136), por isso é um processo contínuo de busca, escuta e ressignificação da prática. Sendo assim, tem sido adotada a compreensão de que os campos de experiências possibilitam entender que o cotidiano da escola e as experiências das crianças produzem conhecimentos de si e do mundo nas diferentes linguagens e que as crianças aprendem por meio das relações e interações com o outro e com o espaço de vivências coletivas. Tendo as DCNEI (Brasil, 2009) e hoje a BNCC (Brasil, 2017) como documentos normativos de referência para a construção do currículo da Educação Infantil, a instituição assume com o seu grupo de professores e gestores uma concepção de currículo narrativo, em que compreende que o aprendizado “ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida” (Goodson, 2008, p. 152). Além disso, o exercício de planejar tendo os direitos de aprendizagem como centrais na elaboração de estratégias e nas práticas assegura que o grupo não perca as intencionalidades pedagógicas, dando visibilidade ao currículo narrativo. A criança passa a ocupar um lugar central das suas aprendizagens e os professores buscam articular os saberes das crianças com os conhecimentos formais, respondendo ao que elas perguntam, questionando-as para conhecer e entender suas respostas e por vezes opondo-se a elas para ajudá-las a ampliar seu olhar.

Essa (re)estruturação curricular tem transformado as práticas pedagógicas dessa instituição e dos profissionais que nela atuam, assim como o seu modo de pensar, ser e fazer educação. Ressignificamos os planejamentos com os “vazios pedagógicos” que possibilitam dar sentido à escuta das crianças, à curiosidade, à investigação, à fantasia, à interação e à brincadeira, ao imprevisível, tão potente e necessário na Educação Infantil, quando se tem intencionalidades claras sobre esses processos.

Esse percurso continua em movimento, buscando aprofundamento sobre as tantas questões que surgem no dia a dia que antes não eram pensadas como conhecimentos.

Considerações finais

Para além da reestruturação curricular, é possível afirmar que esse processo promoveu e continua

promovendo transformações, tanto pessoalmente como profissionalmente. Temos muito ainda o que ressignificar, mas os primeiros passos foram dados e com eles vieram a esperança, do verbo esperar, como nos motiva Paulo Freire. Contribuir para a reestruturação e fazer parte dela e desse projeto como um todo é uma experiência única. É tomar consciência da potência da Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam, é entender que a instituição educativa é um “conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada” (Imbernón, 2009, p. 24) como um motor da inovação e da profissionalização docente.

Os estudos sensibilizaram a equipe pedagógica e os professores a olhar para às suas práticas pedagógicas com criticidade e perceber que Educação Infantil possui uma identidade que precisa ser fortalecida e que nós somos autores dos processos pedagógicos que evidenciam essa educação de crianças de 0 a 6 anos como potente e significativa para o desenvolvimento humano. Temos ainda um longo caminhar, e sabemos da necessidade de assumirmos uma identidade de autoria e respeito à categoria das infâncias e, consequentemente, da Educação Infantil, tanto no contexto local como no global.

Referências bibliográficas

- Baptista, M. C. (2010). A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaodireitoaeducacao&Itemid=30192
- Barbosa, M. C. S., & Richter, S. R. S. (2015). Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar currículo. In D. Finco, M. C. Barbosa & A. L. G. de Faria (Orgs.), Campos de experiências na escola da infância: Contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro (pp. 185–198). Edições Leitura.
- Barone, P. I. (2007). Due nozioni critiche per il “lavoro pedagogico”: Intenzionalità e progettualità tra materialità dell’accadere educativo e setting esperienziale. In F. Cappa (Ed.), Intenzionalità e progetto: Tra filosofia e pedagogia (pp. 131–145). FrancoAngeli.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2009). Resolução nº 5/2009 da CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/secretarias/secretaria-de-educacao-basica>
- Brasil. Ministério da Educação. (2015). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2016). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.
- Goodson, I. F. (2008). As políticas de currículo e de escolarização. Vozes.
- Hawkins, D. (2016). A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação (pp. 91–107). Penso.
- Imbernón, F. (2009). Formação permanente do professorado: Novas tendências. Cortez.
- Kramer, S. (2011). A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce (9ª ed.). Cortez.
- Kuhlmann Jr., M. (2015). Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica. Mediação.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, (8), 7–22. <https://revistas.rcaap.pt/sisifo/article/view/1685>
- Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., & Rustichelli, F. (Orgs.). (2020). Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. Editora Ateliê Carambola.
- Morin, E. (2007). A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento (13ª ed.). Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação (pp. 15–34). Dom Quixote.
- Oliveira, Z. M. R., Mello, A. M., Vitoria, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2011). Creches: Crianças, faz de conta e cia (16ª ed.). Editora Vozes.
- Priore, M. del. (2015). História da criança no Brasil. Contexto.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. Educação e pesquisa, 36(2), 631–644. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200019>
- Rede Jesuíta de Educação. (2022). Uma leitura do projeto político-pedagógico: História e fundamentação das

bases teóricas e metodológico-avaliativas [Documento institucional não publicado].

Rede Jesuíta de Educação. (2016). PEC: Projeto educativo comum da rede jesuíta de educação. (1ª ed.). Loyola.

Sarmiento, M. J. (2009). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In M. J. Sarmiento & M. C. S. Gouvêa (Orgs.), Estudos da infância: Educação e práticas sociais (pp. 17–39). Vozes.

<https://hdl.handle.net/1822/66608>

Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Orgs.), A sociologia da infância e a formação de professores (pp. 13–46). Champagnat.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: BREVE PANORAMA SOBRE A PERSPECTIVA DE BERNARDETE ANGELINA GATTI E POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA

LIMA TARACHUK¹, Daiana; AZEVEDO², Fernando; DALLA-BONA³, Elisa Maria

¹ Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho –
dailima.t@gmail.com

² Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho –
fraga@ie.uminho.pt

³ Universidade Federal do Paraná - elisabona2@gmail.com

Resumo

Este estudo é um recorte de uma investigação de doutoramento em curso⁶⁴, em que se delineou como objetivo geral apresentar um breve panorama da perspectiva sobre a formação de professores a partir das pesquisas realizadas pela educadora Bernardete Angelina Gatti, a qual é referência na área no Brasil por sua extensa trajetória enquanto docente e investigadora em projetos de pesquisa de grande porte que se tornaram base para novas investigações. Também, definiu-se como objetivo específico, articular, de maneira preliminar, os dados revelados com a formação do professor mediador de leitura literária nos anos iniciais da educação básica. Com isso, a partir de uma pesquisa documental (Silva, 2021), realizada em algumas bases de dados, foram selecionados e analisados textos da pesquisadora em foco, que apresentam concepções, fundamentação e reflexões sobre as fragilidades e os desafios que os cursos de formação inicial de professores enfrentam diante das necessidades contemporâneas da educação escolar no Brasil. Diante das considerações e resultados apresentados em algumas pesquisas de Gatti (2014, 2017a, 2017b, 2019, 2024), foi possível perceber a complexidade que constitui o cenário em que educação, escola e a pluralidade dos sujeitos envolvidos neste processo educativo reverbera, carecendo de profissionais qualificados, com condições adequadas de formação, o que reivindica-se às instituições de formação de professores, bem como dos formadores, projetos educativos consolidados em fundamentação teórica e prática que considerem o contexto educacional escolar, construindo bases sólidas que permitam ao professor atuar com consciência crítica diante dos desafios que a docência impõe.

Palavras-Chave: Educação Básica; Formação de professores; Formação de leitores; Licenciaturas; Mediação de leitura literária.

⁶⁴ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Investigação para Doutoramento com a referência 2024.04670.BD.

Introdução

A qualidade na Educação está relacionada a vários fatores, como políticas públicas efetivas de incentivo, instituições de ensino bem estruturadas, organização curricular alinhadas às necessidades dos sujeitos, sociedade integrada aos territórios de aprendizagem e, entre outros aspectos, destaca-se a qualidade da prática pedagógica, a qual depende diretamente da formação de professores.

Diante disso, com base em uma investigação de doutoramento em curso, com foco na formação inicial de professores que atuarão como mediadores de leitura literária nos anos iniciais da educação básica, identificou-se a necessidade de investigar o contexto da formação inicial docente a partir de uma dimensão mais ampla, com o intuito de fundamentar a compreensão desse fenômeno, buscando conhecer as questões cruciais e os problemas existentes, e consolidar percepções sobre estudos considerados basilares.

Para tanto, definiu-se como foco explorar as contribuições da pesquisadora Bernardete Angelina Gatti, por ser uma referência basilar no campo da formação docente no Brasil. Gatti possui formação multidisciplinar (Pedagogia, Matemática, Psicologia), recebeu inúmeros títulos e nomeações diante de seu percurso acadêmico e profissional sólido, atuando em diferentes órgãos educacionais de representação nacional. Comprometida com a pesquisa científica, delimitou como principal objeto de estudo a formação de professores (Schlindwein; Souza e Souza & Gonçalves, 2024).

Logo, a realização deste estudo será guiada pelas seguintes questões de investigação: O que os estudos da pesquisadora Bernardete Angelina Gatti revelam sobre a formação inicial de professores? Quais as possíveis articulações entre as considerações de Bernardete Angelina Gatti e a formação inicial de professores enquanto mediadores de leitura literária?

Tais questões orientaram a definição dos objetivos deste trabalho, sendo o objetivo geral: apresentar um breve panorama da perspectiva sobre a formação de professores a partir das pesquisas realizadas pela educadora Bernardete Angelina Gatti; e, como o objetivo específico: articular, de maneira preliminar, os dados revelados com a formação do professor mediador de leitura literária nos anos iniciais da educação básica.

Como metodologia, optou-se pela investigação documental, que implica na identificação, seleção e análise de documentos (Silva, 2021), neste caso, artigos científicos e capítulos de livros disponíveis em plataformas on-line que reúnem publicações de trabalhos científicos, de autoria de Bernardete Angelina Gatti, sobre a formação inicial de professores. Com isso, foi selecionado um recorte específico diante da ampla produção da estudiosa em foco, para a realização de um levantamento inicial, mas pertinente, viabilizando um panorama geral sobre suas contribuições, que são reconhecidas como referência no universo da pesquisa sobre formação docente.

Método: Investigação Documental

Bernardete Angelina Gatti apresenta, em seus estudos, relevantes reflexões e dados consistentes referentes à realidade e aos desafios na formação docente. Construiu sua trajetória pautada na articulação entre teoria e prática, uma vez que, concomitantemente à realização dos cursos de formação, dedicou-se à docência e à pesquisa, dimensões que constituíram sua base formativa e a conduziram ao reconhecimento dos mais de 60 anos de produção de conhecimento, legitimando seu trabalho em prol da qualidade na Educação (Schlindwein; Souza e Souza & Gonçalves, 2024).

Diante desta vasta produção, este estudo foi organizado a partir do método de investigação documental, caracterizado pela recolha, seleção e análise de documentos (Silva, 2021). Especificamente neste trabalho, foram selecionados artigos científicos e capítulos de livros de autoria da pesquisadora Bernardete Angelina Gatti, com foco na formação inicial de professores. Como bases de dados para pesquisa, foram utilizadas a biblioteca digital de periódicos científicos Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos da Capes. Os termos de busca definidos foram: “Bernardete Angelina Gatti” OR “Bernardete Gatti” AND “Formação inicial de professores” OR “Formação de professores”. Determinou-se como recorte temporal de pesquisa publicações entre os anos de 2014 a 2024.

Além disso, buscaram-se estabelecer critérios para guiar o processo de seleção de materiais. Desse modo, priorizou-se a seleção apenas de artigos e/ou capítulos de livros que, inicialmente, apresentassem em seu título, resumo e/ou palavras-chave os seguintes termos: formação inicial de professores, formação de

professores, formação docente e educação básica. Como resultados preliminares, foram selecionados 3 artigos científicos e 2 capítulos de livros, conforme as estratégias e os procedimentos descritos anteriormente.

Vale ressaltar que este texto apresenta apenas resultados preliminares, uma vez que a investigação documental segue em desenvolvimento. No entanto, os textos analisados demonstram que possuem impacto social, pois são citados como referência de diversos estudos da área, configurando-se como fontes primárias significativas. Dessa forma, foram sistematizadas as principais considerações desses trabalhos, compondo um panorama geral da perspectiva de Bernardete Angelina Gatti sobre o fenômeno em foco. Este estudo, por estar orientado por uma metodologia de natureza documental, não envolveu participantes, restringindo-se à análise de documentos e fontes de domínio público. Logo, conforme as diretrizes vigentes, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Ainda assim, foram respeitados os princípios éticos que condizem com este tipo de investigação, salvaguardando a integridade da produção científica em todas as etapas que a constituem.

Panorama Geral sobre a Formação Inicial de Professores à Luz da Produção Científica de Bernardete Angelina Gatti

De maneira geral, os estudos selecionados abordam as mudanças que ocorrem na sociedade de forma cada vez mais acelerada, motivadas pelas novas formas de comunicação que os suportes tecnológicos possibilitam, o que provoca a necessidade de redimensionar o trabalho educacional e, consequentemente, a formação inicial de professores (Gatti, 2017a).

Constatou-se que as formas de relação com o mundo se configuram em diferentes condições e maneiras, o que impacta o repensar da formação de professores para a educação básica, especialmente no que diz respeito às necessidades das novas gerações, ao conhecimento e às perspectivas ética, política e filosófica que estão arraigadas à prática docente.

Ao refletir sobre o planejamento da formação de professores, demanda-se ao profissional formador a orientação por questões basilares desse percurso formativo: por que, para que, quando, como e para quem. Tais questionamentos caracterizam-se como delimitações norteadoras para a estruturação de processos que considerem o professor como sujeito da construção de seu próprio conhecimento (Gatti et al., 2019).

Indica-se que a formação de professores precisa estar alinhada às necessidades e à realidade dos futuros profissionais que atuarão nas escolas, alertando sobre o risco limitante de formações padronizadas, determinadas verticalmente, sem diálogo ou interlocução de saberes entre a universidade e a escola (Gatti, 2014, 2017a, 2017b).

Observou-se que as dimensões que constituem o ser humano - sejam sociais, culturais, cognitivas, afetivas, físicas ou éticas - são indissociáveis, bem como as aprendizagens a elas relacionadas. Pluralidades de pensamentos, heterogeneidades culturais, rupturas de determinismos revelam a complexidade que envolve o mundo e o contexto dos processos educacionais, os quais são considerados pelas lentes da diversidade, o que permite a ampliação de conhecimentos e saberes necessários para compreender a condição humana (Gatti, 2017a, 2017b).

Dessa forma, considerar o cenário social e a complexidade que envolve as instituições de ensino configura-se como ponto de partida para estabelecer o trabalho docente enquanto integrante desse contexto (Gatti, 2017a). Diante disso, evidencia-se a presença de olhares críticos que geram questionamentos sobre o que está em vigor no universo educacional. Entre tais inquietações levantadas, destaca-se a formação de professores nas licenciaturas, que reverbera a questão da interdependência entre as áreas do conhecimento para compreender o movimento de mudanças neste contexto complexo. Isso aponta para o problema em sustentar currículos fragmentados em disciplinas e tempos que limitam a prática docente no processo de adaptação às necessidades das novas gerações em sala de aula.

Para tanto, enfatiza-se o trabalho dos professores nesse processo de construção de conhecimentos que fundamentam a formação de cidadãos capazes de se posicionar diante da nova configuração social, marcada pelas transformações geradas pela cultura digital. Nesse sentido, requer-se, cada vez mais, uma consciência crítica para a docência, capaz de interpretar e compreender os diferentes segmentos sociais, expressões culturais, diversidade religiosa, enfim, distintas concepções de mundo, o que exige “novas posturas didáticas

e formas diversificadas nas relações pedagógicas.” (Gatti, 2017a, p. 727).

Como base para responder às necessidades socioeducacionais contemporâneas, demanda-se dos cursos de licenciatura apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos específicos que possibilitem a ação e a reflexão sobre os efeitos dessa ação - teoria e prática em consonância para promover uma comunidade de aprendizagem. Desse modo, após identificar as condições histórico-sociais e culturais que se configuram a sociedade da qual se faz parte, o passo seguinte é compreender a realidade da formação de professores nos cursos de licenciatura, como ponto de partida para o diálogo entre o trabalho pedagógico nas escolas e a complexa realidade contemporânea.

Dados de pesquisas realizadas no Brasil, mas que podem refletir outras realidades, obtidos por meio da análise dos resultados das avaliações nacionais em diferentes etapas da educação básica, revelam o baixo desempenho dos alunos em relação ao que é considerado adequado aprender ao final de cada etapa de ensino. Esse cenário suscita um alerta para o problema na qualidade educacional, cujos efeitos se manifestam, conseqüentemente, no agravamento das desigualdades e da exclusão social.

Ao refletir sobre estudos referentes às licenciaturas, evidenciam-se, na maioria dos cursos, taxas alarmantes de evasão; o predomínio de conhecimentos genéricos e a carência na formação específica, o que demonstra fragilidade no preparo profissional para o exercício da docência; a falta de professores com formação em determinadas áreas específicas na rede pública; e a reprodução de concepções formativas, currículos e estruturas dos cursos que não favorecem uma perspectiva humano-social alinhada às demandas contemporâneas (Gatti, 2017a, 2017b).

O processo educativo é complexo e não se restringe aos conhecimentos técnicos e dimensões cognitivas, pois, ao constituir-se por meio do estabelecimento de relações com pessoas, caracteriza-se também por conhecimentos de ordem social, cultural, moral e afetiva, e evoca o compromisso do professor, enquanto profissional, de ser capaz de mediar esse processo de forma ética e estética, desenvolvendo um trabalho pedagógico que possibilite aprendizagens que gerem autonomia, criticidade e compreensão sobre contextos, valores e costumes diversos.

Nesse sentido, para que seja possível que o professor assuma esse papel, é necessário promover condições formativas que viabilizem a construção de uma identidade profissional, e valorização e, assim, uma maior qualidade na prática docente. Contudo, de acordo com as pesquisas, os projetos educativos dos cursos de licenciatura precisam ser repensados e reinventados em conformidade com as novas dinâmicas sociais nas quais a escola está inserida, renovação que depende de um efetivo compromisso ético e político da sociedade (Gatti, Menezes & Cordão, 2024).

Assim, apontou-se que é necessário que as instituições envolvidas nesse processo formador optem conscientemente pela mudança e se organizem de forma sistemática para que ocorra a transformação na maneira de pensar e realizar a formação docente. De modo geral, os estudos de Bernardete Angelina Gatti alertam para as especificidades da formação de professores que atuarão na educação básica, reiterando a necessidade de teorias e conceitos que não se dissociem da prática docente. Tais estudos fundamentam novas investigações, provocam problemáticas pertinentes e contribuem para ampliar o debate sobre a realidade e as fragilidades evidenciadas pelos dados coletados ao longo da trajetória desta estudiosa enquanto professora e pesquisadora (Garcia, 2016).

Os Estudos de Bernardete Angelina Gatti e as possíveis articulações com a Formação do Professor Mediador de Leitura Literária

Preparar professores que promovam experiências literárias significativas, as quais desencadeiam reflexões, questionamentos, ampliação de perspectivas, pensamento crítico e autocrítico, capazes de fomentar no leitor a construção de bases sólidas para desempenhar seu papel como cidadão (Rosenblatt, 2002), depende do desenvolvimento de processos formativos que sustentem a prática pedagógica desses professores.

As considerações apresentadas nos estudos da pesquisadora Bernardete Angelina Gatti sobre a realidade dos cursos de formação inicial, entre eles, os cursos de Pedagogia, constata-se que tais cursos possuem, em sua organização curricular, foco em determinadas áreas do conhecimento, em detrimento de outras, com uma rígida divisão entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos didático-pedagógicos, além de um espaço restrito para a formação voltada à prática docente.

Tais constatações reforçam a insuficiente, ou mesmo inexistente, formação desse professor para atuar como mediador de leitura literária, visto que pesquisas revelam que a formação inicial, de modo geral, ainda negligencia a preparação específica para a mediação de textos literários nos anos iniciais da educação básica. Gatti (2017a, 2019) evidencia que há uma lacuna significativa na articulação entre os componentes curriculares voltados ao desenvolvimento da docência e aqueles que tratam da prática pedagógica, o que compromete a construção de uma identidade profissional orientada para a mediação literária.

Pesquisas revelam que os cursos de formação inicial, responsáveis por preparar os professores que assumirão o compromisso da formação do leitor literário na educação básica, enfrentam diversos desafios, entre os quais se destacam: a falta de um espaço disciplinar efetivo para o estudo da literatura infantil e juvenil como objeto de reflexão; disciplinas com carga horária restrita ou com enfoque teórico, histórico, crítico e instrumental dissociados; a fragmentação entre teoria e prática; a formação do futuro professor enquanto leitor literário; a construção de um repertório literário consistente; e o domínio de conhecimentos sobre os processos de formação do leitor literário (Cosson, 2013; Dalla-Bona e Martins, 2018; Melão, 2017; Saldanha e Amarilha, 2018; Pinto, 2020).

A ausência de uma abordagem integrada da literatura na formação do professor impacta diretamente sua capacidade de atuar como mediador, visto que não há um aprofundamento teórico e metodológico que possibilite a compreensão da leitura literária como prática essencial para a formação do leitor. Além disso, a fragmentação da formação docente, identificada nos estudos de Gatti (2014, 2017a, 2017b), acentua a necessidade de valorização do papel da literatura nos anos iniciais da educação básica. A mediação da leitura literária demanda do professor não apenas conhecimento teórico sobre literatura, mas também estratégias metodológicas que promovam a interação significativa dos alunos com os textos literários. No entanto, conforme apontam pesquisas sobre a formação docente, o currículo dos cursos de Pedagogia frequentemente não contempla essa dimensão formativa de maneira sistemática e consistente, relegando à literatura um papel secundário.

Para suprir a distância entre o percurso de formação inicial e as necessidades encontradas em sala de aula, estudiosos apontam para a necessidade de uma reestruturação curricular nos cursos responsáveis por embasar o professor na mediação do processo de formação do leitor literário. Diante de tantos desafios, estabelecem que a formação docente do mediador de leitura literária possui um caráter triplo, constituído pelas dimensões de: especialista (conhecimento teórico-histórico-crítico), leitor (repertório literário) e professor-mediador (conhecimentos didático-metodológico, estratégias pedagógicas e compreensão dos processos de formação do leitor literário) (Pinto, 2020; Cosson, 2021).

Dessa forma, os estudos de Gatti fornecem subsídios para uma reflexão crítica sobre a formação inicial do professor como mediador de leitura literária, destacando a urgência de mudanças curriculares que contemplem a integração entre os conhecimentos teóricos, didático-pedagógicos e práticos. A valorização da literatura na formação do professor exige um percurso formativo que supere a tradicional separação entre teoria e prática e que integre a mediação literária como eixo fundamental da formação docente, possibilitando ao professor exercer um papel significativo na construção do leitor literário.

Considerações Finais

Foram assinaladas as profundas transformações que o mundo contemporâneo está vivenciando, impulsionadas pela crescente produção e veiculação de informações, favorecidas pela utilização de novas tecnologias que também se desenvolvem de forma acelerada (Gatti, Menezes & Cordão, 2024). Assim, sinaliza-se a necessidade de ressignificação da escola e, conseqüentemente, da prática pedagógica, bem como da formação de professores, desde a concepção de educação e a organização curricular até a ação de repensar a estrutura física e humana, e a interação entre a fundamentação teórica e prática, considerando uma educação pautada em sistemas relacionais e na ética social.

Nesse sentido, muitos textos referem-se à necessidade de mudanças nas formas de construção da docência na escola, em diálogo com as demandas da realidade do cotidiano escolar. Aponta-se para a superação da ruptura entre o universo acadêmico e o contexto escolar, promovendo uma formação inicial integrada, sendo base para uma reestruturação mútua entre as instituições formadoras de professores e as escolas. Dessa forma, o professor terá condições de pensar, agir e refletir sobre o processo pedagógico, mesmo

envolto pelos impasses e desafios próprios da docência.

Diante desse contexto, a formação inicial do professor mediador de leitura literária deve ser repensada a partir de projetos educativos que promovam uma relação mais estreita entre teoria e prática, garantindo que a literatura ocupe um lugar central na formação docente. Isso implica a valorização da literatura na formação inicial de professores que atuarão nos anos iniciais da educação básica, por meio da reestruturação curricular dos cursos, da criação de espaços de experimentação e reflexão sobre a mediação literária, e da construção de políticas educacionais que incentivem tanto a formação docente quanto práticas efetivas de leitura literária nas escolas. Somente com uma formação que valorize a literatura como instrumento fundamental para o desenvolvimento humano será possível formar professores capazes de atuar de maneira significativa na formação de leitores críticos e sensíveis, contribuindo para a construção de uma sociedade mais reflexiva e engajada.

Assim, para transformar em compromisso a construção de um projeto de sociedade que assume uma concepção de educação que contempla e valoriza a literatura na formação de professores, torna-se urgente a efetivação de políticas públicas fundamentadas, articuladas e permanentes, voltadas ao enfrentamento das desigualdades que estruturam a organização social e os processos educacionais.

Referências bibliográficas

- Cosson, R. (2013). A formação do professor de literatura: Uma reflexão interessada. In A. S. Pinheiro & F. B. Ramos (Orgs.), *Literatura e formação continuada de professores: Desafios da prática educativa* (pp. 11–26). Mercado de Letras; Editora da Universidade Federal da Grande Dourados.
- Cosson, R. (2021). Ensino de literatura sempre: Três desafios hoje. In F. N. P. Pinto, L. H. S. Silva, M. A. Melo, & D. B. A. Carvalho (Orgs.), *Ensino da literatura no contexto contemporâneo* (1ª ed., pp. 35–52). M de Letras.
- Dalla-Bona, E. M., & Fonseca, J. R. da. (2018). Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: Saber ler, saber escolher. *Educar em Revista*, 34(72), 39–56. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62754>
- Garcia, W. E. (2016). Bernardete Gatti: Educadora e pesquisadora. Editora Autêntica.
- Gatti, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 100, 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>
- Gatti, B. A. (2017a). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.17.053.DS08>
- Gatti, B. A. (2017b). Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos De Pesquisa*, 47(166), 1150–1164. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., Andre, M. E. D. A. de, & Almeida, P. C. A. de. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Unesco.
- Gatti, B. A., Menezes, L. C., & Cordão, F. A. (2024). Dilemas da educação básica no Brasil. In N. de A. Filho (Org.), *Universidade e educação básica: Ensaio Bosianos* (pp. 50-64). Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/9786587773605>
- Melão, D. H. M. R. (2017). Educação literária e representações da leitura: Itinerários da formação de professores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (Extraordinário 6), 55–60. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2223>
- Pinto, A. I. de S. (2020). A formação do professor de Língua Portuguesa: O lugar da educação literária [Tese de doutorado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/76130>
- Saldanha, D. M. L. L., & Amarilha, M. (2018). O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar Em Revista*, 34(72). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62735>
- Silva, C. G. (2021). Investigação documental. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Orgs.), *Manual de investigação qualitativa: Concepção, análise e aplicações* (pp. 103-124). Pactor.
- Schindwein, L. M., de Souza e Souza, M. L., & Gonçalves, D. F. (2024). Contribuições de Bernardete Angelina Gatti à pesquisa sobre formação de professores no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, 24(80). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.DS03>
- Rosenblatt, L. M. (2002). La literatura como exploración. FCE.

O BRINCAR E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE AS BRINQUEDOTECAS DA UNEB

CAPISTRANO¹, Daniela Souza; CONCEIÇÃO², Ana Paula Silva da; JORGE³, Eduardo Manuel de Freitas.

¹ GESTEC/DEDCI/UNEB. capistranication@gmail.com.

² PPGEduc/DEDCI/UNEB. apskonceicao@uneb.br.

³ DMMDC/DCETI/UNEB. ejorge@uneb.br.

Resumo

As Brinquedotecas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculadas aos cursos de graduação e pós-graduação, através da tríade Universitária ensino, pesquisa e extensão, se constituem como espaço extensionista, multirreferencial e de inovação educacional. Desenvolvem diversos projetos e ações tendo como enfoque a formação acadêmica dos futuros profissionais e a valorização do brincar como direito essencial da criança. Contribuem para a formação inicial e continuada de docentes, pesquisadores e interessados, um lugar para reflexões sobre o papel do brincar na formação humana e no desenvolvimento infantil, como linguagem da criança e a importância de garantir/proporcionar tempos/espacos de brincar nos ambientes educacionais. Ofertam ações lúdicas e de orientações sobre a importância do brincar na formação de adultos e crianças à comunidade acadêmica e externa (ONGs, escolas públicas, creches populares, brinquedotecas comunitárias e itinerantes), desempenhando um papel relevante nas regiões onde estão instaladas. Nesse artigo será apresentada parte de uma pesquisa documental para caracterização das 20 (vinte) Brinquedotecas localizadas na UNEB durante a investigação que resultou em parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC-UNEB), voltada a especificar atores para colaboração entre as unidades de maneira a potencializá-las. Serão destacadas como foram criadas as Brinquedotecas da UNEB, o funcionamento, a estrutura que possuem, as atividades que oferecem e as ações desenvolvidas relacionadas ao tripé universitário.

Palavras-Chave: desenvolvimento infantil; formação docente; brinquedoteca universitária; multicampia; caracterização.

Abstract

The Toy Libraries of the State University of Bahia (UNEB), linked to undergraduate and graduate courses, through the university triad of teaching, research and extension, are constituted as an extensionist, multi-referential and educational innovation space. They develop several projects and actions focusing on the academic training of future professionals and the appreciation of play as an essential right of children. They contribute to the initial and continuing education of teachers, researchers and interested parties, a place for reflections on the role of play in human formation and child development, as a language of children and the importance of guaranteeing/providing time/spaces for play in educational environments. They offer playful activities and guidance on the importance of play in the education of adults and children to the academic

community and external (NGOs, public schools, popular daycare centers, community and itinerant toy libraries), playing an important role in the regions where they are installed. This article will present part of the documentary research to characterize the 20 (twenty) Toy Libraries located at UNEB during the investigation that resulted in a chapter/part of the master's dissertation of the Postgraduate Program in Management and Technologies Applied to Education (GESTEC), aimed at specifying activators for collaboration between the units in order to enhance them. The origins, operation, structure, activities offered and actions developed related to the university tripod will be highlighted.

Keywords: child development; teacher training; university toy library; multicampia; characterization.

Introdução

Esse trabalho integra um conjunto de investigações para caracterizar as Brinquedotecas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e compor a dissertação de mestrado Ativadores de Redes de Colaboração em Brinquedotecas Universitárias em estrutura Multicampi: o caso da UNEB apresentado para obtenção de título de mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Nele será apresentado parte dessa investigação, onde foram levantadas quantas e como funcionam as Brinquedotecas da UNEB, uma etapa importante para compreender e formular posteriormente sobre elas. Além de auxiliar na pesquisa, esse estudo colaborou com a formulação do Regulamento Geral das Brinquedotecas, do Programa de Brinquedotecas da UNEB e na construção do Conselho da Rede de Brinquedotecas.

Brinquedotecas são espaços reservados ao brincar ou com ofertas de brinquedos voltados a esse fim (Cunha, 1992). Podem ser de diversos tipos – escolares, hospitalares, itinerantes, terapêuticas, comunitárias, para testagem de brinquedos, universitárias (Kishimoto, 1992) – para uma infinidade de públicos – crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência – sendo, no Brasil, obrigatória em ambientes hospitalares onde ocorre atendimento pediátrico com internação (Brasil, 2005). Se caracterizam por priorizar o brincar livre e o potencial que este tem de desenvolvimento, oportunizando o protagonismo e as experiências criativas, de negociação, descobertas (ABBri, s.d.). Espaço “especialmente lúdico” (Cunha, 1992, p.36), de valorização das atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças, tem ganhado importância no campo da educação e, principalmente, nas instituições de ensino superior (Cunha 1992).

No Brasil as Universidades que ofertam cursos de licenciatura em Pedagogia passaram a ter, obrigatoriamente, brinquedotecas como laboratórios de ensino, uma vez que essas são classificadas como um dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos de Pedagogia através da nota técnica DAES/INEP Nº 008/2015 (Brasil, 2015). Embora a obrigatoriedade seja datada a partir do ano de 2015, um estudo de Kishimoto em 2011 já demonstrava um número substancial de Brinquedotecas existentes em Universidades. Esse grande quantitativo pode ser atribuído ao fato dessas serem utilizadas como ambiente para formação de futuros profissionais (ensino), para observação e experimentação (pesquisa) e prestação de serviço à comunidade (extensão). Segundo Kishimoto (1992; 2011) esse é um diferencial em relação a outros países do mundo: a inserção de Brinquedotecas em Universidades para fins acadêmicos.

Nesse contexto a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) instituição de Ensino Superior localizada no Nordeste brasileiro, se utiliza da estrutura multicampi como estratégia de disseminação do ensino superior no extenso território baiano (Boaventura, 2009), encontra-se em 30 departamentos, divididos em 25 campi, dos quais 13 possuem cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia – além dos polos de Ensino à Distância e dos projetos de Formação de Professores da Educação Básica. Isso significa um conjunto robusto de 20 Brinquedotecas, distribuídas por todo estado da Bahia. Na UNEB define-se por Brinquedoteca “espaços formativos multirreferenciais vinculados aos Departamentos, aos cursos de graduação e pós-graduação da UNEB, articulando as ações de iniciação à pesquisa, estágio supervisionado, extensão e estudo de práticas lúdico pedagógicas, com as instituições parceiras” (UNEB, 2021).

Nesse artigo essas Brinquedotecas serão apresentadas caracterizando-as de acordo com seu funcionamento, organização e atendimento. Qualitativa, bibliográfica e documental, essa pesquisa foi realizada em 5 etapas: na primeira foram investigados os departamentos que possuíam cursos de licenciatura e se esses possuíam

Brinquedotecas ou intenção de inaugurar um espaço desse tipo; na segunda foram consultados documentos públicos da instituição, relatórios e notícias com informações referentes as Brinquedotecas, como se organizavam, data de fundação, forma de funcionamento e quais os coordenadores das unidades; na terceira foram pesquisados os currículos públicos dos coordenadores (lattes e escavador) e as suas produções que diziam respeito a essa temática; na quarta forma consultados artigos, comunicações, monografias, anais e outras produções textuais que tratassem sobre o tema.

Pela escassez de informações sobre a temática na instituição, para essa pesquisa foram considerados todos os documentos institucionais encontrados, bem como notícias publicadas no antigo portal da UNEB, blogs locais, sites de notícias e perfis de redes sociais, como facebook, instagram e youtube entre os anos de 2011 e 2020. Também foram utilizados todos artigos encontrados que tratem do tema por igual período.

Por fim, as informações foram sintetizadas e analisadas de maneira a permitir um maior entendimento sobre os procedimentos que realizam, o público que atendem, o espaço onde ocorrem as atividades e os projetos que desenvolvem e visualizando similaridades e aproximações entre elas.

Para entendimento do leitor esse texto irá se referir a Brinquedotecas Universitárias de acordo com o entendimento expresso no Regulamento das Brinquedotecas Universitárias da entidade, ou seja, agregando “as brinquedotecas, as ludotecas, os projetos, atividades e ações que envolvem a ludicidade como campo de prática e de estudo” (UNEB, 2021). A seguir serão apresentados o histórico de fundação, características de funcionamento e os projetos de ensino, pesquisa e extensão que realizam.

Passos iniciais

De acordo com Ribeiro e Conceição (2019), na Bahia existem 24 Brinquedotecas nas Universidades Estaduais do Estado. Dessas, 20 estariam inseridas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a época da pesquisa. Originaram-se de diversas formas: a partir de projetos dos Departamentos, de editais, parcerias com os municípios ou através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UNEB.



Figura 1 – Brinquedotecas Universitárias da UNEB, 2020

Observando cronologicamente, as primeiras unidades – Brinquedoteca (DEDC XII – Guanambi) e Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (DEDC I – Salvador) – foram criadas a partir de projetos de Extensão formulados pelos Departamentos. Em Guanambi o espaço foi implementado na Escola Municipal Rômulo Almeida, com a proposta de ser aberta as escolas do município e a comunidade, de maneira a contribuir nas ações pedagógicas da escola e na formação inicial e continuada dos docentes (ASCOM/DEDCXIII/UNEB, 2012; NUJOR/ASCOM UNEB, 2012). Em Salvador, abriga-se nas dependências do Departamento de Educação I (DEDC I), direcionado aos estudantes da graduação e da pós-graduação (DEDCI/UNEB, 2012), de maneira a ser um “laboratório vivo de pesquisa e extensão” vinculada aos cursos de Pedagogia e Psicologia, onde professores dos cursos podem desenvolver projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, além de prestar assistência à comunidade local (NUJOR/ASCOM UNEB, 2012). Originaram-se de maneira semelhante a essas unidades as Brinquedotecas Universitária Giribita (DCHT XVI – Irecê), Professora Maria Carolina Pimenta (DEDC XV – Valença), BRINCARTE (DCHT XXIII – Seabra), Laboratório de Atividades Pedagógicas - Projeto Ciranda Infantil (DEDC X - Teixeira de Freitas), e do DCH IV – Jacobina e, mais tarde, do DEDC XIV – Conceição do Coité (a época da pesquisa em projeto de implantação).

Ainda desse ponto de vista, algumas unidades tiveram suas origens por meio de captação de recursos de editais de financiamento estaduais e federais. Nesse grupo estão as Brinquedotecas Itinerantes (DCH III – Juazeiro) e o Laboratório de Práticas Pedagógicas e Ludicidade do Curso de Pedagogia – Brinquedoteca (DCH IX – Barreiras). As Brinquedotecas Itinerantes (DCH III – Juazeiro) surgiram a partir do Projeto de Pesquisa Brinquedoteca Itinerante: O Brincar em movimento entre a Escola e a Comunidade com recursos do edital da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) (REDE GN, 2016), que propunha “a ampliação dos espaços e tempo do brincar, valorizando o desenvolvimento pleno das etapas da infância” (CNPQ, 2019) através da criação e distribuição de brinquedotecas móveis e brinquedotecas em espaços comunitários e escolas da região do Semiárido Baiano (CNPQ, 2019). Da mesma maneira, o Laboratório de Práticas Pedagógicas e Ludicidade do Curso de Pedagogia – Brinquedoteca (DCH IX – Barreiras), instalado no Departamento a partir de recurso do edital nº 035/2012 do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Professores (LIFE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (NUJOR/ASCOM UNEB, 2012), para a “aproximação entre saberes teóricos e práticos [...] através do planejamento e realização de atividades relacionadas a múltiplos espaços educativos” (NUJOR/ASCOM UNEB, 2012).

Da parceria entre Universidade e o Município (ASCOM/ DCHT XVII UNEB, 2014), originou-se o Espaço de Pesquisa e Promoção das Culturas da Infância Ludoteca (DCHT XVII – Bom Jesus da Lapa), uma Brinquedoteca implantada numa escola Municipal, o Centro de Educação Infantil Manoelina Maria de Jesus, através da parceria entre o Departamento de Ciências Humanas e da Terra XVII e a Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Uma estratégia para a “fomentar a criação de uma cultura lúdica na formação das crianças e dos professores” (Site da Ludoteca, 2014).

Com a meta de “garantir a todos os alunos dos cursos de Licenciatura da universidade o acesso aos laboratórios de educação” (PARFOR UNEB, 2015), a UNEB, através da Coordenação Geral do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na instituição, compôs kits a serem distribuídos para treze departamentos contendo brinquedos, móveis e outros materiais para a montagem de Brinquedotecas Universitárias (PARFOR UNEB, 2015). Dessa iniciativa foram inauguradas as Brinquedoteca Universitárias Cora Coralina (DMCE XXV – Lauro de Freitas), BrinqUNEB (DEDC VIII – Paulo Afonso), Adriana Marques Viana Ferreira (DCHT XXIV – Xique-Xique), Criação (DEDC XI – Serrinha), Manoel de Barros (DCH III – Juazeiro), DÓ-RÉ-MI (DEDC VII – Senhor do Bonfim), Lydia Hortélio (DEDC XII – Guanambi), Brincança (DEDC XIII – Itaberaba) e o Espaço Lúdico para aprendizagens e desenvolvimento da criança (DCHT XVII – Bom Jesus da Lapa).

Embora a origem das Brinquedotecas seja diversa o modo de funcionamento é bastante similar. A forma como se organiza o espaço, agendamento e cadastro de crianças, as atividades que realizam são pontos de semelhança, embora existam algumas particularidades. As características de funcionamento e projetos desenvolvidos serão apresentadas nos tópicos a seguir.

Funcionamento

Como dito anteriormente, o resultado do levantamento indicou a existência de 20 Brinquedotecas em 17 departamentos da Universidade, voltadas a formação de profissionais – principalmente Professores – em 15 territórios de identidade do Estado, além de contribuir substancialmente na produção e difusão do conhecimento, através das pesquisas e das ações ofertadas a comunidade das regiões onde estão localizadas. A maioria das unidades possui atendimento diurno – matutino e vespertino – com funcionamento de segunda à sexta-feira, mediante agendamento prévio (UNEB, 2020). Nelas são recebidas crianças de 02 a 12 anos, filhos de estudantes, funcionários, visitantes, oriundas de escolas, ONGs e comunidade do entorno em geral, onde menores de 03 anos devem ser acompanhados de responsáveis, com exceção das Brinquedoteca Rômulo Almeida (DEDC XII – Guanambi) e da Ludoteca Manoelina Maria de Jesus (DCHT XVII – Bom Jesus da Lapa), que estão localizadas em escolas que tem como usuários os estudantes da própria instituição.

O público atendido varia de acordo com as atividades desenvolvidas em cada unidade. Além das crianças e seus responsáveis, é composto pelos estudantes e professores dos diversos cursos da graduação e pós-graduação da instituição, pelos funcionários e prestadores de serviço da Universidade, pelas escolas e diversos profissionais das Redes Municipais, Estaduais e privada de Ensino, comunidade do entorno, pesquisadores e demais interessados. Se amplia de acordo com os projetos realizados por cada unidade, como nas parcerias com a Universidade Aberta à Terceira Idade da UNEB (UATI - UNEB) realizadas pelas Brinquedotecas Brincança (DEDC XIII – Itaberaba), Professora Maria Carolina Pimenta (DEDC XV – Valença) e Criação (DEDC XI – Serrinha). As Brinquedotecas Criação (DEDC XI – Serrinha) e Laboratório de Atividades Pedagógicas - Projeto Ciranda Infantil (DEDC X - Teixeira de Freitas) também ofertam atendimento a pessoas com deficiência.

O atendimento é realizado por funcionários, monitores, bolsistas e voluntários para garantir seu funcionamento. A maioria das brinquedotecas não dispõe de um técnico exclusivo para essa função, mas os monitores, muitas vezes estudantes em busca de aprofundamento sobre o brincar, assumem esse papel. Além deles, há estagiários, pesquisadores e profissionais cedidos pelos municípios, todos sob a coordenação de professores ou técnicos-administrativos, em gestões individuais ou colegiadas, conforme as normas de funcionamento de cada unidade. Suas atividades incluem contação de histórias, música, pintura, teatro, fabricação de brinquedos e brincar livre, além de suporte a disciplinas universitárias e parcerias com escolas e ONGs. Também promovem eventos como a Campanha Brinca Comigo! - em comemoração ao dia internacional do Brincar (28/05), a UNEBrinque Semana da Criança e a UNEBrinque Multicampi - e em comemoração à semana da Criança, além de colóquios e seminários para aprimoramento da equipe e da comunidade acadêmica.

O número de atendimentos varia entre 25 e 250 pessoas por semana, influenciado pela localização e programação de cada unidade. Algumas brinquedotecas estão dentro dos departamentos da UNEB e atendem filhos de funcionários e a comunidade local, enquanto outras, em parceria com prefeituras e escolas, recebem maior fluxo de crianças. Existem também brinquedotecas itinerantes que levam atividades para diferentes espaços. Em termos de infraestrutura, contam com um acervo de brinquedos diversos, adquiridos por meio de compra pelos Departamentos, doações ou através de Kits distribuídos pelo PARFOR UNEB, materiais de arte e alguns equipamentos eletrônicos básicos, garantindo um ambiente lúdico. Entre os móveis estão mesas e cadeiras pequenas, estantes temáticas e prateleiras, além dos móveis de escritório para o uso dos coordenadores e da equipe de gestão.

Ensino, Pesquisa e Extensão

No que diz respeito ao ensino, a pesquisa e a extensão, após uma busca nos documentos disponíveis no portal da UNEB (Pró reitorias, Departamentos e colegiados), das notícias sobre as Brinquedotecas, dados do Levantamento das Brinquedotecas da UNEB e dos registros dos projetos, concluídos ou em vigência, dos coordenadores nas plataformas Lattes e Escavador durante o período de 2011-2020. Os resultados demonstram existem muitas atividades desenvolvidas, mas que poucos são os registros sobre elas. Os dados do Levantamento das Brinquedotecas revelam que, apesar de uma quantidade considerável de Brinquedotecas terem sua origem a partir da iniciativa da política do PARFOR UNEB, o que poderia indicar

uma vocação para o Ensino, a maioria dos coordenadores – 17 deles – visualizavam-na como atividades de extensão. Esse fato se deve, segundo eles, ao tipo de ação que a Brinquedoteca realiza, embora em todas elas sejam desenvolvidas atividades dos componentes de Estágio (UNEB, 2020). Portanto, no campo do Ensino foram localizadas apenas um registro, relacionado a Iniciação à Docência, na Ludoteca CEI Manoelina Maria de Jesus (DCHT XVII – Bom Jesus da Lapa), mas, infelizmente sem muitos detalhes sobre.

Do ponto de vista da Pesquisa foram localizados 11 projetos em 5 departamentos, relacionados a 5 Brinquedotecas – Universitária Paulo Freire (DEDC I – Salvador), Cora Coralina (DMCE XXV – Lauro de Freitas), Itinerantes (DCH III – Juazeiro), Ludoteca CEI Manoelina Maria de Jesus (DCHT XVII – Bom Jesus da Lapa), BrinqUNEB (DEDC VIII – Paulo Afonso) – com a participação de 80 pessoas. Quanto ao envolvimento com a pós-graduação, em apenas dois projetos de pesquisa, vinculados as Brinquedotecas de dois departamentos – DEDC I (Salvador) e DCH III (Juazeiro) – onde foram visualizadas a atuação de 44 pesquisadores.

Na busca pelos projetos de Extensão foram consultados o catálogo das Brinquedotecas da UNEB (UNEB, 2020), o Levantamento das Brinquedotecas da UNEB, os relatórios PROEX UNEB dos anos de 2012, 2013, 2017, 2018, 2019 e as plataformas Lattes e Escavador. Foram identificados 110 projetos, envolvendo 1.635 participantes, em 19 unidades. Desses, 21 possuíam a atuação de 83 pesquisadores da pós-graduação e estavam vinculados as Brinquedotecas dos departamentos DEDC I (Salvador) e DEDC XII (Guanambi).

O levantamento identificou semelhanças entre os projetos de pesquisa e extensão das brinquedotecas da UNEB, destacando 4 unidades que desenvolvem atividades itinerantes: Universitária Paulo Freire (DEDC I - Salvador), Cantinho do Brincar (DEDC II - Alagoinhas), Itinerantes (DCH III - Juazeiro) e BrinqUNEB (DEDC VII - Paulo Afonso). Dois desses projetos distribuem caixas de madeira com brinquedos industrializados, artesanais ou materiais não estruturados para estimular o brincar livre. O levantamento também permitiu perceber as similaridades entre as unidades instaladas no interior das escolas municipais. Apesar de atuarem com públicos diferentes – educação infantil e ensino fundamental –, a Ludoteca no CEI Manoelina Maria de Jesus (DCHT XVII – Bom Jesus da Lapa) e a Brinquedoteca da Escola Municipal Rômulo Almeida, respectivamente, proporcionam maior tempo e espaço para o brincar e possibilitam aos estudantes de licenciatura um contato direto com a prática lúdica na educação infantil e no ensino fundamental.

Outras iniciativas visam ocupar espaços universitários com brincadeiras e atividades culturais, como a UNEBrinque Semana da Criança e a Campanha Brinca Comigo!, realizadas pela Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (DEDC I – Salvador) e os Encontros na/com a Brinquedoteca ofertados pela Brinquedoteca BrinqUNEB (DEDC VIII – Paulo Afonso), que transformam a universidade em um ambiente lúdico. Também foram identificados projetos interdepartamentais, como os Encontros de Brinquedotecas, que promovem discussões sobre o brincar e a troca de experiências entre unidades, e a UNEBrinque Multicampi, que expande a programação lúdica para diversos departamentos e escolas. Essas ações reforçam a importância das brinquedotecas na promoção do direito ao brincar e no fortalecimento da cultura lúdica na formação de professores e na comunidade em geral.

Considerações Finais

As Brinquedotecas da UNEB desempenham um papel relevante na formação profissional, contribuindo para valorização do brincar como direito da criança. Observando a vocação da UNEB para formação docente (BOAVENTURA, 2009) e a sua penetração no território baiano, adentrando regiões com características diversas e inúmeras formas de perceber, interpretar, vivenciar e significar o brincar, a cultura lúdica e a produção de sentido, as Brinquedotecas Universitárias são um importante equipamento para desenvolvimento da educação do Estado da Bahia pelos serviços prestados à sociedade e as contribuições para o desenvolvimento territorial. Conhecer-las a partir da maneira como se organizam, as atividades que realizam e como atuam na formação ao integrar ensino, pesquisa, extensão nos permite visualizar como esse trabalho é realizado.

Além de propiciar maior compreensão dos modos de fazer Brinquedoteca Universitária na UNEB para escrita da dissertação de mestrado, essa pesquisa é um avanço para o desenvolvimento de políticas institucionais voltadas a gestão desses espaços, como o Regulamento Geral das Brinquedotecas, do Programa de Brinquedotecas da UNEB e na construção do Conselho da Rede de Brinquedotecas. Contribuiu também para construção da memória institucional através de produtos como do folheto intitulado “Os Caçadores de

Brinquedotecas”, um portfólio com características de cada unidade, vídeo institucional para apresentação em eventos e na concentração de material que servirá como fonte para futuras pesquisas.

O fortalecimento das Brinquedotecas Universitárias é fundamental para garantir que a ludicidade seja cada vez mais incorporada aos processos educativos. Investir nesses espaços significa contribuir para a formação de profissionais preparados para atuar em contextos diversos, promovendo uma educação que respeita a diversidade cultural e as necessidades das crianças. Dessa maneira, as Brinquedotecas da UNEB seguem como referências na promoção do brincar e na construção de uma educação mais democrática, acessível e comprometida com o desenvolvimento integral da infância.

Referências Bibliográficas

- ABBri. (s.d.). O que é brinquedoteca e brinquedista. <https://www.brinquedoteca.org.br>
- ASCOM/ DCHT XVII UNEB. (2016, Junho 10). Inaugurada Brinquedoteca do Campus XVII. <http://www.uneb.br/bom-jesus-da-lapa/dcht/2016/06/10/>
- Boaventura, E. M. (2009). A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência. EDUFBA.
- CNPQ. (2019). Currículo do sistema Lattes. http://lattes.cnpq.br/479901349572_7395
- Cunha, N. H. S. (1992). Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In A. Friedmann, (Org.), O direito de brincar: a brinquedoteca. Scritta Editorial.
- Kishimoto, T. M. (2011). A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In V. B. Oliveira, (Org.), Brinquedoteca: uma visão internacional. Vozes.
- Kishimoto, T. M. (1992). Diferentes tipos de brinquedotecas. In A. Friedmann, (Org.), O direito de brincar: a brinquedoteca. Scritta Editorial.
- Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. (2005, março 22). Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Diário Oficial da União. Presidência da República.
- Nota Técnica DAES/INEP nº 008/2015. (2015, março 04). Revisão do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- NUJOR/ASCOM UNEB. (2012, junho 15). Brinquedoteca do DEDC do Campus I vai atender 30 crianças por dia. PORTAL UNEB. <http://www.uneb.br/2012/06/15/>
- NUJOR/ASCOM UNEB. (2012, maio 16). Campus de Guanambi inaugura espaço pedagógico dia 18. PORTAL UNEB. <http://www.uneb.br/2012/05/16/>
- NUJOR/ASCOM UNEB. (2012, outubro 30). Prograd divulga grupo de pesquisadores da UNEB vencedor do edital Life/Capes. PORTAL UNEB. <http://www.uneb.br/2012/10/30/>
- NUJOR/ASCOM UNEB. (2015, agosto 10). PARFOR/UNEB implanta brinquedotecas em 13 departamentos da universidade. PORTAL UNEB. <http://www.uneb.br/2015/08/10/>
- PARFOR UNEB. (2015, Abril 23) Parfor Presencial Uneb entrega Brinquedotecas para cursos presenciais do Programa. <https://parforuneb.wordpress.com/tag/uneb/page/3>
- Resolução Nº 1.486/2021. (2021, outubro 22) Aprova o Regulamento das Brinquedotecas Universitárias da UNEB. (2021). Diário Oficial do Estado, p. 20.
- Ribeiro, T. V. V. & Conceição, A. P. S. (2019). Brinquedotecas Universitárias Estaduais da Bahia e as Vivências Lúdicas na Formação de Professores da Educação Básica [Comunicação oral]. VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores - JOINBR, Salvador.
- Site da Ludoteca. (2014). Sobre nós. <https://ludoteca9.webnode.com/sobre-nos>
- UNEB. (2020). Brinquedotecas UNEB: 2018-2020. Resultado do levantamento realizado entre os anos 2018 e 2020.

A LÍNGUA UMBUNDU, UM FATOR DE INTERFERÊNCIA NA COMUNICAÇÃO EDUCATIVA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO NO MUNICÍPIO DE CAIMBAMBO, ANGOLA

Lúcia Fernanda Dassala Chipuca¹ Augusto Domingos Chipuca¹

<https://orcid.org/0000-0001-6800-9122>, <https://orcid.org/0009-0006-5448-4225>

luciachipuca75@gmail.com, augustochipuca@hotmail.com

¹ *Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, Benguela, Angola*

Resumo

Este artigo analisa a influência da língua umbundu na comunicação educativa entre professores e alunos do ensino primário no município do Caimbambo, em Angola. A investigação busca analisar e compreender a percepção dos professores sobre a influência da língua umbundu na sua comunicação durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, além de identificar os desafios enfrentados nesse processo. Os resultados revelam que o umbundu, enquanto língua materna dos alunos, interfere grandemente na comunicação educativa e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino primário da escola em estudo, uma vez que a linguagem dos professores e a linguagem dos manuais pouco ajudam na percepção da matéria por parte de muitos deles e, como consequência, os alunos muitas vezes não compreendem a matéria, não conseguem escrever bem, inviabilizando, desta feita, a interação adequada com o professor, o que, de certa forma, influencia na aprendizagem desejada dos alunos.

Palavras-chave: Língua umbundu; Interferência linguística; Educação; Ensino-aprendizagem.

Introdução

A comunicação é um elemento essencial da interação humana e desempenha um papel fundamental na educação. Conforme afirma Guerreiro (2011), a sociedade atual exige uma comunicação eficaz para fomentar o desenvolvimento social. A diversidade linguística em Angola apresenta desafios significativos no setor educacional, especialmente nas regiões onde as línguas nativas são amplamente faladas. No município do Caimbambo, em Angola, a língua umbundu é predominante entre os alunos do ensino primário, podendo influenciar a aquisição e a compreensão da língua portuguesa, que é o idioma oficial de ensino. Este estudo explora os impactos dessa realidade no processo de comunicação educativa.

A comunicação educativa desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino primário. A forma como os professores interagem com os alunos pode impactar significativamente a compreensão e retenção dos conteúdos. Este estudo tem como objetivo analisar e compreender a percepção dos professores sobre a influência da língua umbundu na sua comunicação durante

o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, além de identificar os desafios enfrentados nesse processo. A escola, como espaço de formação, deve incentivar a comunicação entre alunos e professores para promover uma aprendizagem significativa (Carvalho, 2014). No entanto, observa-se que a deficiência na comunicação educativa pode comprometer a compreensão dos conteúdos, sobretudo entre os alunos do ensino primário.

O estudo desta temática justifica-se pelo facto de ter sido constatada, nas escolas analisadas, a insuficiência de uma comunicação educativa eficaz, que se traduz, muitas vezes, na pouca clareza e objetividade no uso da linguagem, sobretudo da língua local, o que tem dificultado, em muitos casos, a aprendizagem dos alunos do ensino primário. Para Freire (2005), não existe educação sem diálogo, sem comunicação, uma vez que esta constitui uma das questões centrais para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentação Teórica

A Língua Umbundu e o Contexto Educacional

umbundu é uma das principais línguas nacionais de Angola, falada predominantemente nas províncias do centro do país. No ambiente escolar, a sua presença pode resultar em transferência linguística positiva e negativa, afetando a pronúncia, a estrutura sintática e a compreensão de textos em português.

A comunicação educativa é essencial para a aprendizagem eficaz. Segundo David (2015), a linguagem utilizada em sala de aula deve ser clara e objetiva para facilitar a compreensão dos alunos. A interação entre professores e alunos deve ser estruturada de forma a promover a reflexão crítica e a autonomia do aluno (Vygotsky, 1978). A falta de clareza na linguagem dos professores e dos materiais didáticos pode prejudicar a aprendizagem e a participação ativa dos alunos.

Metodologia

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando análise documental, inquérito por questionário com professores e observações em sala de aula. O estudo foi conduzido numa escola pública do município do Caimbambo, Angola.

Para esta investigação, foram aplicados questionários a quatro professores e observadas quatro aulas. As observações em sala de aula foram realizadas com o objetivo de avaliar as práticas comunicativas empregadas pelos docentes durante as aulas e a participação dos alunos nas mesmas. A análise estatística foi utilizada para mensurar os impactos da língua umbundu na comunicação educativa.

Análise dos Resultados

Percepção dos professores sobre sua comunicação

Indicadores	Frequência	Percentagem
Sim	3	75%
Não	0	0%
Algumas vezes	1	25%
Total	4	100%

A análise dos dados mostra que 75% dos professores reconhecem que sua comunicação contribui para o ensino-aprendizagem, enquanto 25% apontam esse impacto como ocasional. Embora o resultado seja maioritariamente positivo, revela limitações na eficácia da comunicação pedagógica. A ausência de respostas negativas pode indicar valorização da própria prática, mas as percepções parciais sugerem dificuldades na adaptação da linguagem, no uso de estratégias inclusivas ou na formação específica. Assim, destaca-se a necessidade de investir na capacitação docente em comunicação educativa.

Uso da língua umbundu

Indicadores	Frequência	Percentagem
Sim	2	50%
Não	1	25%

Um pouco	1	25%
Total	4	100%

A análise dos dados da Tabela 2 evidencia que metade dos professores (50%) utilizam o umbundu como recurso de apoio à comunicação em sala de aula, o que demonstra sensibilidade à realidade linguística dos alunos. No entanto, observa-se que 25% dos docentes não utilizam a língua local, e outros 25% a utilizam apenas de forma limitada, o que revela uma disparidade no domínio e uso pedagógico do idioma. Essa limitação pode comprometer a eficácia da comunicação educativa, especialmente em contextos onde os alunos apresentam dificuldades de compreensão do português. O domínio parcial ou inexistente do umbundu por parte de alguns professores representa um obstáculo à promoção de uma aprendizagem significativa e contextualizada, reforçando a necessidade de formação docente voltada para a valorização e integração das línguas locais no processo de ensino-aprendizagem.

Estratégias utilizadas para promover a comunicação educativa

Indicadores	Frequência	Percentagem
Valorizar a maneira como cada um se comunica	0	0%
Orientar os exercícios de cópia	1	25%
Orientar o treino e a repetição de palavras	0	0%
Elaboração de recursos didáticos adequados às necessidades e interesses dos alunos	0	0%
Orientar actividades que promovem a interacção, exploração e descoberta dos alunos	1	25%
Utilizar uma linguagem simples para a compreensão dos alunos	2	50%
Orientar estudos particulares em casa	0	0%
Nada faço	0	0%
Total	4	100%

Metade dos professores utiliza uma linguagem simples para facilitar a compreensão dos alunos, enquanto 25% promovem atividades interativas e os outros 25% adotam estratégias como exercícios de cópia. No entanto, nota-se uma carência na elaboração de recursos didáticos adaptados à realidade dos alunos, conforme apontado por Trilla (2009).

Impacto da Comunicação na Aprendizagem dos alunos

Indicadores	Frequência	Percentagem
Linguagem dos manuais, distante da linguagem diária dos alunos	2	50%
Exemplos dos manuais não contextuais à realidade dos alunos	1	25%
Falta de domínio da língua umbundu por parte do professor	1	25%
Outro	0	0%
Total	4	100%

Todos os professores relataram que há alunos cuja aprendizagem é dificultada pela comunicação educativa. Os principais fatores identificados incluem o facto de a linguagem dos materiais didáticos estar distante da realidade dos alunos (50%) e a falta de domínio da língua local por parte dos professores (25%). As dificuldades enfrentadas pelos alunos concentram-se na comunicação diária (50%), na compreensão e na escrita (25% cada).

Capacitação Docente e Seminários de Aperfeiçoamento

Indicadores	Frequência	Porcentagem
Sim	1	25
Não	3	75
As Vezes	0	100
Total	4	100%

A pesquisa indica que 75% dos professores nunca participaram de um seminário sobre comunicação educativa, o que pode estar relacionado às dificuldades observadas. Entre as sugestões dos docentes para melhorar a comunicação em sala de aula estão a capacitação em comunicação, a inclusão de exemplos regionais nos livros didáticos e o aprimoramento do domínio da língua local.

Impacto do uso do umbundu na sala de aula

Indicadores	Frequência	Porcentagem
Ficam mais participativos	2	50%
Aprendem mais	0	0%
Buscam exemplos do seu dia – a – dia	1	25%
Ficam retraídos	1	25%
Total	4	100%

Observa-se que 50% dos inquiridos afirmam que os seus alunos se tornam mais participativos quando o professor utiliza essa língua, o que sugere que a comunicação no idioma local pode aumentar o engajamento e a interação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, 25% dos inquiridos indicam que os alunos recorrem a exemplos do seu cotidiano ao ouvirem o professor falar umbundu. Esse dado sugere que a utilização da língua pode auxiliar na construção de significados, tornando a aprendizagem mais contextualizada e próxima da realidade dos alunos. No entanto, o mesmo percentual (25%) relata que os alunos ficam retraídos, o que pode indicar dificuldades de adaptação ao uso da língua num contexto formal de ensino ou até mesmo insegurança em participar ativamente.

Observações em sala de aula

Aspectos observados	Descrição
1. O professor utiliza uma linguagem adequadas à compreensão dos alunos.	Foi observado totalmente em duas turmas perfazendo e nas outras duas foi observado parcialmente. Significando que nas duas primeiras turmas os professores têm essa preocupação relacionada a utilização de uma linguagem adequadas à compreensão dos alunos, o que não verificamos de forma total nas outras turmas.
2. O professor usa a língua umbundu.	Foi observado parcialmente em uma turma. Nas restantes turmas não foi observado. Este dado confirma a falta de domínio da língua umbundu por parte da maioria dos professores inquiridos, já que durante as aulas somente 1 professor elucidou alguma questão usando umbundu.
3. Participação ativa dos alunos em função da comunicação do professor.	Foi observado parcialmente em três turmas e totalmente em uma turma. Podemos observar que a maioria dos professores procura direcionar a sua comunicação de forma a envolver ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem.
4. O professor usa diferentes	Foi observado parcialmente em 3 turmas e não foi observado em uma

formas de comunicação (verbal, visual e gestual) para facilitar a compreensão dos alunos.	turma. Embora não de forma total, a maioria dos professor procura utilizar diferentes formas de comunicação para facilitar a compreensão dos seus alunos. Todavia, podemos observar que numa das turmas o professor quase que não tinha interesse na utilização das diferentes formas de comunicação.
5. O professor promove a repetição de palavras.	Observou-se totalmente apenas em uma turma, sendo que nas demais turmas foi observado parcialmente. Trata-se de um aspeto necessário na comunicação educativa, já que quanto mais repetidas as ações, maior será a capacidade de retenção e compreensão do assunto estudado.
6. O professor faz perguntas que estimulam a participação e o pensamento dos alunos.	Foi observado parcialmente em 3 turmas e não se observou numa turma. Apesar de não ser de forma total, podemos observar que a maioria dos professores tinha essa preocupação de direcionar situações que estimulam a participação dos alunos. Todavia, preocupou-nos o fato de não termos observado o mesmo numa das turmas.
7. Os materiais são adequados às necessidades e interesses dos alunos	Observou-se parcialmente apenas em uma turma, sendo que nas 3 restantes não se observou. Aqui também se entende que os materiais utilizados na sala de aula devem ser adequados às necessidades e interesses dos alunos para que a comunicação educativa esteja ao alcance dos mesmos.
8. Os recursos são utilizados de forma eficaz para apoiar a aprendizagem dos alunos	Observou-se parcialmente nas 4 turmas. Desta forma os professores procuram sempre que possível, utilizar os recursos para que a aprendizagem dos alunos seja cada vez mais significativa e, em nosso entendimento isto concorre para uma comunicação educativa que se pretende no processo de ensino-aprendizagem.

O quadro aponta para uma comunicação educativa ainda pouco eficaz. Apesar de alguns professores adequarem a linguagem ao nível dos alunos, essa prática é inconsistente. O uso do umbundu é praticamente ausente, revelando limitações dos docentes e dificultando a aproximação cultural. A participação dos alunos e a diversidade comunicativa aparecem parcialmente, sem intencionalidade pedagógica clara. Estratégias como repetição e estímulo ao pensamento crítico são pouco utilizadas. A principal fragilidade está na inadequação dos materiais e recursos didáticos, comprometendo o ensino. Assim, observa-se uma atuação bem-intencionada, mas com falhas metodológicas que limitam a comunicação educativa.

Conclusões

A pesquisa revelou que a língua umbundu, como língua materna dos alunos, exerce uma forte influência na comunicação educativa no município de Caimbambo, Angola. A falta de uma comunicação clara e eficaz, especialmente devido à barreira linguística entre o português e o umbundu, afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a compreensão dos conteúdos pelos alunos da iniciação escolar. Embora 75% dos professores percebam que sua comunicação contribui positivamente para a aprendizagem, ainda existem desafios substanciais para uma comunicação educativa eficaz, como a falta de domínio da língua local por parte dos professores e a escassez de materiais didáticos adaptados à realidade dos alunos. A pesquisa também destaca que a utilização do umbundu em sala de aula, embora não seja amplamente adotada, tem o potencial de melhorar o envolvimento e a participação dos alunos. Quando utilizado, o umbundu favorece a contextualização do conteúdo e facilita a compreensão, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos. No entanto, as dificuldades de adaptação dos alunos e a insegurança em participar ativamente quando o idioma local é empregado também foram observadas. Em relação às estratégias pedagógicas, foi observado que os professores tendem a utilizar uma linguagem simples para facilitar a compreensão, mas ainda há uma falta de recursos didáticos adequados e de

capacitação docente, o que contribui para a ineficácia de algumas abordagens pedagógicas. A ausência de seminários sobre comunicação educativa, que foram indicados como uma necessidade pelos próprios docentes, reforça a necessidade de formação contínua.

Os dados apontam que, embora a comunicação entre professores e alunos tenha melhorado em algumas turmas, ainda há uma lacuna significativa nas práticas comunicativas, principalmente no que diz respeito à utilização do umbundu, à adaptação dos materiais didáticos às realidades locais e à participação ativa dos alunos. Para que a aprendizagem dos alunos seja mais eficaz, é fundamental que os professores recebam suporte em formação linguística e pedagógica, que os materiais didáticos sejam mais contextualizados e que haja uma maior inclusão do umbundu como ferramenta de ensino.

Referências

- Carvalho, L. (2014). A comunicação educativa e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Editora Acadêmica.
- David, C. (2015). Linguagem e aprendizagem: Desafios no contexto educacional angolano. Universidade de Luanda.
- Freire, P. (2005). Pedagogia do oprimido (36ª ed.). Paz e Terra.
- Guerreiro, F. (2011). Comunicação e sociedade: A importância de uma comunicação eficaz na construção de um desenvolvimento social sustentável. Jornal da Sociedade.
- Trilla, J. (2009). A comunicação educativa: Fundamentos e práticas pedagógicas. Editora Educacional.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Maria Ana Belly de Melo Araujo⁶⁵

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa de conclusão de curso intitulada “Atuação das(os) Pedagogas(os) em espaços não escolares: um estudo de caso nas casas de acolhimento em João Pessoa - PB”, apresentada para obtenção de título de Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba. A temática desenvolvida no estudo está interligada ao Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento - SNA regulamentado pela resolução sob nº 289/2019 do Conselho Nacional de Justiça - CNJ. Destaca-se que o programa de acolhimento institucional instituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA é uma medida de proteção que afasta crianças e adolescentes do seu seio familiar originário, acolhendo-os em ambiente excepcional que prioriza o seu desenvolvimento integral. Tendo em vista a realidade de crianças e adolescentes que residem nesse espaço e a presença de Pedagogas/os como parte da equipe multidisciplinar foi possível conhecer e analisar o acompanhamento pedagógico em três casas de acolhida. Ciente desta realidade, indaga-se: Como é realizado o acompanhamento pedagógico em casas de acolhimento? Para responder a esta inquirição, realizou-se uma pesquisa de campo onde a coleta de dados foi possível a partir de entrevistas com três graduadas/os em Pedagogia que atuam em diferentes casas de acolhimento. A partir da análise de dados constatou-se que a visão dos profissionais da Pedagogia sobre o acompanhamento pedagógico está voltada para reforço escolar e orientação, além disso muitas são as insatisfações acerca da infraestrutura e materiais pedagógicos (não) dispostos no acolhimento bem como a falta de formação continuada.

Palavras-Chave: Pedagogos(as); Espaços não escolares; Acompanhamento Pedagógico; Crianças e adolescentes; Casas de Acolhimento.

65 Mestranda em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: anabellydemelo@hotmail.com.

Introdução

A presente pesquisa está estruturada sob a ótica da Pedagogia social que se caracteriza como área de conhecimento direcionada para a formação de educadores sociais. Segundo Araujo (2022), esta seara educacional é considerada como parte das ciências educacionais que se preocupa com a educação social dos sujeitos em vulnerabilidade social, o que ocorre com as crianças e adolescentes residentes no acolhimento institucional.

Frisa-se que este trabalho é um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado “Atuação das(os) Pedagogas(os) em espaços não escolares: um estudo de caso nas casas de acolhimento em João Pessoa - PB, apresentado como exigência para o título de Pedagoga, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I de João Pessoa sob orientação da Prof. Dra. Quézia Vila Flor Furtado.

Consciente da realidade de crianças e adolescentes que residem sob proteção do acolhimento institucional tutelado pelo município de João Pessoa - PB e a presença de Pedagogas/os como parte da equipe multidisciplinar, indaga-se: Como é realizado o acompanhamento pedagógico em casas de acolhimento? Para responder a esta pergunta, realizou-se uma pesquisa de campo onde a coleta de dados foi possível a partir de entrevistas sob a técnica de áudio-gravação com graduados(as) em Pedagogia que atuam em casas de acolhimento. Em conformidade com Gil (2008, p.111) a entrevista informal é válida em estudos exploratórios que objetiva aproximar o/a pesquisador/a das realidades que ele/a pouco conhece. A temática escolhida que culminou na realização da pesquisa corrobora com a necessidade de visibilizar a promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes residentes em casas de acolhimento doravante a realização do acompanhamento pedagógico feito por profissionais da educação habilitados/as para atuar em espaços escolares e não escolares. Por se tratar de um conteúdo atual e de escassos bancos de dados, a pesquisa mostra-se relevante no quesito acadêmico, social, jurídico e pedagógico, uma vez que provoca reflexões valiosas para a sociedade a respeito do acompanhamento pedagógico no acolhimento institucional e seus desafios e implicações na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Desenvolvimento

Com a variedade de espaços de trabalho possíveis para os/as graduados/as em Pedagogia, o paradigma escolar atribuído ao/a pedagogo/a sofre rupturas. Ao identificar profissionais da educação em espaços que perpassam os muros da escola uma nova era pedagógica surge e dentre elas a pedagogia social entre os muros do acolhimento institucional.

A educação social ocorre em contextos sociais diferenciados e está estreitamente vinculada à realidade de exclusão, marginalização e conflito social, desvio e abandono. Procura oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processos de injustiça social, especialmente de violações de direitos. De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização primária e mesmo secundária, como se o processo de socialização ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana. (Neto, 2010, p. 32).

De acordo com Neto (2010) algumas práticas educacionais ocorrem para além das instituições formais de ensino e fomentam a superação de vulnerabilidade, exclusão, marginalização e violações. Nesta perspectiva, a presença de pedagogos/as no sistema de acolhimento brasileiro surge diante da necessidade de garantir que os direitos das crianças acolhidos nessas instituições sejam assegurados.

Neste diapasão, o acompanhamento pedagógico se destaca diante da magnitude de sua função e intencionalidade, corroborando para o desenvolvimento integral dos sujeitos que ali residem e se desenvolvem.

Nas casas de acolhimento institucional, segundo o site da Secretaria de Serviços de Acolhimento do município de João Pessoa (SEDES), são ofertados serviços de: Garantia de ambiente seguro, alimentação, vestuário e higiene; acompanhamento de situações de saúde psicofísica por especialistas; reinserção e acompanhamento à vida escolar; realização de

atividades lúdicas; preparação para o mundo do trabalho, com participação de cursos profissionalizantes e/ou aprendiz. (Lira, 2018, p. 17).

Diante das atividades extracurriculares ofertadas no acolhimento, percebe-se a necessidade de haver um acompanhamento pedagógico estratégico que organize e possibilite a efetividade das atividades que as crianças estão inseridas. Para conhecer e analisar as dimensões multifacetadas do acompanhamento, foi realizada entrevistas com os profissionais da área sobre sua atuação objetivando entender como é feito o acompanhamento nas instituições.

Percurso Metodológico e Análise de dados

O levantamento de dados se deu através de entrevistas com profissionais da área que atuam em casas de acolhimento no município de João Pessoa. As questões utilizadas foram: 1. Você desenvolve alguma atividade pedagógica com crianças e/ou adolescentes? - Se sim, qual(is)? Como pedagogo(a) da casa, quais são suas atribuições? 2. Existe dentro de sua atuação algum aspecto que necessita de maior atenção/prioridade? 3. No quesito planejamento educacional, existe alguma organização pedagógica realizada dentro da casa, ou fora dela? Se sim, em que frequência ela é realizada? 4. Como acontece o acompanhamento com as crianças e/ou adolescentes? 5. Em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças e/ou adolescentes, quais resultados você obteve? 6. Durante sua formação acadêmica (graduação ou pós-graduação), você teve algum contato envolvendo a atuação de pedagogos(as) em espaços não escolares? 7. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta durante sua atuação como Pedagoga(o) da casa de acolhimento?

Como o objetivo deste trabalho é aprofundar sobre o acompanhamento pedagógico, a análise de dados será feita com fulcro na questão 4. “Como acontece o acompanhamento com as crianças e/ou adolescentes?” e 5. “Em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças e/ou adolescentes, quais resultados você obteve?”. Quanto ao perfil dos profissionais, pode-se afirmar duas mulheres e um homem de casas diferentes, onde para melhor compreensão estão nomeados/as como P1, P2 e P3 e suas respectivas casas, casa 1, casa 2 e casa 3. A primeira pedagoga (P1) da casa 1 possui 7 meses de experiência, durante a entrevista ela menciona que este cenário de trabalho é a sua primeira oportunidade de emprego, pois é recém-formada no curso. Diferente da primeira, a segunda pedagoga (P2) da casa 2 possui 3 anos de experiência na casa e como Pedagoga, mais de 20 anos. O terceiro e último entrevistado, é pedagogo (P3) da casa 3 há aproximadamente 1 ano e meio.

Ao questionar sobre o acompanhamento da P1, ela realizou a seguinte fala:

A gente tem uma sala em específico, que é uma sala de estudos, uma biblioteca. Eles trazem os cadernos deles, utilizam o computador, a gente tem um computador na casa, a gente revisa e eles entram também. Tem acesso ao celular, isso já ajuda, essas tecnologias. Eu tenho que me adequar ao calendário deles, por exemplo, a criança estuda a tarde quando ele está chegando da escola, é no momento que estou indo embora. Aí eu tenho que planejar vir pela manhã, mas nem todos os dias pela manhã ele está disponível. Ou ele tem a mediação ou consulta, aí eu tenho que estar me adequando a esses horários. Os adolescentes a mesma coisa, como fico a tarde e eles estudam à noite, a maioria, aí eu tenho como acompanhar a tarde. Mas as vezes tem atividade à tarde que não dá pra fazer naquele dia, porque ele está em outra atividade.

A casa conforme mencionado pela P1 possui um espaço de estudos, onde acontecem os momentos de leitura, escrita e outras atividades educativas. A biblioteca possui computador, então os (as) acolhidos (as) têm acesso às tecnologias. Cada um possui uma rotina, deste modo ela se adequa a realidade de cada um, tanto a criança quanto os adolescentes. Ressalta ainda, que desenvolve algumas atividades pedagógicas fora o reforço escolar, conforme descrito abaixo.

Aqui na casa a gente tem uma função mais de reforço escolar e orientação, mas desenvolvemos sim. Vou dar exemplo de uma criança aqui da casa, ele é o menorzinho tem 8 anos e ainda está na fase de alfabetização. A gente costuma trabalhar a questão do letramento, oralização e assimilação. Os maiores a gente fica mais na questão de orientação e quando eles têm alguma dúvida com questão de prova, a gente também senta para fazer revisão. E é nessa questão mesmo de fazer o reforço. [...].

Em seguida estão algumas considerações realizadas pela P2 em relação ao acompanhamento pedagógico.

Antes eu tinha um local para atender e fiz um planejamento para acompanhar cada um pelos menos 40 minutos por dia. Primeiramente eu recebo as crianças quando chegam da escola e dou uma olhada nas mochilas. Eu tenho um grupo de todas as escolas, eu recebo todas as informações da escola de cada um deles. O que tem hoje, o que foi feito hoje, o que vai fazer amanhã, se tem tarefa, se não tem, tem coisa que a gente não tem condições de fazer porque não tem internet, nem computador e muita coisa é pesquisada e acaba ficando muito a desejar. [...] Eles não têm interesse, são desestimulados, não querem estudar, dizem que estudar não serve pra nada, é muito complexo. Eu queria fazer mais, mas o tempo, o espaço, a estrutura não oferece condições nenhuma. Muitas vezes eu faço as coisas em casa à noite, como todo professor, e trago para trabalhar com eles porque não tem. Quando tinha em torno de 7 crianças fiz uma cartilha que consegui com a psicopedagoga de uma das escolas para trabalhar em cima dessas cartilhas com eles e foi aí que eles melhoraram um pouco na questão da leitura e escrita.

De acordo com a P2, a casa possui muitas deficiências com relação à estrutura, o que dificulta o acompanhamento pedagógico. O fato de não existir um local apropriado para realizar os estudos atrapalha na realização de atividades e elaboração de uma rotina com os(as) acolhidos(as). Infelizmente muitos chegam na casa sem querer estudar, sem interesse, sem estímulo. É evidente que a ausência de estrutura não contribui para mudar essa realidade.

A seguir estão as estratégias que o P3 utiliza durante o acompanhamento das crianças e adolescentes e como acontece no dia a dia.

Eu divido por faixa etária e também dou prioridade aos que estão com o horário livre no dia. O acompanhamento é todos os dias, de segunda a sexta-feira, dependendo da atividade da escola é em média 40 minutos. Quando não tem atividade da escola, principalmente os adolescentes, foco nas dificuldades que eles têm, seja matemática, português etc, e diante disso faço um reforço. No período de férias dou prioridade a cursos, principalmente aos adolescentes, se destacam os cursos profissionalizantes do SECITEC.

Conforme citado o P3 realiza o acompanhamento diariamente com duração aproximada de 40 minutos, em consonância com o que é demandado pela escola. Afirma ainda que optou por trabalhar com o reforço escolar, acompanhando os (as) acolhidos (a) no que concerne à escola.

Eu adotei trabalhar com eles como reforço, acompanhar na escola. Então meu trabalho é mais de pesquisa com eles, levar eles a pesquisarem. Eu não dou a resposta, trago meu notebook, utilizo a minha internet quando a da casa não funciona e aí levo eles a estudar e tirar as dúvidas. Essa é minha estratégia, a gente não tem crianças, por exemplo, para trabalhar com eles com material mais infantil, não. Eu os levo a pesquisar os assuntos da escola a partir das dificuldades que eles têm. Então desenvolvo a atividade de reforço escolar tanto com crianças quanto

adolescentes.

O P3 afirma que desenvolve o acompanhamento pedagógico das crianças e adolescentes na perspectiva do reforço escolar. Sua estratégia de ensino é fazer com que os (as) acolhidos (as) sejam pesquisadores e busquem aprender com a ajuda da internet. Nota-se em sua fala que não há materiais infantis para trabalhar com eles, então a internet acaba sendo a maior ferramenta de estudo através do notebook por ele disponibilizado.

Diante do que os profissionais dialogam é possível perceber discursos parecidos quanto ao reforço escolar, atividades externas e adaptação do acompanhamento à rotina dos/as acolhidos/as. Em contrapartida às atividades desempenhadas pelos/as profissionais, indagou-se a respeito dos resultados das atividades pedagógicas desenvolvidas fruto do acompanhamento.

Fala da P1:

Tem um que eu acho o máximo. Vou confessar que gosto muito de algumas ideias de Paulo Freire, ele por si só não gosto tanto. Mas algumas ideias no quesito da educação ele é genial. E tem uma que é tema gerador, um dos meninos que chegou aqui e que eu sempre gosto de lembrar dele, porque foi a primeira vez que eu apliquei e que deu certo. Ele chegou na casa e não conseguia ler, via que ele conseguia formar pequenas sílabas, mas as palavras ainda não fluíam. E eu comecei, como ele era de outro estado e vivia em um sítio, eu disse: vou aplicar esse método com esse menino. Comecei a pegar um tema gerador daquele dia, a partir daquele tema ia começando enraizar com a realidade dele, “quais animais você gostava lá?” O tema de hoje era animal, aí ia começar “galinha” ... E a gente ia trabalhando a partir daquilo de várias formas, com alfabeto móvel, pinturas... e ele conseguiu com dois / três meses aqui na casa se envolver bem com a questão da alfabetização. Para mim isso foi um dos maiores marcos, sempre gosto de lembrar dele [...].

P1 revela sua experiência com uma das crianças acolhidas que estava em processo de alfabetização. Sua estratégia foi utilizar os temas geradores idealizados por Paulo Freire para associar a realidade em que a criança estava inserida antes do acolhimento.

Destaca ainda a P1 outros resultados do desenvolvimento de seu acompanhamento.

Como outra atividade, com o menorzinho, teve um dia que eu estava com ele na brinquedoteca e eu comecei a juntar pinos, e ele tem dificuldade de assimilação e memorização. Começamos a jogar pinos de boliche e eu perguntava: “quantos pinos caiu” e assim ele ia contando e depois eu comecei a pensar que como os pinos eram coloridos passei a trabalhar com ele as cores. Pra mim foi um grande feito, ele começou a dizer as cores e depois a partir daquele momento passou a lembrar. Antes ele tinha muita dificuldade, com a questão da assimilação. Hoje ele ainda assimila a cor vermelha com a cor de uma fruta, por exemplo a pitanga. Ou seja, a questão da assimilação com ele já começou a partir daquele momento [...]. (P1, casa 1).

Em seguimento está a P2 que menciona alguns resultados obtidos durante sua intervenção na casa.

No meu ponto de vista eu ainda tenho muito o que atingir. Como muitos não tem interesse fica mais difícil. Por exemplo, uma das crianças está no 7º ano e não reconhece o alfabeto, é usuária de drogas, também usa medicamentos e não tem interesse nenhum. Ainda passa de ano porque não pode reprovar. Tudo isso me desestimula muito, nos três anos que estou aqui eu nunca recebi da prefeitura um livro didático, um brinquedo pedagógico, pedi várias vezes e nada. Mas tenho

avanços muito bons, algumas crianças que não sabiam ler e nem escrever já escrevem, muitas não falavam nada e hoje falam, todas com aquela distorção idade/ano. Eu vejo resultados, aos poucos, mas vejo, de uns tempos pra cá melhorou bastante, mas ainda precisa melhorar muito e falta de estrutura não ajuda muito. Como progredir sem computador, internet e impressora, se tudo hoje é informatizado. (P2, casa 2).

Constata-se que a P2 enfrenta várias dificuldades que a desestimulam na realização do acompanhamento com as crianças e adolescentes, mas evidencia que mesmo diante das barreiras consegue obter frutos positivos. A distorção idade/ano como bem levantada por ela é um ponto muito sombrio, dificilmente conseguem acompanhar as atividades que são realizadas em sua turma. Posteriormente está a narrativa do P3 sobre os resultados que observou mediante sua atuação na casa 3.

São positivos. Em comparação a antes é possível ver que eles estão se desenvolvendo bem. Algumas matérias que eles tinham dificuldade, hoje vê-se muito avanço. Os boletins, as notas, possuem bons resultados. Antes faltava muita nota e quando passei a acompanhá-los tudo mudou. Hoje eles estão mais motivados e buscam mais estudar. Na leitura e escrita também avançaram bastante. É claro que tem dia que eles estão sem querer fazer nada, mas já tem outros que eles ajudam bastante. Tiram boas notas e se importam mais com a escola e as atividades.

Perante os relatos das/os entrevistadas/os, nota-se que muitos são os desafios enfrentados por estes profissionais. No entanto, ainda que sejam necessárias melhorias, foi possível encontrar evolução em alguns aspectos abordados como alfabetização e letramento, sinalizando a existência de pequenos avanços.

Conclusões

Em virtude dos fatos mencionados, constata-se através dos relatos das/os entrevistadas/os que as atribuições do acompanhamento pedagógico se resumem a atividades como reforço escolar e auxílio nas tarefas e provas da escola. Elas/es também destacam as barreiras que atrapalham na realização do acompanhamento, como por exemplo: desencontro de horários (profissional e acolhido/a) tendo em vista as atividades externas as quais as crianças e adolescentes estão envolvidas; dificuldades em algumas circunstâncias quando na realização de atividades básicas, como é o caso dos exercícios escolares; e ausência de estrutura como materiais pedagógicos e educativos, internet, impressora, espaço para realização das atividades, entre outros.

Sob esta ótica da realidade do acolhimento de três casas distintas e o papel dos/as pedagogos/as frente ao ato de acompanhar, percebe-se a necessidade de estabelecer uma rotina que seja viável tanto para os/as profissionais quanto para os/as acolhidos/as, considerando a jornada de trabalho e as particularidades de atividades das crianças e adolescentes; o acompanhamento para além das práticas com foco no reforço escolar e resolução de exercícios; e a substancial formação continuada destes profissionais. Reitero, os/as acolhidos estão em condições de fragilidade, enfrentam o abandono, medo, angústia, frustrações, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e outras barreiras que atrapalham no seu desenvolvimento, por isso, é crucial que os profissionais da educação estejam preparados/as para atuar em prol da promoção de direitos e para que isso ocorra é fundamental que haja ciclos formativos que colaborem para a atuação e fortalecimento de ações pedagógicas humanizadoras.

Referências

ARAUJO, Maria Ana Belly de Melo. Atuação das pedagogas(os) em espaços não escolares: um estudo de caso nas casas de acolhimento em João Pessoa - PB. 2022. Orientador: Quezia Vila Flor Furtado. 83 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6a ed. São Paulo: atlas, 2008.

LIRA, Dione Oliveira de Souza. O Papel do (a) Pedagogo (a) em Casas de Acolhimento Institucional de

Crianças e Adolescentes: Do Assistencialismo ao Direito À Educação. Monografia (Graduação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

LIRA, Dione Oliveira de Souza. A Necessidade do Profissional Pedagogo em Instituições de Acolhimento. P. 67-77. In: MIRANDA, Maria da Conceição Gomes de; COSTA, Isabel Marinho; FURTADO, Quézia Vila Flor. Protagonismo Juvenil em casas de acolhimento: a ciência/ experiência que provém da extensão universitária- 1. ed. João Pessoa-PB. ideia, 2020.

MODESTO, Franciely Souza; PEREIRA, Silvanis dos Reis Borges. A Atuação do Pedagogo em Espaços Não Escolares: Gestão, Possibilidades e Desafios. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7. n.1, Jan. 2021. ISSN – 2675 – 3375. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dMV3eFLdINgJ:https://periodicore70ase.pro.br/rease/article/download/457/262/925&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 nov. 2022.

NETO, João Clemente de Souza. Pedagogia social: a formação de um educador social em sua área de formação. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES. Vitória, v.16. n.32, p.29-64. Jul./dez.2010.

SANTOS, Luzineide Carvalho dos; XAVIER, Julliana Gomes. O Pedagogo nos espaços não escolares: Desafios e possibilidades. Multidebates, Palmas - TO, v.2, n.1, p. 233-244, mar. 2018.

AS CRIANÇAS NA ASSOCIAÇÃO MATERNURA DE ÍLHAVO - PORTUGAL

FÜLBER¹, Grazielle;

¹ Universidade do Minho / Escola Babyoga Portugal - yogabebemae@gmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta a experiência vivenciada durante estágio pedagógico na Associação Maternura, que considera-se uma rede de suporte à infância e a maternidade, em Ílhavo/Aveiro, Portugal, envolvendo uma estudante de licenciatura em pedagogia de uma universidade pública brasileira¹, que esteve em intercâmbio acadêmico em Portugal, um professor dessa mesma universidade e uma doutoranda de uma universidade de Portugal, somados à uma equipa de professores, voluntários e famílias. A Maternura recebe crianças de 0 a 6 anos, oferecendo flexibilidade de horário, fazendo uso do espaço de acordo com sua necessidade. Propomos uma reflexão sobre a contribuição dessa experiência na formação docente e na compreensão do lugar da criança dentro de seu contexto social e cultural em sintonia com a natureza. As interpretações nascem das observações ao longo do estágio pedagógico realizado entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, com contribuições do nosso grupo de pesquisa, criado com o objetivo de compartilhar experiências, dialogar com professoras e voluntárias envolvidas com a Maternura, dar apoio e ajudar a pensar nas práticas passadas e futuras. Diante dos desafios atuais de uma mudança na política de formação para a infância em Portugal, percebe-se que a concepção pedagógica deve ser voltada para as necessidades básicas da criança, explorando a potência que as emoções e expressões do corpo, alma e espírito contribuem no desenvolvimento integral de todos, mobilizando famílias e professores para uma valorização de uma educação com sentimentos, de tempos e espaços do querer ser criança todos os dias.

Palavras-Chave: Educação da Infância; Formação do Profissional da Infância; Maternura.

As Crianças Na Associação Maternura De Ílhavo - Portugal



Figura 1 – Registro dos Autores na Maternura, 2016

Este trabalho apresenta a experiência vivenciada durante estágio pedagógico na Associação Maternura, que considera-se uma rede de suporte à infância e a maternidade, em Ílhavo (Aveiro, Portugal), envolvendo uma estudante de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que esteve em intercâmbio acadêmico em Portugal, um professor dessa mesma universidade e uma doutoranda da Universidade do Minho, somados à uma equipa de professores, voluntários e famílias. A Maternura recebe crianças de 0 a 6 anos, oferecendo flexibilidade de horário, fazendo uso do espaço de acordo com sua necessidade. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição dessa experiência na formação docente e na compreensão do lugar da criança dentro de seu contexto social e cultural em sintonia com a natureza. As interpretações nascem das observações ao longo do estágio pedagógico realizado entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, com as contribuições do grupo de pesquisa dos presentes investigadores, criado com o objetivo de compartilhar as experiências, dialogar com as professoras e voluntárias envolvidas com a Maternura, dar apoio e ajudar a pensar nas práticas passadas e futuras. Instalada em uma casa com um amplo espaço aberto em Ílhavo, um dos diferenciais da Maternura é a relação que se estabelece com a natureza e a possibilidade de autonomia para movimentação dentro do ambiente, com sua arquitetura e experimentações no cotidiano (Tiriba, 2007). Chama-se Sala-Mãe o lugar preparado para receber os bebês de zero a três anos, compreendendo as necessidades próprias da idade para sono, alimentação e exploração do espaço. As crianças de três a seis anos têm como espaço próprio a sala Mais-Ternura, onde realizam as atividades com as Educadoras, brincam, dormem. A organização do ambiente, no entanto, propicia uma inexistência de divisão sólida ou rígida dos espaços, permitindo que as crianças circulem, vivenciem experiências diversas, estejam perto daqueles que desejam (Figura 1), e estabeleçam laços de acordo com seus próprios anseios, interpretações com sentimentos e autoria no seu cotidiano.

Partindo da análise dos registros das práticas vivenciadas na Maternura, podemos perceber que o trabalho pedagógico está marcado pelas ações do cuidar, presente nas relações entre as professoras, pais e os bebês, que muitas vezes não são percebidas pelas próprias professoras dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização desta profissão “professor de educação de bebês e crianças pequenas”. Entendemos que a Associação Maternura parte do pensamento de que as crianças sabem o que querem mais do que todos. Desse ponto de vista, o respeito à subjetividade da criança e a confiança em quem ela é,

são os princípios norteadores dentro da instituição. Não é incomum observar apenas as crianças correndo pelo pátio, colhendo frutas e brincando com seus pares ou com adultos, de forma livre e não direcionada, onde se exerce o respeito, por parte dos adultos, por quem as crianças são e o que escolhem.

Em uma colcha estendida sobre a grama, dois bebês, um menino e uma menina, brincavam. Junto a eles, a educadora sentada observava e ria de longe para os meninos que corriam no pátio, ora dando cambalhotas, ora tentando subir à árvore. Nenhuma intervenção. O olhar e o sorriso, de longe, expressavam atenção e cuidado, mas, sobretudo, respeito à experiência (Registro de observação da estudante, 2016).

Percebemos a partir da narrativa de registro acima, que a prática vincula-se na perspectiva de que as crianças sabem mais do que todos sobre o que sentem e precisam no seu caminhar de vivências. Nesse sentido, o papel dos adultos é oferecer auxílio para que se desenvolvam de acordo com as suas necessidades, sentimentos de pertença ao lugar, criando suas próprias territorialidades infantis (Berbat, 2015). Ao percebê-las em seu exercício de ser quem são, observamos que nada ensina mais às crianças sobre o respeito, do que a experiência de serem respeitadas não só por seus pares, mas pelos adultos. O afeto não cabe em um ensino sistemático, controlado e orientado linearmente para todos, é necessário ensinar fazendo, para não se deixar perder o que faz a criança ser quem é: a potencialidade de acreditar. Na Figura 2, percebemos o jeito de chegar, tocar, falar, dialogar com os animais em sintonia com suas práticas de crianças, integradas e com suas intencionalidades ouvidas pela comunidade de professores, pais, família e demais crianças. As relações afetuosas estimuladas e vivenciadas na Maternura contribuem para que a criança à medida que é respeitada e cuidada, respeita e cuida do outro, o que é notável quando na relação entre todas as crianças.



Figura 2 – Registro dos Autores no Pátio da Maternura, 2016.

Considerando ainda o contato constante com a natureza, propiciado pelo grande pátio aberto, contemplado com árvores, flores, frutas e animais domésticos, de interação permanente (Figura 3) as crianças estão imersas em um ambiente onde a natureza faz parte do cotidiano. Assim, enquanto aprendem a respeitar e cuidar do outro, também aprendem a zelar pelos animais e pela natureza ao redor.

Lopes e Vasconcellos (2005) afirmam que:

... toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

(Lopes, 2005, p. 39)

Entendemos, então, que as interações realizadas entre as crianças e seus espaços de convívio, vem há muito tempo trazendo uma série de questionamentos acerca do modo como o mundo adulto tem tratado suas crianças, como tem entendido suas infâncias.

Na afirmativa de Fornero (1998), para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão: é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno. É poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para 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, retornarmos ao espaço. A apropriação do espaço pelas crianças supõe que elas expressam seu jeito de ser, transformando, interferindo, rompendo com a lógica uniforme, oportunizando vivências heterogêneas, afastando-se de uma perspectiva disciplinadora que prevê que todas façam a mesma coisa no mesmo tempo (Fülber, 2012).



Figura 3 – Registro dos Autores das Crianças na Corda Bamba, 2016.

Procurando como integrar a criança em um contexto com um número maior de pessoas e, por vezes, uma grande rotatividade de crianças e adultos, o colo é uma das práticas mais estimuladas, uma vez que permite que se perceba o cuidado e o afeto que está recebendo. Respeitar a subjetividade e os desejos de um bebê atravessa a ideia de que, quando chora, nem sempre será por uma necessidade considerada orgânica, como fome, dor, sono. Ele pode estar precisando de colo, atenção e olhar.

De acordo Fülber (2012), pensar a partir do que as crianças nos indicam mexe conosco, nos desafia a remexer nas lembranças da criança que fomos, nas marcas, cheiros, que habitam nossos corpos e nos convocam e convencem que a vida é agora. As crianças não traçam planos, têm urgência de viver intensamente o momento, com muita imaginação e deleite sem estarem ainda sob o julgamento da lógica da produtividade e do acumular. Neste movimento as crianças organizam lugares, inventam e criam outras formas de ver e se posicionar no mundo. Estas práticas da Maternura estão imbuídas de uma compreensão humana (Morin, 2015) que implica na percepção de cada bebê e criança, tendo como cenário o papel da educação, da família e das docentes para humanização do cuidado com os bebês, fato importante para pensar as mudanças possíveis e necessárias para a formação de professores no âmbito dos centros de ensino superior em Portugal.

O ideal proposto é que as famílias possam estar tranquilas ao deixar seus bebês, sabendo que serão cuidados e respeitados por pessoas que estarão colaborando para o seu desenvolvimento integral. Além disso, ao se estabelecer como uma rede de suporte à infância e maternidade, a associação também acredita na importância da relação com as famílias, permitindo, portanto, a permanência dos pais dentro da instituição conforme necessário ou desejável pelos mesmos, seja para fins de descanso, amamentação ou alimentação, cuidados ao próprio filho ou aos outros bebês e crianças. Os pais estão permanentemente integrados ao espaço, são parte e constituem aquela rede, não apenas com um olhar sobre o próprio filho, mas permitindo-se vivenciar uma prática cidadã e coerente com ideais da coletividade. Dessa forma e concordando com Nóvoa (2009), a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Ao olhar para as infâncias e a formação de professores, compreendemos a mudança necessária para além do cuidar ligado a assistência social, direcionando para a educação como potência para uma proposta de práticas emancipatórias e mais humana, colocando as crianças como produtoras de suas próprias invenções sociais para uma vida feliz. Os conhecidos postulados sobre a infância ser uma construção social e plural, reverberam no entendimento de sua dimensão espacial, pois as infâncias passam a serem lugares destinados às crianças e que se materializam em formas de paisagens nas diferentes sociedades, como aqui exemplificado na Associação Maternura. Diante dos desafios atuais de uma mudança na política de formação para a infância em Portugal, percebe-se que a concepção pedagógica deve ser voltada para as necessidades básicas da criança, explorando a potência que as emoções e expressões do corpo, alma e espírito contribuem no desenvolvimento integral de todos (Fülber & Berbat, 2016), mobilizando famílias e professores para uma valorização de uma educação com sentimentos, de tempos e espaços do querer ser criança todos os dias.

Referências bibliográficas

- Berbat, M. C., & Fulber, G. G. (2016). Vivências espaciais com bebês e professoras: Diálogos em um berçário de Braga. In Anais do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) - Universidade do Minho.
- Berbat, M. C., Barros, F. R., & Silva, P. J. (2015). Caminhos investigativos sobre os territórios da infância. Revista Tamoios, 11(1), 131-153. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2015.18306>
- Forneiro, L. E. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, Qualidade em educação infantil (pp. 229-281). Artmed.
- Fulber, G. G. (2012). Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório institucional da UFRGS.
- Lopes, J. J. M., & Vasconcellos, T. (2005). Geografia da Infância: Reflexões sobre uma área de pesquisa. FEME.

Lopes, J. J. M. (2013). Geografia da Infância: Contribuições aos Estudos das Crianças e suas Infâncias. *Revista Educação Pública*, 22(49/1), 283-294.

Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação* (E. A. Carvalho & M. P. Bosco, Trad.). Sulina.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Tiriba, L. (2007). Diálogos entre Pedagogia e Arquitetura. *Revista Presença Pedagógica*, 14(83). Editora Dimensão.

Souza, N. I. (2017). *Registro de observação*. Associação Maternura.

EIXO TEMÁTICO 5

INFÂNCIAS EM CONTEXTOS DE LUTAS, RESISTÊNCIAS E DESLOCAMENTOS

Este eixo acolhe trabalhos sobre as diversas dimensões das infâncias em contextos de lutas, resistências e deslocamentos, abrangendo múltiplas realidades. Examina as infâncias indígenas, quilombolas, ciganas, do campo e de comunidades tradicionais, focando na educação e na garantia dos outros direitos dessas crianças, além das suas manifestações culturais e construção de laços de pertencimento. Aborda as resistências quotidianas em defesa das identidades e direitos, e a participação dessas infâncias em movimentos sociais. O eixo também reflete sobre as migrações, itinerâncias e vulnerabilidades enfrentadas por crianças e famílias, como deslocamentos forçados, buscas por melhores condições de vida e situações de guerra e pobreza. Acolhe investigações a respeito dos modos pelos quais esses processos impactam a vida das crianças, desde os contextos de guerra e refugiados até os desafios enfrentados por populações em situação de extrema vulnerabilidade. Pretende-se dar visibilidade à produção de conhecimento e à luta por justiça social, além da necessidade de formação de profissionais capazes de atuar em contextos de deslocamento, promovendo práticas educativas inclusivas e respeitosas e pesquisa acadêmica comprometida com a transformação social.

A INTERCULTURALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS IMIGRANTES, A PROFESSORA E AS FAMÍLIAS IMIGRANTES NA ESCOLA

GUAREZI¹, Marcel Martins; PANDINI-SIMIANO², Luciane

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina – marcel_guarezi@hotmail.com

² Universidade do Sul de Santa Catarina – lucianepandini@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa, realizada no âmbito de um Mestrado em Educação, tem por objetivo investigar as relações estabelecidas no contexto de inserção de crianças imigrantes no primeiro ano do Ensino Fundamental. O estudo aborda as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem a interculturalidade — as crianças imigrantes venezuelanas, as crianças brasileiras, a professora e as famílias imigrantes — no contexto de sua inserção no primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa explora as perspectivas dos aspectos da(s) infância(s) e do ser criança, considerando os aspectos culturais, sociais e históricos que permeiam suas experiências, bem como as interações construídas no espaço da escola. As relações entre os diferentes atores — crianças nativas e imigrantes, crianças imigrantes e a professora, e as famílias imigrantes — revelam desafios e possibilidades no enfrentamento da interculturalidade dentro do espaço escolar. Dessa forma, a investigação conduz a reflexões sobre a tecitura de relações educativas, as expectativas das famílias em relação à educação de seus filhos e, principalmente, a experiência de ser criança imigrante e viver a experiência da infância no espaço escolar.

Palavras-Chave: crianças imigrantes; interculturalidade; infância; inserção; educação.

Introdução

No Brasil os direitos das crianças ao acesso à educação, universalizados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), constituem-se como instrumentos que garantem o acesso à educação, independentemente de sua condição social, econômica, cultural e, principalmente, da nacionalidade. As crianças em condição de imigrantes, estejam elas com documentação regularizada ou não, possuem os mesmos direitos que as crianças brasileiras no que tange ao acesso aos direitos universais, fundamentais para o processo humano de direitos e deveres perante a sociedade.

As crianças têm seu acesso garantido e obrigatório à escola a partir dos 4 anos na Educação Infantil e aos 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme a Lei nº 11.274/2006, que estabelece que "o ensino fundamental é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade". Durante essa transição, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 9 anos, as especificidades de ser criança se transformam de maneira subjetiva, à medida que elas passam a se constituir como parte integrante daquele espaço e da curricularização atribuída ao ambiente escolar.

As especificidades e subjetividades de ser criança no Ensino Fundamental são constituídas pelo currículo escolar, mas, principalmente, pelas experiências, brincadeiras e culturas construídas ao longo na infância. Dessa forma, conforme Almeida (2017), “é no brincar que a criança apreende e incorpora muitos aspectos do seu mundo. Devido a isso precisamos pensar na criança como criança, com seu modo de pensar, agir e brincar” (p. 44). O estabelecimento das subjetividades da infância no processo de transição entre as etapas escolares coloca as crianças no centro dos aspectos que contribuem para as trocas essenciais nas relações estabelecidas dentro da interculturalidade dos sujeitos no espaço escolar.

Partindo da concepção de criança enquanto sujeito ativo e competente, capaz de contar sobre si e opinar sobre aquilo que lhe acontece em vários contextos, procura-se conhecer o ingresso das crianças imigrantes na escola de Ensino Fundamental, problematizando esse espaço a partir das relações que são tecidas entre professoras, crianças imigrantes e suas famílias na escola.

O processo de acolhimento das crianças imigrantes no Ensino Fundamental indica, para nós, a importância de fazer uma reflexão sobre o termo ingresso e sobre o termo inserção. Nos documentos do Ministério da Educação, como Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), há sempre a referência ao ingresso das crianças nessa etapa educativa; nós, todavia, propomos que se adote o termo inserção, sobretudo quando se trata de crianças imigrantes. O termo inserção tem sido utilizado na Educação Infantil em contraposição ao conceito de adaptação; assim, também propomos que esse conceito seja repensado no Ensino Fundamental para o acolhimento das crianças de seis anos (Bove, 2002).

Para melhor definir esse termo no presente estudo, buscamos uma primeira definição, conforme o dicionário Michaelis (Weiszflög, 1998, p. 60), que define o termo inserção como “ato ou efeito de se inserir”, sendo apontado também como sinônimo de incluir, introduzir. Já o termo adaptação, significa: “[...] ação ou efeito de adaptar, [...] processo pelo qual os indivíduos passam a possuir caracteres adequados para viver em determinado ambiente” (Weiszflög, 1998, p. 17). A crítica ao termo adaptação se constitui a partir da compreensão de que ele não dá conta de abarcar as crianças como sujeitos ativos e partícipes, por remeter a uma ideia ligada ao ajustamento de algo já dado aprioristicamente.

Segundo Bove (2002), o termo inserimento foi traduzido em português por inserção, por sua proximidade linguística e para se diferenciar do termo adaptação, que era usualmente utilizado e que, do nosso ponto de vista, se reduzia a uma ideia de subordinação de pais e crianças às normas institucionais. Ainda de acordo com Bove (2002), inserção, como conceito que faz parte da ação pedagógica na Educação Infantil, “[...] denomina a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou pré-escola pela primeira vez” (p. 135). E que, portanto, em nosso ponto de vista, oportuniza pensar o ingresso das crianças imigrantes no contexto escolar não como ajustamento desses sujeitos que já chegam muitas vezes marginalizados pelas estruturas e barreiras que carregam consigo: linguagem, condição social e cultural. Para tanto, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71) dizem que “a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental tem provocado indagações tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental, especialmente no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças”. Essas adequações transbordam desafios quanto à aplicabilidade das práticas educativas de forma que atinjam esses grupos culturais que necessitam de um efetivo olhar às suas condições de imigrantes.

Diante disso, as diversas relações estabelecidas no espaço escolar — entre crianças e crianças imigrantes, crianças imigrantes e a professora, e professoras e as famílias imigrantes — é possível visibilizar relações interculturais. Segundo Coppete, Fleuri e Stoltz (2012), “a educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes” (p. 239), e se apresenta como uma proposta para entender os aspectos culturais e como as trocas ocorrem em um contexto educacional marcado pela padronização cultural e curricular. Nessa perspectiva intercultural, “as crianças são todas iguais e ao mesmo tempo diversas; iguais enquanto seres humanos e detentoras dos mesmos direitos; diferentes no sentido de que nenhuma delas é igual a outra” (Silva, 2021, p. 547). A escola é lugar de diversidade cultural.

Os fluxos migratórios, historicamente, fazem parte da construção social, econômica e cultural do Brasil, desde as imigrações forçadas de africanos durante a colonização, a partir do século XVI, passando pela ocupação colonizadora europeia, pelas imigrações europeias, asiáticas e do Oriente Médio entre os séculos XIX e XX, até as imigrações latino-americanas, africanas e do Oriente Médio contemporâneas. Esse processo

corresponde a uma construção cultural diversificada, alinhada aos anseios econômicos, políticos, sociais, e aos conflitos existentes, que possibilitam a vinda de imigrantes de diversas partes do mundo.

Diante desse cenário, a presença de crianças imigrantes nos espaços escolares se consolida como parte da rotina escolar e reforça a necessidade de políticas públicas que considerem as singularidades dessas trocas interculturais entre os diversos sujeitos: crianças imigrantes, professoras e famílias imigrantes. Dessa forma, a inserção recorrente de crianças imigrantes na sala de aula, com suas singularidades culturais, históricas, sociais e linguísticas, torna-se um tema pertinente no debate sobre as experiências vivenciadas por essas crianças durante a infância, o ser criança e a inserção no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Notas metodológicas da pesquisa

Em termos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva da pesquisa qualitativa. As investigações qualitativas caracterizam-se pela, segundo Sarmiento (2003), "descrição e análise intensiva e holística de uma dada realidade social e singular de um acontecimento ou de uma sequência de fatos" (p. 152).

Objetivamos estabelecer movimentos na pesquisa que possibilitassem a observação, análise e compreensão das professoras, crianças imigrantes e suas famílias no espaço do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizou-se dos pressupostos referendados pela metodologia do Paradigma Indiciário, adotado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, bem como a adoção de instrumentos metodológicos como os registros escritos e fotográficos, entrevistas e desenhos das crianças, para visibilizar as minúcias das relações que são tecidas cotidianamente na escola.

A pesquisa teve como lócus uma escola pública estadual do município de Tubarão (SC), Brasil, que atende grande parcela de crianças imigrantes na cidade. A cidade de Tubarão (SC) concentra a maior quantidade de imigrantes na Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), composta por 18 municípios. Segundo o Núcleo de Estudos de População (NEPO) "Elza Berquó" — do Observatório das Migrações em São Paulo (2022), nos últimos 5 (cinco) anos, no período de 2018 a 2022, a cidade recebeu 470 imigrantes de diversas nacionalidades, sendo 169 na faixa etária de 0 a 15 anos, como estudantes, crianças menores sem idade escolar e sem ocupação.

As observações, registros de diário de campo, fotografias e entrevistas com as crianças, a professora e as famílias imigrantes, no contexto escolar, ocorreram em uma turma de primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atende, no espaço escolar, alunos imigrantes.

As relações entre as crianças e as crianças imigrantes

Observamos e registramos nesse eixo, recorrentemente, indicativos das crianças imigrantes e outras crianças da turma e suas brincadeiras no cotidiano do primeiro ano do Ensino Fundamental. As crianças manifestam, constantemente, o desejo de brincar muito, nos poucos momentos em que elas podem realmente fazer suas escolhas. Destacamos também que, mesmo estando matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, elas não deixam de ser crianças e de se envolver com o mundo do faz de conta, do imaginário e das brincadeiras, sempre que surgem possibilidades. No contexto educacional permeado pelas relações de interação entre crianças, é visível o quanto manifestam o gosto pelo faz de conta, de brincadeiras, de imaginar, dentre outras percepções que pudemos constatar no decorrer da pesquisa de campo realizada.

No contexto pesquisado, foi possível observar que apesar das dificuldades enfrentadas por esses grupos de imigrantes em um país estrangeiro, língua diferente da materna, dos problemas sociais e econômicos que carregam consigo, as crianças imigrantes dispõem de uma relação de cuidado com os próximos ao seu redor. As dificuldades econômicas que os imigrantes encontram quando saem de seus países de origem e até a estabilidade que procuram, em um país estrangeiro, deixa registros na vida daqueles que passam por essas situações de marginalidade social. Assim as crianças imigrantes buscam no espaço da escola um lugar onde possam fugir das dificuldades impostas às suas condições sociais e de vulnerabilidade. Nessa perspectiva:

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas

consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (Fleuri, 2001, p. 53).

A compreensão de mundo, encarado pelos olhares e vivências das crianças, adquire uma perspectiva transmitida através das brincadeiras cotidianas. Nesse contexto, “a brincadeira da criança aparece como um processo metafórico relacionado a comportamentos sociais” (Kishimoto, 1997, p. 34).

Todavia, no contexto investigado, o enfoque dado às brincadeiras livres no Ensino Fundamental se restringe apenas a pequenos momentos entre uma atividade e outra onde, o brincar é visto pelos adultos como mais uma estratégia para priorizar os conteúdos. Nesse contexto, observamos que o Cantinho da Leitura, um espaço com tapete e livros dispostos na sala, as crianças estão sempre em contato com livros, lápis, objetos e alguns brinquedos da estante.

A proximidade entre os pares, principalmente entre as crianças imigrantes, configura no aprofundamento das relações e igualdade cultural na qual se identificam. A brincadeira parece ser a forma privilegiada de as crianças serem, estarem e interagirem no mundo. No entanto, percebeu-se o quanto o tempo e o espaço da escola pouco oportunizam a experiência de brincar. Nas brincadeiras, nas trocas de materiais, nas conversas ou nas práticas pedagógicas, as crianças imigrantes promovem os vínculos nas quais as conectam cultural e socialmente.

As relações entre as crianças imigrantes e a professora

Ao analisarmos esse eixo, os professores assumem um papel fundamental nesse processo de relações, interações e mediação das atividades pedagógicas e sociais. A professora, dentro de suas possibilidades de mediadora em inseri-las no contexto escolar, transpassa por questões para além da pedagógica. Nesse sentido, Oliveira (2015) expressa que:

A relação do (a) educador (a) com a realidade contextual do (a) é a de não apenas conhecer o contexto dos mesmos, para aprender, adquirir conhecimentos por meio desta relação. Essa relação mútua de aprendizagem constitui um dos pontos básicos para a efetivação de uma prática educativa democrática (p.59).

No contexto pesquisado, pode-se perceber que a professora tinha o cuidado em conhecer cada criança, dentro de suas especificações, aprendizagem e nas relações sociais, culturais e históricas. Esse cuidado depreende como formação, seja inicial ou continuada, para estabelecer a compreensão dos sujeitos múltiplos que compõem a estrutura social e o estabelecimento da interculturalidade no contexto escolar. Tal como coloca Oliveira (2015, p. 60), “a ação educativa por ser uma prática social é um fenômeno humano, por isso, histórica, cultural, ética e política. Aspectos que precisam ser considerados no processo educacional”.

Dentro do convívio escolar, a figura da professora está presente como o primeiro contato no mundo da escola, principalmente na inserção em que as crianças imigrantes são condicionadas. Silva (2021, p. 548) afirma que “o trabalho dos/as educadores/as seria facilitado se ao defini-lo eles/elas considerassem a competência e a percepção das crianças em relação à diversidade”. Um ambiente, muitas vezes estranho, com uma língua, cultura e costumes diferentes daqueles que as crianças imigrantes estão habituadas, pode proporcionar o inserimento necessário para a imersão nas trocas realizadas entre as crianças e as crianças imigrantes.

O envolvimento da professora assume um caráter mais atento às condições em que as crianças imigrantes se encontram, principalmente no que tange ao processo, que exige maior redobramento nas questões relativas às dificuldades na sala de aula. As necessidades de aprendizagem são visíveis ao passo que as interferências externas, sociais, linguísticas, econômicas e históricas interferem consideravelmente nesse processo.

O contato estabelecido entre a professora e as crianças imigrantes se constitui em uma relação entre o apoio necessário da criança imigrante com aquele ambiente diferente em que é inserida. As condições que são formadas e adquiridas pelas crianças imigrantes formam, e são primordiais, na convivência e nas

relações estabelecidas entre as outras crianças. A interação com as famílias também adquire um caráter socializado e prestativo no inserimento das crianças imigrantes no contexto escolar. Nessas relações, segundo Fleuri (2001), “a educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si” (p. 60).

Apesar da formação inicial e continuada não serem o suficiente para lidar com as multiplicidades culturais, que propõe um repertório pedagógico que abranja a diversidade cultural, social e linguística, o papel da professora encara desafios onde as habilidades da educadora adquirem na prática cotidiana um olhar mais apurado e condicionado à inserção das crianças imigrantes.

As relações entre as famílias imigrantes e a escola

As famílias das crianças imigrantes também desempenham um significativo papel no estreitamento das relações com a escola, com a professora e a comunidade em que estão inseridas. As crianças imigrantes, na escola, encontram seus vínculos afetivos e culturais mais fortes nas relações que estabelecem com sua família. A escola é o ambiente que soma esses vínculos dentro dos cuidados e preocupações necessários para proteção das crianças imigrantes.

No contexto pesquisado, um número significativo das crianças do primeiro ano é acompanhado por outras crianças e familiares maiores que também estão inseridas na escola em outros níveis escolares. As famílias, na sua condição de provedores econômicos e nos anseios de sobrevivência condiz com uma forma em que, conforme Bondioli e Mantovani (1998), “[...] a família, e sobretudo a mulher, está submetida a solicitações contraditórias: a ênfase em seu papel insubstituível e um mundo modificado que conclama a uma vida social e profissional ativa para mulher, não concluída apenas na função materna” (p. 180).

O bem-estar das crianças imigrantes, principalmente no que tange à educação, é o fator determinante para que a imigração ocorra por questões de necessidade financeira, a partir dos problemas econômicos, políticos e sociais. A participação da família na escola, no dia a dia, está ligada pelos laços familiares que também frequentam o ambiente escolar. Irmãos mais velhos, primos, entre outros parentes, acompanham as crianças na entrada e saída dos horários escolares.

A participação das famílias imigrantes no espaço e contexto escolar proporciona uma maior interação, principalmente na inserção das crianças imigrantes, que sempre possibilita a integração também das famílias no ambiente escolar. As trocas realizadas entre família e escola, condicionam a inserção mais efetiva e proporcionam as relações das crianças imigrantes dentro dos pressupostos da interculturalidade. A presença dos familiares mais velhos, que estudam também na escola, no cuidado e preocupação em buscar e levar até a sala de aula, se torna uma rotina mais intensa, pois os pais e avós precisam garantir modos de sobrevivência econômica dentro da conjuntura social. Dessa forma, os irmãos mais velhos assumem como presença no inserimento cotidiano das crianças imigrantes. Entre as interações, escola e a família, há um canal de comunicação das questões educativas das crianças imigrantes, onde o aplicativo de conversas instantâneas se torna uma ferramenta mais prática e efetiva nesse contato com as famílias imigrantes, possibilitando a inserção das famílias no ambiente escolar apenas nos eventos e reuniões quando a família é convidada.

Considerações finais

Dentro da perspectiva intercultural, as relações e trocas estabelecidas nos espaços escolares revelam dinâmicas sociais e culturais que sustentam uma educação plural e heterogênea. As interações entre os diversos sujeitos — crianças imigrantes, professora e famílias — são fundamentais para a valorização da diversidade, construída a partir da interculturalidade. As transformações que ocorrem na educação, quando efetivas e conscientes, ampliam o repertório cultural de cada indivíduo presente nesse espaço educativo. A criança imigrante, ao vivenciar seu processo de infância em meio às transformações que essa condição impõe, percebe subjetivamente as interações que a cercam. As dificuldades enfrentadas — tanto pela sua condição de imigrante quanto pela transição para o Ensino Fundamental — tornam sua formação educacional mais desafiadora e repleta de obstáculos. No entanto, as trocas realizadas com outras crianças

suavizam esses impactos, evidenciando que as experiências e vivências escolares são sentidas de formas distintas, influenciadas por fatores culturais, sociais, históricos e econômicos.

Ao adentrarem esse ambiente, muitas vezes desconhecido e intimidador, a professora desempenha um papel crucial na promoção de um espaço acolhedor e atenuador das tensões interculturais. Apesar das inúmeras dificuldades, como a falta de formação adequada para lidar com a diversidade, a professora busca, por meio de sua experiência e sensibilidade, criar oportunidades para que as crianças imigrantes se integrem de forma efetiva ao cotidiano escolar. Quando a professora promove atividades que estimulam a participação ativa dessas crianças, ela fortalece as relações interculturais, permitindo que o contato com o "diferente" se torne parte orgânica da rotina escolar.

Contudo, a participação das famílias imigrantes também é decisiva para a efetiva inserção das crianças na escola. Não se trata apenas de reconhecer essas famílias como membros da comunidade escolar, mas de fortalecer a diversidade cultural presente nesse espaço, transformando a escola em um ambiente de pertencimento social. A integração dessas famílias vai além das trocas culturais — ela representa uma chance de reconstruir sonhos e projetos interrompidos em seus países de origem. Para essas famílias, a escola simboliza a possibilidade de um futuro mais digno para seus filhos, reforçando a educação como um pilar para sua inserção em uma nova sociedade.

Dessa forma, é imprescindível que a escola compreenda seu papel social e expanda seus horizontes diante da diversidade que a cerca. Promover uma educação intercultural significa não apenas respeitar as diferenças, mas também construir, junto às crianças e suas famílias, um ambiente onde todos possam se reconhecer como parte ativa e valiosa daquela realidade.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. T. P. (2017). O brincar, a criança e o espaço escolar. In L. M. Schindwein, I. Laterman, & L. Peters (Orgs.), *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. (pp. 39-56). NUP.
- Bondioli, A & Mantovani, S. (1998). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva*. 9a ed. Artes Médicas.
- Bove, C. (2002). Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: L. Gadini, & C. EDWARDS. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. (pp. 134-149). Artmed.
- Coppete, M. C., Fleuri, R., & Stoltz, T. (2012). Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, 1(28), 231-262. <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1366>
- Fleuri, R. M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 16, 44-62.
- Kishimoto, T. M. (1997). O jogo e a educação infantil. In.: Kishimoto, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (8a ed. pp.13-43). Cortez.
- Kramer, S., Nunes, M. F. R. & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37, 69-85.
- Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. (2006). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm
- Núcleo de Estudos de População. (2022). *Observatório das Migrações em São Paulo: banco interativo: números da imigração internacional para o Brasil, 2020-2022 (jan.-abr.)*. Observatório das Migrações em São Paulo. <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>
- Oliveira, I. A. (2015). *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Editora CRV.
- Sarmiento, M. J. (2003). O Estudo de caso etnográfico em educação. In: Zago, N. Carvalho, M. Pinto de Vilela, R. A. T. (eds.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. (cap. 2. pp 137-179). DP&A.
- Silva, C. M. (2021). Crianças com background migratório nos serviços educativos para a primeira infância na Itália, *Revista Zero-a-Seis*. 23(4), 543-560. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73638>
- Weiszflög, W. (1998). *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa*. Companhia Melhoramentos.

“SEM TERRINHA EM LUTA: BRINCAR E ESTUDAR, FAZENDO HISTÓRIA POR REFORMA AGRÁRIA POPULAR”: CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE LUTA POR TERRA

D’ALBUQUERQUE¹, Vanessa Marques

¹Universidade de São Paulo (USP) – marquesvanessa28@usp.br

Resumo

Nos dias atuais, a discussão acerca da presença das crianças em espaços de luta tem sido crescente; contudo, ainda é notável a existência de uma lacuna, sobretudo, em conhecer e entender a presença delas nesses espaços. Este texto, recorte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, na área de Educação e Ciências Sociais, tem como objetivo conhecer as práticas cotidianas que ocorrem nas inter-relações entre crianças e mulheres em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na cidade de Valinhos/ SP, a partir dos Estudos das Crianças e dos Estudos Feministas. Para esta comunicação, vamos refletir sobre as infâncias do campo, especificamente, a experiência de luta pela terra das crianças que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as Sem Terrinha. Não temos a intenção de realizar uma apresentação do estado da arte, mas sim de contribuir com a reflexão sobre o(s) lugar(es) que as crianças ocupam em espaços de luta e de tensionar a compreensão de infância(s) nos movimentos sociais de luta pela terra, considerando as distintas realidades culturais, sociais e políticas vivenciadas por elas.

Palavras–Chave: Infâncias; Movimentos Sociais; Luta pela terra; Sem Terrinha; Infâncias no campo.

Abstract

Nowadays, there has been a growing debate about the presence of children in spaces of struggle; however, there is still a notable gap, especially in terms of knowing and understanding their presence in these spaces. This text, which is part of an ongoing doctoral research project in the field of Education and Social Sciences, aims to understand the daily practices that take place in the interrelationships between children and women in an encampment of the Landless Rural Workers' Movement (MST), in the city of Valinhos/SP, from the perspective of Child Studies and Feminist Studies. For this communication, we will reflect on childhoods in the countryside, specifically the experience of the struggle for land of the children who are part of the Landless Rural Workers' Movement (MST), the Sem Terrinha. Our intention is not to present the state of the art, but rather to contribute to the reflection on the place(s) that children occupy in spaces of struggle and to put a strain on the understanding of childhood(ies) in social movements fighting for land, taking into account the different cultural, social and political realities they experience.

Keywords: Childhoods; Social movements; Land struggle; Sem Terrinha; Childhoods in the countryside.

Introdução

“Sem Terrinha em Luta: brincar e estudar, fazendo história por Reforma Agrária Popular” foi o lema do encontro regional dos Sem Terrinha no Estado de São Paulo, em outubro de 2024. O que esse lema pode nos dizer sobre as infâncias e a luta pela terra? Sabendo dos limites desta comunicação, nosso intuito é refletir sobre essas questões.

Cabe destacar que essa reflexão é um recorte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo conhecer as práticas cotidianas que ocorrem nas inter-relações entre crianças e mulheres em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir dos Estudos das Crianças e dos Estudos Feministas. Estrutura-se numa abordagem metodológica com inspiração etnográfica, buscando acompanhar as crianças e mulheres em seu cotidiano para conhecê-las e aprender com elas. Além do que, pauta-se no aporte teórico da Sociologia da vida cotidiana - numa perspectiva de habitar em um espaço de luta pela terra e dentro de um dos maiores movimentos sociais do Brasil. De março de 2024 até a presente data, a pesquisadora esteve em pesquisa de campo no acampamento Marielle Vive!, na cidade de Valinhos/SP.

Especificamente para esta comunicação será apresentada uma breve revisão de literatura sobre as infâncias do campo e as crianças em movimentos de luta pela terra. Importante ressaltar que há inúmeras “infâncias do-no campo” (Silva et al., 2013): quilombolas, ribeirinhas, pantaneiras, dos povos originários, crianças assentadas e acampadas do MST, considerando que há uma enorme multiplicidade de povos camponeses no território brasileiro. Neste texto, contudo, iremos destacar as crianças que participam do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as Sem Terrinha. Para isso, a escrita será organizada em três partes: a) uma reflexão sobre a luta social como vivência cotidiana das crianças; b) na segunda parte, o texto se detém em possíveis alargamentos para pensar os conceitos de geração e de agência a partir de indícios de infância(s) nos movimentos sociais de luta pela terra; por fim, na terceira parte são apresentadas breves considerações sobre o que foi refletido ao longo do texto.

A luta social como vivência cotidiana das crianças

Morar dentro de um dos maiores movimentos sociais da América do Sul e que está em constante luta há mais de quarenta anos são os pontos de onde partiremos para refletir sobre a vivência cotidiana das crianças Sem Terrinha. As crianças acampadas e assentadas que vivem no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) participam de todas as experiências do movimento social, desde a ausência da terra e a ausência de tantos outros direitos básicos até a participação nas festividades, cirandas, marchas e mobilizações junto aos seus pais. Isto é, “A luta social passa a ser uma vivência cotidiana (o morar, o trabalhar, e no caso específico das crianças, o brincar)” (Correia, 2014, p. 14).

Ter crianças vivendo dentro de um movimento social, especificamente do MST, significa também ser o alvo de denúncias da grande mídia brasileira, com argumento de que essa experiência as coloca em risco ou ainda que sofrem uma doutrinação política promovida pelos integrantes do Movimento. Historicamente, as mídias tradicionais brasileiras correlacionam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra à termos de violência e desordem, conforme vemos na pesquisa realizada pelo Coletivo Intervenções66(2011), intitulada “Vozes Silenciadas: a cobertura da mídia sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. Nessa pesquisa, identificou-se por meio de uma análise de 300 reportagens em jornais impressos e virtuais, sendo três deles de circulação nacional - os jornais O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e O Globo - a associação do Movimento a termos negativos, tais como: invasão, invasores, violentos, baderneiros; e ainda termos que colocam em “xeque” as suas causas, como: ilegalidade, conflitos. Na mesma direção, há denúncias67 sobre a vulnerabilidade e a doutrinação das crianças que vivem nos assentamentos e

⁶⁶ Disponível em: <https://intervozes.org.br/publicacoes/vozes-silenciadas/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

⁶⁷ Tais como: na página do Instagram do deputado federal do RJ, Sostenes Calvacante, alegando que as crianças estão sendo doutrinadas pelo MST (Disponível em: <https://www.instagram.com/sostenescavalcante/reel/C7WpubCRHQm/>. Acesso 11 mar. 2025) e a notícia “MST é acusado de envolver crianças em ação de risco”, do jornal O Estado de São Paulo (Disponível em <https://www.estadao.com.br/politica/mst-e-acusado-de-envolver-criancas-em-acao-de-risco/>. Acesso em 11 mar. 2025)

acampamentos do Movimento.

Assim, a presença de crianças no Movimento promove uma série de visões na grande mídia brasileira, no entendimento do senso comum e também na educação promovida pelo capital do que se entende como infância e como proteção das crianças (Qvortrup, 2015), insistindo em invisibilizar as gigantescas desigualdades sociais e violências que as crianças camponesas convivem no dia a dia.

Na contramão do projeto de destruição de propostas do sistema capitalista empreendido por movimentos sociais, as crianças Sem Terrinha vivem um cotidiano de luta e resistência junto a seus familiares e outros integrantes do movimento social, vivenciando uma experiência de construção de alternativas de vida (Ramos, 2021). E é sobre esse ponto que pretendemos refletir sobre as infâncias na luta pela terra.

A pesquisadora e militante Márcia Ramos situa que as crianças do campo das classes trabalhadoras convivem constantemente com a repressão e a violência do Estado, do latifúndio e do agronegócio - violência essa que se expressa de inúmeras formas, desde não ter uma terra para morar e para produzir até a fome, passando pela falta de acesso à escola e pela lida com o perigo constante do despejo e com o veneno dos agrotóxicos. Nesse sentido, as crianças “nascem dentro de sua classe” (Ramos, 2021, p.131, *itálico da autora*), uma vez que experimentam na vida diária inúmeras privações de direitos básicos e, ao mesmo tempo, participam da luta cotidiana pela terra junto aos seus familiares. Aproximando-se do que Queiroz (2021) argumenta de que “O lugar de classe, longe de ser apenas um conceito de análise teórica, sempre delimitou o lugar concreto da criança na experiência da vida” (p. 17). Assim, as infâncias camponesas vinculadas à movimentos sociais estão intrinsecamente ligados a um cotidiano de luta.

Os Sem Terrinha convivem com a violência desde o momento que seus pais não têm o trabalho, moradia e condições mínimas de sobrevivência, e por serem filhas da classe trabalhadora, vinculada ao movimento popular, desde pequenas lutam. A criança está presente no MST desde a sua origem, acompanha sua família desde as primeiras ocupações de terra (Ramos, 2016, p.67).

Um outro ponto para refletir sobre a experiência de luta pela terra das crianças Sem Terrinha é a dimensão formativa de estar e se formar dentro de um movimento que possui como princípios a luta, a coletividade e a organização política. Para a pesquisadora Roseli Caldart (2000), o próprio Movimento é um sujeito pedagógico, compreendido que a formação dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, assim como das crianças, ocorre por meio da vivência na luta social e da reflexão sobre a mesma. Isso significa que todo o percurso do MST, desde a participação na luta de classes até os valores, objetivos e princípios que o constituem, incide na formação dos sujeitos. Trata-se de um processo educativo que perpassa todas as “ações do MST e a vivência de cada sem-terra no movimento de sua própria história, de fazer-se em formação” (Caldart, 2000, p.143), desde as experiências no acampamento, assentamento, marcha, ocupação, escola, a mística, dentre outras. Cabe destacar que tem uma escola no acampamento Marielle Vive, local onde ocorre as cirandas, a alfabetização de jovens e adultos, as assembleias e as reuniões dos setores e dos coletivos. Já a escola formal, frequentada por todas as crianças acima de 4 anos, fica situada num bairro próximo ao acampamento, em que um ônibus da prefeitura busca e traz todas elas.

O Movimento é o sujeito principal da formação dos sem-terra. Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana e nome próprio) sendo do MST – produzem e reproduzem sua identidade ou conformação humana e histórica. (Caldart, 2000, p. 207)

Cabe salientar que a presença e participação das crianças no Movimento foi ao longo de sua história, no início elas eram vistas como testemunhas da luta. Somente com a participação mais efetiva das mulheres nos setores e na organização do movimento social, iniciou-se uma mudança de olhar para as crianças do MST. Nos dias atuais, as crianças são vistas como um sujeito social que é parte integrante do Movimento (Rosseto, 2009). Inclusive, a própria criação do nome Sem Terrinha revela a maneira com que as crianças são parte integrante do MST e como essa construção ocorre nas inter-relações com os adultos. Em 1996, durante o Congresso Infantil Estadual de São Paulo do MST, as crianças iniciaram uma brincadeira de se chamar de Sem Terrinha e gerou uma grande repercussão em todos que participaram. A partir de uma escuta e de uma atenção do Movimento às crianças, no ano seguinte os encontros estaduais/ regionais/ nacionais começaram a ser nomeados de Encontro Sem Terrinha (Ramos, 2023).

Decorrente desta construção coletiva, Sem Terrinha se transformou em um nome próprio das crianças que participam do Movimento – escrito sem hífen, letra maiúscula e sempre no singular. Para Caldart (2003), a criação de um nome revela dois aspectos: o primeiro é uma ação que se constrói coletivamente dentro do MST e com a participação das crianças – uma práxis; já o segundo, é que o nome próprio incide na própria formação da identidade das crianças, compreendido como sujeito pedagógico.

Em síntese, o antropólogo Manfred Liebel (2012) indica que esses processos formativos vivenciados dentro dos movimentos sociais podem aproximar os mundos das crianças e dos adultos na luta por direitos. Fábio Accardo Freitas (2022), militante e pesquisador do MST, complementa que a vivência das crianças na luta cotidiana cria uma outra experiência de infância, além de outros modos de produção de relações sociais entre as próprias crianças e delas com os adultos.

Possíveis tensionamentos entre alguns conceitos da sociologia da infância e a (s) infância(s) na luta pela terra. Nos dias atuais, há diversas pesquisas dedicadas em alargar a compreensão dos conceitos produzidos pelo campo da Sociologia da Infância nas décadas de 80 e 90. Dentre eles, podemos destacar as pesquisas das crianças na cidade, em ocupações de luta por moradia ou ainda em movimentos sociais (Carvalho et al., 2019; Gobbi, 2021; Rosseto, 2009; Ramos, 2021; Freitas, 2022); das crianças do sul global e das infâncias da classe trabalhadora na América Latina (Liebel, 2012; 2019; Pavez & Kattan, 2019). Além das pesquisas de Mayall (2001), Punch (2005) e Alanen (2010) que, a partir dos estudos feministas e de gênero, tensionam a imbricação entre gênero e geração para compreender as relações de interdependência e de assimetrias entre adultos e crianças. Em busca de entender as inter-relações entre mulheres e crianças em um acampamento do MST, faremos uma breve análise das relações intergeracionais a partir de reflexões produzidas por alguns desses autores/as.

Uma primeira questão a considerar foi o argumento elaborado pelos pesquisadores Punch (2016) e Liebel (2012) a respeito das particularidades dos processos sociais de crianças das classes populares da América Latina, alargando a compreensão dos conhecimentos originados e produzidos no contexto europeu (Rabello, 2023). No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por exemplo, a coletividade é um dos princípios que constitui e define as relações das crianças com os adultos e também das próprias crianças entre elas. Gonçalves (2018) argumenta que a coletividade é um objetivo comum e uma força social de ação comunitária que perpassa todas as ações do Movimento.

Isso significa que a vida cotidiana de adultos e crianças é atravessada pelos modos de organização dos acampamentos e assentamentos (coletivos, setores, brigadas); pela participação das ações de tomada de decisão coletiva, tanto na esfera micro (do próprio acampamento, por exemplo) como na esfera macro (encontros regionais e nacionais); além de outras ações de luta e de resistência (as marchas, mobilizações) e das festividades (encontros estaduais, regionais e nacionais, mística).

Ao participar da luta pela terra junto com seus pais, as crianças do MST passam a ser sujeitos construtores de um processo transformador, a ter ideais, projetos de futuro, perspectivas de vida, tendo como referência a coletividade. A criança Sem Terra, no MST, passou a ser considerada um ser social que integra a totalidade de um projeto em construção. (Rosseto, 2009, p. 208)

Nessa perspectiva, a vivência cotidiana em um movimento social que tem o princípio da coletividade como um dos seus valores incide nos modos de produção de vida e das relações sociais das crianças – entre as próprias crianças e delas com os adultos. Junto aos pais e outros membros do Movimento, as crianças atuam como sujeitos no MST, tanto na perspectiva de que integram esse projeto de construção do Movimento como na presença delas que geram um movimento no Movimento de se repensar o lugar do movimento social em relação às crianças. Desse modo, Freitas (2022) explicita que a participação política das crianças é fruto da estrutura coletiva do MST e está sustentada nas relações intergeracionais entre adultos e crianças. Contudo, há um tensionamento constante entre essas relações de interdependência e assimetria de poder entre as gerações, ora as ações das crianças são potencializadas, ora são fragilizadas.

Outra particularidade sobre os processos sociais nos movimentos sociais de luta por terra refere-se à vivência espacial. No caso dos acampamentos do MST, especificamente, a experiência de viver em um barraco revela indícios de uma relação mais autônoma entre público e privado e de um trânsito diferenciado entre o dentro e fora de casa. O tamanho dos barracos, a falta de acesso ao saneamento básico, as

adversidades do tempo (chuva, excesso de calor, frio), as ruas do terreno com poucos carros ou motos, os inúmeros espaços coletivos do Movimento – cozinha coletiva, escola, quadra de futebol, horta comunitária – afetam os modos como as crianças vivem em suas casas e nos espaços do acampamento. Além do mais, as festividades, reuniões, cirandas e assembleias são algumas das ações que possibilitam que as crianças transitem pelo terreno com outras crianças, seus familiares e até mesmo com outros integrantes do MST. Podemos perceber indícios do princípio da coletividade nesse modo mais autônomo das crianças de estar e transitar pelo espaço; contudo, sem romantizar os desafios advindos de morar em um barraco e de sofrer todos os problemas decorrentes desta situação.

É possível notar que a vivência social em lugar com uma forte estrutura comunitária e a vivência espacial não estão desassociadas das relações intergeracionais, conforme os pesquisadores Freitas e Lopes (2010) nomeiam como interdependência: “A interdependência é fundamental na percepção de que não existe “a criança”, mas sempre a “criança com”, “ao lado de”, “interagindo com”, “em frente a” e assim por diante” (p. 41).

Pensar a criança numa relação de interdependência com o adulto pode promover uma compreensão mais alargada do conceito de agência, expandindo o entendimento de uma agência infantil mais individualizada e autônoma. Entendemos que esse tensionamento com as relações intergeracionais pode ser uma maneira de compreender mais profundamente a presença das crianças em espaços de luta, considerando as distintas realidades culturais, sociais e políticas vivenciadas por elas. (Alanen, 2010; Liebel, 2012; Pavez & Sotto, 2018, Freitas, 2022).

Entendo que é justamente a presença delas no movimento, assim como a existência de instâncias participativas, que possibilita às crianças darem visibilidade às demandas do seu grupo geracional, tensionando o próprio MST a repensar sobre o seu papel na organização política e as possibilidades de sua participação. No momento em que conquistam seu lugar de sujeitos, podem apresentar as tensões que enfrentam, suas demandas e suas decisões, provocando mudanças no movimento social. O que indica que, na dinâmica dos movimentos, as hierarquias de poder não são rígidas, nem definitivas, mas tensionadas pelos atores e, portanto, sujeitas a mudanças (Freitas, 2022, p. 275).

Terminamos com esse argumento de Freitas que sinaliza as assimetrias de poder, nesse caso colocamos ênfase na geracional, não são definitivas e nem pré-determinadas, ainda que reconheçamos a força do adultrocêntrico sobre as crianças. Ao contrário disso, há brechas nas tensões promovidas pelos próprios sujeitos.

Breves considerações

Este texto procurou levantar algumas reflexões sobre as infâncias e a luta pela terra, trazendo alguns aspectos das condições sociais, históricas, políticas e estruturais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ainda que haja um número significativo de pesquisas das crianças do-no campo e das crianças Sem Terrinha, é notável uma lacuna nos estudos sobre as relações intergeracionais dentro do MST.

Buscamos destacar indícios para compreender as crianças que vivem na luta diária pela terra, num exercício dialético das relações intergeracionais.

De um lado, percebemos a indissociabilidade entre criança que vive o cotidiano nos acampamentos e assentamentos do MST com os seus familiares e os outros integrantes do Movimento, mostrando indícios de que essas crianças da classe trabalhadora nascem dentro de sua classe social. E, assim, nascem e se formam em um contexto de luta.

Do outro, notamos que as relações intergeracionais podem propiciar uma compreensão mais alargada das infâncias em espaços de luta, contemplando as diferentes realidades políticas, econômicas, sociais e culturais; inclusive do conceito de agência infantil. Importante ressaltar que não tivemos a intenção de trazer respostas sobre a presença das crianças em espaços de luta pela terra, mas sim de contribuir com reflexões a partir de uma pesquisa de doutorado em andamento. Inclusive, de buscar entender as modalidades de cuidado e de socialização das crianças neste contexto comunitário e de luta.

Referências bibliográficas

- Alanen, L. & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. London, Routledg Falmer.
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: a escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Correia, L. O. (2004). *Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST - significados atribuídos pelas crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social*. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- Freitas, F. A. (2022). *Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Doutorado Latino- Americano em Educação.
- Gobbi, M. A. (2021). *Infâncias removíveis, crianças descartáveis: ensaio sobre uma remoção de casas e vidas na cidade de São Paulo*. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 466–486.
- Carvalho, L. V. & Gouvêa, M.C.S. & Silva, I. O. (2021). *Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47.
- Liebel, M. Saadi, I. (2012). *La participion infantil ante el desafio de la diversidad cultural*. Desacatos, nº 39, p. 123-140, mayo-agosto.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o como descolonizarse*. Peru: Ifejant.
- Prado, R. L. Freitas, M. C. (2020) *Normas éticas traduzem-se em ética na pesquisa? Pesquisas com crianças em instituições e nas cidades*. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 25-46, jul./set.
- Punch, S. (2016a). *Cross-world and Cross-disciplinary Dialogue: A more Integrated, Global Approach to Childhood Studies*. Global Studies of Childhood, 6, p, 352 -364.
- Queiroz, C. T. (2021). *Ponto cego: sobre infância, lutar e sonhar*. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Qvortrup, J. (2015). *A dialética entre proteção e participação*. Currículo sem Fronteiras, v. 15, p. 11-30, jan./abr.
- Rabello, L. (2023). *Descolonização e direitos das crianças. O social em questão*. Ano XXVI, nº 56 – mai. a agos.
- Ramos, M. M. (2021). *Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, I. O. & Martins, A. A. & Silva, A. P. S. (2013). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rosseto, E. R. A. (2009). *Essa ciranda não é minha só, ela é todos nós. A educação das crianças Sem Terrinha no MST*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- Sotto, I. P. Kattan, N. S. (2019). *Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica*. Sociedad e Infancias, nº 3.

CRIANÇAS, DESDE BEBÊS, BRINCADEIRA E A LUTA PELA MORADIA NA CIDADE DE SÃO PAULO

PITO¹, Juliana Diamante; VIVIANI², Fabrícia Carla

¹ Universidade Federal de São Paulo. E-mail: juliana.pito@unifesp.br

² Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: fabricia.viviani@ifms.edu.br

Resumo

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a brincadeira como elemento central da relação entre bebês e crianças mais velhas, moradoras de uma Ocupação de moradia, localizada na região central da cidade de São Paulo. Apresenta dados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo principal a compreensão da produção do espaço dessa Ocupação pelos bebês e de uma pesquisa de pós-doutorado que buscou acompanhar o cotidiano de mulheres na luta pelo direito à moradia em uma ocupação na região metropolitana de São Paulo. Destaca como a brincadeira ocorre de forma diversa, e evidencia dimensões do afeto, da responsabilidade pelo cuidado, do poder (nesse caso pelas diferenças de idade), que não só a compõem, como se opõem a uma imagem idílica e naturalizada do brincar. Por fim, ressalta como a brincadeira e a presença dos bebês compõem a luta pela moradia e podem incidir em enfrentamentos e rupturas, ainda que breves (ou efêmeros) no cotidiano programado da Ocupação e da cidade, ensejando sentidos também diversos (construídos inclusive pelas próprias crianças), enquanto determinam os lugares ocupados (ou não) socialmente por elas.

Palavras-Chave: bebês; direitos; brincadeira; luta pela moradia

Introdução

Esse artigo, cujo principal objetivo é refletir sobre a brincadeira como elemento central da relação entre bebês⁶⁸ e crianças mais velhas, moradoras de ocupação de moradia, apresenta dados de duas pesquisas, ambas vinculadas ao Grupo de Pesquisa Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo⁶⁹.

A primeira delas, intitulada “Bebês, presente! Produção do Espaço, Cotidiano e Luta na Ocupação Ipiranga”,

⁶⁸ A utilização do termo “um bebê” ou “o bebê”, ao longo deste texto, que parece remeter ao masculino genérico, não desconsidera o quanto a oposição binária masculino e feminino impacta a vida e experiência das crianças, desde bebês. Da mesma maneira, os destaca-se que os bebês são reconhecidos como produto e produtores de diferentes contextos sociais, culturais e históricos, sujeitos relacionais e de direitos. Isso significa que não há concepção, imagem ou sentido constituídos sobre eles que não sejam contextuais, o que se opõe a qualquer definição única e universal do ser bebê (Cohn, 2005). Tal premissa foi fundamental na pesquisa para definição e indicação dos sujeitos participantes da pesquisa de doutorado aqui citada: foram considerados bebês aqueles assim identificados pelas próprias moradoras da Ocupação como tais. Com intuito de registrar nossa posição e premissas optamos pela inclusão registrada nesse rodapé inicial.

⁶⁹ Ambas as pesquisas foram submetidas e aprovadas pela Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

teve como principal objetivo compreender a produção do espaço pelos bebês, moradores de uma ocupação de moradia, estabelecendo como ponto de partida a definição de Henri Lefebvre (2001) de que o espaço é obra e produto das relações humanas, dentre as quais aquelas que ocorrem entre e a partir deles. Nessa pesquisa, a produção dos dados ocorreu por meio da análise de fontes documentais, como legislações, fotografias e mapas, e de etnografia, com imersão em campo de pesquisa, na Ocupação Ipiranga⁷⁰, acompanhando o dia-a-dia de quatro (4) bebês e suas famílias, dentro, no cotidiano da ocupação, e em seu entorno. Nesse processo, foi possível identificar relações, práticas e representações que incidem diretamente na produção do espaço da Ocupação, mas não só, como também da própria cidade, pelos bebês. Nos limites desse texto, faz-se a opção em apresentar elementos observados da relação construída entre bebês com crianças mais velhas, moradoras da Ocupação.

Já a segunda pesquisa, realizada em estágio de pós-doutorado sob o título "Entre lutas: mulheres na construção do direito à moradia em uma ocupação da cidade de São Paulo", teve como objetivo analisar as intersecções entre histórias, trajetórias individuais e experiências coletivas de mulheres na organização cotidiana do movimento por moradia. Metodologicamente, utilizou-se uma abordagem qualitativa com métodos etnográficos, sociologia do cotidiano, revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Neste trabalho, priorizaremos a discussão das contribuições específicas da pesquisa que elucidam as dinâmicas da luta por moradia no contexto urbano.

Em ambos os casos partimos da premissa de que a presença de crianças nesses movimentos incide em relações e construções de sentidos diversos. Assim, interessa-nos evidenciar como as crianças, desde bebês, sobretudo junto às mulheres, são co-partícipes de uma luta que coexiste às suas formas de ser e estar no mundo, pelas suas diferentes linguagens, especialmente por meio da brincadeira. Para tanto organizamos esse texto em duas partes: na primeira, apresentamos um breve panorama da luta pela moradia no Brasil articulando-a ao direito à cidade; na segunda, destacamos como a brincadeira, nesse contexto, pode ocorrer de formas diversas, evidenciando dimensões que compõem e se opõem a imagens idílicas e/ou naturalizadas do brincar, ao mesmo tempo que pode assumir caráter de enfrentamento e rupturas frente ao cotidiano programado da cidade.

A luta pelo direito à moradia no Brasil

A cidade é formada por múltiplos fatores que moldam a apropriação do espaço e as experiências urbanas, influenciando diretamente o direito à cidade e impulsionando lutas por transformações do território. Para entender essas dinâmicas, é crucial analisar as vivências das populações em meio às disputas pelo espaço. Além disso, debater o direito à cidade exige considerar, essencialmente, o direito à moradia como base para a apropriação do espaço urbano. No Brasil, o direito à moradia é previsto na Constituição Federal (art. 6º, BRASIL, 1988), o que faz da luta por ela um movimento de reivindicação e a ocupação de prédios ociosos como uma de suas estratégias. Em grande parte, porque embora a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto das Cidades de 2001 sejam marcos importantes para o direito à moradia no Brasil, é pela luta dos movimentos de moradia que se escancara a urgência desse direito.

Os movimentos de luta por moradia problematizam a forma desigual como a cidade foi e continua a ser estruturada e produzida, marcada por espaços de segregação social, racializados e generificados. Essas mobilizações permitem questionar a segregação, a periferização da pobreza e a espoliação urbana como elementos fundamentais para compreender os processos históricos de expulsão das classes populares dos centros urbanos e seu confinamento às periferias – característica central do modelo periférico de urbanização.

Conceber o espaço como produção social, conforme propõe Lefebvre (2001), implica analisar as configurações históricas da cidade – seus espaços racializados e generificados, a espoliação urbana, a especulação imobiliária e as lutas por melhores condições de vida –, confrontando as hierarquias de poder que estruturam suas múltiplas dimensões.

As apropriações e usos realizados pelos distintos atores urbanos – criando redes afetivas, pontos de

⁷⁰ A Ocupação Ipiranga está localizada na Avenida Ipiranga, nº 908, na cidade de São Paulo, Brasil. Ela é coordenada pelo MMLJ, Movimento de Moradia na Luta por Justiça.

encontro, trajetos cotidianos, práticas culturais e formas de sociabilidade – revelam fenômenos essenciais para decifrar a dinâmica da cidade contemporânea. Tais expressões compõem a luta pelo direito à cidade (Lefebvre, 1968), que se desdobra em um campo de conflito onde se enfrentam interesses antagônicos: de um lado, agentes econômicos e políticos (como o capital imobiliário-financeiro e seus intelectuais orgânicos); de outro, moradores que, organizados ou não, reinventam o espaço público através de suas práticas. A cidade se constitui, assim, em um processo dialético: simultaneamente direito, construção coletiva e produto de temporalidades, espacialidades e agentes sociais diversos (Lefebvre, 2011; Harvey, 2014; Caldeira, 2011).

O acesso aos direitos fundamentais da população pobre se constrói pela luta coletiva de movimentos sociais, ressignificando sua experiência como sujeito urbano. Dito de outra maneira, essas novas formas de apropriação da cidade estão umbilicalmente interligadas à resistência e ao protagonismo político de movimentos sociais – e suas lutas cotidianas e articuladas – ao expressar/denunciar as opressões vivenciadas nesse espaço urbano, mobilizam formas de luta, construções coletivas de resistência e reivindicam o direito à cidade.

Nesse contexto, a luta por moradia critica o modelo urbano excludente, evidenciando o conflito pelo direito à cidade e articulando-se a pautas históricas urgentes. O problema habitacional está ligado a questões estruturais do capitalismo — sociais, econômicas e políticas —, mostrando que a demanda vai além do acesso à casa. Ao analisar trajetória histórica da luta por moradia, Neuhold (2009) destaca o movimento surgiu nos cortiços de São Paulo nos anos 1980 e que, nas décadas seguintes, consolidou-se como ação coletiva. Se antes as reivindicações restringiam-se a denúncias contra proprietários, a partir dos anos 1990 as ocupações ganharam caráter político, vinculando moradia ao direito à cidade em sua dimensão simbólica. Vale ressaltar que um ponto de convergência entre esses movimentos de luta por moradia é a participação ativa, o engajamento e o protagonismo das mulheres. Sendo próprio dos movimentos sociais o diagnóstico sobre a realidade social, bem como, a elaboração de ações e propostas coletivas, como sugere Maria da Glória Gohn (2011), as mulheres integram a disputa pela cidade em direção à ruptura das formas de opressão e privação de direitos (Gatti, 2017). Assim, a consolidação do engajamento dessas mulheres na luta se traduz em formas de ação que desafiam as relações entre cidade e gênero. Mais do que pela moradia (fundamental, mas não exclusivamente), sua permanência na luta coletiva está vinculada a outras questões que envolvem a sobrevivência pelo coletivo. Esses espaços se constituem em formas de resistência, em possibilidades de mudança de vida, em lugares onde vivenciam afetos e tecem laços familiares (Carvalho-Silva, 2018).

A pluralidade da luta presente nesses movimentos resulta na sua própria organização. Estruturados por vários movimentos sociais, apresentam formas diferentes de estrutura, área de atuação (regiões centrais e/ou periféricas), formação ou matriz ideológica, mas convergem para um campo de atuação e articulação de pautas ao reivindicar o direito à cidade. Dentre os principais movimentos que atuam na região metropolitana de São Paulo destacam-se: Luta Popular, Movimento de Moradia do Centro (MMC), Movimento Sem-Teto do Centro (MSTC), Movimento de Trabalhadores Sem Teto (MTST), Movimento de Trabalhadores Sem Teto da Região Central (MTSTRC) e Frente de Luta por Moradia (FLM). São alguns dos movimentos que ao ocupar imóveis ociosos nas áreas centrais e propor um novo modelo de organização urbana confrontam o modelo periférico de urbanização e reivindicam o direito à cidade.

Essa dinâmica organizacional também se manifesta nas periferias da região metropolitana de São Paulo. O movimento Luta Popular organiza ocupações urbanas e rurais nas periferias da região metropolitana de São Paulo, como a Ocupação Esperança em Osasco/SP (campo da pesquisa de pós-doutorado). Liderada principalmente por mulheres e surgida após as manifestações de 2013, a ocupação passou de 100 pessoas para cerca de 500 famílias, que auto-organizam o território. Em um terreno de 48 mil m², as moradias evoluíram de barracos de lona para casas de madeira e alvenaria, com infraestrutura coletiva, como redes de água, esgoto, cozinhas, hortas e bibliotecas.

Já a Ocupação Ipiranga, onde foi realizada a pesquisa de doutorado aqui apresentada, é organizada pelo Movimento de Moradia na Luta por Justiça, ligado ao movimento Frente de Luta por Moradia, que é uma das grandes entidades articuladoras dos movimentos de moradia que atuam na cidade de São Paulo. Trata-se de prédio com 6 andares, construído originalmente como um hotel, em meados dos anos de 1940,

localizado na Avenida Ipiranga, região conhecida como central da cidade de São Paulo. Abandonado e sem cumprir função social, esse prédio foi ocupado para fins de moradia em 2018 por 32 famílias. Tanto nos territórios centrais quanto periféricos, observa-se que os movimentos de luta por moradia articulam resistência e reivindicam autonomia e o direito à cidade, configurando territórios em disputa. A apropriação do espaço urbano por diferentes atores sociais — como mulheres e crianças, desde bebês — impacta diretamente a forma como (con)vivem, vivenciam e ressignificam o cotidiano urbano. Refletir sobre a cidade em suas constantes transformações, sobre seus espaços racializados e generificados, sobre a espoliação e a especulação imobiliária, bem como sobre as lutas por melhores condições de vida, permitem-nos identificar sujeitos, trajetórias e experiências que desafiam hierarquias de poder e provocam mudanças sociais. Esses grupos expressam, ainda que de maneira efêmera, sua capacidade de transformação nesses espaços por meio de pequenas mudanças que subvertem a lógica do cotidiano programado. Diante disso, na seção seguinte, analisaremos como a presença das crianças, inclusive bebês, da Ocupação Ipiranga, com enfoque nas brincadeiras, desafia as dinâmicas urbanas estabelecidas.

“Gosto, quando ela não tá bagunçando tudo”: o brincar das crianças, desde bebês, na Ocupação Ipiranga

Estar na Ocupação com os bebês, visitando, transitando e observando suas rotinas, evidencia relações e a forma como suas infâncias são vividas nesse espaço. Dentre essas relações destacam-se aquelas vividas entre eles e as crianças mais velhas (ou de mais idade). Em uma atividade em campo, observa-se:

Pesquisadora: “Mas você gosta de cuidar da Helena?” Ana: “Ahh mais ou menos! Quando ela está chorando e irritando não... Ela gosta de ficar comigo, eu gosto dela, mas algumas vezes ela se irrita.”
Pesquisadora: “E você gosta de brincar com ela?” Ana: “Gosto, quando ela não “tá” bagunçando tudo.” (Excerto caderno de campo, 02/07/2022).

Ana revela um sentimento ambíguo sobre o brincar e cuidar da sobrinha, evidenciando seu afeto e o quanto gosta de estar com a bebê, ainda que sob a condição da sobrinha “não bagunçar tudo”. Nesse caso, tal qual em outras brincadeiras observadas, evidenciam-se complexas “camadas” — do afeto, da responsabilidade pelo cuidado, do poder (nesse caso pelas diferenças de idade) — que as compõem e importa-nos considerar. Crianças brincam, mas a questão, no entanto, é compreender como essa brincadeira ocorre de forma diversa, traduz enfrentamentos e se faz ensejando sentidos também diversos (construídos inclusive pelas próprias crianças), enquanto determinam os lugares ocupados (ou não) socialmente por elas.

Desta forma, olhar de forma detida para a relação dos bebês com as demais crianças da Ocupação Ipiranga significou olhar para suas brincadeiras: tanto aquelas que ocorriam de forma mais ampla, que vamos chamar aqui de brincadeiras livres, quanto aquelas que foram de certa forma ensejadas em meio a pesquisa, ao se organizarem “oficinas”. Essas oficinas, que nada mais eram do que organização de materiais, brinquedos, experiências propostas pelas adultas pesquisadoras, se configuravam como estratégia para se manter junto das crianças, isto é, como elementos promotores de relações entre pesquisadoras e crianças, reconhecendo obviamente a interferência dessa ação no espaço da Ocupação e no contexto da produção de dados da pesquisa. Nesse caso, a brincadeira é compreendida como elemento fundamental das relações e interações infantis e por isso, o interesse em considerá-la sob essa perspectiva, como forma de compreender o lugar, a ação na produção do espaço, nas relações de forma mais ampla na Ocupação e não necessariamente classificar o tipo, listar as brincadeiras que ali ocorriam, ou identificar as brincadeiras que as crianças criavam.

No caso da Ipiranga, frente à ausência de locais onde se possa brincar mais livremente, como uma brinquedoteca ou um quintal, (o que poderia, em um primeiro momento despertar certo sentimento de indignação aos leitores, ao compreender o espaço como importante elemento da garantia do brincar) as crianças encontram possibilidades nas escadas, nos corredores, no pequeno e grandes pátios junto a materiais de construção ou de trabalho dos adultos, ou ainda na calçada da movimentada avenida, jogando no celular ou andando de bicicleta. Essa presença das crianças, correndo, falando, jogando bola pelos

espaços nem sempre pareceu ser bem vista por todos os adultos, que reclamavam do barulho, da lâmpada quebrada, da correria da escada. No entanto, aos poucos é possível compreender que essa certa “tensão” coexistia com outras dimensões, entre paradoxos e contradições, que evidenciavam elementos de amor e afeto, de uma centralidade que as crianças pareciam assumir, evidenciadas na própria preocupação e desejo dessas adultas para que a brincadeira acontecesse, como é possível observar nesse excerto:

A gente inventa as coisas... vamos fazer festa? Mas ano passado não teve nada... ano retrasado a gente fez festa junina, fez vaquinha, mandou vir aqueles lugares que alugam piscina de bolinha, pula-pula... a gente fez vaquinha para eles... fez a corrida do saco, a pescaria, tudo para eles, para ver se animava um pouco. (Dona Vera, avó de uma das bebês participantes da pesquisa, entrevista realizada em 04/11/2021).

Essas contradições, essa existência de conflitos e de amor que parecem se misturar também foi evidenciada na relação entre os bebês e as crianças mais velhas. Aqui referimo-nos especialmente a algo observado durante as oficinas, porque os bebês nunca estiveram sozinhos nela. Estavam sempre em companhia, sobretudo das crianças mais velhas, que cuidavam deles, enquanto brincavam.

Desse dado, faz-se dois destaques: a existência desse fato de os bebês serem cuidados pelas crianças mais velhas, não por falta de alternativa, mas porque pertencem ao mesmo grupo social, traduzindo algo como “aproveita que você está brincando e fica com ele”. Nesse caso, os mais velhos cuidam dos mais novos, enquanto brincam, evidenciando diferentes elementos que coexistem nessa prática e que se opõem à imagem naturalizada do brincar. Afeto, amor, responsabilidade, poder (no caso da diferença de idade), conflitos são todos elementos que marcam essas relações e, assim, também incidem nos usos, apropriações e transformações do espaço da ocupação. E, segundo, a existência de determinados conflitos que surgiam entre eles, quase sempre em torno de uma disputa por algum brinquedo ou material, o que parecia ter como base as diferenças etárias.

Observa-se um episódio, com uma sequência de ações observadas durante a realização de uma oficina, em uma tarde de sábado na Ocupação Ipiranga, quando um grupo de crianças brincava de “casamento”. Nesse dia, as pesquisadoras haviam disponibilizados, entre outros materiais, uma caixa com diferentes tecidos. Logo as crianças começaram a organizar roupas e fantasias, enrolando-se nos tecidos, fazendo adornos nas cabeças, como véus, que pareciam de noivas. Em pouco tempo, organizaram-se e assumiram diferentes papéis, em que uma se torna a noiva, o outro, o noivo, o padre e os convidados, todos com suas roupas construídas com os tecidos. Davi, um dos bebês participantes da pesquisa, corria em meio a eles. Passava de um lado a outro e assim permaneceu por alguns minutos até resolver disputar os tecidos com as demais crianças, o que gerou muito descontentamento por parte delas, que passaram a chamar pelas pesquisadoras, solicitando intervenção, alegando que Levi, que, segundo elas “não sabia de nada” (por ser bebê), estava “acabando com o casamento”.

Em outro episódio, por sua vez protagonizado por Helena, sobrinha de Ana, e sua avó Neide, em uma tarde de contação de histórias, destacam-se outros elementos. Neide, avó da Helena, desceu com ela e os filhos mais novos para a atividade. Logo que chegou, procura as pesquisadoras para contar como Helena já estava andando e falando. De fato, assim que ela sentou na cadeira, junto as demais crianças, Helena joga seu corpo para frente, esforçando-se para descer ao chão. A avó assim permite e logo a bebê começa a explorar o lugar. Olha para os contadores e ameaça ir em direção a eles, quando logo é pega no colo pela tia, Ana, que também está participando da atividade. O movimento se repete várias vezes e ora ela é pega pela tia, ora pelo tio, ora pela avó. A bebê parece querer ir em direção aos contadores, mas é constantemente contida, pega no colo pelas crianças e pela avó. Parece haver um receio de que Helena “atrapalhe” a contação. Helena então parece desistir de seguir rumo aos contadores e cria uma brincadeira: corre entre as cadeiras onde está sentada a avó, passa na frente das crianças e quando chega na direção do tio, se “joga”, agachando no chão. Repete isso muitas vezes, olha para ele ao cair e sorri, parecendo gostar do que está fazendo. Enquanto Helena brinca, os olhares das crianças se voltam mais a ela do que aos contadores, o que parece ainda mais preocupar a avó, que ao término das primeiras histórias, sai levando Helena de volta para

casa.

Em ambos os casos, Davi e Helena, presentes nas oficinas em companhia de outras pessoas, adultas e crianças, em diferentes dias, apresentaram uma questão em comum: cada qual a seu modo mostrava-se em “ação”. Afirmamos isso com base em pesquisas que já evidenciaram a capacidade dos bebês agirem socialmente e o quanto tais ações podem engendrar complexas relações que dependem, inclusive, das condições de manifestações encontradas por eles (Coutinho, 2010). Nesse caso é fundamental considerarmos esse “corpo” bebê como dimensão central dessa ação. Ele é um corpo que fala, que comunica, que convoca outro ator para determinada ação, mediando a relação com o mundo social, e produzindo o espaço. Nesse sentido, é fundamental reconhecer, por exemplo, o efeito de determinadas adequações das formas corporais e, assim, identificar aspectos da corporalidade que podem não apenas traduzir mecanismos de opressão e adaptação, mas também subversão e resistência, na medida em que são também esses corpos produtores do espaço.

Mais do que isso: movimentos, gestos, choros, “atrapalhos”, são expressões que inscrevem marcas genuínas no espaço, que também mobilizam ações de outras pessoas, adultas e crianças. Nesse caso, à medida que os bebês “bagunçam” ou não participam da brincadeira da maneira esperada pelas crianças mais velhas, por exemplo geram-se conflitos que co-existem frente à responsabilidade de cuidado com elas. Isso corresponde a algo também apresentado por Lara e Castro (2016) em investigação sobre responsabilidade atividades qualificadas como das crianças cuidarem de outras, consideradas por elas próprias tanto um privilégio, quanto um grande fardo. Assim, a incumbência de cuidar, a vontade de brincar, ensinar, acolher, se misturam aos conflitos e disputas. Dessa forma, traduzem um movimento dúbio que ora aproximam, ora distanciam bebês e crianças mais velhas.

Essas práticas, que poderiam ser a princípio consideradas comuns em meio as brincadeiras, constituem-se como centrais, sobretudo quando relacionadas às categorias presença e cotidiano. A presença de bebês e suas ações materializadas em seus corpos e a partir deles possibilitam perceber certas rupturas ou brechas, que forjam escapes na cadência da rotina, da repetição, das ações predefinidas, da submissão ao consumo do tempo e dos processos muitas vezes alienantes da vida urbana, tal qual trata Henri Lefebvre (1991).

Nesse sentido, a presença de bebês e suas formas de ser pode também significar o rompimento de domínios normatizadores impostos, permitindo pensar na existência potencial de uma “ruptura que ocorre na ruptura” desse cotidiano programado, ainda que de maneira momentânea, mas que mobiliza, de formas diversas, diferentes sujeitos e as relações que ali se tramam, também reconfigurando o espaço.

Deste modo, as brincadeiras como “obras” infantis, podem ser consideradas “brechas” encontradas ativamente por elas no cotidiano da ocupação (e da cidade). Essas brechas não só produzem alterações espaciais, à medida que disputam esse espaço, mas alteram relações que nele ocorrem. Por exemplo, na dinâmica das crianças do Ipiranga foi possível notar a produção de certa suspensão no tempo enquanto transcorriam as brincadeiras. O tempo, regido em grande medida pelo trabalho, e majoritariamente, feito por adultas e adultos, desacelerava-se. Ainda que tão pouco, permitia acreditar em relações regidas, não pelo tempo do capital, mesmo que em condições precárias de vida. Nesse sentido, a brincadeira também pode ser considerada manifestação do direito à cidade e parte importante da luta pela moradia, considerando tal qual proposto do Lefebvre (1991), sua dimensão utópica, contrária à alienação e relacionada a reivindicação a criação, plena fruição e apropriação do espaço social. Nesse sentido, a própria presença das crianças, desde bebês, brincando, correndo, “atrapalhando”, podem incidir, ainda que de maneira bastante efêmera, na transformação desse espaço: são pequenas mudanças que “escapam” da lógica imposta pelo cotidiano programado.

Assim, nos limites desse texto, mobilizamos tais dados, como forma de reafirmar a brincadeira, tal qual a moradia, como direitos de todas as crianças: meninas e meninos, bebês ou de mais idade, brancas, negras ou indígenas, do campo ou da cidade, quilombolas, refugiadas, etc, mas mais do que isso, considerá-la a partir de uma perspectiva que nos permita estar, conhecê-las, refletir sobre seus modos de vida e assim, juntar-se a elas no encontro de “rupturas” (ainda que efêmeras), na busca por um mundo melhor e menos desigual à todas e todos. Brincar é urgente, porque um outro mundo possível também é!

Referências Bibliográficas

- BRASIL.(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional.
- CARVALHO-SILVA, H. H.de. (2018). A dimensão educativa da luta de mulheres no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- COHN, C. (2005.) Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- COUTINHO, A. M. S. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Portugal.
- GATTI, S. F. (2017). A casa delas, na luta e no direito. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO URBANÍSTICO – IBDU. Direito à cidade: uma visão de gênero. São Paulo: IBDU, p. 83-91.
- GOHN, M. G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. 16 (47), 333-361.
- LARA, J. S. de; CASTRO, L. R. de. (2018). As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. Latitude, 10 (2).
<https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2506>.
- LEFEBVRE, H. (2001).O Direito à Cidade. São Paulo: Editora Centauro.
- LEFEBVRE, H. (1991). A Vida Cotidiana no Mundo Moderno. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Editora Atica.
- NEUHOLD, R. R. (2009). Os movimentos de moradia e sem-teto e as ocupações de móveis ociosos: a luta por políticas públicas habitacionais na área central da cidade de São Paulo. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

A EMERGÊNCIA CLIMÁTICA NO EXTREMO SUL DO BRASIL E AS AÇÕES E ATUAÇÕES NO ATENDIMENTO ÀS INFÂNCIAS

DUTRA¹, Isabela; ALBUQUERQUE², Simone

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ESEDI/CAFF

(isabeladutra25@gmail.com)

²Universidade Federal do Rio Grande do Sul (sialbuq@gmail.com)

Resumo

No ano de 2024, no início do mês de maio, o estado do Rio Grande do Sul vivenciou uma das maiores tragédias climáticas, ocasionada por uma enchente decorrente do transbordamento do Lago Guaíba. O presente artigo tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a experiência vivida em dois abrigos na cidade de Porto Alegre/RS, no âmbito do atendimento às infâncias afetadas pela tragédia. Para tanto, apoiamos as discussões no aporte teórico da Sociologia da Infância (Pinto e Sarmiento, 1999), em diálogo com o conceito de Pedagogia das Emergências (Pérez e Espinosa, 2020; Tramontini, 2024). Diante das ações implementadas, foi possível notar dois movimentos principais analisados nesse artigo: 1) práticas de cuidado e escuta; 2) práticas de vínculo e ludicidade. Na experiência dos abrigos, observamos a atuação da sociedade civil que se organizou de forma voluntária para estar presente e garantir acolhimento às crianças abrigadas temporariamente, além da necessária articulação entre instituições parceiras e a atuação de diferentes sujeitos (professores, pesquisadores, estudantes). Podemos afirmar que ações individuais e coletivas, no âmbito do voluntariado e da organização de Universidades, marcaram as formas que a população encontrou para auxiliar o outro. As experiências relatadas neste artigo destacaram ações que se tornaram permanentes indicando a necessidade de um olhar de acolhimento às infâncias em diferentes contextos, mas principalmente naqueles que as colocam em situações de risco e afetam seus direitos enquanto sujeitos.

Palavras-Chave: Infâncias; Tragédia climática; Abrigos temporários; Universidade.

No início do mês de maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul viveu uma das maiores catástrofes da sua história. Uma grande enchente assolou o Estado, atingindo 471 municípios, registrando mortes e fazendo com que aproximadamente 600 mil pessoas deixassem suas moradias. No transcorrer da primeira semana de maio, as chuvas ficaram mais intensas, provocando fechamento de estradas, destruição de pontes e alagamentos severos nas vias públicas, residências e estabelecimentos comerciais, principalmente em cidades como Guaíba, Eldorado do Sul, Nova Santa Rita, Esteio, Canoas e Charqueadas.

Na capital, Porto Alegre, bairros como Humaitá, Sarandi, Centro Histórico, Menino Deus e Cidade Baixa registraram o nível da água em quase 2m, marcas que ainda podem ser vistas nas fachadas e paredes passados cinco meses do início das enchentes. Lojas, mercados, escolas, farmácias, clínicas médicas tiveram seus serviços interrompidos e muitos destes estabelecimentos não conseguiram reabrir, tamanho o impacto estrutural e financeiro.

O contexto de enchente afetou direta e indiretamente a sociedade civil do Rio Grande do Sul. Diretamente, aproximadamente 600 mil famílias tiveram que deixar suas casas e procurar abrigos temporários que foram

sendo organizados nos quatro cantos do Estado. Indiretamente, um contingente expressivo de pessoas se dedicou ao trabalho voluntário nos quase 1000 abrigos que se abriram nas cidades gaúchas. Inúmeras associações de moradores, ginásios esportivos, clubes e outros espaços da cidade de Porto Alegre tiveram seu espaço-tempo suspenso a fim de realizar o acolhimento das vítimas dessa tragédia. Universidades desenvolveram ações com foco no acolhimento às crianças que se encontravam em alojamentos temporários.

Para este artigo, temos como objetivo apresentar algumas dessas ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como a organização de dois abrigos na cidade de Porto Alegre/RS, o abrigo da ESEFID/UFRGS e o abrigo do IPA. De maneira mais específica, nos propomos a relatar e refletir sobre os efeitos das práticas educativas emergenciais nas infâncias alcançadas. Para tanto, sustentamos nossas discussões a partir da perspectiva da sociologia da infância, com a ideia da criança como um sujeito de direito, em diálogo com o conceito de Pedagogias da Emergência.

As ações e atuações empreendidas no atendimento às infâncias durante o período da enchente, foram analisadas a partir da concepção da Sociologia da Infância e da Pedagogia do Trauma (Pedagogia da Emergência), tomando a criança como um sujeito social e ativo na sociedade. As experiências relatadas neste trabalho foram narrativas obtidas pelas autoras do texto a partir das suas inserções nos abrigos temporários e nas ações desenvolvidas no âmbito da Universidade.

A criança como um sujeito de direito e os contextos emergenciais

A partir de 1985, com o processo de redemocratização do Estado brasileiro e com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), temos o alargamento do olhar destinado à criança, ou seja, a criança passa a ocupar um espaço significativo nos textos com caráter de lei. A CF/88 foi um marco em relação a alguns princípios vinculados à criança e ao adolescente: proteção integral, respeito à condição de pessoa em desenvolvimento e prioridade absoluta, o que é destacado no seu artigo 227. Segundo Coelho (1998), “até a Constituição de 1969, a criança não era tratada como sujeito de direitos [...], tendência essa rompida com a CF/88 e complementada com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (Coelho, 1998, p. 94). Logo em seguida, como consequência dos discursos democráticos, o ECA (Governo Federal, 1990) é considerado um dos marcos legais da garantia de direitos das crianças. Percebe-se uma grande mudança em relação à imagem da infância: de sujeito incapaz a sujeito de direitos.

Dentro desse contexto, temos no Estado brasileiro uma racionalidade pautada em princípios democráticos, ou seja, uma forma de ser e pensar a sociedade, uma determinada lógica que organiza questões econômicas, políticas e sociais. Segundo Gallo e Limongelli (2020, p. 10), “tratava-se de constituir o indivíduo como cidadão, como sujeito de direitos, para que ele pudesse ser democraticamente governado e governar a si mesmo”.

Compreendemos as crianças como construtoras de conhecimento, de cultura e com identidade, como uma categoria plural, agregada ao tempo histórico, espaço e variáveis como gênero, raça, classe social, etnia, entre outras, compreendida a partir das ideias de Pinto e Sarmiento (1999). Portanto, o reconhecimento da criança como cidadã condiciona-se a fatores como: condições estruturais e concretas de existência, instituições que reconheçam sua cidadania, aceitação de sua voz como expressão e participação da sociedade (Pinto e Sarmiento, 1999).

Em contextos de emergência climática, temos observado que a vida de todas as pessoas é afetada, na medida em que ultrapassam barreiras geográficas, étnico-raciais e de poder aquisitivo. Embora saibamos que certos grupos populacionais historicamente excluídos, em qualquer parte do mundo, sofrem mais fortemente as consequências e traumas decorrentes de ciclones, terremotos, enchentes, queimadas ou secas. Dentre esses grupos, as crianças, as quais acabam por serem posicionadas em situações de risco e de perda de seus direitos (saúde, educação, local seguro para morar, lazer, entre outros). Com tal prejuízo, sendo a emergência uma situação de caráter urgente, pois põe em risco a vida dessas crianças, a atuação imediata de adultos em condições de fornecer apoio e segurança às crianças é fundamental, como afirmam Pérez e Espinosa (2020, p.20),

Todas las intervenciones pedagógicas de emergência em los primeros días y semanas después de los acontecimientos traumáticos tienen por objeto activar y reforzar las estrategias de afrontamiento y el poder de auto sanación del niño o niña a fin de apoyar el procesamiento de sus experiencias y la prevención de los trastornos relacionados con el trauma.

Segundo as autoras, o conceito de Pedagogia da Emergência foi utilizado pela primeira vez por Harald Karutz, em 2024, em um contexto de serviços de socorro, sendo esta, de acordo com Palm (Palm, 2010, apud Pérez e Espinosa, 2020, p. 21) “[...] ciencia de la educación y formación relacionada a emergencias”. Para Pérez e Espinosa, a Pedagogia da Emergência “[...] es una estrategia de intervención que brinda herramientas a aquéllos que requieren ayuda para procesar un acontecimiento traumático que han vivido” (Pérez e Espinosa, 2020, p. 21).

Para as autoras, os pilares fundamentais de uma “Pedagogia do Trauma” são pautados em proteção, segurança, relação e correção da experiência traumática (Pérez e Espinosa, 2020). Nesta perspectiva, criar ambientes seguros para falar, chorar e se expressar, garantir espaços de conforto e escuta, e mostrar que é possível prosseguir e que existem pessoas ao redor para dar apoio são elementos-chave para colaborar com as necessidades das crianças em momentos pós-traumáticos. Tais princípios alinham-se às discussões impulsionadas pela sociologia da infância, uma vez que tomamos a criança como um sujeito social, ativo e participante. Conforme Pinto e Sarmento (1997), a criança é um ator social e membro de uma categoria geracional, com competências próprias e com um papel ativo na construção e reconstrução das relações sociais e culturais em que participa. Ao pensarmos num contexto de emergência, de trauma causado a sujeitos, é imprescindível que tomemos tais concepções como ancoradores da nossa prática, valorizando a criança como um sujeito que é por si só um sujeito de direito e não um sujeito a ser formado para.

Quando pensamos as ações desenvolvidas pela FACED/UFRGS e as experiências vividas nos abrigos temporários, podemos observar que de alguma forma foram pensadas estratégias pautadas nesses pilares, de modo a garantir alguns direitos fundamentais da criança, a partir da perspectiva do desenvolvimento integral a que se refere o ECA, em seu artigo 3º: desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Nos abrigos analisados, foram construídos espaços destinados ao atendimento exclusivo das crianças, garantindo-lhes um espaço de proteção e cuidado. O cuidado, aqui, é compreendido como uma dimensão da educação, e na perspectiva de Boff (2004) “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um movimento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (p. 33). Contextos emergências, como o vivido no estado do RS, apontam para a necessidade de um olhar ainda mais atento a sujeitos ainda que dependem do outro para sobreviver, no caso as crianças.

Ações da FACED/UFRGS no contexto da emergência climática.

A universidade pública é formada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, buscando sempre a articulação entre essas ações. No cotidiano da universidade essas atividades são uma constante, mas em momentos como este, de catástrofe, espera-se que ela atue de forma implicada com a sociedade, colocando a sua expertise em favor da busca por alternativas para minimizar suas consequências e possíveis repetições. Nesse sentido, o projeto de extensão “As infâncias no contexto do desastre climático no RS: constituindo espaços formativos para o acolhimento das crianças em abrigos/alojamentos”, elaborado pela Faculdade de Educação da UFRGS, em parceria com o Fórum Gaúcho de Educação Infantil, possibilitou envolver estudantes da graduação e da pós-graduação da área da educação e de outras áreas afins para planejar e organizar espaços acolhedores e brincantes para as crianças. A Resolução nº 75/2019, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em seu Artigo 1º define que:

A extensão, como atividade fim da Universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa, propiciando a interdisciplinaridade e viabilizando a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato, que visa ao desenvolvimento mútuo e estabelece a troca de saberes, tem como consequências a produção do

conhecimento resultante do confronto com as realidades nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva de comunidades na atuação da Universidade (UFRGS, Resolução nº 75/2019, art. 1º).

Outro projeto de extensão, intitulado “Apoio político-pedagógico à reestruturação de escolas de educação infantil atingidas pela catástrofe climática no RS” teve como objetivo apoiar as escolas atingidas para que pudessem se reestruturar não apenas fisicamente, mas também enquanto equipe de trabalho e enquanto comunidade escolar. Para tanto, foi desenvolvida a campanha “Acolha uma escola de Educação Infantil do RS” (parceria entre Faculdade de Educação e FGEI), que teve justamente o objetivo de incentivar pessoas, grupos, instituições a acolherem alguma escola, conhecerem sua história, suas pessoas, sua proposta pedagógica, para então compreender quais seriam as melhores formas de acolhimento a essa instituição. A campanha teve um engajamento importante de muitas pessoas e instituições do Brasil, que ofereceram ajuda para essas escolas, que aos poucos voltam a se reconstruir.

A partir dessas experiências, ao perceber o impacto que essa tragédia teve e ainda teria na vida dessas tantas crianças e comunidades escolares, a Comissão de Gestão de Crise da Faced/UFRGS começou a pensar em formas de estruturar e articular as tantas ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo coletivo da Faculdade nesse período, e a pensar em formas de tornar esse compromisso com a comunidade porto-alegrense e da região metropolitana um compromisso permanente.

Surge, então, a iniciativa de constituir o Observatório da Educação Básica, que reúne a comunidade da FAGED em torno do objetivo primeiro de monitorar o direito à educação, colaborando com os sistemas e instituições escolares, por meio do desenvolvimento de ações voltadas à efetivação do acesso e da permanência de estudantes na escola, com equidade e qualidade socialmente referenciada. Entendemos tratar-se de um importante movimento, especialmente para as(os) acadêmicas(os) do Curso de Pedagogia, haja vista que “[...] a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica, como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade”, é um dos princípios colocados nacionalmente para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015, p. 4).

O coletivo que se propôs a criar esse Observatório, formado por docentes das mais diferentes etapas, níveis e modalidades da educação, compreende que seria seu papel colaborar com os sistemas e instituições escolares no desenvolvimento de ações que visem o restabelecimento do direito à educação escolar, buscando promover o diálogo com a sociedade, compartilhando as ações já realizadas, os desafios que seguem colocados para o campo educacional e os possíveis caminhos para a superação de alguns impactos dessa tragédia.

As crianças nos abrigos temporários

Nos casos supracitados, o abrigo temporário criado na ESEFID/UFRGS (localizado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - ESEFID/UFRGS) e o abrigo temporário criado no IPA/Porto Alegre (no Centro Universitário Metodista IPA), as crianças receberam, como acolhimento, distintas ênfases, não apenas quanto às suas necessidades físicas, mas também no que tange ao cuidado psicossocial e afetivo. A partir das ações empreendidas, foi possível organizá-las em duas categorias analíticas: 1) práticas de cuidado e escuta; 2) práticas de vínculo e ludicidade.

Em relação às práticas de cuidado e escuta, importante destacar que o cuidado às infâncias em situação de calamidade exige práticas que transcendam a assistência material, incluindo a escuta sensível como prática ética e política (Sarmiento, 2005). No abrigo da ESEFID/UFRGS, estruturaram-se mais de 15 setores para atender às demandas que se apresentaram como emergentes na época, entre os quais se destacam os voltados especificamente à infância: Ação com Bebês, Infâncias e Movimenta ESEFID. No setor Ação com Bebês, o cuidado diário era centrado no apoio ao desenvolvimento motor, com atividades conduzidas nos turnos da manhã e da tarde. Ao descrever os setores que envolveram as infâncias no abrigo ESEFID/UFRGS, Paiva et al. (2024) destacam:

Ação com bebês: Responsável por atender diariamente os bebês que estavam no abrigo. Realizavam atividades nos turnos manhã e tarde para auxiliar o desenvolvimento motor das crianças. As professoras Nádia Valentini e Claudia Silveira Lima foram as pessoas de referência do setor. Movimenta ESEFID: Responsável por desenvolver atividades corporais, lúdicas e de lazer para crianças, adultos e idosos. Realizavam atividades nos turnos da manhã e tarde. Este setor também foi responsável pelas atividades culturais que aconteceram no abrigo, sendo que pudemos contar com diversos produtores e artistas que oportunizaram atividades como cinema, teatro, música, costura e oficinas pedagógicas. Este setor teve o protagonismo de um coletivo de estudantes dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. A professora Roseli Belmonte Machado foi a pessoa referência do setor. Infâncias: Setor multidisciplinar responsável por realizar atividades lúdicas e pedagógicas para as crianças com o objetivo de atender as demandas psicológicas. Desenvolviam brincadeiras, jogos, pinturas, desenhos e atividades relacionadas à imaginação e miméticas. Aconteciam diariamente nos turnos da manhã e tarde. A professora Luciana Paludo foi a pessoa de referência do setor (Paiva et al., 2024, p. 14).

No setor Infâncias, de natureza multidisciplinar, eram promovidas ações lúdicas, pedagógicas e psicossociais, como brincadeiras, jogos, pinturas, contação de histórias, teatro e atividades de letramento e matemática. Essas ações visavam não apenas entreter, mas também possibilitar formas de expressão da vida e de reelaboração simbólica das rupturas vividas, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e de histórias, constituindo outras formas de existência.

No abrigo do IPA, mesmo com menor número de crianças, observou-se o compromisso dos voluntários em garantir o bem-estar e a alegria das infâncias. Inicialmente os voluntários eram organizados de forma espontânea. Mas com o passar do tempo, as ações desenvolvidas passaram a ser conduzidas por um grupo permanente, o que possibilitou uma escuta mais qualificada e responsiva às demandas das crianças, uma vez os vínculos começaram a ser fortalecidos devido à convivência mais contínua. A escuta sensível passou a ser prática estruturante das ações cotidianas, reconhecendo a singularidade de cada criança e suas experiências pregressas, como aponta Sarmento (2005) ao conceber a escuta como um ato ético e político.

O contexto vivenciado impossibilitou a escolarização formal, o que acabou intensificando a importância das interações mediadas por adultos comprometidos e envolvidos com aquela situação. momento de permanência no abrigo afastou as crianças. Professores da Faculdade de Educação da UFRGS organizaram espaços de acolhimento com propostas como contação de histórias, jogos simbólicos, pintura e brincadeiras diversas, sempre abertas às experiências individuais e coletivas das crianças presentes. Os movimentos empreendidos foram produzindo novas formas de olhar para os sujeitos que ali estavam, em especial as crianças. Uma imagem de criança como um sujeito de direito foi-se constituindo a partir de cada ação pensada.

Outras ações observadas são as que nomeamos de práticas de vínculo e ludicidade, segunda categoria analisada nesse artigo. A ludicidade e a construção de vínculos emergem como estratégias centrais para o cuidado de crianças em contextos de crise. No abrigo da ESEFID/UFRGS (local por excelência de práticas esportivas e lúdicas), funcionou o setor Movimenta ESEFID, que promoveu atividades culturais, corporais e de lazer para crianças, mas também para adultos e idosos, conduzidas com estudantes dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Outro setor importante foi o Infâncias, que se consolidou como um espaço privilegiado para atividades de promoção da ludicidade, como as voltadas à imaginação e faz de conta. No abrigo IPA foram organizadas oficinas pedagógicas, apresentação de teatro, oficina de percussão, sessões de cinema entre outras atividades. Esses momentos foram pensados como forma de aproximar os abrigados de situações que tirassem um pouco o foco da trágica realidade que os assolava, permitindo que vivenciassem momentos de suspensão da dor e ressignificação da infância em situação de emergência. As ações possibilitaram aprendizagens significativas e o fortalecimento das relações sociais, criando um ambiente de pertencimento e expressão subjetiva das crianças.

Tramontini (2024) reforça que a experiência vivida no Rio Grande do Sul foi bastante grave, mas que, a partir

da ajuda da população e de pessoas voluntárias, movimentos importantes foram acontecendo para a superação da situação emergencial. A organização dos espaços brincantes foram ações fundamentais para promoção da saúde mental das crianças.

Algumas palavras finais

O objetivo deste artigo foi evidenciar algumas ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pela Faced/UFRGS, bem como a experiência vivida nos abrigos da ESEDI e IPA, no contexto da catástrofe socioambiental que atingiu o estado do Rio Grande do Sul a partir do início de maio. Todavia, também serve como registro, como memória do trabalho voluntário desenvolvido por muitas mãos e afetos interessados em acolher as infâncias vítimas da tragédia climática.

A partir daquilo que foi possível desenvolver dentro dos limites espaço-temporais do presente artigo, consideramos adequado destacar que as crianças são, sim, seres potentes, mas também frágeis, demandando ações ágeis e um cuidado atento de adultos em contextos de crise e emergências. A UFRGS, como Universidade e agência formadora de profissionais da educação, cuja ação se articula em torno do tripé ensino, pesquisa e extensão e, ainda, como um espaço de interesse público da cidade de Porto Alegre, atuou, juntamente com docentes, pessoal técnico-administrativo e estudantes em cumprimento da sua missão na perspectiva do bem comum, sendo as ações aqui narradas um pequeno exemplo de nosso compromisso. Paralelamente, as experiências relatadas a partir das vivências nos abrigos temporários, destacam o trabalho de voluntários que organizaram espaços para o atendimento exclusivo das crianças, como forma de garantir, minimamente, alguns de seus direitos. Nos inspiramos em Brito, Gutfreind; Camargo, 2024, quando estes trazem qual foi o sentido de tudo o que foi vivido e feito nesse contexto de tragédia: “A ideia, desde o começo, foi levar alguma poesia para as muitas vítimas das enchentes no RS. Poderia parecer secundário, mas toda prosa lúcida diz que não é. A poesia faltou antes da catástrofe e será necessária depois” (Brito, Gutfreind e Camargo, 2024, p. 7).

O contexto vivenciado no Rio Grande do Sul mobilizou diferentes sujeitos nos quatro cantos do Estado. Ações individuais e coletivas marcaram as formas que a população encontrou para auxiliar o outro. Ao finalizarmos este texto, destacamos que, embora se reconheça que se ficou distante daquilo que sabemos que é direito das crianças assegurado em lei, os espaços criados nos abrigos e ações implementadas pela Universidade, buscaram se aproximar do que aquelas crianças tinham como casa, lazer, afeto e amor, a partir da construção de espaços de escuta e acolhimento.

Referências bibliográficas

- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: Ética do humano-compaixão pela terra*. Editora Vozes Limitada.
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação e Cultura.
- Brito, A., Gutfreind, C., & Camargo, D. (2024). *Sob as águas, sobre a esperança: Antologia poética sobre as enchentes no RS*. Bestiário.
- Coelho, B. L. M. (1998). A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. *Revista de Informação Legislativa*, 35(139), 93–108.
- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (2019). *Aprova o projeto*.
- Gallo, S., & Limongelli, R. M. (2020). “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. *Educação e Pesquisa*, 46, e236978. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236978>
- Governo Federal. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal nº 8.069/1990)*.
- Paiva, L. L., Voser, R. D. C., Gonçalves, A. K., & Silveira, R. D. (2024). O abrigo humanitário na ESEFID/UFRGS: O processo de acolhimento de pessoas atingidas pelas enchentes de maio de 2024. *Revista da Extensão*, (29), 8–17.
- Pérez, V., & Espinosa, L. (2020). ¿Qué es la pedagogía de la emergencia? *Revista Cuadernos sobre Inclusión Educativa*, 1(2).
- Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In

M. Pinto & M. J. Sarmiento (Orgs.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9–24). Centro de Estudos da Criança / Universidade do Minho.

Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (1999). Saberes sobre as crianças: Para uma bibliografia sobre as crianças e a infância em Portugal – 1974–1988. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361–378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007>

Senado Federal do Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal, Centro Gráfico.

Tramontini, F. (2024). Pedagogia da emergência para o acolhimento de crianças abrigadas: o que e como fazer? *Jornal da Universidade*, 15 maio 2024, número extra.

O QUE TAMBÉM ACONTECE “ÀS TARDES” NA REGIÃO CENTRO DE SÃO PAULO?

*GOBBI, Marcia⁷¹; OLIVEIRA, Amanda Cristina⁷², OLIVEIRA, Gabriela Paula⁷³;
MENDES, Artemiza Silva⁷⁴ RODRIGUES, Maria Julia⁷⁵; SANTOS, Anna de Aguiar⁷⁶;
LOPES, Raquel⁷⁷; SANTOS, Vitória de Souza⁷⁸*

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo estabelecer reflexões sobre a articulação feita e ainda em andamento entre projeto de extensão universitária e projeto de pesquisa. A relação entre universidade para além muros e as crianças nos movimentos sociais de luta por moradia dão a tônica para essa apresentação. Imaginação, inventividade e fantasia compõem vínculos, permitem ver e iniciar compreensões sobre a presença das crianças nos movimentos, na produção do cotidiano de luta e alegrias, e ainda permitem-nos pensar sobre o movimento na produção de uma infância e seus sonhos e direitos. Envolvemos estudantes de graduação e a coordenação da proposta em ações que acontecem às tardes de sábados na região centro de São Paulo, dentro de uma Ocupação, fruto da luta por habitação na mesma cidade. Desenhos, pinturas, teatro de fantoches e contação de histórias compõem a metodologia e o estar junto produzido com as crianças.

Palavras-Chave: Infâncias; cidade; habitação; extensão; movimentos sociais.

Infâncias e movimentos sociais urbanos: diálogos e formação na extensão universitária

Esta comunicação tem como objetivo apresentar proposta de pesquisa aliada à extensão em realização desde 2023 junto a crianças moradoras de um edifício ocupado na região centro de São Paulo. Considera-se a dimensão imaginativa e inventiva das crianças como mote para as ações articuladas entre elas e estudantes bolsistas do Programa Unificado de Bolsas (PUBUSP). Nas tardes de sábados, semanalmente, o projeto acontece com práticas que envolvem a elaboração de desenhos, fotografias, contação de histórias e teatro feitas com meninas e meninos até 9 anos e um bebê. Estamos num espaço ocupado numa moradia conquistada pelo movimento social chamado Movimento de Moradia na Luta por Justiça (MMLJ) e essa informação é preciosa para pensarmos que as idades estão misturadas e que, com isso, temos oportunidades para conhecer formas de relações entre crianças e pessoas adultas de diferentes idades dentro de um movimento social e dentro de uma moradia, cujo tempo de permanência é efêmero, já que

⁷¹ Professora da Faculdade de Educação da USP, FE-USP. E-mail: mgobbi@usp.br

⁷² Graduada em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, FFLCH-USP. E-mail: amandacristina@usp.br

⁷³ Graduada em Pedagogia, Faculdade de Educação da USP, FE-USP. E-mail: gabriela.oliv@usp.br

⁷⁴ Graduada em História, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, FFLCH-USP. E-mail: artemizamendes@usp.br

⁷⁵ Graduada em Pedagogia, Faculdade de Educação da USP, FE-USP. E-mail: majucarvalhor@usp.br

⁷⁶ Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação da USP, FE-USP. E-mail: annaaguiarsantos@usp.br

⁷⁷ Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação da USP, FE-USP. E-mail: raquel.lopess@usp.br

⁷⁸ Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação da USP, FE-USP. E-mail: vitoriass@usp.br

não há reconhecimento do direito à moradia para as famílias ocupantes, do que podemos depreender que resulta em luta constante e certa insegurança por parte de todos, inclusive das crianças que têm manifestado esse sentimento de modo frequente aliando-o a outros como a alegria de lá estar junto às demais crianças, e algo que nos tem honrado, dentro do projeto que será aqui comentado e que exacerba a pesquisa e nos implica a necessárias reflexões profundas sobre método de pesquisa, sobre a relação entre universidade pública, pesquisa e extensão e a formação de estudantes de graduação. Importa afirmar a presença de várias crianças e suas idades misturadas, pois nisso já reside aprendizados importantes concernentes ao uso de metodologias em que estejam compreendidas relações intergeracionais e suas implicações, pois se há predominância de crianças em idades variadas, há também a presença de mulheres adultas – parentes consanguíneas ou não – que participam a seu modo, envolvidas com as situações em curso com desenhos, fotos e apresentações de teatro de bonecos feitas pelas crianças. Esse projeto está vinculado ao Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Apoio à Formação de Estudantes de Graduação (PUB-USP) é uma ação integrada das Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Inovação, Cultura e Extensão Universitária e Inclusão e Pertencimento da Universidade de São Paulo que visa ao engajamento do corpo discente em atividades de ensino de graduação, pesquisa, cultura e extensão e inclusão e pertencimento, de modo a contribuir para a formação cidadã, acadêmica e profissional do(a)s aluno(a)s regularmente matriculado(a)s em diferentes institutos e faculdades da Universidade e qualquer docente pode cadastrar seus projetos, e assim venho fazendo, de modo a realizar o diálogo extramuros entre universidade e comunidades em seus distintos territórios e articulando-os à formação também em pesquisa e futura docência. Sua fundamentação se faz com base na crença do quão fundamental é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a relação com movimentos sociais, especialmente, no processo de formação de estudantes futuras e futuros professores da educação básica. Neste projeto, as tardes são envolvidas com manifestações expressivas infantis, dentro de um local cuja precariedade de vida envolve, de modo concomitante, a luta política e atos políticos sensíveis com imaginação e inventividade. Considerando a recente e intensa publicação de legislação e atos normativos que alteram a organização da educação da infância (seja ela no que refere à idade e etapa de atendimento, às diretrizes curriculares, ao financiamento, às metas ou às diferentes maneiras de avaliação das instituições e das crianças), e a partir da legislação que visa a garantia dos direitos à brincadeiras e manifestações artísticas, cuidado e preocupação estética, este projeto de extensão busca tratar da temática em discussões teóricas de formação do grupo de estudantes na universidade, sob o apoio da docente responsável, e aliar a isso práticas junto a crianças moradoras de espaços ocupados, as Ocupações, situadas na região central de São Paulo. Imaginação e arte serão discutidas como elementos essenciais a vida das pessoas, entre elas as crianças e entre essas aquelas cuja vida se faz na luta por um teto e o que desmembra disso, tal como direito à cidade, lazer, brincadeiras e demais manifestações expressivas dos seres humanos. Apresentamos algumas questões que balizarão a formação para a ida às ocupações, seja do ponto de vista de uma primeira formação teórica, seja como prática junto às crianças, tendo como afirmação certa indissociabilidade entre ambas. Em que medida as “vozes infantis” são consideradas pelos educadores e pelas educadoras? Que marcas elas imprimem no cenário educativo? E como abordar tais temáticas em espaços educativos não escolares? Como abordá-la em espaços educativos de movimentos sociais? Balizada por essas inquietações, o objetivo do projeto, em sua fase formativa teórica, será problematizar e refletir sobre a articulação ou o diálogo existente entre as “vozes infantis” - concebidas como as formas de manifestação do pensamento infantil, verbal e não verbal - e os contextos da educação da infância. Com esse propósito, buscará discutir as concepções de infância e criança analisando os desafios e as possibilidades da consolidação de uma ação pedagógica que considere a escuta das crianças, bem como o olhar infantil inédito e surpreendente sobre o mundo, como eixos fundantes da organização dos contextos educativos em outros espaços que não os escolares. Deste modo, a preocupação deste projeto se insere entre aquelas voltadas à extensão, formação e pesquisa relacionando universidade e educação não especificamente escolar (embora todas as crianças moradoras e presentes no trabalho são frequentadoras de escolas públicas da região), em um edifício ocupado. Deve-se afirmar que, embora tenha um caráter não escolar, por não ir às escolas, sublinha-se que o mesmo tem forte interesse na formação de futuras profissionais, que, caso atuem em escolas, tenham a prática de exercício de atividades e pensamentos produzidos a partir delas com crianças de diferentes condições sociais. Aproximam-nos das

discussões feitas por Pierre Bourdieu décadas atrás em que a preocupação eram estudantes oriundos de diferentes posições econômicas e culturais. Problematisa-se a reprodução de certa cultura dominante e seus poderes no âmbito escolar, investiga-se possibilidades de ensino e pesquisa a partir da prática feita em campo com crianças. Como forma de apresentarmos o método que envolve estar junto às crianças e a formação das estudantes bolsistas, vale ressaltar que essa extensão prevê atividades práticas e discussões teóricas em que estarão organizados encontros de caráter formativo do grupo de estudantes. Envolve leituras coletivas, discussão de vídeos sobre o tema, produção de textos e, fundamentalmente, elaboração de atividades práticas a serem realizadas com as crianças. Nelas prevê-se jogos e brincadeiras e produção de desenhos e pinturas. Os materiais são fornecidos pela proponente do projeto, adquiridos ou doações. São idas semanais às tardes de sábados, na Avenida Ipiranga, onde está situada a Ocupação de mesmo nome e que nos tem acolhido em pesquisas, trabalhos de campo envolvendo estudantes de licenciatura e extensão. As idas ocorrem entremeadas com discussões e produção de materiais nas semanas em que não houver participação presencial em campo. Após a realização das atividades serão feitas análises críticas e propositivas das práticas, com o planejamento das futuras entradas em campo junto às crianças. Estão previstas escritas de relatos das práticas como forma de organizar o pensamento e a produção de modo contínuo e gerar o relatório final e demais produções escritas¹. Quanto ao trabalho extensionista em Ocupações, deve afirmar que ele tem origem em projetos de pesquisas coordenados pela proponente e são realizados desde 2016 em diferentes ocupações periféricas e situadas na região central da cidade. Nesse sentido a justificativa encontra-se pautada nas experiências de pesquisa e tornadas preocupações e propostas de caráter formativo que relaciona extensão e reflexão sobre a educação, também escolar. Entende-se também nessa proposta a extensão tal como afirmou Paulo Freire como práxis transformadora, no sentido da transformação de quem a faz, mas também das pessoas envolvidas, não como invasão cultural, mas como proposta produtiva e intelectual (FREIRE, 1983). Sim, são muitos elementos conjugados numa mesma proposta, muitos olhares, urgências, direitos e afetos a serem tratados para compreender práticas que envolvem atividades com crianças e determinadas manifestações expressivas ao entendimento de produção de uma infância em contexto de luta e vida. Esta comunicação está estruturada do seguinte modo: 1) O que também acontece “às tardes” na região centro de São Paulo? Introdução de um projeto; 2) Moradia e luta, movimentos sociais e infâncias: breves aproximações com o tema; 3) Retratos “às tardes” (concluindo).

Moradia e luta, movimentos sociais e infâncias urbanas em São Paulo: breves aproximações com o tema

A cidade de São Paulo conta atualmente com 12 milhões de habitantes. Entre eles, segundo a Fundação João Pinheiro em último relatório sobre o Déficit habitacional no Brasil (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2018)², temos 380 mil famílias sem teto, resultante de ausência de políticas habitacionais efetivas da qual derivam altíssimos valores cobrados por aluguéis de residências, em especial em regiões centrais, próximas ao transporte público ou a regiões de comércio e serviços, ou seja, que assegurem qualidade de vida a seus moradores. Junta-se a isso um número elevado de imóveis ou terrenos ociosos que não cumprem o artigo 5, cláusulas 23 e 24 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que inclui a função social da propriedade como direito fundamental de todos os cidadãos. O déficit indica a necessidade de construção de novas moradias para atender à demanda habitacional da população em dado momento. Contudo, observa-se a existência, em São Paulo, de número igual ou superior de edifícios ociosos, que poderiam servir ao cumprimento da Lei e das necessidades populacionais. Não se trata apenas de análise de fenômenos sociais urbanos, mas de incluir neles agentes sociais ainda pouco conhecidos, quais sejam, crianças e mulheres que surgem eventualmente não como protagonistas no projeto, mas como apoio, curiosas por participar de algum modo, ainda que olhando, ou tentando pegar algum material e produzir algo, como mencionado a partir da extensão e de práticas feitas por estudantes junto a crianças. Parte do desafio consistirá a junção de estudantes no campo, em que já estamos presentes desde 2016. Por tratar-se de novas estudantes há sempre um período de diálogos em grupo para compreender as práticas e a estada em campo,

problematizar preconceitos e representações, somados à produção de atividades a serem desenvolvidas junto às crianças. Ressalta-se a presença da coordenadora desta extensão junto às estudantes nas diferentes atividades e sempre que necessário em campo. Não podemos deixar de lado que estão produzindo a infância dentro da moradia e essa dentro do movimento social. Há extensa bibliografia sobre movimentos sociais e suas lutas o que permite aferir importantes matrizes teóricas identificando problematizações e explicações fundamentais, demandas sociais e conquistas. Contudo, urge explicar as novas formas de organização e ações coletivas, sem excluir as crianças e também merece destaque a presença majoritária das mulheres e de mães nestes movimentos, desde a coordenação, em participações que ocorrem num amplo leque existindo desde o momento inicial de busca e ocupação do terreno ou do prédio – a chamada festa – até os diferentes estágios de auto-organização destas experiências incidindo na luta pela permanência, o que está sendo aqui denominado de processo de enraizamento no local ocupado, transformando-o em lugar de relações e diferentes práticas sociais, o que é ainda pouquíssimo conhecido, tanto no que se refere as questões mais estritas da vida em luta dentro das Ocupações, como desta em relação com o que há em seu entorno, a vida fora, em especial, com processos educativos escolares e não escolares presentes em manifestações culturais, almoços, oficinas, debates, festas. Nesta proposta de extensão e formação, as manifestações expressivas das crianças e com elas, servem também a um dos objetivos que é conhecer aspectos do cotidiano segundo crianças. Identificou-se a presença de modos peculiares de relações entre esses grupos, em regiões periféricas e a vida em terrenos ocupados, locais em que não se dispõe de infraestrutura social consolidada, diferentemente das regiões centrais. Trata-se de lugares com suas práticas e relações construídas histórica e culturalmente ao longo de décadas a partir de situações impostas pela vida econômica e política do país. Quanto a média de vida a variação também é perceptível. No Jardim Paulista a média é de 81,5 anos, enquanto no Jardim Ângela é de 58,3 anos. Sistemas de saúde, educação, moradia, segurança, mobilidade, lazer e cultura estão envolvidos nisso ao garantir qualidade de vida para parte da população e abandonar outra. A mesma RNSP⁷⁹ em pesquisa realizada em março de 2021 consultando mulheres de diferentes regiões de São Paulo identificou grandes discrepâncias quanto a desigualdade na divisão do trabalho doméstico, na tomada de decisão e cuidado com os filhos e filhas, situações de assédio e confiança em realizar as denúncias. São dados que carecem de análises, contudo, produzem e marcam realidades das mulheres e das crianças que vivenciam essas situações e condições diariamente e que precisam ser considerados, não apenas em seu aporte numérico, mas como elementos que ao serem cruzados e analisados conjuntamente com entrevistas, observações e demais recursos metodológicos levam a refletir sobre a vida em luta das mulheres e das crianças que se faz nas Ocupações periféricas e o que se produz de relações e entendimentos desta vida, nesses lugares. As crianças, seguramente, nos fornecerão a possibilidade de conhecer outros modos de organizar-se e se posicionar em meio aos movimentos sociais e nos espaços onde vivem. Sabese que as formas de se organizar socialmente se apresentam de modo múltiplo ao longo da história e nos mostram, com seus modos inventivos, diferentes chaves para compreensão de práticas sociais que se pretendem universais, ou centradas no Ocidente o que vale, e muito, para os estudos sobre mulheres e gênero em diferentes regiões do mundo (Oyewùmi, 2021). No caminho para a construção de análises sobre o tempo presente e as relações de educação e cuidado, Luis Kohara (2009) apresentou contribuições fecundas ao debruçar-se em seu doutoramento sobre questões concernentes ao desempenho escolar de crianças moradoras de cortiços situados no bairro do Glicério, região central do município de São Paulo. Concentrou-se na relação estabelecida entre escola e cortiço e políticas públicas de moradia para a cidade, incluindo a educação escolar, o que remete à lacuna deixada para o entendimento sobre moradoras de Ocupações e periféricas. Em seu trabalho encontramos contribuições importantes que denotam entendimentos das relações entre estudantes moradores de cortiços e ocupações de terreno e instituições escolares. Novamente, será reforçada a importância de pesquisar as relações cotidianas construídas dentro da Ocupação, no que estamos considerando como elaborações de formas singulares de cuidado, educação e produção de vida nestes espaços/lugares e que corroboram com a visibilização de bebês e crianças maiores, também nos espaços institucionalizados.

⁷⁹ Mapa da desigualdade social Rede Nossa São Paulo (RNSP)

<https://www.nossasaopaulo.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/ViverEmSP-Mulher-2021-apresentacao.pdf> acesso em 06/09/2021.

O que desenham e fotografam as crianças? As manifestações expressivas às tardes

E as manifestações expressivas das e com as crianças? Há tempos vimos a afirmação de que estar em contato com as crianças implica posicionar-se de outras formas de modo a encontrá-la em sua inteireza. As artes, quando presentes no cotidiano das crianças, provocam nas e às pessoas que estão com elas a conhecerem mais e melhor a cada uma e ao grupo composto por meninas e meninos. Ao longo da Extensão desenhos e outras manifestações expressivas são mobilizadas e mobilizam, não apenas as crianças. Quando olhamos atentamente para suas produções começamos a compreendê-las em suas práticas e lógicas infantis e percebemos que há diferenças a partir dos contextos e condições de criação, sendo possível observar diferenças e marcas de classes sociais, gênero, étnico raciais, entre outras. Elas permitem que nos aproximemos das relações com os movimentos sociais, lugar, fundamentalmente masculino e adulto, em que relações diversas, de agenciamento e de poder encontram-se presentes e fundam os movimentos e suas práticas. O desenho é privilegiado entre as linguagens escolhidas. Como já visto em pesquisas os desenhos são fontes documentais, são expressões das crianças e nos proporcionam conhecê-las, do ponto de vista da formação e práticas no cotidiano. Ao considerarmos o processo de produção do desenho, podemos nos aproximar de quem o faz, de seus anseios, desejos, sonhos e pontos de vista. Imaginação, invenção, fantasia se conjugam e daí sua riqueza. A fotografia se aproxima desta compreensão, sobretudo, pelos registros feitos e provocados pela câmera fotográfica e a relação nem tão próxima entre esse equipamento e as crianças, mais afeitas a aparelhos celulares. a que tipo de conhecimento pode nos levar a imagem? (p. 209, 2012) inferimos que se trata de muitas realidades e relações estabelecidas com elas. Instigante, caso estejamos disponíveis. O que vemos diz muito de quem olha. Mas, também do objeto olhado, das decisões tomadas e apresentadas nas políticas públicas que desmontam ou mantêm as cidades e as pessoas como estão, refere-se também aos silenciamentos impostos àqueles que atrás das frestas apenas vasculham de leve o que está acontecendo, sem comprometimento direto com a cena vista. Ao pensarmos a partir das imagens percebemos seus entrelaçamentos conosco, entre as crianças e delas com a Ocupação, com as histórias, com a imaginação, com desejos e possibilidades que carregamos em nós e nas relações produzidas entre as pessoas e onde vivem. Entre as práticas feitas o teatro de fantoches surgiu por interesse das crianças na audição de histórias contadas e lidas. Das histórias, dos livros levados e de um sonho antigo resultou a construção de uma biblioteca que em sua simplicidade guarda os sonhos de leitura, de invenção de um mundo mais justo e belo pra todas as pessoas.

Longe de concluir: extensão, pesquisa e afetos com as crianças em suas moradias às tardes

Para finalizar, dentro dos limites desse resumo foi feita a escolha de apresentar sete fotografias que retratam diferentes momentos das crianças, são eles: o desenho de si, pinturas e a representação de um percurso de caminhada que foi feita pelas crianças para pessoas adultas e a biblioteca sendo usada por uma das crianças. Não há exatamente uma conclusão desta extensão e pesquisa, há várias delas e que versam sobre a importância da relação entre a universidade e o que há fora de seus muros, inclusive, os movimentos sociais e as infâncias que são feitas dentro deles. Pretende-se, com isso, refletir sobre qual fundamentais são esses contatos feitos pelas estudantes cuja característica interdisciplinar aponta para uma ampla e rica formação de professores e professoras – são estudantes de diferentes licenciaturas – e pesquisadoras acadêmicas. Concernente à temática habitação, movimentos sociais e luta por moradia, conclui-se, de modo amplo, a importância da moradia ocupada para o estabelecimento das relações e vínculos entre as crianças, onde o cuidado, os confrontos, as alegrias são compartilhadas produzindo a reiteração de um cotidiano programado na luta, pelas idas à escola e auxílio nas práticas domésticas, mas também, pelas rupturas deste cotidiano produzindo outras relações quando há o projeto extensionista com as crianças e são feitas saídas com elas para equipamentos culturais do entorno, nos diferentes momentos em que são escutadas nas manifestações de anseio, medo e insegurança pelo futuro próximo e seus projetos de sonhos para um futuro bem fazejo. Não há linearidade nas relações e no cotidiano vivido e produzido por todas as pessoas e de todas as idades, moradoras desse espaço ocupado. Como todas as relações humanas as disputas e o poder encontram-se presentes e são enfrentados na produção do cotidiano de todas as pessoas. Destacamos, contudo, que se trata de um lugar em que há hospitalidade imensa e um acolhimento que se faz para além

das tintas, dos fantoches, dos lápis e canetas e desenhavam desafiando o presente e apresentando possibilidades de um futuro justo para todas as pessoas. Escutar, acolher e lutar em atos políticos com as crianças é um dos grandes aprendizados que gostaríamos de compartilhar neste encontro. Numa tentativa de aproximação das reflexões feitas por Georges Didi-Huberman iniciamos um processo de desmontagem e montagem das imagens feitas pelas crianças, poderíamos contrastá-las a outras em que a luz aberta de espaços amplos aparece, como na imagem 1. As diferenças dos espaços e suas produções remetem ao entendimento de certos problemas, bons e nem tanto, existentes no que é possível ver pelas portas quando abertas e suas frestas, nas paredes e seus grafites e anotações desconhecidas por nós. Elas desorganizam as coisas e colocam indagações sobre e além delas. Nesse processo a imaginação é fundamental por auxiliar a montar e desmontar coisas/imagens e implicar-se às formulações para compreendê-las. Dentro dos limites dessa comunicação escrita não será possível apresentar muitas imagens. Deixamos algumas delas e o convite para vagar pelas imagens.

Às tardes por imagens

Imagem 1



João e seu auto-retrato
Acervo da autora (MG)

Imagem 2



Crianças desenhavam na Ocupação Ipiranga – tarde de sábado (2024)
Acervo da autora (MG)

Imagem 3



Desenho coletivo “por onde caminhar ao redor”
Acervo da autora (MG)

Imagem 4



Desenho coletivo “por onde caminhar ao redor”
Acervo da autora (MG)

Imagem 5



Acervo da autora (MG)

Imagem 7



Biblioteca da Ipiranga - Acervo da autora (MG)

Referências bibliográficas

- Freire, P. (1983) Extensão ou comunicação? tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24)
- Kohara, L. (2009) Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços. São Paulo: Tese de doutorado. FAU-USP.
- Oyěwùmí, Oyèrónkẹ(2020). A invenção das mulheres. São Paulo: Rio de Janeiro.
- Spiess, Wanessa (2020). Ocupações de edifícios abandonados no centro de São Paulo: Novas formas de pensar o urbanismo? IN: Anais do Seminário Internacional de Investigação do Urbanismo. São Paulo/Lisboa.

ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS VENEZUELANAS WARAO NA BAHIA – BRASIL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS JORNALÍSTICOS ENTRE 2018-2024

CARDOSO¹, Marilete Calegari; SANTOS², Maria Walburga dos

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, marilete.cardoso@uesb.edu.br

² Universidade Federal de São Carlos - UFSCar – Sorocaba,
walburgaufscar@gmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar os diferentes modos de deslocamentos e acolhimento de famílias venezuelanas, bem como as repercussões das condições de vida de bebês e crianças Warao migrantes em territórios baianos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise de documentos referentes a sete reportagens, sendo quatro produzidas por jornais (BNews; Jornal Gazeta do Vale; Correio 24h e g1-BA). A análise foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, utilizando categorias extraídas dos documentos e fontes bibliográficas de autores como (Longoni e Velho, 2023; Rosa, Tardelli e Roa, 2024), que permitem refletir sobre as condições de acolhimentos e seus impactos nas experiências das crianças. Os resultados indicam que as principais barreiras para o acolhimento dos venezuelanos Waraos em território baiano incluem dificuldades linguísticas, inserção no mercado de trabalho, estigmatização como nômades, além do preconceito, racismo e xenofobia enfrentados nas ruas. As reportagens analisadas destacam que as condições de vida de bebês e crianças Warao migrantes em territórios baianos são marcadas por situações de insalubridade nos abrigos, com registros de óbitos de crianças associados à desnutrição e às precárias condições de vida.

Palavras – chave: Acolhimento; Crianças Warao; Migrantes venezuelanos.

Introdução

Diante do grave e prolongado conflito econômico, político e humanitário que assola a Venezuela, milhares migrantes venezuelanos tem percorrido extensas distâncias em busca de condições mínimas de estabilidade e dignidade. Entre os grupos mais afetados encontram-se as crianças, que vivenciam uma dupla vulnerabilidade: por um lado, as incertezas e os riscos inerentes ao processo de deslocamento forçado; por outro, as fragilidades da infância. Essas circunstâncias impõem a necessidade de refletirmos sobre estratégias eficazes de acolhimento humanitário, com especial atenção à proteção integral e prioritária das crianças imigrantes. Neste contexto, o presente estudo apresenta reflexões decorrentes de uma pesquisa de pós-doutoramento em andamento, cujo foco recai sobre as dinâmicas de acolhimento de famílias venezuelanas e a estruturação das redes de atendimento às pessoas em situação de mobilidade humana na Bahia.

A problemática deste estudo concentra-se em dados mais recentes da Plataforma Regional de Coordenação

Interagencial para Refugiados Venezuelanos (R4V), os quais indicam que, entre 2015 e junho de 2024, 568 mil venezuelanos entraram no Brasil (Junger da Silva et al., 2024). Este problema, da mobilidade de famílias venezuelanas para os estados brasileiros, tem sido tensionado por discursos midiáticos que as associam a obstáculos, especialmente os Warao, devido aos seus modos de vida e à suposta negligência com as crianças. Esses discursos reforçam narrativas que “consolidam uma visão de que o migrante ou estrangeiro em geral é um problema a ser resolvido [...]” (Delfim, 2017, s/p.). Ou seja, são discursos “imbuídos de ideias de que processos migratórios impõem problemas receptores, os quais precisam lidar com um contingente significativo de migrantes adentrando seus territórios” (Bertino Moreira & Borda, 2021, p. 02). Na Bahia, de abril de 2018 a dezembro de 2023, 926 venezuelanos Warao foram acolhidos, a maioria por meio da Operação Acolhida (Brasil, 2023), sendo interiorizados voluntariamente para 27 municípios, incluindo Santo Antônio de Jesus, Feira de Santana, Jequié, Vitória da Conquista, Itabuna e Teixeira de Freitas. Face a este cenário, surgem as seguintes questões: Que notícias as mídias repercutiram nos últimos cinco anos sobre a chegada e acolhimento dos venezuelanos Warao no interior da Bahia? Como ocorrem as condições de acolhimento dessas famílias? Quais as repercussões para os bebês e crianças Warao? O objetivo deste trabalho é analisar reportagens de jornais online sobre o acolhimento de famílias venezuelanas e os impactos nas condições de vida das crianças migrantes e refugiadas na Bahia.

Metodologia

A presente pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, fundamentadas na utilização da Análise Documental (Lüdke e André, 1986) e Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A Análise Documental, conforme Lüdke e André (1986), possibilita a identificação de novos aspectos e interpretações acerca do objeto de estudo, ao considerar uma variedade de fontes, tais como leis, fotografias e reportagens jornalísticas. Complementarmente, Bardin (1977) destaca que a Análise de Conteúdo permite uma exploração sistemática e abrangente de diferentes tipos de documentos, ampliando a compreensão do fenômeno investigado. Para a produção das informações, utilizou-se o banco de dados do Google, com a busca da seguinte frase: “reportagem sobre crianças venezuelanas na Bahia”. Foram selecionadas 15 reportagens publicadas, ao longo dos anos de 2018 a 2024. Desse quantitativo, foram excluídas as reportagem repetidas (mesma notícia publicada em jornais diferentes) e aquelas que abordavam a mobilidade e o acolhimento de famílias e crianças venezuelanas fora do estado da Bahia. A amostra final constituiu-se de 7 reportagens, provenientes de 4 (quatro) jornais que noticiaram sobre os venezuelanos Warao na Bahia, sendo eles: (BNews; Jornal Gazeta do Vale; Correio 24h e g1-BA), conforme ilustra o Quadro 1, adiante.

Quadro 1 - Reportagens que noticiam os venezuelanos Warao na Bahia

REPORTAGEM	JORNAL	DATA	CIDADE	SITE
É difícil conseguir um modo de vida estável", diz venezuelano acolhido em Jequié.	BNews	Postado em 18/10/2018	Jequié	https://www.bnews.com.br/noticias/cidades/218873-e-dificil-conseguir-um-modo-de-vida-estavel-diz-venezuelano-acolhido-em-jequie.html
Prefeitura de Jequié presta acolhimento humanitário a grupo de indígenas venezuelanos.	Jornal Gazeta do Vale	Postado em 30/072022	Jequié	https://portalgazetadovale.com.br/prefeitura-de-jequie-presta-acolhimento-humanitario-a-grupo-de-indigenas-venezuelanos/#:~:text=A%20Prefeitura%20de%20Jequi%C3%A9%20atrav%C3%A9s,colocaram%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20rua.
Indígenas venezuelanos deixam Itabuna após denúncia	Correio 24horas	Postado em 29/08/202	Itabuna	https://www.correio24horas.com.br/bahia/indigenas-

de tentativa de venda de crianças.		2		venezuelanos-deixam-itabuna-apos-denuncia-de-tentativa-de-venda-de-criancas--0822
Grupo de venezuelanos indígenas chega da Bahia ao ES em ônibus clandestino e é deixado em rodoviária.	G1 - Bahia	Postado em 16/08/2022	Teixeira de Freitas	https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/08/16/grupo-de-venezuelanos-indigenas-chega-da-bahia-ao-es-em-onibus-clandestino-e-e-deixado-em-rodoviaria.ghtml
DPE aponta que crianças indígenas venezuelanas refugiadas na Bahia estão com quadro grave de desidratação e desnutrição.	G1 - Bahia	Postado em 15/12/2023	Feira de Santana	https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/12/15/criancas-indigenas-venezuelanas-refugiadas-na-bahia-estao-com-quadro-grave-de-desidracao-e-desnutricao-diz-dpe-ba.ghtml
DPE aponta que crianças indígenas venezuelanas refugiadas na Bahia estão com quadro grave de desidratação e desnutrição.	G1 – Bahia	Postado em 15/12/2023	Feira de Santana	https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/12/15/criancas-indigenas-venezuelanas-refugiadas-na-bahia-estao-com-quadro-grave-de-desidracao-e-desnutricao-diz-dpe-ba.ghtml
Criança indígena venezuelana morta na Bahia tinha sinais graves de desnutrição; família e prefeitura divergem sobre repasses	G1 - Bahia	Postado em 08/05/2024	Itabuna	https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/05/08/crianca-indigena-venezuelana-morre-desnutricao-itabuna.ghtml

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise realizada seguiu três etapas: leitura dos títulos, seleção das matérias e interpretação dos dados com base em categorias extraídas dos documentos. Além dessas fontes, foram feitas análises utilizando-se de outras fontes bibliográficas de autores como Longoni e Velho (2023) e Rosa, Tardelli e Roa (2024), que possibilitam refletir sobre o acolhimento de famílias venezuelanas Warao e os impactos nas condições de vida das crianças migrantes e refugiadas na Bahia. Neste artigo, serão analisadas as seguintes categorias: Quem são os Warao e como ocorre seus deslocamentos no interior da Bahia; e Repercussões das condições de vida das crianças venezuelanas Warao.

Análise Dos Dados

Quem são os Warao e como ocorre seus deslocamentos e acolhimentos no interior da Bahia

Os Warao representam o grupo humano mais antigo e a segunda maior população indígena da Venezuela (García-Castro, 2018; Rosa; Tardelli; Roa, 2024), ocupando um território que se estende por todo o estado de Delta Amacuro e por parte dos estados de Monagas e Sucre, região Nordeste do Delta do rio Orinoco (na língua warao, Wirinoko - Wiri significa “onde remamos” e Noko significa “lugar”). Os municípios de Antonio Díaz e Pedernales, locais de origem de muitos dos Warao, que atualmente estão no Brasil, são áreas de maciça presença indígena, constituindo 92% e 69% da população total, respectivamente (Rosa; Tardelli; Roa, 2024).

Os indígenas venezuelanos da etnia Warao que atualmente residem no Brasil são pessoas que, em virtude

de condições adversas foram forçadas a empreender longas jornadas migratórias em busca de proteção internacional e uma vida mais digna em território brasileiro. As razões que impulsionaram esse deslocamento são múltiplas e complexas, incluindo “a insatisfação com as políticas de acolhimento adotadas pelo poder público, a intenção de reencontrar parentes, a busca por trabalho e melhores condições de vida, os Warao estabeleceram um processo de dispersão territorial” (Rosa; Quinteiro, 2020, n.p.). No contexto brasileiro, a Bahia também passou a integrar as rotas percorridas por essa população migrante. Segundo reportagem do Jornal BNews (2018), publicada em 5 de setembro, o município de Jequié recebeu um casal de venezuelanos, acolhido por um grupo de evangélicos na rodoviária local.

O casal de refugiados venezuelanos, Pedro Salcedo e Norelys Figueroa, foi acolhido por um grupo de evangélicos na cidade de Jequié, no Centro-Sul Baiano. Em seu relato, Pedro detalha como foi recebido pela comunidade local desde que deixou o país presidido por Nicolás Maduro. [...] migraram para o Brasil, via Pacaraima, em Roraima, e seguiram para Boa Vista, onde passaram muitas dificuldades até serem acolhidos pela Missão Batista em Roraima. Depois, foram enviados para São Paulo e posteriormente para Jequié, onde foram recebidos no dia 15 de setembro, na rodoviária local, pelo pastor Josias de Souza e membros da Igreja Batista do Jequiezinho (IBJ) (Jornal BNews, 18/10/2018).

Embora, segundo a reportagem, os venezuelanos Warao tenham demonstrado gratidão pela recepção dos baianos, a manchete principal do Jornal BNews registra “Difícil conseguir um modo de vida estável, diz venezuelano acolhido em Jequié”. No conteúdo da notícia, destaca-se a dificuldade do casal em relação à língua: “temos observado que se assombram quando falamos em espanhol”. Ou seja, a barreira da linguística constitui um obstáculo difícil de superar (García-Castro, 2018).

Devido a essa dificuldade de comunicação, a mobilidade Warao é organizada, desde o princípio, por meio de redes de relações sociais estabelecidas mediante vínculos de parentesco, amizade e conterraneidade. Essas redes incluem informações e referências (sobre lugares e pessoas) e saberes, inclusive espirituais (Rosa; Tardelli; Roa (2024). Assim, a cidade de Jequié continuou sendo um território escolhido pelos Warao, conforme o jornal Gazeta do Vale,

[...] a um grupo composto por 29 imigrantes venezuelanos, que chegaram ao município e se colocaram em situação de rua [...] identificados como indígenas da etnia Warao e, por fim, aceitaram o acolhimento humanitário e foram direcionados aos serviços socioassistenciais, [...] onde foi ofertada toda a estrutura, como cama, roupas de cama, toalhas de banho, banheiros, alimentação, que foi servida conforme a tradição cultural dos indígenas, além de toda a assistência médica (Gazeta do Vale, 30 de julho de 2022).

Embora a reportagem destaca que a cidade de Jequié acolheu um grupo de imigrantes venezuelanos Warao que vivia em situação de rua, tal condição os coloca como pessoas “invisíveis e indesejadas” aos olhos das autoridades. Logo após o acolhimento inicial, o serviço social providenciou um ônibus para encaminhá-los a outra cidade vizinha. O mesmo aconteceu com os venezuelanos Warao que chegaram à cidade Teixeira de Freitas. Assim, que foram acolhidos, acabaram sendo enviados para a cidade de Vitória, no Espírito Santo. Conforme informa a reportagem do jornal g1Bahia, pela jornalista Fabiana Oliveira: “Grupo de venezuelanos indígenas chega da Bahia ao ES em ônibus clandestino e é deixado em rodoviária”. Nas palavras de um dos venezuelanos:

[...] Em Teixeira de Freitas a assistente social e a Prefeitura pegaram os nomes de todo mundo e perguntou se queríamos vir para Vitória. Colocaram a gente no ônibus. Deixaram a gente aqui fora e o ônibus deixou a gente para trás. Ninguém falou nada. A assistente social e Prefeitura disse que Vitória seria melhor pra gente. Precisamos de trabalho. (g1Bahia-Salvador, 16/08/2022.)

Esta situação de despreparo, enraizada no desinteresse das instituições estatais em criar políticas e práticas de acolhimento diferenciadas e adaptadas ao contexto sócio-histórico e cultural da população indígena

venezuelana, tem ampliado as situações de violência e preconceito. Essas circunstâncias são permeadas por representações que sustentam uma concepção dos indígenas refugiados como nômades, justificando, assim, a ausência de assistência efetiva. Tal como aparece na reportagem do Correio 24horas, de Salvador, no 29/08/2022, a entrevistada afirma: “Sempre que eles chegam em um lugar, mandam eles embora”. Para Longoni e Velho (2023), essa situação chega ao limite quando a prefeitura se recusa a lhes fornecer auxílio-moradia, sob o pretexto de que os Warao possuem uma “cultura nômade”, entendendo que, portanto, não seriam compatíveis com a lógica do benefício.

A manchete do jornal g1Bahia (2023), publicada em 15 de dezembro, também aponta a falta de uma política de acolhimento adequada na cidade de Feira de Santana, deixando os venezuelanos Warao sem amparo e em uma situação alarmante.

[...] o município não pagou o aluguel da maioria dos indígenas, apenas de dois deles, e que alguns estão com atraso no pagamento há mais de três anos. [...] Ainda segundo a DPE, um relatório expedido pela Funai (Fundação Nacional do Índio) sobre a moradia dos indígenas em Feira de Santana aponta ausência de infraestrutura nas residências, fornecimento inadequado de alimentação, além de barreira de acesso à educação e à saúde (g1Bahia – Salvador, 15/12/2023).

O processo de adaptação dos migrantes Warao em mobilidade e busca por acolhimento é um dos momentos mais complicados, pois eles são sempre vistos como diferentes, o que pode ser ainda mais agravado pelas diversas violências e privações que enfrentam. Diante dessas situações, podem surgir desconfiância e traumas, resultante da violação de direitos e afetações causadas à integridade dos membros da comunidade. Assim, compreende-se que o deslocamento dos Warao é impulsionado pela busca por proteção, melhores condições de vida e satisfação de suas necessidades básicas, o que, como se pode notar, não tem relação com determinismo cultural nem com nomadismo.

Repercussões das condições de vida das crianças venezuelanas Warao

A migração internacional, especialmente quando envolve crianças, é marcada por desafios complexos. A Bahia tornou-se uma rota para migrantes, como ilustra a reportagem do Jornal BNews (15/09/2018) sobre a chegada de uma família Warao em Jequié, evidenciando a barreira linguística e a dificuldade de encontrar estabilidade. Crianças migrantes enfrentam múltiplas vulnerabilidades, como dificuldades financeiras e busca por trabalho assalariado.

Prova disso é a reportagem do Correio 24h, de Salvador, em 29/08/2022, ao anunciar que “Indígenas venezuelanos deixam Itabuna após denúncia de tentativa de venda de crianças”. Segundo a matéria, uma família estaria fazendo oferta ilegal de crianças, com objetivo de arrecadar dinheiro para a compra das passagens. De acordo com o Conselho Tutelar, o grupo apenas queria gerar comoção para conseguir doações, conforme explicou a conselheira tutelar Joelma Gonçalves dos Santos, que atendeu o caso. “Eram três crianças. Infelizmente diziam estar vendendo, mas subentendo que tenha sido a fim de comover a população. Porque de fato eles são muito protéticos com a prole”.

O processo de deslocamento forçado repercute a impossibilidade de uma vida digna, já que “o preconceito, o racismo e a xenofobia enfrentados nas ruas, a vulnerabilidade social em que se encontram, tudo isso compromete a saúde mental dessas pessoas, levando-as muitas vezes a atitudes extremas” (Rosa; Tardelli; Roa, 2024, p. 35). O que vem acontecendo é que o poder público dos estados e prefeituras tentam esconder o problema, ao silenciar e “maquiar” a situação através da publicidade, como é o caso da manchete acima citada, do Correio 24h, de Salvador, em 29/08/2022, que incrimina os Venezuelanos em Itabuna, por denúncia de tentativa de venda de crianças; ou por acusações, como a de não cuidarem ou exploram suas crianças. Esse tipo de denúncia é “tanto fruto de preconceito, quanto utilizada com intuito de ameaçá-los e coagi-los. Dessa forma, os agentes institucionais buscam frequentemente submeter os Warao ao seu controle, fechando o “cerco institucional” (Longoni; Velho, 2023, p. 15).

Torna-se importante ressaltar que, em relação às crianças Warao, especificamente, temos a Recomendação

nº 20, de 10 de outubro de 2019, do Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH), que exige a abstenção da adoção de procedimentos que gerem a perda do poder familiar, como o acolhimento institucional e o acolhimento familiar, no que tange a crianças venezuelanas em situação de rua, especialmente as de etnia Warao, sem antes serem observadas todas as medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este documento é direcionado aos Conselhos Tutelares dos municípios mais populosos dos seguintes estados: Amazonas (AM), Pará (PA), Acre (AC), Rondônia (RO), Roraima (RR), Amapá (AP), Tocantins (TO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Maranhão (MA), Piauí (PI), Ceará (CE), estabelecendo que:

Que não fomentem e que não adotem procedimentos que gerem a perda ou a suspensão do poder familiar, como o acolhimento institucional e o acolhimento familiar das crianças, no que tange especialmente às famílias venezuelanas em situação de rua, sem que antes sejam observadas outras medidas de proteção elencadas nos incisos do art. 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente, em observância, igualmente, do parágrafo 1º do mesmo artigo, obedecendo a excepcionalidade das medidas supracitadas. Ademais, deve-se prezar pelo respeito às diferenças étnicas e culturais, respeitando o modo de vida e a visão de mundo destes povos, notadamente da etnia Warao, agindo, portanto, em conformidade com os preceitos constitucionais, zelando os direitos e garantias fundamentais e os direitos humanos (Brasil, 2019, n.p.).

Contudo, mesmo com a recomendação feita pelo CNDH, estes estados citados anteriormente, negligenciaram e não seguiram as recomendações, bem como outros estados brasileiros, como RS, SP, PR. Pesquisas realizadas (Maréchal; et al, 2021; Longoni; Velho, 2023), denunciam que as crianças indígenas continuam sujeitas a diversos riscos, desde o adoecimento até o aliciamento, sob o pretexto de ajuda mútua. Percebe-se, então, com base nas reportagens analisadas, que o território baiano também persiste no não cumprimento da Recomendação nº 20/10/2019, do CNDH (Brasil, 2019). Em consonância com a reportagem do g1Bahia - Salvador, de 08/05/2024, as condições de saúde e alimentação de 50 migrantes Warao, incluindo crianças e adultos, que vivem em abrigo no município de Itabuna há cerca de oito meses, constituem um cenário “caótico” e de precariedade. A reportagem destaca, ainda, que a “situação no espaço é insalubre, com forte odor em meio a entulho e sujeira”. Conforme exposto a seguir,

[...] a representante da rede de assistência, destaca que “eles enviam produtos que integram a cultura do povo indígena, como peixes e raízes, semanalmente. Porém, os venezuelanos teriam adquirido outros costumes, passando a ingerir também salgadinhos e refrigerantes” (g1Bahia, Salvador, 08/05/2024).

Vale mencionar que esta mudança de hábito alimentar, ou vício em refrigerantes, é consequência da condição de vulnerabilidade social em que as famílias Warao se encontravam, vivendo em situação de rua. Essa problemática já vinha acontecendo desde suas chegadas às cidades do norte do Brasil, como Belém e Santarém, no Pará. Tal fato foi publicado por Leandro Machado, na BBC Brasil, em 17 de outubro de 2017, na reportagem intitulada “Mamadeiras de refrigerante: ‘vício’ em bebida agrava desnutrição em indígenas”. A notícia afirma que as crianças bebiam grandes quantidades de refrigerante, o que agravava quadros de desnutrição, adoecimento e, em alguns casos, levava à morte. Como no caso reportado, pelo g1Bahia, em 2024:

Uma criança de 2 anos morreu após ser internada com sinais avançados de desnutrição em Itabuna, no sul da Bahia. O óbito ocorreu na terça-feira (7), no Hospital Manoel Novaes. [...] A criança já havia sido hospitalizada com os mesmos sinais de desnutrição em abril. Na época, ela foi tratada e se recuperou, porém voltou a sofrer com o problema (g1Bahia - Salvador, 08/05/2024).

A causa da desnutrição está diretamente vinculada às precárias condições de vida e à falta de alimentos no abrigo, como denunciado pelo Cacique Amário Matos, na cidade de Feira de Santana. “De acordo com ele, os alimentos entregues pela prefeitura não são suficientes para nutrir as 11 famílias que vivem no espaço” (g1Bahia - Salvador, 15/12/2023).

Os processos de acolhimento das famílias venezuelanas Warao e as repercussões das condições de vida de bebês e crianças dessa etnia, em territórios baianos, evidenciam a presença de práticas de racismo estrutural e institucional. Conforme apontam Rosa; Tardelli e Roa (2024), observa-se a existência de “modos indiretos de levá-los à morte, negando-lhes atendimento, rejeitando-lhes ou culpabilizando-os pela própria vulnerabilidade é, justamente, o modo pelo qual o Estado tem feito a gestão dessa população” (p. 189). A presença e a vulnerabilidade das crianças Warao não podem ser ignoradas no contexto brasileiro, sobretudo considerando que essas famílias enfrentam trajetórias marcadas por experiências de extrema complexidade, como o deslocamento forçado. As constantes movimentações dessa etnia entre diferentes municípios baianos permitem identificar, de forma clara, os principais entraves e desafios presentes nas práticas locais de acolhimento.

Conclusão

Investimos, ao longo deste estudo, por meio de reportagens de jornais baianos, na compreensão dos diferentes modos de acolhimento de famílias venezuelanas e as repercussões das condições de vida de bebês e crianças Warao migradas e refugiadas em territórios baianos.

Os resultados apontam que as principais barreiras ao deslocamento e ao acolhimento dos Warao na Bahia são: dificuldade com a língua; inserção no trabalho, estigmatização como nômades, preconceito, racismo estrutural, xenofobia enfrentada nas ruas e a existência de abrigos em condições insalubres. Quanto às repercussões nas condições de vida de bebês e crianças Warao, as reportagens do jornal g1Bahia (2023 e 2024) indicam que ocorreram óbitos de crianças relacionados à desnutrição e às precárias condições de vida e alimentação nos abrigos. Além disso, as crianças indígenas continuam expostas a diversos riscos, desde o adoecimento até o aliciamento, sob o preceito de ajuda mútua. ((Maréchal; et al, 2021; Longoni; Velho, 2023).

Portanto, é necessário que as práticas de acolhimento sejam efetivamente viabilizadas pelo poder público, com base numa perspectiva intercultural, de modo a garantir uma atuação socioassistencial que evite posturas discriminatórias. Tal cuidado é essencial para não comprometer o estabelecimento de vínculos e para assegurar a proteção e o acesso a direitos básicos dessa população.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bertino Moreira, J., & Borba, J. H. O. M. (2021). Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. *Revista Brasileira De Estudos De População*, 38, 1–20. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0137>.
- Brasil. (2019). Recomendação nº 20, de 10 de outubro de 2019. Conselho Nacional de Direitos Humanos. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/Recomendaon20CrianasWarao.pdf>.
- Brasil (Dez, 2023). Subcomitê Federal Para Acolhimento E Interiorização De Imigrantes Em Situação De Vulnerabilidade - OIM. Informe Deslocamentos assistidos de venezuelanos. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social. https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2024-1/informe_deslocamentos-assistidos-de-venezuelanos-dez23.pdf.
- Correio 24horas. (2022, 29 de agosto). Indígenas venezuelanos deixam Itabuna após denúncia de tentativa de venda de crianças. Correio 24horas. <https://www.correio24horas.com.br/bahia/indigenas-venezuelanos-deixam-itabuna-apos-denuncia-de-tentativa-de-venda-de-criancas--0822>
- Criança Indígena (2024, maio 8). Criança indígena venezuelana morta na Bahia tinha sinais graves de desnutrição; família e prefeitura divergem sobre repasses. g1Bahia. <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/12/15/criancas-indigenas->

venezuelanas-refugiadas-na-bahia-estao-com-quadro-grave-de-desidracao-e-desnutricao-diz-dpe-ba.ghml.

Delfim, R.B. (2017). Crise migratória e crise de refugiados: termos xenofóbicos a serem combatidos.

Colaboração de Glória Branco. MigraMundo, São Paulo, 31 de março de 2017.

<https://migramundo.com/crise-migratoria-e-crise-de-refugiadostermos-xenofobos-a-serem-combatidos..>

Dpe (2018,18 de outubro). DEP aponta que crianças indígenas venezuelanas refugiadas na Bahia estão com quadro grave de

desidratação e desnutrição. g1Bahia – Salvador, 15 de dezembro de 2023.

<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/12/15/criancas-indigenas-venezuelanas-refugiadas-na-bahia-estao-com-quadro-grave-de-desidracao-e-desnutricao-diz-dpe-ba.ghml>.

García-Castro, A. A. (2018). Os Warao no Brasil são refugiados, não imigrantes: Questões etnológicas e etno-históricas. *Périplos: Revista de Estudios sobre Migraciones*, 2(2), 32–55.

https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/25456

Junger Da Silva, G., Cavalcanti, L., Lemos Silva, S., & De Oliveira, A. T. (2024). Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra.

Longoni, P. B., & Velho, A. B. (2023). A mobilidade Warao no Brasil e suas “situações limite”: Uma análise da trajetória de indígenas migrantes. XIV RAM – Reunião de Antropologia do Mercosul – (Re)conexões: desafios para a Antropologia e o Sul global, 1 a 4 de agosto, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

<https://www.ram2023.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czoZNToiYToxOntzOjEwOiJRF9BUlFVSZVZPljtzOjQ6IjY1OTgiO30iO3M6MT0iaCI7czoZMjoiZTUyNzA3MTBIMDAXMzBkNGE5NDg1MjhmNzY2M5Y2M5MDQ1O30%3D>.

Lüdke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (reimpressão). São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária.

Machado, L. (2017, 17 outubro). Mamadeiras de refrigerante: ‘vício’ em bebida agrava desnutrição em indígenas. BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil->

Maréchal, C., Leal De Britto Velho, A., & Weber Rodrigues, M. (2021). Entre o abandono e a tutela: os Warao e a rede de assistência social em Porto Alegre. *Espaço Ameríndio*, 15(3), 179.

<https://doi.org/10.22456/1982-6524.120835>

Oliveira, F. (2022, 16 agosto). Grupo de venezuelanos indígenas chega da Bahia ao ES em ônibus clandestino e é deixado em rodoviária. g1Bahia – Salvador. <https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/2022/08/16/grupo-de-venezuelanos-indigenas-chega-da-bahia-ao-es-em-onibus-clandestino-e-e-deixado-em-rodoviaria.ghml>

Onu. (2018, 25 de agosto). ONU diz que crise migratória na Venezuela já está quase no nível de fluxo de refugiados no Mediterrâneo. BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45307311>

Redação BNews (2018, 18 de outubro) “É difícil conseguir um modo de vida estável”, diz venezuelano acolhido em Jequié. BNews, Salvador, <https://www.bnews.com.br/noticias/cidades/218873-e-dificil-conseguir-um-modo-de-vida-estavel-diz-venezuelano-acolhido-em-jequie.html>

Rosa, M., Tardelli, G., & Roa, S. (Orgs.). (2024). Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes (2. ed.) [Livro eletrônico]. Agência da ONU para Refugiados - ACNUR. <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/legacy-pdf/WEB-Os-Warao-no-Brasil-V2.pdf>.

Rosa, M., & Quinteiro, P. (2020). Entre a Venezuela e o Brasil: algumas reflexões sobre as migrações Warao. In *Anais da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia* (pp. [indicar páginas, se disponíveis]). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

<https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czoZNToiYToxOntzOjEwOiJRF9BUlFVSZVZPljtzOjQ6IjY1ODYiO30iO3M6MT0iaCI7czoZMjoiZDA0MjNINWUyMGFIYjlyODE4ZDZjMTY5MmZjY2U3YWQ1O30%3D..>

CRIANÇA E GUERRA. A BRINCADEIRA COMO ROTA DE FUGA

ABRAMOWICZ, Anete

Faculdade de Educação da USP

anetabra@usp.br

Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre as condições das crianças em tempos de guerras, evidenciando como elas ocupam, paradoxalmente, os papéis de vítimas mais cruéis e, ao mesmo tempo, de participantes ativas desses conflitos. O texto analisa como os corpos da criança e da mulher se tornam verdadeiros artefatos de guerra, alvos e instrumentos das violências armadas. Mapeia as guerras contemporâneas, e as guerras civis — conflitos que se voltam contra a própria população. As crianças estão presentes em todos os cenários bélicos: muitas vezes invisíveis, sempre profundamente afetadas, mas também como sujeitos de resistência que, com as linguagens que lhes são próprias, clamam por paz. O trabalho destaca também trechos de obras literárias que testemunham essas experiências buscando ecoar as vozes dessas infâncias atravessadas pela guerra.

Palavras-Chave: Crianças e Guerras; testemunhos de Infância; guerras contemporâneas.

Este trabalho sob a forma de ensaio pretende debater, analisar e pontuar questões relativas às condições das crianças em tempos de guerra, evidenciando como elas são, paradoxalmente, participantes ativas e, ao mesmo tempo, as vítimas mais cruéis desses conflitos. Quando uma criança morre na guerra, morrem junto milhões de outros e novos possíveis que cada criança carrega. A morte de uma criança significa a morte de vidas e mundos possíveis, não gestados. A morte delas significa a impossibilidade de se vivenciar sobre o que poderia ter sido. Onde estão e o que fazem as crianças durante as guerras? Falamos pouco delas, e elas estão por toda a parte. É necessário pensar sobre como as crianças fazem em tempos de guerra? O que fazem e o que sentem as crianças nas guerras, como elas vivem, o que testemunham? Vendo e sentindo que os adultos matam e/ou morrem diante de seus olhos!

Entre 1954 e 1955 poeticamente João Cabral de Mello Neto escrevia a obra: *Morte e Vida Severina* sobre a dura e sofrida trajetória de um retirante em Pernambuco. Ali a infância morria de sede e fome. Depois de 70 anos, o que temos ainda aqui e acolá é a permanência da morte da infância, ainda mais banalizada. Não há como não se remeter aos escritos do Primo Levi (1988) quando de alguma maneira perguntava de como é possível continuar sendo homem e viver tranquilo com a comida quente e rostos amigos depois de tanta barbárie emergida? Ou seja, de que modo podemos prosseguir sem admitir que o ponto do intolerável já foi transposto. E daí? Essa contração da preposição, dita pelo Presidente Bolsonaro durante a morte de pessoas durante a COVID no Brasil, se alastrou pela atmosfera social de maneira transnacional em contraposição à tolerância, à empatia. E daí? Alastra-se como um afeto que atinge a cada um individualmente e a todos coletivamente depois que a extrema direita governa um país: aconteceu aqui pós Bolsonaro, em Israel com Netanyahu, Trump, no Irã, na Hungria, na Argentina, na Alemanha etc. Um afeto que é proposto como uma

filosofia psíquica no neoliberalismo de maneira que cada um cuida de si próprio individualmente, como estratégia para retrair o espaço do comum, o espaço público e a necessária solidariedade do bem comum. As crianças têm sido deliberadamente assassinadas, as crianças estão nas guerras: na guerra do tráfico, na guerra da ocupação colonizadora produtora de apartheid social na Palestina, em Gaza, na Cisjordânia, as crianças judias que foram sequestradas pelo Hamas, as meninas no Irã impedidas de irem à escola, as crianças na Ucrânia, na guerra civil do Sudão, no Iêmem com uma guerra civil desde 2014 obrigadas a se esconderem sob mantos, as balas perdidas no Brasil que alcançam sempre o mesmo corpo: pobre e negro, as crianças lanomâmis que lhes foi imposto pelo regime bolsonarista à morte e ao abandono. É preciso falar sobre isto, sobre a guerra, essa urgência política e ética que se abate sobre as crianças e se não fizermos nada a infância nos cobrará caro!

Na literatura há depoimentos lembrados pelos adultos em forma de clamor pela vida:

“Quero Viver! Quero Viver! Vássia Khárevski, 4 anos. Hoje arquiteta.

“Quando começamos a recordar depois da guerra, ela se surpreendia: “Você não pode lembrar disto, era pequeno. Alguém te contou... Não eu mesmo lembro.... As bombas explodiam, e eu me agarrava ao meu irmão mais velho: “quero viver! Quero viver!”. Tinha medo de morrer, mas o que eu podia saber sobre morte da época? O quê?.... Minha mãe entregou para mim e para meu irmão as duas últimas batatinhas, e ela só olhava para nós. Sabíamos que essas batatinhas eram as últimas. Eu queria deixar para ela.... um pedacinho pequenininho.... E não consegui. Meu irmão também não conseguiu. Ficamos com vergonha. Com muita vergonha. (Aleksiévitch, 2018, p.33)

Brincar é sempre uma rota de fuga, uma atitude afirmativa da vida, e as vezes de sobrevivência das crianças, nas situações mais extremas, elas ainda assim brincam, quando não mais o fazem, é que não há mais criança na atmosfera social, o brincar é uma potência que chamaríamos disruptiva, por meio dele inventa-se e destrói mundos, ele é uma forma imanente nas quais as crianças se constroem como crianças. Brincar tem muitas dimensões, mas a mais importante é que as crianças têm em mãos esta ferramenta contra os dispositivos que as querem controla-las, persuadi-las, normatizá-las e moralizá-las. Contra todos os dispositivos de poder e saber que se colocam sobre as crianças, elas brincam: brincam que estão no espaço, que possuem muitos namorados e namoradas, que são cachorros, foguetes, que estão fazendo comida, que têm comida, que estão felizes, que a guerra acabou, que tem uma casa..... Forjam um outro mundo possível, se constituem mesmo como uma diferença – um outro, uma nova possibilidade. É como se elas tivessem uma reserva infinita de possíveis e que atualizam por meio da brincadeira. Por isto que Virno (2012) afirma:

“Não é concebível um pensamento crítico que não seja também, em quaisquer de suas facetas, uma meditação sobre a infância” (Virno, 2012, p. 34).

Mas hoje temos que falar sobre a guerra, pois as crianças e as mulheres são dispositivos e artefatos dela, o corpo da mulher é violado assim como o corpo da criança que se constituem como espaços da guerra. Elas participam ativamente e sofrem de maneira inaudita as consequências da guerra. As guerras contemporâneas que pretendemos cartografar não são apenas entre países, há as guerras civis, que são contra as próprias populações vinculadas a uma espécie de guerra “biológica”, como sugere Alliez e Lazzarato (2016). No Brasil são contra os negros, contra as sexualidades dissidentes, contra algumas mulheres e contra algumas crianças e além de ser contra os jovens negros. Os alvos preferenciais da guerra do Estado brasileiro contra as crianças têm sido nomeados de “balas perdidas” (Abramowicz, 2020), é quase como se fosse algo inofensivo, são balas apenas, não são balas perdidas, são balas mortíferas direcionadas contra as crianças negras e pobres. Mbembe (2016) se pergunta:

“sob quais condições práticas se exerce o direito de matar, deixar viver ou expor à morte?

Quem é o sujeito dessa lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação antagônica que coloca essa pessoa contra seu ou sua assassino/a. Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. Se consideramos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou morto)? Como eles estão inscritos na ordem de poder?” (pp.123-124)

O Achille Mbembe quando escreveu sobre a necropolítica que aqui e ali surge como palavra explicativa de qualquer contexto bélico, ele tinha como alvo a Palestina como uma moderna colônia penal, toda essa quinquilharia de controle que se transmuta como diversão: do celular às redes sociais e os jogos eletrônicos têm um objetivo explícito são tecnologias de guerras, é para localizar o inimigo e exterminá-lo, sem mesmo vê-lo. O Waze é um eficaz dispositivo da guerra. Quando a TV israelense mostra os rostos e os sentimentos das famílias israelenses sequestradas e devastadas com rostos e história, e ao contrário, as famílias e crianças palestinas aparecem como em um jogo eletrônico onde só se vê a distância e a fumaça, sem rosto, sem história faz parte da iconografia e da estética da guerra, pois produz nessa diferença, para uns, os judeus, os sentimentos humanitários, para os Palestinos, nenhum afeto se interpõe. A guerra afinal é o direito de matar. As crianças palestinas que são mortas e sofrem apartheid israelense há tempos, e as crianças judias sequestradas ou mortas que foram pelo Hamas são todas elas dispositivos e armamentos da guerra.

Outro trecho de literatura do livro de Aleksievitch (2018) relata a guerra como o contrário da brincadeira, verdadeiramente seu oposto, enquanto brincar cria vidas e mundos, a guerra destrói.

“A guerra parece tudo, menos brincadeira. Ela destrói, mata, incendeia, separa traz infelicidade. Hoje uma chuva de gramadas caiu sobre Baščaršija, o centro antigo de Sarajevo. Explosões aterradoras. Descemos para o portão – estava frio, tudo escuro, é deprimente. E o nosso nem é tão seguro. Ficamos nós 3, papai, mamãe e eu, encolhidos num canto onde tínhamos a sensação de estar em segurança. No escuro, ao lado de papai e mamãe e no calor dos corpos deles, melhor seria irmos embora os três. Mas papai com certeza não poderia. Aí pensei em ir embora de Sarajevo. Mas ir embora sozinha, deixar papai e mamãe, vovô e vovó, eu não ia aguentar. E ir embora só com mamãe também não ia dar certo. O resolvi que íamos ficar juntos. Amanhã vou dizer a Keka que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. (Aleksievitch, 2018, p. 265)

As crianças são participantes ativas das guerras lembremo-nos de algumas cenas. A participação das crianças nas guerras e conflitos armados não se reduz ao lugar de vítimas passivas, muitas vezes, ao longo da história, crianças tomaram parte dos conflitos, em movimentos de resistência a opressão vivida pelas famílias e suas comunidades. Nos relatos de sobreviventes nos guetos da segunda guerra mundial é comum a referência à participação das crianças que, com seus corpos diminutos e ágeis, conseguiam fugir e trazer comida, muitas vezes, garantindo a sobrevivência dos adultos. Ângela Davis (2018) tematiza esta questão ao contar da participação política das crianças negras à época da luta pelos direitos civis em 1963 nos movimentos de resistência ao racismo. No contexto contemporâneo, as crianças e jovens se fazem presentes nas intifadas palestinas, ao jogar pedras contra as forças de ocupação, corporificando a resistência a uma política de violência e terror contra a comunidade da qual participam. A criança falar, participar das cenas sociais como

agente destes processos insere-se em uma das mais eficazes lutas micropolíticas. No Brasil, encontramos crianças nas manifestações contra o bolsonarismo, e na manifestação do #elenão#, por exemplo. Em meio às guerras quase nunca temos os depoimentos das crianças, o que temos é sempre quando adultos rememorando suas infâncias em tempos de guerra. Mas há cenas aqui e ali que vemos as crianças de Gaza clamarem por uma vida normal sem guerra, ao mesmo tempo em que há cenas que mostram o deslumbramento das crianças com as fumaças dos mísseis e do horror a eles, correndo para se protegerem. As crianças de um lado já odeiam as crianças do outro lado, é o resultado mais cruel da extrema direita no poder.

Vamos apontar as guerras que tivemos só com o beneplácito dos EUA: Panamá 1989, Iraque 1991, Kuwait 1991, Somália 1993, Bósnia 1994, Sudão 1998, Afeganistão 1999, Iêmen 2002, Iraque 1991 a 2015, Paquistão 2007-2015, Somália 2007-2011, Líbia, Síria, Ucrânia, Cisjordânia, Gaza. A guerra de classe, raça e de sexo sempre acompanharam o desenvolvimento do capital, segundo Alliez e Lazzarato (2016), não há capital sem essas guerras. As crianças estão por todos os lados, como artefatos, como maquinarias dessa guerra, em algumas até como soldadas, e em muitas na luta ativa de resistência.

Se, num sentido restrito, as guerras nunca deixaram de existir ao longo da história humana, sua emergência é sempre recebida como acontecimento disruptivo, dramático e traumático, cujo impacto recai preponderantemente sobre aqueles/as que dela não participam diretamente: velhos/as, mulheres e crianças. A trajetória dos conflitos armados, em suas mais variadas expressões e extensões, no entanto, segue um determinado script, envolvendo deslocamentos territoriais, violências nas mais variadas formas, mortes, em que o sofrimento humano é vivido com intensidade extrema, marcando definitivamente as histórias de vida daqueles e, sobretudo daquelas que experimentam seus efeitos. Num sentido mais amplo, guerras ocorrem no cotidiano de populações, sem que sejam assim nomeadas, como nos casos brasileiros, em que os efeitos da ação do Estado sobre populações negras, indígenas, trabalhadores rurais envolvem um número de assassinatos superiores a muitas das guerras assim declaradas. Assassinatos escamoteados pela linguagem. Assim é que os alvos preferenciais da guerra do Estado brasileiro contra as crianças, como já dito, têm sido nomeados de “balas perdidas” (Abramowicz, 2020) direcionadas, contra determinadas crianças. São estes corpos e não outros, que as balas encontram seu lugar.

Quando discutimos e escrevemos sobre as guerras, as crianças nunca aparecem como protagonistas, o que elas pensam, testemunham e fazem não são absolutamente levadas em conta, quando crianças emergem no cenário social da guerra são números que servem apenas para evidenciar as atrocidades dela. Mesmo quando as crianças são utilizadas como ferramentas da guerra, como soldadas, não importa o que elas sentem, segundo o relatório Kindersoldaten da UNICEF (2022, p. 3), “a maior parte das crianças soldadas sofrem de pesadelos, de estado de pânico, de insônia, por muito tempo, mesmo depois de serem desmobilizadas”. Ainda segundo a UNICEF “em 2020, 8521 crianças soldadas são recrutadas em países como a República democrática do Congo, a Síria, a Somália, e o Iêmen (segundo relatório das Nações Unidas, 2021). As vulnerabilidades das crianças afetadas pelos conflitos vêm crescendo junto e após a pandemia da COVID-19”⁸⁰.

Na guerra as crianças não passam de territórios de disputas e fazem parte dos artefatos. O horror da guerra sempre aumenta quando crianças cujos corpos e formas não pertencem aos corpos matáveis, como por exemplo, as crianças brancas da Ucrânia, as crianças brancas e judias de Israel, a comoção ganha proporções inauditas, que produziu o conceito da Judith Butler (2005) sobre as vidas que são e podem ser choradas, e sobre o luto diferenciado das mortes. Sabemos perfeitamente o que é isto. Segundo a UNICEF (s.d.), crianças e mulheres são “frequentemente vítimas de violações sistemáticas ou contaminadas intencionalmente pelo vírus da AIDS – sob os olhos de pessoas de suas proximidades. Os chefes de guerra procuram assim desmoralizar as famílias e as comunidades aldeãs ou dividi-las. Acontece também que as meninas e as mulheres sejam sequestradas e vítimas de abuso durante anos. Muitas delas não voltam jamais

⁸⁰ Kindersoldaten. (2022). *Kindersoldaten: FS 2022* [Documento online]. Scribd.
<https://pt.scribd.com/document/811958454/Kindersoldaten-FS-2022-fr>

81". (UNICEF, s.d., p. 3). Ou seja, o corpo da mulher, da menina e da criança são territórios da guerra. O mundo adultocêntrico em que vivemos tem na guerra a sua expressão crua e brutal da relação costumeira que o mundo ocidental estabelece com as crianças. A história da criança é a história do horror, da morte, da pobreza, da miséria, do trabalho, do infanticídio, pois elas estão totalmente à mercê do mundo dos adultos, um mundo adultocêntrico; e, por vezes, aqueles e aquelas que as protegem - seus pais, os adultos, o Estado - as destroem. Godard mostrava em seus filmes que as crianças eram prisioneiras políticas. "As crianças são prisioneiras políticas", dizia Godard, mas são prisioneiras de prisioneiros, porque os adultos, por maioria de razão, também são prisioneiros políticos. Essa prisão refere-se à maneira pela qual nosso desejo é construído e produzido e nossa subjetividade capturada pelas redes sociais, e pelas tecnologias de produção de sujeito. Segundo Chauí (2024): "esse objeto aqui [celular] faz com que eu acredite que sou livre quando o utilizo, mas, na verdade, é um objeto de servidão".

As crianças acompanham seus pais, solidárias que são nas travessias das mais perigosas, como no Mediterrâneo em direção à Europa, ou mesmo nas travessias do Atlântico, seja saindo da África ou do Oriente Médio. Acompanham seus pais nas ocupações de terras e prédios no Brasil, acompanham seus pais ou os adultos nos corredores e nas esquinas das cidades, fazendo malabarismo ou pedindo dinheiro, buscando extrair alguma empatia dos adultos. As crianças se lançam nestas jornadas, não sabem nadar quando se lançam ao mar, e estão à mercê das forças econômicas, raciais, étnicas, etc. de destruição, além das questões vinculadas ao recorte etário, pois, em quaisquer destas circunstâncias, dependem totalmente dos adultos. Assim, a questão política significa pensar que aparatos e dispositivos podemos criar para proteger a criança da gana do capital, do racismo, das discriminações, da pobreza, dos jogos eletrônicos, da guerra etc.? Na guerra sofrem um desamparo absoluto, pois ali o adulto é puro desamparo também. Em Gaza as crianças estão sem luz, sem água, sem comida, sem escola, sem proteção, sem casa, e isto é tolerável pelo beneplácito do capital e do ocidente, onde Trump pretende neste genocídio fazer de Gaza um resort.

Há fotos nas quais as crianças aparecem como protagonistas e que também fazem parte da guerra iconográfica representacional, às vezes como despojos, outras como alvos. Essas vidas de crianças fotografadas têm a função de produzir lamentações e denunciar as barbáries das guerras e também, uma maneira de prolongar por esta via a violência da guerra. Possui a função de produzir uma atmosfera de luto, de comoção e melancolia mundial. É uma dimensão estética da guerra, cuja exploração e instrumentalização do efeito visual é parte da própria estratégia de guerra. Se a participação na guerra é compreendida como atividade adulta, em que a criança emerge como vítima de seus efeitos e como objeto de proteção, na realidade, ela constitui personagem constante e presente em todos conflitos armados, crianças não protagonistas mas sujeitas dessa história, invariavelmente silenciosas e silenciadas.

Como buscar a perspectiva da criança, sabendo que todos os dispositivos de saber e poder são adultocêntricos e que reservam um lugar específico e menor para elas, em todas e quaisquer das hierarquias sociais, das discursivas às não discursivas? É preciso compreender que as crianças vivem por meio de suas famílias e parentes o campo histórico e mundial. Deleuze (1980), em aula sobre L'Anti-Édipe, propõe:

"uma criança africana durante a colonização, seus pais estão em relação às autoridades e atrocidades coloniais.... O que a criança visa através dos temas parentais, são os vetores do campo histórico-social. Uma criança filha de doméstica vê linhas de um campo histórico, de um campo social, deste modo, o que está investido no desejo é fundamentalmente um campo histórico-mundial".

81 "Souvent victimes de viols systématiques ou contaminées intentionnellement par le virus du sida – sous les yeux de leurs proches. Les chefs de guerre cherchent ainsi à démoraliser les familles et les communautés villageoises ou à les diviser. Il arrive aussi que des filles et des femmes soient enlevées et qu'elles soient victimes d'abus pendant des années. Beaucoup d'entre elles ne reviennent jamais." UNICEF. (s.d.). *Les enfants exposés à la guerre*. UNICEF Suisse. <https://www.unicef.ch/fr/notre-travail/programmes/les-enfants-exposes-la-guerre>

Deste modo as guerras para as crianças lhes jogam imediatamente no campo das forças mundiais, históricas e sociais, onde elas próprias têm poucas ferramentas analíticas e subjetivas para este enfrentamento. A participação das crianças e jovens nos conflitos armados não se reduz a ação direta. Elas produzem poemas, vídeos, livros de história, desenhos, brincam, em que lançam mão da linguagem estética para narrar sua experiência de vida⁸². São crianças que, no uso de diferentes linguagens, expõem as condições trágicas em que vivem a infância. Desde o icônico relato de Anne Frank, ao Diário de Zlatka (1994), entre outros⁸³, as crianças fazem ouvir suas vozes diante da barbárie. Não são crianças desprovidas de infância, mas que recorrem a diferentes formas de expressão para narrar o vivido e se afirmarem sujeitos de sua história.

Há alguns depoimentos de crianças sobre a guerra contida em alguns livros de literatura mostrando que elas sabiam o que ocorria e procuravam pelo brincar lidar com o terror, o medo e a inexorabilidade dos fatos que independiam de suas ações e os afetavam diretamente.

Meninos entre sete e dezessete anos passaram a empunhar AK-47, sob o torpor de drogas fortes, anfetaminas e uma mistura de cocaína e pólvora chamada de “Brown brown”, fornecidas diariamente a eles. “... não tínhamos escolha, sair da aldeia era a mesma coisa que morrer”. (BEAH, 2007)

“Bonecas de poeira”. Faço família com bolas de poeiras. Sempre há uma mãe, um pai e montes de crianças. O menor punhado de poeira é um bebê. Eu assopro suavemente para as pessoas se moverem. Eu me sinto meio culpada, no fim dessa brincadeira, quando tenho de varrer tudo. (Depoimento de criança sobre como brincava durante todo o dia escondida para não ser pega pela polícia nazista durante a 2ª guerra mundial). (Roy, 2006)

Por fim, o relato da menina de Gaza que se refere a um vídeo comovente de uma menina palestina de 10 anos chamada Mayssam, que viralizou nas redes sociais em 2014 durante um período de intensos bombardeios em Gaza.

“Oi meu nome é Mayssan, eu tenho 10 anos de idade e sou da Palestina, moro em Gaza, quero dizer a vocês que ainda estou viva e não sou terrorista então não me matem me deem uma chance de permanecer viva. Tchau”.

Para terminar em todas as épocas as mais sombrias sempre nasce uma infância, e se há uma educação possível contra o fascismo ele começa na infância ou não se faz, as gerações que seguem têm um compromisso ético com a história e com as crianças, é preciso repolitizar a educação infantil, cuja direção é a busca de um outro mundo possível, na qual a diferença e a solidariedade estejam em todos os circuitos dos afetos e da educação. De alguma maneira podemos dizer que as garras do passado cravaram suas unhas no presente, seja com o retorno da extrema direita cujo repertório e circuito de afetos centrados no ódio, na intolerância, no racismo, no individualismo se espalharam pelo tecido social ou pelas guerras ancestrais, o assombro pode nos mobilizar, mas é insuficiente para o que temos pela frente.

“Que seja amaldiçoado aquele que diga: vingança. A vingança pelo sangue de uma criança não foi desenhado nem pelo diabo. Que o sangue perfure o abismo que atravessa as profundezas, que rompa as fundações apodrecidas desta terra sobre a carnificina”. Poema de Bialik, escrita em 1903 contra o Progrom de Kishineu (Moldávia).

⁸² Guarish, Ibrahim & Willians, Emma (2014). A história de Hurry: um burrinho na Faixa de Gaza. Belo Horizonte: Autentica.

⁸³ Aleksievitch, S. (2018). As últimas testemunhas: Crianças na Segunda Guerra Mundial. São Paulo, SP: Companhia das Letras. Challenger, M., & Filipović, Z. (2008). Vozes roubadas: Diários de guerra. São Paulo, SP: Companhia das Letras. Roy, J. (2006). Estrela amarela. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Referências

- Abramowicz, anete. (2020). children and war: the stray bullets!. *Childhood & Philosophy*, 16(36), 01–14.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48358>
- Aleksiévitch, S. (2018). *As últimas testemunhas: Crianças na Segunda Guerra Mundial*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Alliez, É., & Lazzarato, M. (2016). *Guerres et capital*. Paris, France: Éditions Amsterdam.
- Beah, I. (2007). *Muito longe de casa* (C. Giannetti, Trad.). Ediouro.
- Butler, J. (2005). *Vie précaire: Les pouvoirs du deuil et de la violence après le 11 septembre 2001*. Paris, France: Éditions Amsterdam.
- Challenger, M., & Filipović, Z. (2008). *Vozes roubadas: Diários de guerra*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Chauí, M. (2024, 9 de novembro). Entrevista no “Dando a Real” [Entrevista em vídeo]. TV Brasil. Citada em “Marilena Chauí diz que economia digital mascara servidão e cria ilusão de liberdade”. *Brasil 247*.
- Davis, A. (2018). *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Deleuze, G. (1980). Aula sobre L’Anti-Œdipe [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=wtbLZaOpmDQ&t=751s>
- Filipović, Z. (1994). *Diário de uma criança em guerra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Seguinte.
- Filipović, Z., & Challenger, M. (2008). *Vozes roubadas: Diários de guerra*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Guarish, I., & Williams, E. (2014). *A história de Hurry: Um burrinho na Faixa de Gaza*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Levi, P. (1988). *É isto um homem?*. São Paulo, SP: Editora Rocco.
- Mbembe, A. (2016). A necropolítica. *Arte & Ensaio: Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*, (32), 123–124.
- Melo Neto, J. C. (2016). *Morte e vida Severina: Auto de Natal pernambucano* (1ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara.
- Roy, J. (2006). *Estrela amarela*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- UNICEF. (s.d.). *Les enfants exposés à la guerre*. UNICEF Suisse. <https://www.unicef.ch/fr/notre-travail/programmes/les-enfants-exposes-la-guerre>
- Virno, P. (2012). Infância e pensamento crítico. *Imprópria: Política e Pensamento Crítico*, (2), 34.

CAMINHOS INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA PATAXÓ EM PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA

CINTRA¹, Thiago Santos; CARDOSO², Marilete Calegari

¹ Doutorando em Educação - UESB, thiagosantoscintra@gmail.com

² Orientadora, professora e pesquisadora da UESB, marilete.cardoso@uesb.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo foco é a investigação dos sentidos atribuídos por professores às contribuições das brincadeiras indígenas da etnia Pataxó à Etnomatemática, considerando a perspectiva de um currículo intercultural na Educação Infantil. Neste texto, enfatizam-se as análises de produções acadêmicas que discutem as brincadeiras da infância indígena sob a ótica da Etnomatemática. A metodologia adotada baseia-se em um estudo bibliográfico, fundamentado em dissertações e artigos em periódicos indexados nas bases Scopus, Web of Science, SciELO e Capes, período de 2012 a 2022. O objetivo foi identificar perspectivas teóricas, achados empíricos e lacunas na área. Os resultados indicam que experiências lúdicas vinculadas à cultura Pataxó favorecem a articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos matemáticos escolares, reforçando, assim, a proposta de um currículo vivo, dialógico e socialmente referenciado.

Palavras-chave: Etnomatemática; Currículo Intercultural; Brincadeiras Indígenas.

Introdução

Nas últimas décadas, as discussões sobre os direitos dos povos indígenas no Brasil têm se intensificado, especialmente no campo da educação, onde persistem desafios históricos relacionados à garantia de uma escolarização que respeite e valorize suas especificidades culturais. Em contextos mais recentes, políticas públicas em nível estadual e municipal têm promovido retrocessos preocupantes, ameaçando o direito a uma educação diferenciada e de qualidade. Um cenário emblemático dessa situação foi a aprovação do Projeto de Lei nº 10.820/2024, pelo Governo do Pará, que revoga sistemas essenciais para a educação presencial de comunidades indígenas e rurais, substituindo-os por ensino remoto ou aulas gravadas. Tal medida desconsidera as especificidades socioculturais desses povos e compromete sua autodeterminação, um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Nesse sentido, a problemática desta investigação insere-se no contexto dos indígenas Pataxós do Sul da Bahia, Brasil, segundo Porto e Bonin (2020), constata-se a emergência de proposições e implementações de políticas afirmativas voltadas à educação indígena. Para os autores, entre os desafios e as possibilidades, destacam-se os “movimentos” de autoafirmação étnico-cultural, de retomada do território tradicional, bem

como às formas de resistência e de lutas por eles desenvolvidas, entre as quais se encontram a instalação e implementação da escola indígena (Porto & Bonin, 2020, p. 102).

Atentando a esse contexto, por sermos professores e pesquisadores da região Sul da Bahia, nosso interesse em torno da educação indígena Pataxó está vinculado o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - Donqeei (Brasil, 2024). Ambos os documentos destacam a importância da implementação de práticas educativas que respeitem a diversidade étnico-cultural e assegurem o direito das crianças indígenas a uma educação que considere seus modos de vida, suas linguagens e expressões culturais. Em especial, a Donqeei (Brasil, 2024) enfatiza que as instituições devem promover a integração dos saberes e práticas das comunidades indígenas como elemento central na formação das identidades infantis.

No contexto de uma educação que valoriza a diversidade como elemento essencial na construção do conhecimento, é fundamental que os educadores incentivem, desde a Educação Infantil, a valorização e o reconhecimento das múltiplas culturas presentes na sociedade. Esse processo contribui para o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a forma como o ensino e as diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Matemática, são estruturadas e legitimadas no cotidiano escolar. Além disso, ainda são escassas as investigações tratam da Educação Matemática, na Educação Infantil, especialmente no que se refere à compreensão do que é considerado “matemática” pelos povos indígenas Pataxó - tanto no contexto da vida comunitária quanto nos processos de escolarização.

Para Orey e Rosa (2021), é necessário atribuir um novo papel para a matemática, uma vez que “é importante que os professores considerem a influenciada cultura e da linguagem matemático dos alunos para que possam descobrir a história, muitas vezes, distorcida e oculta do conhecimento matemático” (Orey & Rosa, 2021, p. 587). As práticas lúdicas constituem dimensões fundamentais da cultura infantil e se configuram como potentes mediadoras na construção de conhecimentos. No contexto das infâncias Pataxó, as brincadeiras revelam valores, saberes e formas próprias de se relacionar com o mundo, que devem ser reconhecidos e incorporados aos currículos escolares, sobretudo na Educação Infantil.

Diante desse cenário, torna-se urgente refletir sobre a presença e o papel das brincadeiras tradicionais na educação matemática. Nesse sentido, a Etnomatemática surge como uma abordagem relevante para compreender e integrar os saberes matemáticos das culturas indígenas, ampliando as possibilidades pedagógicas e promovendo uma aprendizagem mais contextualizada. A Etnomatemática tem demonstrando sua importância tanto no campo teórico quanto no prático. Conforme D’Ambrosio (2013, p. 2), o conceito pode ser compreendido da seguinte forma:

[...] Etno, se refere ao contexto cultural do indivíduo, incluindo a linguagem e comportamentos; matema tem relação com explicar, conhecer; tica tem relação com a arte de técnica. Ficando assim, Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar, explicar, conhecer e entender, nos diversos contextos culturais.

Compreendemos a Etnomatemática como uma perspectiva que valoriza os diferentes modos de produzir, organizar e transmitir conhecimentos matemáticos. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo entre os saberes indígenas, as brincadeiras e a educação matemática na Educação Infantil. As brincadeiras indígenas, quando inseridas no cotidiano escolar - com seus jogos, cantigas e desafios - favorecem a construção de conceitos matemáticos como contagem, comparação, medida, localização e padrões, articulando a Etnomatemática aos saberes tradicionais dos povos originários.

Entendemos que integrar tais manifestações culturais ao currículo escolar amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que valoriza suas raízes identitárias. No entanto, essa integração demanda uma formação docente comprometida com práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Pesquisadores como Nóvoa (2011, 2017), Macedo (2010, 2012), entre outros, destacam a formação continuada, articulada à realidade dos professores, é essencial para transformar a prática e ampliar a escuta às múltiplas vozes presentes no contexto escolar.

É nesse horizonte que se inscreve, parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, a investigação

acerca dos sentidos construídos pelos professores sobre as contribuições da brincadeira indígena da etnia Pataxó à Etnomatemática, com perspectiva de um currículo intercultural na Educação Infantil. Trata-se de um estudo fundamentado na abordagem qualitativa, de caráter colaborativo, por meio da pesquisa-formação (Macedo, 2006, 2009), associada ao método autobiográfico (Delory-Momberger, 2006), como caminhos para investigar e compreender os processos de construção de sentidos docentes da rede municipal de ensino do Extremo Sul da Bahia.

Para este texto, destacam-se análises de produções acadêmicas que abordam as brincadeiras da infância indígena, sob a ótica da Etnomatemática. Em termos de composição do trabalho, a pesquisa baseia-se em estudo bibliográfico, fundamentado em dissertações e artigos publicados em periódicos e indexados nas bases Scopus, Web of Science, SciELO e Capes, no período de 2012 a 2022, com o objetivo de identificar perspectivas teóricas, achados empíricos e lacunas na área.

Considerações sobre brincadeiras indígenas na Etnomatemática para a Educação Infantil Intercultural

A compreensão das diferenças conceituais entre matemática e Etnomatemática é crucial para assegurar rigor epistemológico e coerência teórica no âmbito educacional. Enquanto a matemática, tradicionalmente ensinada na escola, refere-se a um corpo estruturado de conhecimentos universalmente validados e formalizados, a Etnomatemática dedica-se à investigação das formas pelas quais diferentes grupos culturais elaboram, expressam e aplicam ideias matemáticas em contextos socioculturais específicos (D'Ambrosio, 2013; Bishop, 1988). Desse modo, ao articular “a matemática aos saberes tradicionais dos povos originários” (D'Ambrosio, 2013, p. 55), destaca-se precisamente a passagem de uma abordagem abstrata e universalizante para uma perspectiva situada, contextual e culturalmente específica, configurando o movimento da matemática em direção à Etnomatemática.

Nas culturas indígenas, particularmente na infância Pataxó, as brincadeiras revelam-se como espaços privilegiados para processos de matematização cultural. Estudos recentes destacam como práticas lúdicas, como jogos de arremesso, corridas de tora e confecção de trançados, envolvem naturalmente elementos matemáticos, tais como: contagem rítmica, estimativa espacial, simetria e proporções, mesmo antes da inserção formal dessas crianças na escolarização (Pataxó.com.br, s/d). Investigações conduzidas por Venketsamy (2024) confirmam que, ao serem incorporados pedagogicamente, tais jogos potencializam simultaneamente a autoestima cultural e o desenvolvimento de habilidades numéricas básicas em crianças nos anos iniciais da escolarização (Venketsamy, 2024).

No caso específico do povo Pataxó, pesquisas etnográficas educacionais destacam que brincadeiras tradicionais, como a “peteca de folhas”, o “timba” e os “desenhos de jenipapo na areia” atuam como artefatos culturais mediadores. Nessas práticas, as crianças negociam regras, registram pontuações, realizam estimativas de trajetórias e reproduzem padrões geométricos que podem ser explicitamente relacionados aos objetivos curriculares propostos para a Educação Infantil (Muniz & Domite, 2019; UFMG, 2022). Esses elementos exigem das instituições escolares o reconhecimento de que o currículo precisa integrar experiências vivenciadas fora do ambiente escolar, valorizando, assim, saberes originários como fundamentos de práticas pedagógicas interculturais.

Para uma integração pedagógica efetiva dessas brincadeiras, dois movimentos complementares são recomendados:

- 1- Reconhecimento epistemológico: explicitação para docentes e discentes de que jogos indígenas constituem formas legítimas de produção matemática, ainda que não sejam nomeadas segundo os critérios tradicionais do contexto escolar (Gerdes, 1994; Rosa & Orey, 2021).
- 2- Aprofundamento reflexivo: promoção de situações pedagógicas nas quais as crianças possam comparar as regularidades observadas nas brincadeiras indígenas com as representações formais presentes em materiais didáticos escolares. Esse movimento fomenta uma consciência dupla: o reconhecimento da existência de processos matemáticos nas práticas culturais próprias e a compreensão do formalismo escolar como sistema de registro e comunicação dessas práticas.

Na perspectiva intercultural, a importância de experiências educacionais que valorizem identidades étnicas e conhecimentos locais é inegável. Pesquisas realizadas em contextos brasileiros sobre brincadeiras indígenas aplicadas em escolas urbanas evidenciam que propostas pedagógicas envolvendo jogos tradicionais e o uso de materiais naturais favorecem não apenas habilidades matemáticas, mas também atitudes positivas em relação à diversidade cultural (Muniz & Domite, 2019; Rosa & Orey, 2021). Contudo, Rosa e Orey (2021) ressaltam que uma abordagem robusta da Etnomatemática requer mais do que o uso pontual de temas indígenas; exige reflexão teórica consistente para evitar que tais práticas sejam reduzidas a mera curiosidade folclórica.

Além disso, a promoção de experiências matemáticas por meio das brincadeiras das crianças Pataxó requer uma interlocução constante entre a matemática escolar, caracterizada por códigos e formalismos próprios, e a Etnomatemática, que torna explícitas as lógicas culturais subjacentes a essas práticas. Ao planejar cuidadosamente essa interação dialógica, a escola supera sua função tradicional de transmitir conteúdos universais, transformando-se em um espaço privilegiado de construção negociada de sentidos, identidades e futuros possíveis.

Nesse contexto, construir uma Educação Infantil intercultural demanda reflexões profundas sobre como integrar saberes tradicionais ao ambiente escolar, garantindo que as práticas pedagógicas valorizem efetivamente a diversidade cultural e proporcionem aprendizagens significativas. Em particular, no caso das brincadeiras indígenas Pataxó, torna-se essencial compreender de que modo tais vivências podem potencializar o ensino de Matemática, integrando conhecimentos formais e informais no processo formativo das crianças. Este tópico, portanto, visa examinar criticamente os desafios e as possibilidades da incorporação dessas práticas no currículo escolar, levando em consideração as percepções dos professores e as experiências vividas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, foram consultadas obras disponíveis em periódicos de dissertações e artigos nas bases Scopus, Web of Science, SciELO e Capes, no período de 2012 a 2022. Nesta busca, utilizamos os seguintes descritores combinados: Pataxó, brincadeiras indígenas, Etnomatemática e Educação Infantil. A seleção foi intencional e pautada por pertinência temática: foram incluídos textos completos em português ou inglês, que discutissem explicitamente a relação entre brincadeiras indígenas e ensino de Matemática. Contudo, resumos expandidos, duplicatas e documentos sem aderência temática foram excluídos.

Foram localizadas 25 obras entre dissertações, monografias, capítulos de livros e artigos. Desse quantitativo, escolhemos oito estudos que atenderam aos critérios e compuseram o corpus analítico. Cada texto foi lido integralmente e fichado em planilha eletrônica, contendo: autoria, ano, tipo de produção, objetivos, referencial teórico e principais resultados. A partir dessas fichas, foi realizada uma análise qualitativa por categorias emergentes, articulando os achados à literatura de Etnomatemática (D'Ambrosio, 2013) e educação intercultural. O processo envolveu leitura comparativa, síntese crítica e validação por diálogo com o grupo de pesquisa.

Continua...

Nº	Autor(es)	Ano	Tipo	Título	Fonte
1	Ciríaco, K. T.; Santino, F. S.; Silva, D. A.	2022	Capítulo de livro	Infância Indígena, Interculturalidade e a Etnomatemática enquanto Perspectiva de Prática Pedagógica na Educação Infantil Sul-Mato- Grossense	In Ciríaco & Oliveira (Orgs.). Tendências em Educação Matemática na Infância (SBEM)
2	Silva, T. P.	2022	Dissertação	Jogos indígenas e jogos matemáticos na educação	UFMG

				escolar Pataxó	
3	Rosa, M.; Orey, D. C.	2021	Capítulo	Ethnomathematics and Indigenous Games	In Ethnomathematics and its Pedagogical Action
4	Oliveira, S. M.	2024	Artigo	Interseções Culturais na Educação Matemática: vivência de uma exposição da Etnomatemática em uma escola	Educação e Territorialidade, v. IV, n. 2, p. 47-64, jul./dez. 2024

Conclusão

Nº	Autor(es)	Ano	Tipo	Título	Fonte
5	Santos, R. G.	2018	Monografia/TCC	Jogo Educativo de Matemática na Língua Patxôhã: uma metodologia alternativa	UFMG - Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas
6	Lopes Filho, E. B.	2017	Monografia/TCC	Jogos Indígenas Pataxó: a identidade cultural Pataxó por meio do esporte	UFMG - Faculdade de Educação, Formação Intercultural para Educadores Indígenas
7	Pereira, C. L.; Pereira, M. R. S.	2020	Artigo	Etnomatemática Escolar Indígena: o uso de artefatos socioculturais no ensinar e aprender no Ensino Fundamental I	Research, Society and Development, v. 9, n. 8, e373985341, DOI:10.33448/rsd- v9i8.5341
8	Andrade, C. L.	2012	Capítulo	Os Saberes Matemáticos nas Redes de Pesca Pataxó	In Educação Matemática e Diversidade Cultural

Figura 1 - Estudos inclusos na síntese qualitativa

Discussão de Resultados Parciais

A síntese dos oito estudos constantes na Figura 1 revela tendências complementares sobre o uso das brincadeiras e artefatos culturais indígenas como suporte ao ensino. Sem pretender esgotar as possibilidades de análise, apresentamos aqui três eixos interpretativos que emergiram do corpus: (1) mediação Etnomatemática de conceitos numéricos e geométricos; (2) fortalecimento identitário e linguístico; e (3) implicações para a formação docente e o currículo intercultural.

1. Mediação Etnomatemática de conceitos numéricos e geométricos: trabalhos empíricos, como o de Silva (2022) e o TCC de Santos (2018), demonstram que jogos tradicionais - sejam eles de tabuleiro em língua Patxôhã ou dinâmicas de contagem durante a coleta de materiais naturais - atuam como ponte entre noções formais (sistema de numeração, operações, simetria) e o cotidiano das crianças. No mesmo sentido, o artigo de Pereira e Pereira (2020) sistematiza o uso de artefatos socioculturais (arcos, cestos, trançados) para introduzir ideias de medida e de proporcionalidade. Esses estudos convergem ao mostrar ganhos na compreensão de quantidades, sequências e relações espaciais quando os objetos de aprendizagem estão ancorados em práticas culturais significativas.

2. Fortalecimento identitário e linguístico: quatro produções realçam a dimensão identitária das brincadeiras. O capítulo de Ciríaco, Santino e Silva (2022) discute a escrita de si e a memória comunitária como estratégia para legitimar saberes matemáticos indígenas em sala de aula. Já a monografia de Lopes Filho (2017) evidencia como as competições esportivas Pataxó, sobretudo os jogos de corrida e de arremesso, reforçam a coesão grupal e a autoestima das crianças ao mesmo tempo que introduzem noções de ritmo, velocidade e estimativa. A pesquisa fenomenológica de Pinheiro e Frota (2009), embora focada nos Jenipapo-Kanindé, oferece subsídios para compreender como narrativas e desenhos infantis articulam categorias espaciais e temporais próprias, constituindo um “currículo vivido” que antecede a escola. Por fim, o artigo de Oliveira (2024) relata uma exposição Etnomatemática que, ao valorizar a língua e os símbolos Pataxó, ampliou a participação das famílias e fortaleceu o sentimento de pertencimento dos estudantes.

3. Implicações para a formação docente e o currículo intercultural: a literatura de base teórica - notadamente Rosa e Orey (2021) e Andrade (2012) - sugere que a Etnomatemática pode servir como eixo integrador no planejamento curricular, mas alerta para a necessidade de preparação específica dos professores. O estudo de Ciríaco et al. (2022) aponta que momentos de reflexão coletiva ajudam os docentes a transpor saberes tradicionais para sequências didáticas coerentes com a BNCC, enquanto Silva (2022) evidencia que a pesquisa-formação favorece a produção de materiais contextualizados. Ainda assim, os autores convergem quanto à carência de políticas institucionais que assegurem tempo, recursos e acompanhamento pedagógico continuado.

Limitações e agenda futura. A maioria dos trabalhos analisados apresenta recortes localizados, baseados em estudos de caso ou intervenções pontuais; apenas dois documentos (Silva, 2022; Oliveira, 2024) envolvem acompanhamento ao longo de um semestre letivo completo. Persistem lacunas no que tange a investigações quantitativas de impacto, à longitudinalidade dos efeitos sobre aprendizagem formal e identidade cultural, bem como a exploração de domínios matemáticos ainda pouco abordados (estatística, probabilidade e pensamento algébrico inicial). Estudos comparativos entre diferentes etnias ou regiões também se mostram promissores para ampliar a compreensão das interfaces entre cultura, jogo e aprender-ensinar Matemática. Em síntese, os resultados parciais reforçam que as brincadeiras e os artefatos indígenas constituem recursos pedagógicos potentes para uma Educação Infantil intercultural em Matemática. Todavia, sua efetividade depende de processos formativos que legitimem o conhecimento indígena, promovam o diálogo epistemológico e assegurem condições concretas de implementação no cotidiano escolar.

Conclusão

Nas análises preliminares, deste estudo, acerca das produções acadêmicas que abordam as brincadeiras da infância indígena sob a ótica da Etnomatemática, os resultados apontam que, quando valorizadas em sala de aula, as experiências lúdicas associadas à cultura Pataxó contribuem para a articulação entre saberes tradicionais e matemática escolar, corroborando a perspectiva de currículo vivo, dialogal e socialmente referenciado.

Entretanto, o corpus analisado revela fragilidades que merecem atenção. A escassez de investigações de longa duração e de estudos quantitativos limita a generalização dos achados, assim como a predominância de recortes regionais e de metodologias qualitativas centradas em poucos participantes. Essas lacunas reforçam a necessidade de pesquisas futuras que abordem dimensões como avaliação de impacto, formação docente continuada em larga escala e exploração de outros domínios matemáticos, tais como estatística e pensamento algébrico inicial.

Do ponto de vista prático, os achados sugerem três recomendações principais: (1) elaboração de políticas de formação docente que assegurem tempo e recursos para o estudo de saberes indígenas e sua transposição didática; (2) desenvolvimento de materiais pedagógicos contextualizados, co-produzidos com as comunidades, que evidenciem a Matemática presente nas brincadeiras indígenas; e (3) incentivo à criação de espaços escolares interculturais que contemplem a participação ativa de famílias e lideranças indígenas na definição do currículo. Tais iniciativas são fundamentais para que a Etnomatemática se consolide como eixo estruturante de uma Educação Infantil inclusiva, crítica e culturalmente significativa.

Em suma, as evidências coligidas reforçam que integrar as brincadeiras da infância indígena ao ensino de

Matemática não constitui mero adorno curricular, mas sim estratégia pedagógica potente para promover aprendizagens significativas, valorizar a diversidade cultural e estreitar o diálogo entre escola e comunidade. A consolidação dessa agenda exige comprometimento institucional, sensibilidade intercultural e investigação continuada - elementos centrais para a construção de caminhos formativos que reconheçam, celebrem e potencializem os múltiplos modos de conhecer e viver a Matemática nas infâncias indígenas do Brasil.

Referências

- Andrade, C. L. (2012). Os saberes matemáticos nas redes de pesca Pataxó [Repositório institucional, Universidade de São Paulo]. <https://repositorio.usp.br/item/001598621>
- Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Câmara da Educação Básica. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Brasil. (2024). Resolução nº 1, de 2024. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília.
- Ciríaco, K. T., Santino, F. S. & Silva, D. A. (2022). Infância indígena, interculturalidade e a etnomatemática enquanto perspectiva de prática pedagógica na educação infantil sul-mato-grossense. In K. T. Ciríaco & C. A. Oliveira (Orgs.). *Tendências em educação matemática na infância*. SBEM.
- D'Ambrosio, U. (2013). *Educação matemática: Da teoria à prática*. Camoinas: Papirus Editora.
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), p. 359-371. <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>
- Gerdes, P. (1994). *Ethnomathematics and mathematics education*. Unesco Publishing.
- Lopes Filho, E. B. (2017). *Jogos indígenas Pataxó: A identidade cultural Pataxó por meio do esporte*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Macedo, R. S. (2009). Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In D. Galeffi & Á. Pimentel (Orgs.). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: Edufba.
- Macedo, R. S. (2010). *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Macedo, R. S. (2015). *Pesquisar a experiência compreender: mediar saberes experienciais* (1ª ed.). Curitiba, PR: CRV.
- Muniz, C., & Domite, M. C. (2019). Jogos indígenas na educação infantil: Perspectivas etnomatemáticas. *Revista Latino-Americana de Etnomatemática*, 12(3), 7-28
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais, PR: Editora Melo.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/329/showToc>
- Oliveira, S. M. (2024). Interseções culturais na educação matemática: Vivência de uma exposição da etnomatemática em uma escola. *Educação e Territorialidade*, 4(2), 47-64.
- Pará. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. (2024). Projeto de Lei nº 10.820, de 2024: Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará. Belém. <https://pge.pa.gov.br/node/1122>
- Porto, H. T., & Bonin, J. A. (2020). A educação indígena Pataxó: Entre distopias e utopias [Pataxó indigenous education: Between dystopias and utopias]. *Tellus*, 20(41), 101-128. <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i41.648>
- Pereira, C. L., & Pereira, M. R. S. (2020). Etnomatemática escolar indígena: o uso de artefatos socioculturais no ensinar e aprender no Ensino Fundamental I. *Research, Society and Development*, 9(8), e373985341.

<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5341>

Pinheiro, S. L., & Frota, A. M. C. (2009). Uma compreensão da infância dos índios Jenipapo-Kanindé a partir deles mesmos: Um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 210.

Rosa, M., & Orey, D. C. (2021). Ethnomathematics and Indigenous games. In M. Rosa & D. C. Orey (Eds.), *Ethnomathematics and its pedagogical action*, p. 42. Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-97482-4_5

Santos, R. G. (2018). *Jogo educativo de matemática na língua Patxôhã: uma metodologia alternativa* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Minas Gerais].

Silva, T. P. (2022). *Jogos indígenas e jogos matemáticos na educação escolar Pataxó* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].

Venketsamy, R. (2024). Ethnomathematics: The use of cultural games in mathematics in the early grades. *Social Sciences and Education Research Review*, 11(2), 189-196.

O JARDIN MEMORIAL DES ENFANTS DU VEL' D'HIV' : A CRIAÇÃO DE UM LUGAR DE MEMÓRIA SOBRE O DESLOCAMENTO DE CRIANÇAS DURANTE A OCUPAÇÃO NAZISTA NA FRANÇA

VICENTE¹, Keides Batista; OLIVEIRA², Vitor Hugo Abranche de .

¹ Universidade Estadual de Goiás – UEG, Brasil. Curso de Pedagogia, Programa de Pós-graduação em Educação, UNU Inhumas - GO. Email keides.vicente@ueg.br.

² Universidade Federal do Tocantins - UFT, Brasil. Curso de História, Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazonicas, Porto Nacional - TO. Email oliveira.vha@uft.edu.br

Resumo

Apresenta-se o resultado de uma pesquisa realizada na cidade de Paris, França, no ano de 2024, em que analisa o Jardin Memorial Des Enfants Du Vel' d'Hiv', construído em um local que pessoas foram mantidas confinadas após serem presas, e de lá foram levadas para os campos de extermínio, entre elas um grande número de crianças, como um espaço para lembrar. O referido jardim é compreendido a partir de uma concepção de espaço educativo não-formal, isto é, um local para lembrar, no tempo presente, de forma a contribuir com o conhecimento sobre o passado como um direito. Para isso, a educação, através da organização de espaços para visita e conhecimento, é o meio para construir um dever na busca por romper com situações de violência sustentados por políticas fascistas e autoritárias.

Palavras-chave: Crianças; Ocupação Nazista; Lugar de Memória.

Introdução

Com o avanço da ocupação das tropas de Adolf Hitler pela Europa ocorreu um sucessivo processo de perseguições, prisões e deportações de adultos, idosos e crianças de origem judaica, de opositores políticos, homossexuais, ciganos, pessoas “fora do padrão social” que apresentavam alguma característica física ou psicológica inadequada aos conceitos supra raciais defendidos pelo projeto nazista de sociedade, para os campos de concentração e extermínio. Nestes espaços as pessoas aprisionadas realizaram, de acordo com a idade e porte físico, trabalhos forçados, além de serem submetidos a experimentos científicos, e foram organizados para serem enviados para as câmaras de gás como solução final.

A criação dos campos de concentração demonstra que com o avanço das tropas nazistas pelo continente europeu a perseguição e as prisões ocorrem em grandes proporções. Segundo o sítio do United States

Holocaust Memorial Museum⁸⁴, entre os principais campos de concentração, estão os localizados dentro do território alemão denominados Dachau, Buchenwald e Sachsenhausen, além dos campos de Westerbork, na Holanda, de Drancy, na França, “Auschwitz-Birkenau”, na Polônia. Foram registrados a existência de cerca de 40.000 campos de extermínio e aprisionamento, além de outros centros de carceragem, com a expansão nazista.

O grande número de campos de concentração e extermínio espalhados pelo continente europeu demarca o processo de perseguição empregado como política de avanço do projeto nazista, e principalmente o de impossibilidade de continuidade de sociedades historicamente constituídas como os judeus e ciganos. Soma-se a estes aspectos a compreensão social em curso e defendidas por pessoas de várias nacionalidades de uma sociedade supremacista, na qual seria demarcada a inviabilidade de determinadas pessoas, seja pela orientação sexual, seja pelas características ou incapacidades físicas. Sabemos que tais ideologias autorizaram o extermínio, portanto, de qualquer pessoa que não pertence ao grupo supremacista. Com o fim da Segunda-Guerra Mundial o que se observou foi a grande violência cometida pelos nazistas, mas também por nações que comungavam com as propostas de perseguição e extermínio de grupos dado pela condição de nascimento. Com a descoberta dos campos de concentração e, com isso, o reconhecimento do número de corpos encontrados depositados em valas comuns, além dos dados das pessoas que foram aprisionadas e mortas, foi necessária uma mobilização entre nações para que o processo histórico não se repetisse. Entre essas ações está a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que tem como um de seus princípios a obrigatoriedade das nações em responsabilizar-se pela segurança e dignidade dos povos. Soma-se a este aspecto os processos de julgamento dos responsáveis pela violência empregada durante a Segunda-Guerra e do elevado número de mortes. Em corolário, ocorreu a elaboração de políticas voltadas para o reconhecimento dos relatos dos que sobreviveram às atrocidades cometidas por representantes de nações, e com isso foi possível a fundação de centros de memórias e museus para que as gerações do tempo presente e futuro conheçam os fatos do passado e não os repitam.

Vários monumentos, museus, centros de memórias foram construídos na Alemanha e em países que sofreram a ocupação nazista, materializando assim as marcas de um processo violento em forma de relatos e fotos. E assim foi possível apresentar à população a realidade vivenciada pelo ex-prisioneiros em cenários, expondo vestuários e utensílios utilizados no cotidiano de um campo de concentração, além de uma arquitetura elaborada para a manutenção do poder nazista.

Os espaços reconstruídos com a finalidade de proporcionar o reconhecimento dos fatos ocorridos durante a Segunda-Guerra, em muitos casos, foram outrora um lugar de atuação nazista e, dessa forma, constituíam um espaço de dor, foram então redirecionados, ressignificados e reconstituídos com a finalidade de manter a memória. Os temas abordados nos centros de memórias, museus e monumentos são sensíveis e buscam partilhar, com os visitantes, a dor e a angústia dos que vivenciaram os fatos.

Posto isto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o uso da infância como mediadora do processo de denúncia do passado promovendo a sensibilização no tempo presente através dos usos de imagens fotográficas e informações pessoais que foram organizadas no Jardin Mémorial des Enfants du Vél' d'Hiv', localizado no 15 arrondissement da cidade de Paris, França. O espaço foi inaugurado em 16 de julho de 2017 por ocasião do 75º aniversário do Rafle du Vel' d'Hiv'85, evento em que o governo colaboracionista francês, através das suas forças de segurança, retirou 13.152 judeus de seus lares localizados na cidade de Paris com o objetivo de enviá-los para os campos de concentração nazista.

A hipótese defendida é a de que é possível organizar, por meio de esforços educativos não-formais, os espaços para lembrar, no tempo presente, de forma a contribuir com o conhecimento sobre o passado como um direito ao conhecimento. E, para isso, a educação, através da organização de espaços para visita e conhecimento, é o meio para construir um dever na busca por romper com situações de violência sustentados por políticas fascistas e autoritárias.

⁸⁴ <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-camps>

⁸⁵ Que poderíamos traduzir como o Cerco do Velódromo de Inverno, ou o Cerco do Vél d'Hiv.

A educação como consciência crítica e libertadora

Os eventos históricos do século XX acenam para a evidente necessidade de repensar as disputas territoriais e os discursos que as sustentaram, como a descaracterização social de grupos e a ideia de comparações e diferenciações dadas por condições do nascimento, como raça, religião, gênero e classe. A educação, segundo Adorno (2000-1971), seria a primeira forma de contribuir para que as sociedades evitassem os erros do passado, como aconteceu com Auschwitz. E, deste modo, Adorno propõe reflexões sobre uma educação após as atrocidades que foram registradas nos campos de concentração nazista:

Quando falo em educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um esclarecimento intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (Adorno, 2000-1971, p. 123)

As preocupações apresentadas por Adorno carregam o espírito do seu tempo, das suas experiências durante a Segunda-Guerra, da necessidade do exílio. Ele foi um intelectual que analisou a historicidade em curso, e que de forma consciente “ênfatisa com maior intensidade que o retorno do fascismo constituiu em seu aspecto mais decisivo uma questão social e não uma questão psicológica” (p. 123). E, deste modo, a educação defendida pelo autor é compreendida como o espaço que a consciência, despertada a partir do conhecimento sobre o passado, pode ser promovida evitando assim incompreensões sobre a sociedade e poderá promover o respeito a diversidade.

Na linha de interpretação sobre educação como mecanismo que promoverá a consciência e romperá ciclos de violência e exploração, Paulo Freire apresenta suas análises em uma das suas principais obras, intitulada “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1968. O livro foi escrito durante o seu exílio no Chile e teve a publicação proibida pelo regime militar no Brasil, sendo só em 1974 traduzida e publicada no país, seis anos antes do seu retorno que aconteceu após 15 anos de exílio pela América, Europa e África. Os escritos no exílio manifestam a preocupação do autor com o sofrimento de homens e mulheres, mas sobretudo como eles lutam.

O autor, experimentando uma situação extrema de perseguição e censura, em que para se manter vivo fisicamente, socialmente e como profissional, precisou fugir da sua nação, avalia que, no caso de Brasil e seus conflitos, a ausência da consciência crítica contribui diretamente com a ação do opressor. O oprimido não reconhece quem o oprime como tal, o que o impede de uma ação crítica e transformadora.

Para Paulo Freire (1987) a Educação é a responsável pela consciência crítica

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (p.56).

A educação proposta por Freire é libertadora e problematizada, que pela via formal ou não, permitirá que homens e mulheres alcancem a reflexão histórica, tornando possível a ação em comum sobre o saber da realidade, e assim atuarem como refazedores permanentes no tempo presente com vias para o respeito aos direitos humanos e a democracia, o que contribuirá com a permanência e a existência da humanidade no futuro.

Essa proposição de Freire, de uma educação crítica, vai ao encontro do raciocínio de Adorno, em “Educação e Emancipação”, quando esse argumenta que, para evitar a barbárie, é necessário não apenas a defesa de uma educação qualquer. O autor critica veementemente as práticas educacionais que prezam pela competitividade entre os alunos, pela obediência cega à noção de autoridade, pelos vínculos de compromisso a grupos (muitos deles violentos). Tal direcionamento vai na contramão da criticidade, preocupando-se apenas com submissão e obediência. Daí seu posicionamento por uma educação que

trabalhe efetivamente em função da emancipação do indivíduo:

Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. Em minha opinião essas coisas deveriam ser expostas e apresentadas de modo mais acessível, tal é o mofo que continua envolvendo na Alemanha até mesmo uma questão aparentemente tão pertinente ao plano do espírito como a emancipação. (Adorno, 2000-1971, p. 172-173).

É curioso e importante observarmos que ambos autores – Adorno e Freire – tensionaram reflexões semelhantes acerca da educação crítica e emancipadora frente ao fascismo pós-Segunda-Guerra justamente no período em que estavam afastados de seus países, em que olharam à distância para esse embate. Adorno emigra para os Estados Unidos em 1938 e, Freire, como nos referimos, é exilado no Chile, e posteriormente na Suíça, Estados Unidos e Inglaterra, e em países africanos de língua portuguesa, como Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Crianças e a organização de um espaço para lembrar

Em 16 de julho de 2017, por ocasião do 75º aniversário da Rafle do Vel' d'Hiv, por iniciativa de Serge Klarsfeld e da Comissão de Memória do CRIF, foi inaugurado em Paris o Jardim Memorial das Crianças do Vel' d'Hiv, localizado na rua Nélaton, 7, no distrito 15, próximo à estação Bir-Hakeim, na linha 6, onde antes localizava-se a entrada do Velódromo.

Bem próximo ao monumento mais visitado da cidade, a Torre Eiffel, portanto bastante agitado e ruidoso, tal Jardim Memorial é um contrastante convite à reflexão e ao silêncio sobre a condição humana e sobre a barbárie. Fotos de crianças que foram presas e enviadas para os campos de extermínio são expostas em meio a folhas e flores, em uma tentativa de despertar no visitante uma relação entre os significados da infância, com o tempo da alegria e das expectativas de futuro, e da morte, como incapacidade de continuidade de uma sociedade e de sua história.

No jardim, bancos são cuidadosamente espalhados, permitindo ao visitante sentar-se e dedicar-se a ler as informações contidas nas fotos. Também um muro com nome das pessoas presas foi instalado, criando uma sensação de oposição e continuidade. A imagem abaixo permite visualizar à direita o muro, e à esquerda as plantas nas quais estão as fotos e os bancos; ao centro foram colocadas calçadas de granito que levam a várias partes do jardim, como as fotos e ao muro, sugerindo assim o percurso de memórias. As calçadas segmentadas também podem remeter às vidas interrompidas pela Rafle.

Imagem 01



Foto autoral: junho de 2024.

Na imagem 02 é possível visualizar o muro com os nomes e idades das pessoas que foram presas pela condição de nascimento e enviadas para os campos de extermínio.

Imagem 02



Foto autoral: junho de 2024.

Posto isto, tem-se a organização do lugar de memória com a articulação entre arquivos oficiais do governo francês e dos sobreviventes com um espaço, revestido de sentido. O Jardim e seu silêncio para contemplação e reflexão é, para a História, um monumento, mas também um documento. Como afirma o francês Pierre Nora (1984, p. 13) “Os lugares de memória são, antes de mais nada, restos. [...] São rituais de uma sociedade sem ritual, sacralidades passageiras em uma sociedade que dessacraliza, ilusões de eternidade.” São então uma construção histórica, que, a partir da materialidade, foi imbuído de valor como documento e monumento que revelam processos sociais conflituosos, envolvendo interesses em um tempo presente.

Educação não-formal e a pedagogia da memória

Gostaríamos, na última parte desse trabalho, de enfatizar o papel educacional que iniciativas como o Jardim Memorial Des Enfants Du Vel' d'Hiv' objetivam cumprir. Lançaremos mão de dois conceitos: a educação não-formal e a pedagogia da memória.

Em primeiro lugar, a ideia de educação não-formal nos parece importante para pensarmos os memoriais como espaços educativos. Diferentemente da educação formal – que se dá a partir de instituições: escolas, universidades, organizações partidárias ou religiosas – e da educação informal – que acontece no dia a dia, de maneira espontânea e não-planejada – a educação não-formal ocorre de maneira organizada, partindo de iniciativas político-socialmente planejadas.

De acordo com Martha Marandino, de maneira geral, essa modalidade de educação ocorre em “museus, centros culturais, exposições, zoológicos, jardins botânicos, no trabalho, em casa, entre outros.” (2017, p. 811) Para a autora, as últimas décadas tem testemunhado o crescimento dos espaços de educação não-formal.

Ao longo dos últimos anos a pesquisa na área de educação nos e sobre o que vem sendo convencionalizado chamar de espaços de educação não formal se ampliaram. O crescimento no interesse pelo tema possui múltiplas influências, as quais referem-se, por exemplo, ao contexto social e político relativo ao papel que a educação popular e a educação ao longo da vida ocupou a partir dos anos de 1960. (Marandino, 2017, p. 811)

Um dos pontos principais enfatizados pela autora na educação não-formal é o seu propósito político: a educação não-formal estabeleceu-se “com o objetivo de transformação social” (2017, p. 812) desde a década de 1960. De acordo com Marandino, “[...] esse tipo de educação focava as necessidades de grupos

em desvantagens, tendo propósitos claramente definidos e flexibilidade de organização e de métodos.” (2017, p. 812).

Ou seja, quando entendemos o Jardin Memorial Des Enfants Du Vel' d'Hiv' como um espaço de educação não-formal, devemos ter em nosso horizonte esse objetivo de transformação social, de uma abordagem educacional que vai além dos planejamentos escolares e chamam atenção para as demandas político-sociais que circundam a educação formal (escolas, universidades, etc). Essa perspectiva de atender à reflexão sobre as desigualdades e injustiças sociais nos aproxima dos conceitos de criticidade e emancipação de Freire e Adorno que abordamos acima. A educação não-formal, em espaços como memoriais, podem levar os estudantes a profundas reflexões e questionamento sobre o que ocorreu e ainda o que ainda ocorre em várias partes do mundo.

O Jardin Memorial Des Enfants Du Vel' d'Hiv', hoje, recebe excursões de estudantes do ensino básico francês e de outras nacionalidades – excursão, ex-cursão diz-se justamente daquilo que está fora, que vai além dos cursos regulares das escolas e universidades. Há um conjunto de elementos que podemos destacar nesse processo educacional: a construção e ressignificação do local, organização e estética, as fotos que visam sensibilizar o visitante, a cerimônia de inauguração, a orientação dos guias e professores do local como um lugar de respeito e reflexão ou mesmo a sinalização de trânsito que orienta os passantes a comparecerem ao local.

Conclusões

A hipótese que sustentamos nesse artigo é que é possível organizar, por meio de esforços educativos não-formais, os espaços para lembrar, no tempo presente, de forma a contribuir com o conhecimento sobre o passado como um direito ao conhecimento. E, para isso, a educação, através da organização de espaços para visita e conhecimento, é o meio para construir um dever na busca por romper com situações de violência sustentados por políticas fascistas e autoritárias.

Deste modo, a cidade de Paris, na França, reserva vários espaços de convivência de moradores e turistas. São praças, parques e jardins que a arquitetura e a natureza estão organizadas com diferentes objetivos, como a apreciação, o descanso e o lazer. O Jardim Memorial das Crianças Vel' d'Hiv diferencia-se por ser um lugar de reflexão, respeito, história e memória. A visita ao jardim, cuidadosamente organizado com treliças, trepadeiras e flores reafirma o direito à memória e reitera a função da educação não-formal como objetivo de transformação social.

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor W. Educação e emancipação. 2ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000-1971.
- Feldman, Marion; Hazan, Katy. Histories secretes. Les enfants juifs el l' Assistance publique. Paris : Editions in press. 2017.
- Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Joly, Laurent. La Rafle du vel D' Hiv. Paris Juillet 1942. Paris: Bernard Gasset, 2022.
- Marandino, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. CIÊNCIA & EDUCAÇÃO (ONLINE), v. 23, p. 811-816, 2017.
- Nora, p nora. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. IN Pierre Nora (org). Les lieux de mémoire. Paris: Gallimard, [1984]. Vol 1 La République.
- Nora, P., & Aun Khoury, T. Y. (2012). ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. Projeto História : Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 10. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>

ESTUDANTES MIGRANTES DE PAÍSES AFRICANOS E DO HAITI MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: CARACTERIZAÇÃO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

HENRIQUE, Maria Sonia

Faculdade de Educação Universidade de São Paulo – Secretaria Municipal de
Educação São Paulo - mariashenrique65@gmail.com.br

Resumo

Este estudo investiga a presença e o atendimento escolar de estudantes migrantes oriundos de países africanos e do Haiti matriculados na Educação Básica do município de São Paulo. A pesquisa adota uma abordagem metodológica mista, combinando análise quantitativa dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, com foco nos anos de 2010, 2015 e 2020, e investigação qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores de três escolas públicas municipais com maior concentração desses estudantes. Os dados quantitativos permitiram mapear a distribuição territorial e a composição étnico-racial dos estudantes migrantes, revelando forte concentração nas periferias urbanas e predominância de autodeclaração como negros (pretos ou pardos). A etapa qualitativa foi realizada em escolas que atendem crianças, jovens e adultos (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos). E, evidenciou a ausência de políticas públicas específicas voltadas a esse público migrante específico, bem como a carência de formação para os profissionais da educação. Contudo, foram identificadas práticas escolares potentes de acolhimento, valorização das pluralidades étnico-raciais e enfrentamento cotidiano da xenofobia racializada. A pesquisa destaca o papel estratégico da gestão escolar na construção de ambientes inclusivos e na superação das desigualdades educacionais vivenciadas por estudantes migrantes negros, considerando o contexto das relações raciais no Brasil.

Palavras-chave: migrantes africanos; migrantes haitianos; educação básica; gestão escolar; xenofobia racializada.

Introdução

O fenômeno social das migrações é uma realidade nas nações contemporâneas, marcadas pelo constante trânsito de pessoas entre fronteiras nacionais e continentais. O Brasil e, especialmente a cidade de São Paulo, constituem rotas relevantes desse movimento migratório. E, nas últimas décadas, vêm recebendo um número crescente e cada vez mais plural de pessoas migrantes oriundas de diferentes nações, que buscam reconstruir suas vidas e alcançar oportunidades de ascensão social.

No entanto, como aponta Sayad (1998), não se deve compreender os diversos movimentos migratórios de forma isolada, mas sim como um fato social total, cujo entendimento exige o diálogo com distintas áreas do conhecimento, com diferentes experiências sociais e com as complexas dinâmicas entre os sujeitos migrantes e seus contextos de origem e de destino.

As experiências migratórias dos sujeitos e dos diferentes grupos étnico-nacionais variam em aspectos jurídicos, no acolhimento, no acesso a direitos fundamentais, na sociabilidade e na construção de pertencimento social. Nesse contexto, a presente pesquisa de mestrado investigou a presença de estudantes africanos e haitianos na Educação Básica do município de São Paulo. O estudo concentrou-se em escolas com maior presença desses grupos e buscou compreender as especificidades do atendimento escolar sob a ótica dos gestores.

As instituições escolares têm desempenhado um papel fundamental no atendimento às demandas por garantia de direitos sociais, acolhimento, pertencimento e valorização das identidades étnico-raciais. Nesse sentido, destaca-se a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como medida reparatória e de superação dos racismos constitutivos da sociedade brasileira, com o objetivo de enfrentar desigualdades decorrentes da racialização das existências e do acesso a direitos fundamentais como a educação.

Contextualização e Referencial Teórico

A escolha pelos grupos migrantes africanos e haitianos dialoga com os fluxos migratórios contemporâneos no cenário global. Nesse percurso, o Brasil tem funcionado como porta de entrada em um “corredor migratório” rumo ao México e, posteriormente, aos Estados Unidos e Europa. Conforme Joseph (2023), “devido às restrições impostas pelas leis migratórias dos países do Norte Global e à hipervigilância”, o Brasil passa a integrar novas rotas de migração (p. 153). Embora muitos não pretendam permanecer no país, as políticas migratórias de governos de ultradireita dos Estados Unidos e países da Europa, podem alterar essas rotas, tornando países de passagem, como o Brasil, possíveis destinos de permanência.

Segundo o Relatório de Dados Anuais da Imigração no Brasil – 2022, publicado pela OBMigra, no que tange às políticas públicas educacionais, observa-se o aumento significativo de registros migratórios nas faixas etárias de 0 a 15 anos e de 15 a 25 anos, entre os anos de 2020 e 2022, evidenciando uma crescente demanda por atendimento escolar a crianças e jovens migrantes.

O pesquisador Handerson Joseph, no Relatório Anual OBMigra 2023, inaugura uma análise das dinâmicas raciais no contexto das migrações internacionais no período de 2011 a 2022. Ele destaca que os dados analisados demonstram que os imigrantes mais marcados racialmente, sobretudo aqueles originários de países africanos e caribenhos, enfrentam maiores dificuldades de inserção, principalmente no mercado de trabalho formal e qualificado, bem como em relação à renda média mensal, quando comparados aos imigrantes oriundos da Europa e da América do Norte (Joseph, 2023, p. 152).

Os africanos que atualmente migram para o Brasil não chegam com suas histórias apagadas pela colonização; ao contrário, trazem consigo suas memórias, narrativas e experiências, demarcando seus pertencimentos étnico-raciais. Presenciamos, assim, o encontro de diferentes diásporas africanas no Brasil contemporâneo. No entanto, como aponta Farias (2021), esse processo não se dá sem a permanência de uma ideologia racista que ainda conserva elementos herdados da colonização:

Neste aspecto, o migrante africano representa o retorno concreto daquilo que a história brasileira tentou negar. E isso qualifica certas diferenças entre o ser negro brasileiro e o ser negro pessoa migrante africana. Este último, não habituado aos signos sociais brasileiros, está em vulnerabilidade social maior do que o negro brasileiro. (Farias, 2021, pp. 47–48)

Segundo o autor, “quando analisamos o grupo social das pessoas migrantes africanas e suas frações internas, alguns setores sofrem um triplo preconceito: de raça, classe e por ser estrangeiro” (Farias, 2021, pp. 47–48).

É importante ressaltar que as discussões atuais sobre a noção de raça superaram a antiga ideia do Brasil como uma democracia racial. Quando se fala em “raça”, não se está lidando com um conceito biológico, mas

com uma construção social e política. Guimarães (2023) destaca que as ciências sociais utilizam hoje o conceito de raça para se referir a coletivos sociais constituídos a partir do sentimento de pertencimento racial. Assim, “não basta negar a raça como a priori social ou natural, é preciso compreender o modo como essa noção atua na vida coletiva e usá-la, desse modo, como conceito político-sociológico” (p. 294).

Os grupos migrantes oriundos de países africanos e do Haiti, apesar de suas diferenças étnicas, geográficas, históricas e sociais, ao se estabelecerem no Brasil, são em sua maioria classificados como “negros”, conforme as categorias estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que coleta os dados sobre a população brasileira por meio da autodeclaração no quesito “cor ou raça” (IBGE, 2022).

Os estudantes migrantes pesquisados pertencem a mais de 40 nacionalidades africanas, representando uma ampla diversidade de etnias, religiões, línguas, fenótipos, geografias, histórias, realidades econômicas e contextos políticos. Entre as nacionalidades africanas com maior número de migrantes no município de São Paulo, nos anos de 2010 a 2020, destacam-se os nascidos em Angola, seguidos por Nigéria, Congo, África do Sul, Guiné-Bissau e outros países com menor representatividade nas matrículas escolares.

Apesar da pluralidade desses grupos, muitos migrantes relatam que, ao chegarem ao Brasil, vivenciam a experiência de “descobrirem-se negros”, ou seja, passam a ser racializados de forma específica dentro do contexto social brasileiro. É comum, por exemplo, que haitianos sejam erroneamente chamados de “africanos”, e que o continente africano seja tratado como um país homogêneo, apagando-se as particularidades culturais, históricas e geográficas das distintas nações africanas.

Essa percepção é corroborada pela pesquisa de Russo, Mendes e Marcelino (2022), que investigou as experiências de crianças brasileiras, congolesas e angolanas no Brasil. Os autores destacam que, apesar de possíveis aproximações culturais entre Brasil, Angola e República Democrática do Congo, todos países do Sul Global, o racismo e o choque cultural vivenciados por pessoas negras em situação de migração no Brasil são intensos e constantes. Como relatam mães congolesas entrevistadas: “Eu descobri o que é racismo aqui no Brasil, porque lá no Congo, éramos todos pretos!” (Russo, Mendes & Borri-Anadon, 2020, p. 268).

Alexandre e Abramowicz (2017), ao analisarem a inserção escolar de crianças haitianas em creches e escolas de Sinop/MT, observaram a ausência de interesse por parte das professoras em conhecer o país de origem das crianças haitianas ou promover ações pedagógicas que valorizem sua língua e cultura. Destacam ainda que “Observamos que as crianças haitianas são antes negras do que estrangeiras e, desse modo, sofrem, tornam-se negras no Brasil, condição que não conheciam em seu país.” (Alexandre & Abramowicz, 2017, p. 194).

Ao analisarmos as manifestações de racismo e xenofobia, ou mais especificamente, o que Faustino e Oliveira (2021) denominam de xenofobia racializada, observa-se que os estudantes migrantes oriundos de países africanos e do Haiti estão entre os principais alvos dessas violências nas escolas. Tal constatação exige uma discussão mais aprofundada sobre a relação simbólica entre os conceitos de África e negro.

Nesse sentido, Mbembe (2018) contribui com reflexões fundamentais ao abordar as práticas sociais do racismo, seus fundamentos históricos e as resistências negras contra os sistemas que as sustentam:

'África' e 'negro' — uma relação de coengendramento liga esses dois conceitos. Falar de uma é, na realidade, evocar o outro. Um confere ao outro seu valor consagrado. [...] Ambos são produto de um longo processo histórico de fabricação de sujeitos raciais. (Mbembe, 2018, p. 79)

Mbembe ainda destaca que a cor negra só adquire significado por meio da referência a um poder que a inventa, a uma infraestrutura que a sustenta e a um mundo que a nomeia e a hierarquiza.

No Brasil, como nos ajuda a compreender Munanga (1996), o racismo opera de forma difusa, sutil, evasiva e camuflada, muitas vezes silenciado em suas expressões e manifestações, mas extremamente eficiente em seus objetivos de manutenção das hierarquias raciais e da reprodução de desigualdades. No entanto, essa realidade histórica não se mantém sem resistência: há movimentos e lutas sociais contínuas que enfrentam e contestam esse sistema.

A trajetória de lutas por emancipação, resistências e produção de saberes construída ao longo dos anos pelo que Nilma Lino Gomes (2017) denomina de movimento negro educador foi essencial para a conquista de

marcos legais e normativos que sustentam políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais. Um exemplo significativo é a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras.

A esse respeito, Gomes (2010) afirma que o processo de construção da identidade negra se dá progressivamente, em um aprendizado gradativo, onde os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que recebemos nas experiências em sociedade. Assim, a autora entende que cabe a instituição escolar, a responsabilidade de enfrentar as ambiguidades presentes no seu cotidiano, implementando uma educação antirracista, como direito de todos, respeitando e reconhecendo as diferenças.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo adota uma abordagem metodológica mista, conforme proposto por Creswell e Plano Clark (2011), articulando procedimentos quantitativos e qualitativos de coleta e análise de dados. A opção pelo método misto justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, o atendimento escolar a estudantes migrantes de países africanos e do Haiti no município de São Paulo, exigindo a análise estatística de dados educacionais em larga escala e a compreensão aprofundada das práticas e percepções dos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

A etapa quantitativa da pesquisa consistiu na análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O recorte da investigação abrangeu todas as dependências administrativas, etapas de ensino e variáveis relacionadas à cor/raça, sexo e nacionalidade/país de origem dos estudantes. Os dados disponíveis dos anos de 2010, 2015 e 2020, permitiram identificar as escolas com maior número de matrículas de estudantes migrantes oriundos do continente africano e do Haiti, bem como a distribuição territorial desses grupos no município de São Paulo. Para fins de triangulação e validação, foram utilizados dados complementares provenientes do Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, além de outras bases estatísticas e documentos oficiais.

As análises estatísticas contemplaram a construção de tabelas, gráficos e mapas temáticos, com o objetivo de caracterizar os grupos estudados e identificar padrões espaciais e temporais na distribuição das matrículas. Os resultados da etapa quantitativa subsidiaram a seleção das escolas que compuseram o recorte qualitativo da pesquisa.

A etapa qualitativa concentrou-se na realidade escolar vivenciada por estudantes migrantes africanos e haitianos em instituições com maior concentração desse público. Inicialmente foram selecionadas oito (8) escolas públicas municipais e estaduais localizadas em regiões com expressivo número de matrículas desses estudantes, com base nos dados obtidos na etapa anterior e na disponibilidade das diretoras e dos diretores para participar da pesquisa.

Porém, só foi possível realizar entrevistas semiestruturadas com gestores escolares de três (3) escolas de Educação Básica, duas (2) diretoras e um (1) diretor): (a) uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que atendia o Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano), o Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno; (b) uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), que atendia o Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano), o Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano); e (c) um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), que atendia ao Ensino Fundamental (a partir dos 15 anos) e ao Ensino Médio (a partir dos 18 anos).

As entrevistas com roteiro temático, quis compreender as percepções dos gestores escolares sobre o atendimento educacional, os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas para acolher estudantes migrantes. Os tópicos abordados incluíram: formação e preparo docente para o atendimento à população migrante; enfrentamento da xenofobia racializada; práticas de valorização da pluralidade cultural e étnico-racial; e a relação da escola com a comunidade.

Os dados qualitativos foram analisados para compreender como as práticas institucionais e as relações escolares contribuem para a inclusão ou exclusão de estudantes migrantes, bem como para identificar experiências exitosas no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Análise dos Dados

A análise dos microdados do INEP revelou uma ampla diversidade de nacionalidades africanas presentes nas escolas do município de São Paulo, com destaque para estudantes oriundos de Angola, Nigéria, Congo, Guiné-Bissau e África do Sul, além de um número expressivo de estudantes haitianos. Essas populações encontram-se distribuídas de forma desigual entre as regiões da cidade, com maior concentração em locais de alta vulnerabilidade social (ocupações e favelas).

A maior parte dos estudantes migrantes é identificada como “negra” (pretos ou pardos), conforme a categorização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que os insere em um contexto de vulnerabilidade marcado por uma xenofobia racializada. Observou-se que muitos migrantes “descobrem-se” negros ao chegarem ao Brasil, evidenciando o impacto da racialização vivenciada no país e o modo como os marcadores de raça e origem se entrecruzam nas experiências escolares.

As crianças apresentam mais plasticidade no aprendizado da língua e cultura brasileira, contribuindo com seus pares nas escolas e na socialização das famílias. Suas chegadas e permanências têm relação direta com as situações dos adultos, quando escolhem migrar, onde conseguem se instalar e são atendidos, mas sobretudo são condicionadas pelas dinâmicas de migratórias de suas famílias. Os gestores relatam que muitas vezes, diante das oportunidades de seguirem para os EUA e Europa, as crianças avisam que deixarão as escolas no dia, ou nem avisam.

Quanto às experiências sociais de xenofobia racializada, em uma das escolas o diretor destacou que as crianças negras afrobrasileiras reproduziam na escola o que seus pais traziam sobre os africanos tirarem os direitos dos brasileiros, por conquistarem direitos e eles não. Exemplificando com a presença de mães na porta da escola chamando crianças migrantes de africanos ou esses pretos, com a intenção de discriminar negativamente e afastar seus filhos dessas crianças. Destaca que muitos negros brasileiros, mesmo em situação de muita vulnerabilidade (famílias moradoras de favelas), acham que são superiores os negros africanos. (Henrique, 2024, p. 103). Desta maneira, torna-se uma preocupação da escola, trabalhar os processos de formação da comunidade escolar, atenta para a constituição da identidade das crianças, de forma que práticas racismo não prevaleçam nas relações e assim comprometendo a formação de uma autoestima positiva das crianças.

Os dados sistematizados indicaram que na educação infantil, que inclui creche e pré-escola, estão matriculados 13,1% dos africanos e 7,1% dos haitianos. Do total de matrículas de migrantes africanos e haitianos matriculados na educação infantil, a maioria, respectivamente 67,5% e 66% estão na pré-escola e na creche estão respectivamente 32,5% e 34,0%. Observamos um percentual de matrículas de africanos e haitianos menor nas creches e maior na etapa da pré-escola, o que pode estar relacionado ao fato dos bebês e crianças nascidos nesses países já terem avançado para as outras etapas de ensino e outros podem já ter nascido no Brasil, não sendo captados como migrantes internacionais, mas vivendo nas mesmas condições destes grupos migrantes. Quando se trata do Ensino Fundamental, separado em anos iniciais e anos finais, do total de africanos 60,3% das matrículas estão no fundamental e dos haitianos só 35,1%. (Henrique, 2024, p. 74)

Por distribuição nas dependências administrativas dos migrantes internacionais, observamos que a maior parte das nacionalidades africanas e haitianas está na rede pública. Sendo que a maioria dos africanos 49,5% estão na rede estadual, seguida de 35,3% na rede municipal e apenas 14,8% na rede privada. No caso dos haitianos, a maioria 62,6% estão na rede municipal, 33,0% na rede estadual e reduzido número na rede privada 4,2%. (Henrique, 2024, p. 74).

As entrevistas com gestores escolares indicaram a inexistência de políticas públicas específicas voltadas ao atendimento de estudantes migrantes negros, apesar da existência de diretrizes legais, como a Lei nº 10.639/03. Os(as) diretores(as) relataram a ausência de formação continuada e de recursos adequados para lidar com as demandas desse público, o que acarreta dificuldades na construção de práticas efetivas de acolhimento.

Apesar desses desafios, algumas escolas demonstraram experiências exitosas de valorização das diferenças, com destaque para ações de integração cultural por meio da arte, da gastronomia, da estética e de festas

escolares, bem como por meio de projetos pedagógicos voltados à valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Sendo identificada uma correlação positiva entre gestão escolar democrática, aperfeiçoamento do atendimento a partir da continuidade dos diretores (as), vínculos comunitários, ações antirracistas e as adaptações às dinâmicas migratórias e demandas dos estudantes e suas famílias, como elementos que contribuem para um ambiente escolar mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes migrantes.

Os dados analisados reforçam o papel estratégico da gestão escolar na garantia de direitos educacionais e na construção de caminhos para a superação de exclusões históricas, legitimando os saberes e as experiências de estudantes migrantes negros no contexto da escola pública, favorecendo suas permanências e pertencimentos e fortalecendo suas identidades étnico-raciais.

Considerações Finais

A pesquisa desenvolvida, de abordagem metodológica mista, articulou a análise de dados quantitativos com a escuta qualificada de gestores escolares, possibilitando uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade vivenciada por estudantes migrantes oriundos de países africanos e do Haiti no município de São Paulo. Ainda que tenha enfrentado limitações, como o bloqueio parcial de acesso aos microdados educacionais e a simplificação das categorias étnico-raciais nos sistemas oficiais, o estudo conseguiu traçar um panorama representativo e identificar práticas concretas de acolhimento, valorização da pluralidade étnico-racial dos migrantes e enfrentamento da xenofobia racializada presente no cotidiano das escolas públicas municipais.

Com destaque para o expressivo número de matrículas na Educação infantil e Ensino Fundamental majoritariamente nas redes públicas, o que indica a importância de avançar nas políticas públicas educacionais e em metodologias de trabalho pedagógico que contemplem e valorizem as diferenças desses grupos migrantes a fim de garantir de fato o direito a educação de todos.

A triangulação entre os dados sistematizados, os relatos institucionais e as análises teóricas contribuíram para a validação do fenômeno estudado. No entanto, o recorte metodológico, centrado na escuta de diretores(as) escolares, poderá ser expandido em pesquisas futuras, incorporando outras vozes essenciais para a compreensão do contexto escolar, como as de professores(as), estudantes e familiares.

Ainda assim, os achados deste estudo indicam caminhos relevantes para o fortalecimento de políticas públicas interseccionais que considerem os marcadores étnico-raciais, linguísticos e culturais que atravessam as experiências migratórias na Educação Básica. Tais políticas devem estar orientadas pela promoção da equidade e pelo reconhecimento da pluralidade e multiculturalidade presente nas comunidades escolares da cidade de São Paulo.

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A., & Alexandre, I. J. (s.d.). Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. *Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações*, 1(1), 184–197.
https://www.periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/6562/5614
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Farias, M. (2015). *Relatos de imigrantes africanos sobre preconceito na cidade de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Faustino, D., & Oliveira, L. M. (2022). Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematisando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 29(63), 193–210. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>
- Gomes, N. L. (2010). Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: Algumas reflexões. In N. L. Gomes (Org.), *Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais* (1. ed., 1. reimp., pp. 97–109). Autêntica.
- Gomes, N. L. (2017). O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. *Vozes*.
- Guimarães, A. S. A. (2023). Raça. In A. Ratts, F. Rios, & M. A. Santos (Orgs.), *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas* (1. ed.). Perspectiva.

- Henrique, M. S. (2024). Estudantes africanos e haitianos da Educação Básica do município de São Paulo: gestão escolar perspectivas e trajetórias. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo]. Repositório Aberto da Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-01102024-071521/publico/MARIA_SONIA_HENRIQUE_rev.pdf
- IBGE. (2021). Classificações e terminologias: Cor ou raça. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/explica/classificacoes/raça-cor.html>
- INEP. (2021). Censo Escolar da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/educacao-basica/censo-escolar>
- Joseph, H. (2023). Cor e dinâmicas raciais nas migrações internacionais no Brasil: Configurações de desigualdades e horizontes de possibilidades. In L. Cavalcante, T. Oliveira, & S. L. Silva (Orgs.), Relatório Anual OBMigra 2023 – OBMigra 10 anos: Pesquisa, dados e contribuições para políticas (Série Migrações). Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral.
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Mbembe, A. (2018). Crítica da razão negra (S. Nascimento, Trad.). n-1 edições.
- Munanga, K. (1996). As facetas de um racismo silencioso. In L. Schwarcz & R. S. Queiroz (Orgs.), Raça e diversidade (pp. 213–229). EDUSP.
- Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. (2004). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial
- Russo, K., Mendes, L., & Marcelino, S. (2022). “Aprendi o que é racismo no Brasil”: Crianças africanas e brasileiras na escola pública. Revista Teias, 23(69). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/about>
- Sayad, A. (1998). A imigração ou os paradoxos da alteridade. Editora Universidade de São Paulo.

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E A CIDADE EM RUÍNAS: REFLEXÕES SOBRE O BAIRRO DO PINHEIRO EM MACEIÓ -AL

SANTOS¹, Charllane Synara Assis dos; ANJOS², Cleriston Izidro dos;

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), charllane.santos@cedu.ufal.br

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL) cleriston.anjos@cedu.ufal.br

Resumo

Este artigo investiga como as memórias de infância de antigos moradores do bairro do Pinheiro, em Maceió (AL), configuram-se como formas de resistência simbólica diante do desaparecimento territorial provocado por um crime ambiental. O objetivo geral é compreender como essas narrativas, marcadas por vínculos afetivos com a cidade, resistem ao apagamento urbano. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os espaços significativos evocados nas lembranças, analisar os vínculos sensoriais e afetivos com o território e refletir sobre a memória como dispositivo de justiça urbana. A pesquisa inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, utilizando a escuta sensível como prática ético-política afinada com os Estudos da Infância. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete ex-moradores do bairro, adultos que viveram sua infância no local antes do processo de evacuação. A análise temática identificou três núcleos centrais: infância e enraizamento, vínculos afetivos e a memória como resistência. Os resultados evidenciam que as lembranças das infâncias vividas no Pinheiro produzem um mapa afetivo e crítico da cidade em ruínas, desafiando o esquecimento imposto pela destruição física. Conclui-se que a memória infantil, mesmo evocada na idade adulta, atua como força política e narrativa que reinscreve a cidade no presente e convoca a urgência de políticas públicas que reconheçam o direito de lembrar como parte do direito à cidade.

Palavras-chave: Memória de infância; Cidade; Infância e território; Desastre ambiental; Resistência simbólica.

Introdução

De que modo narrar uma cidade que desmorona em silêncio? O bairro do Pinheiro, localizado na zona central de Maceió (AL), outrora marcado por uma forte presença residencial de classe média, redes de

vizinhança consolidadas e instituições escolares, religiosas e comerciais, tornou-se, ao longo da última década, o epicentro de uma das mais graves tragédias socioambientais urbanas em território brasileiro. A partir de 2018, surgiram as primeiras rachaduras em ruas e imóveis — sinais de um colapso subterrâneo associado à extração intensiva de sal-gema, realizada por mais de quatro décadas pela empresa Braskem, uma das maiores petroquímicas da América Latina. A continuidade dessa exploração em áreas densamente urbanizadas resultou em instabilidades geológicas de grande escala, levando à evacuação forçada de milhares de famílias e à demolição sistemática de bairros inteiros.

O que se configurou foi mais do que um desastre técnico: tratou-se de um crime ambiental com dimensões urbanas, políticas e humanas profundas, que desmontou as bases de um modo de vida coletivo e evidenciou as fissuras estruturais de um modelo de desenvolvimento centrado na exploração intensiva dos territórios. As imagens das casas interditadas, dos números vermelhos nas fachadas e das ruas vazias não são apenas registros de um evento geológico — são marcas visíveis da violação do direito à cidade, da fragilização dos vínculos sociais e da produção de um silêncio institucional sobre os afetos desterritorializados.

A Braskem, empresa resultante da fusão de ativos petroquímicos da Odebrecht e da Petrobras, consolidou-se como um dos maiores grupos do setor na América Latina, operando em diferentes territórios urbanos e industriais. No caso de Maceió, sua atuação na extração de sal-gema em áreas densamente povoadas evidenciou os limites e contradições da política mineral brasileira. O colapso geológico que atingiu o bairro do Pinheiro e os bairros adjacentes, como Mutange e Bebedouro, não pode ser compreendido apenas como um desastre técnico, mas como expressão de um modelo de desenvolvimento marcado por assimetrias de poder, fragilidade na regulação ambiental e desproteção histórica das populações atingidas. O bairro do Pinheiro, outrora reconhecido por sua vida comunitária e por compor o imaginário afetivo da capital alagoana, foi progressivamente reconfigurado como zona de risco, sendo interditado, cercado com tapumes e desmobilizado. O que antes era considerado lar passou a ser administrado sob a lógica da ruína, com impactos profundos sobre a memória, os afetos e a identidade de seus moradores.

Trata-se, portanto, da dissolução forçada de um território existencial, da interrupção abrupta dos modos de vida e da negação simbólica e material do pertencimento. O Pinheiro — outrora espaço vivido, cotidiano e afetivo — passou a integrar o que Marc Augé (1994) denominaria não-lugar: um espaço destituído de identidade, história e relação. No entanto, como demonstram as vozes daqueles que ali viveram sua infância, o desaparecimento físico do bairro não apaga os registros inscritos na memória, no corpo e nas narrativas. O que emerge dessas narrativas é um gesto de reinscrição — não apenas para lembrar o que foi perdido, mas para reivindicar o direito de continuar existindo, mesmo diante da ruína.

É nesse contexto que este artigo se inscreve. A partir de uma abordagem qualitativa e de inspiração hermenêutica, apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida entre 2022 e 2024, intitulada *Memórias da cidade: narrativas de infância de moradores do Pinheiro (Maceió, AL)*, um bairro em ruínas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. O foco analítico deste recorte recai sobre as memórias de infância narradas por antigos moradores do Pinheiro, compreendidas como territórios simbólicos de resistência à violência epistêmica e territorial promovida pela mineração. Longe de serem registros afetivos neutros, essas memórias tensionam os discursos oficiais sobre o desastre, reivindicando outras formas de narrar a cidade e de habitar o passado.

Fundamentado em autores como Maurice Halbwachs (1990), Aleida Assmann (2011), Pierre Nora (1993), Walter Benjamin (1985) e Henri Lefebvre (2016), o estudo articula os campos da memória coletiva, da experiência urbana e das epistemologias das infâncias para refletir sobre os sentidos atribuídos aos espaços que sustentam a existência. A cidade, aqui, não é entendida como simples abstração geográfica ou administrativa, mas como espaço vivido, denso de práticas, relações e significações. Quando a cidade colapsa, não é apenas o espaço que se desfaz, mas o mundo social que ela sustentava.

Assmann (2011) adverte que a memória cultural necessita de suportes — casas, objetos, rituais, imagens — que permitam a continuidade de uma herança coletiva. A destruição desses suportes, como ocorre em contextos de guerra, desastre ou deslocamento forçado, rompe a estabilidade da transmissão intergeracional, exigindo que a linguagem assuma a função de guardião do vivido.

“A memória cultural não desaparece com a perda dos objetos ou dos lugares, mas se

transforma. Quando os suportes materiais são destruídos, a narrativa passa a ocupar o papel de resistência simbólica, resgatando fragmentos de um passado que se recusa a ser esquecido.” (Assman, p. 127, 2011)

Narrar, nesse cenário, é mais do que recordar: é resistir. Resistir à invisibilidade imposta, ao silêncio institucional, à redução da experiência ao dado técnico ou estatístico. Como alerta Benjamin (1985), a narração é também um gesto arqueológico: escavar a memória é lutar contra o esquecimento.

No Pinheiro, os escombros são mais do que vestígios materiais: são rastros de uma cidade que já não existe, mas que ainda pulsa nas falas, nos sonhos e nas imagens evocadas. As inscrições vermelhas nas fachadas — números e símbolos que interditam moradias e sentenciam vidas — operam como epitáfios visuais de um território em luto. Como lembra Seligmann-Silva (2008), o trauma coletivo não se narra de forma linear; ele irrompe em fragmentos, silêncios, lampejos. Diante dessa paisagem em suspensão, escavar as memórias de infância torna-se uma forma de reivindicar o direito de continuar existindo, ainda que simbolicamente.

As infâncias rememoradas pelos participantes da pesquisa — Trindade, Constança, Antares, Eulina e Peroba — compõem uma cartografia afetiva de um bairro que não se limita à materialidade. As casas, as ruas, as calçadas, as igrejas e as praças são evocadas como lugares de pertencimento, memória e invenção. Como propõe Bachelard (1978), a casa é o primeiro cosmos da criança, o espaço em que ela se constrói e se projeta no mundo. No caso do Pinheiro, essas casas já não existem, mas continuam sendo habitadas pela palavra, pela imaginação e pela saudade.

A rua, por sua vez, aparece como território de liberdade e socialização, conforme sugerem as análises de DaMatta (1985) e Lefebvre (2016). Era na rua que as crianças brincavam, exploravam, disputavam o espaço, aprendiam a negociar regras e pertenciam a uma coletividade. Ao rememorar esse cotidiano, os entrevistados reativam os gestos e afetos que sustentavam seus modos de vida — não como idealizações do passado, mas como reivindicações de uma cidade que acolha a experiência como valor.

A noção de topofilia, desenvolvida por Yi-Fu Tuan (1983), é útil para compreender o vínculo afetivo entre os sujeitos e os lugares vividos. Como expressa Trindade (2024), “o que mais me dói não é a casa, é a ausência de tudo o que eu vivi ali”. A destruição do bairro provocou um esgarçamento simbólico: a perda não foi apenas do espaço, mas do tempo compartilhado, das relações sedimentadas, dos sentidos que davam coerência à vida. É nesse intervalo entre perda e memória que se inscrevem os lugares de memória, na formulação de Nora (1993): espaços simbólicos que resistem porque o que eles significam já não pode ser vivido diretamente.

A metodologia adotada baseou-se na escuta sensível como prática ética, política e epistemológica (Gobbi, 2020), por meio de entrevistas semiestruturadas com sete adultos que vivenciaram a infância no Pinheiro. As conversas, realizadas entre 2022 e 2023, priorizaram a evocação de experiências marcadas pela casa, pela rua, pela vizinhança e pelos sentidos da perda. Como estratégia simbólica e ética, os nomes reais foram substituídos por pseudônimos inspirados em ruas, prédios e espaços significativos do bairro — gesto de reinscrição da cidade na memória, e da memória na cidade.

Como afirmam Gobbi e Anjos (2020), é urgente pensar as cidades a partir das infâncias, reconhecendo nelas sujeitos de direito cujas experiências desafiam as formas hegemônicas de produção do espaço urbano. O caso do bairro do Pinheiro, em Maceió, evidencia justamente o apagamento desses modos de habitar infantis diante da lógica extrativista que transforma territórios de vida em zonas de exploração e risco. Ao escutarmos as memórias de infância dos moradores expulsos do bairro, somos convocados a tensionar os projetos de cidade que desconsideram as dimensões afetivas, culturais e democráticas dos espaços vividos. Nesse sentido, a evocação das infâncias no Pinheiro não é apenas memorialista ou nostálgica: é política, pois afirma o direito à cidade a partir de outras epistemologias, fundadas na sensibilidade, no pertencimento e na justiça espacial.

A análise dos dados foi conduzida à luz da abordagem hermenêutica e estruturada pela técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com o objetivo de identificar os núcleos de sentido que expressam os modos de viver e de lembrar o território. Três eixos analíticos emergiram: (1) a infância como forma de enraizamento simbólico, (2) os vínculos afetivos com os espaços do bairro e (3) a dor da separação e da memória em ruínas. Esses eixos foram articulados às contribuições teóricas sobre memória coletiva (Halbwachs, 1990; Assmann, 2011; Nora, 1993), espaço vivido (Lefebvre, 2016; Tuan, 1983) e infâncias como

potências narrativas e políticas (Gobbi & Sarmento, 2020).

Este artigo, portanto, propõe que as narrativas de infância produzidas pelos moradores do Pinheiro configuram não apenas registros sensíveis de um passado interrompido, mas potentes contra-narrativas que desafiam os dispositivos do esquecimento e da violência urbana. Lembrar, nesse contexto, é gesto insurgente: um modo de reivindicar o direito à cidade, à memória e à existência.

Resultados e discussão

As memórias narradas por antigos moradores do bairro do Pinheiro — Eulina, Antares, Constança, Trindade e Peroba — revelam infâncias vividas em profunda conexão com os espaços cotidianos. A casa, a rua e o entorno comunitário não surgem apenas como cenários passivos da vida infantil, mas como territórios existenciais, onde o tempo se inscreve nos corpos, nos gestos e nos vínculos. Esses espaços conformavam uma geografia afetiva e relacional, como demonstram os relatos, construída nas práticas cotidianas de vizinhança, nas brincadeiras compartilhadas, nas experiências escolares e nos percursos pelos arredores do bairro. A espacialidade, nesse sentido, não é neutra: é vivida, produzida e significada por aqueles que a habitam (Lefebvre, 2016).

Esse emaranhado de vivências ecoa o que Pierre Nora (1993) denomina lugares de memória — pontos de condensação simbólica que ganham especial relevância quando a continuidade da experiência é rompida. A destruição provocada pelo crime ambiental da Braskem, ao interditar os espaços de convivência e demolir as casas, gerou o apagamento de referências espaciais fundamentais para a constituição das identidades. No entanto, como mostram os relatos, o desaparecimento do território físico não dissolve os laços de pertencimento. Ao contrário, a memória emerge como gesto de resistência, resgatando fragmentos de uma vivência que insiste em não se calar.

A partir da escuta sensível das entrevistas, estruturamos a análise em três eixos temáticos que, longe de se apresentarem de forma isolada, entrelaçam-se na composição de uma cartografia afetiva das infâncias vividas no bairro do Pinheiro — uma cartografia marcada por perdas, mas também por permanências simbólicas. O primeiro eixo destaca a casa como lugar de pertencimento e memória, espaço em que os afetos se inscrevem nas paredes, nos objetos e nos gestos cotidianos, funcionando como suporte material da experiência vivida (Assmann, 2011). O segundo aborda a rua como território de liberdade, socialização e invenção, onde as crianças exerciam sua autonomia por meio do brincar, da convivência entre vizinhos e da apropriação criativa do espaço (Lefebvre, 2016). Por fim, o terceiro eixo contempla os espaços coletivos do bairro — escolas, praças, igrejas — como estruturas de sustentação simbólica da vida comunitária e da memória urbana, articulando vínculos intergeracionais e experiências que ancoravam a identidade dos sujeitos ao território. Esses três eixos, costurados pelas narrativas dos antigos moradores, revelam uma experiência de cidade que se opõe à lógica de ruína imposta pela mineração: uma cidade vivida, sentida e ainda presente na memória.

As casas, como expressou Trindade, continham marcas do tempo vivido: a parede onde anotava o crescimento das filhas, o cheiro da cozinha, a varanda das conversas. Eram lugares onde se bordava a existência cotidiana. A destruição dessas casas representou não apenas uma perda material, mas a ruptura de um elo fundamental entre o sujeito e o mundo. Conforme Assmann (2011), a memória cultural depende de suportes concretos — lugares, imagens, rituais — para sua continuidade. Quando esses suportes são eliminados, como nas demolições compulsórias do Pinheiro, resta à linguagem e à narrativa o papel de preservação do vivido.

As ruas também ocupam lugar central nos relatos. Como disse Antares, “a rua era o nosso quintal”, revelando que o espaço público era apropriado pelas crianças como território de brincadeira, circulação e invenção. Essa apropriação, segundo Tuan (1983), constrói o que ele chama de topofilia — vínculo emocional e afetivo com o lugar, que nasce da repetição das experiências cotidianas. O desaparecimento da rua, portanto, também representa a dissolução de uma dimensão fundamental da infância e da construção da identidade urbana.

Já os espaços comunitários, como a Igreja Menino Jesus de Praga e a praça próxima, são evocados como lugares de encontro, celebração e memória partilhada. Constança lembra que aprendeu a andar de bicicleta ali, e o cheiro do pão da padaria da esquina ainda ativa lembranças do afeto vivido. Esses fragmentos

sensoriais são expressões do que Benjamin (1987) nomeia como lampejos da infância: imagens descontínuas que resistem à destruição e reaparecem como resistência ao esquecimento.

O deslocamento compulsório dos moradores não apenas os expulsou do território físico, mas provocou o colapso de uma rede de significações que sustentava os sentidos de pertencimento. Esse colapso é vivenciado como uma espécie de trauma coletivo (Seligmann-Silva, 2008), em que a magnitude da perda não cabe numa única imagem, mas se esparrama em rastros, silêncios e lamentos. As inscrições vermelhas, as ruas vazias, as ausências nas rotinas são formas materiais do luto urbano instaurado.

Como afirmou Acácia, “minha história de vida é a mesma do bairro”, indicando que a identidade pessoal estava enraizada no espaço vivido. Halbwachs (1990) sustenta que a memória coletiva é moldada pelos quadros sociais e espaciais da experiência. Quando esses quadros se rompem, o sujeito busca, na linguagem, uma forma de reinscrever a existência. As entrevistas revelam essa tentativa de narrar o que foi perdido, de nomear o que insiste em permanecer, mesmo entre ruínas.

A dimensão intergeracional atravessa os depoimentos. Antares menciona que sua casa era do avô e que várias gerações da família viveram ali. A destruição do lar rompe essa cadeia de transmissão, afetando a continuidade das histórias familiares. Peroba, ao evocar uma parlenda da infância, reinscreve esse fragmento de cultura oral como resistência sensível ao apagamento. A memória, nesse caso, é mais do que lembrança: é posicionamento ético diante da injustiça.

Como destacam Gobbi e Anjos (2021), as memórias das infâncias, mesmo quando evocadas na vida adulta, desestabilizam a lógica hegemônica da cidade funcional e neoliberal, revelando outros modos de pertencimento, baseados na sensibilidade, no cuidado e no direito à permanência. Ao rememorar o bairro, seus moradores também denunciam o projeto urbano que os silenciou. Como escreveu Benjamin (1985, p. 45), narrar é escavar. E cada escavação dessa memória resiste à tentativa de apagamento, restituindo humanidade aos escombros.

Considerações finais

Não se trata apenas de lembrar, mas de inscrever resistências. As memórias de infância narradas pelos antigos moradores do bairro Pinheiro não são vestígios estáticos de um passado encerrado, mas materialidades simbólicas que tensionam o presente e recusam o apagamento. São enunciados insurgentes que reafirmam o direito à cidade pela via da rememoração. Em um território interditado pela lógica extrativista e pela violência institucional, cada narrativa emerge como gesto de reinscrição do espaço vivido — como um modo de permanecer, mesmo quando tudo ao redor foi condenado ao desaparecimento. Como expressa Constança (2024), “não era só uma casa, era minha história inteira que estava ali”.

A partir da perspectiva de Halbwachs (1990), compreende-se que a memória coletiva é constituída nos quadros sociais de referência: é nas relações cotidianas, nos vínculos afetivos, nos ritos partilhados e nos espaços familiares que o pertencimento se tece. A ruptura abrupta dessas relações, como ocorre no deslocamento forçado provocado pelo colapso geológico, destrutura não apenas os vínculos físicos, mas o próprio arcabouço simbólico que sustenta a identidade coletiva. As narrativas orais, nesse contexto, tornam-se dispositivos essenciais de reconstrução do sentido, reconfigurando a experiência em meio à ausência dos suportes materiais da memória. Aleida Assmann (2011) nos adverte que a memória cultural depende de tais suportes — casas, objetos, imagens, geografias do cotidiano — para garantir sua continuidade. Quando eles se perdem, resta à linguagem o papel de guardião dos rastros do vivido.

As entrevistas revelam uma topografia afetiva do bairro, desenhada nas entrelinhas de relatos que evocam sabores, sons, sombras e cheiros — vestígios sensoriais que resistem à devastação. A destruição não atingiu apenas a infraestrutura, mas o tecido simbólico do cotidiano: as festas de rua, os encontros entre vizinhos, as brincadeiras nas calçadas, os vínculos intergeracionais que sustentavam uma rede de apoio e pertencimento. Seligmann-Silva (2008) nos lembra que o trauma se manifesta de modo fragmentado, e que, frequentemente, só pode ser narrado por meio de rastros. O som da britadeira, o cheiro do pão fresco, a sombra da mangueira — esses elementos retornam como imagens sobreviventes, na formulação de Didi-Huberman (2017), reativando aquilo que, embora ausente, ainda insiste em significar.

Walter Benjamin (1985) descreve a narrativa como gesto arqueológico: escavar a memória é também disputar as camadas do tempo, resistindo à sedimentação do esquecimento. Ao escutar as vozes dos

moradores do Pinheiro, o que se acessa não é apenas o registro de um tempo ido, mas a enunciação de um pertencimento ainda pulsante. Essas narrativas não são meras lembranças; são contra-narrativas que desafiam o silêncio institucional, posicionando-se como atos ético-políticos de resistência. Como aponta Nora (1993), os lugares de memória surgem quando a vivência direta dos acontecimentos se desfaz, e é necessário instituir marcas simbólicas que os preservem — e é nesse intervalo que o bairro do Pinheiro, interditado fisicamente, reaparece como território narrativo.

As falas recolhidas neste trabalho desenham uma cartografia da ausência, onde o bairro é reconstituído pelas palavras daqueles que ali viveram e cujas infâncias foram marcadas por práticas partilhadas, afetos cotidianos e experiências de mundo singulares. Tais memórias, como enfatizam Gobbi e Anjos (2022), não são apenas evocações individuais, mas formas de narrar a cidade por outros gestos — pelas brincadeiras, pelas falas, pelas imaginações infantis que criam brechas nas lógicas adultocêntricas, neoliberais e tecnocráticas que configuram os atuais projetos urbanos.

Nesse sentido, lembrar o Pinheiro é também disputar o direito à memória como direito urbano. É afirmar, como nos ensina Henri Lefebvre (2016), que o espaço não é apenas um dado físico, mas uma produção social, atravessada por práticas, afetos, significados e modos de vida. O bairro do Pinheiro, tal como rememorado por seus antigos moradores, configurava-se como espaço vivido, forjado no cotidiano das relações e habitado por uma historicidade singular que não se apaga com a destruição da matéria. Como relata Trindade (2024), o quintal de casa, com suas frutas, sombras e redes, era um espaço de liberdade, sensorialidade e pertencimento — uma ecologia afetiva agora deslocada para o plano da linguagem.

A escuta dessas vozes, portanto, constitui não apenas um recurso metodológico, mas um gesto ético e político de reconhecimento dos saberes historicamente silenciados. Seguindo a pedagogia freireana, escutar os oprimidos é reconhecer sua autoridade epistêmica e o direito de reescreverem suas histórias com as próprias palavras (Freire, 2001). Ao invés de falar sobre os moradores, este trabalho se comprometeu a falar com eles, instaurando um campo de coautoria onde as narrativas não foram intermediadas por representações externas, mas emergiram como enunciados próprios, forjados no cruzamento entre lembrança, dor e desejo. O gesto de dar lugar às infâncias — ainda que evocadas a partir do tempo presente — é também um posicionamento político: reconhecer que essas experiências, muitas vezes invisibilizadas pelas narrativas oficiais da cidade, constituem territórios de resistência, invenção e projeto. Como apontam Gobbi e Anjos (2020), ao pensar a cidade a partir das infâncias, deslocamos os paradigmas da gestão urbana tecnocrática e abrimos brechas para imaginar outras formas de justiça social e espacial.

As memórias compartilhadas pelos antigos moradores do Pinheiro emergem como fragmentos de um mundo interrompido, mas não anulado. Como nos lembra Assmann (2011), quando os suportes materiais da memória — casas, ruas, objetos, rituais — são destruídos, cabe à narrativa resistir à extinção. E é por meio dessas narrativas — entrecortadas, sensoriais, inacabadas — que se torna possível reconstituir uma ética urbana fundada no reconhecimento das perdas, na valorização das trajetórias interrompidas e no compromisso com o direito à permanência, ainda que em sua forma simbólica. Essas evocações não têm a pretensão de reconstruir um passado idealizado, mas de reivindicar o direito à memória como instância de dignidade e reparação.

Encerrar este artigo não significa fechar um ciclo, mas reconhecer que as memórias aqui evocadas permanecem em aberto: disponíveis à escuta, à reinscrição e à mobilização política. As infâncias do Pinheiro, quando narradas pelos que sobreviveram à sua desapareição, não operam apenas como saudade, mas como denúncia. São arquivos vivos de um território que resiste ao apagamento, e que exige uma reparação que ultrapasse os limites da indenização material, alcançando também as esferas do sensível, do simbólico e do existencial. Como enfatizam Gobbi e Anjos (2020), pensar a cidade pelas infâncias é um gesto radicalmente democrático, pois nos obriga a reconsiderar os modos de habitar, de cuidar e de compartilhar os territórios urbanos.

Em tempos marcados por políticas sistemáticas de esquecimento — que operam por meio do silenciamento institucional, da supressão da história e da naturalização do sofrimento —, as memórias de infância do Pinheiro emergem como contranarrativas. Elas denunciam, mas também anunciam: apontam para a possibilidade de reconstrução do urbano a partir de vínculos, afetos e sentidos partilhados. Nesse espaço simbólico — forjado entre as ruínas da cidade e a permanência da palavra — talvez possamos cultivar as

bases de uma cidade mais justa, plural e enraizada nas histórias de quem, um dia, a habitou com o corpo e com o afeto.

Referências

- Assmann, A. (2011). Memórias culturais: Herança, esquecimento e identidade. Editora Unifesp.
- Bachelard, G. (1993). A poética do espaço (4ª ed.). Martins Fontes.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Benjamin, W. (1985). Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura (S. P. Rouanet, Org. e Trad.). Brasiliense.
- Benjamin, W. (1987). Reflexões: A criança, o brincar, a educação. Autêntica.
- DaMatta, R. (1997). A casa & a rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rocco.
- Didi-Huberman, G. (2017). Imagens apesar de tudo (A. Telles, Trad.). Editora 34.
- Freire, P. (2001). Educação como prática da liberdade. Paz e Terra.
- Gobbi, M. A., & Anjos, C. I. dos. (2020). Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça [Apresentação]. Revista Práxis Educacional, 16(40), 13–24.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6986>
- Halbwachs, M. (1990). A memória coletiva. Centauro.
- Lefebvre, H. (2016). A produção do espaço (3ª ed.). Editora da USP.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: A problemática dos lugares. Projeto História, 10, 7–28.
- Sarmento, M. J. (2020). As culturas da infância. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M. Honig (Orgs.), Sociologia da infância (pp. 111–136). Porto Editora.
- Seligmann-Silva, M. (2008). O legado das catástrofes: Ensaios sobre trauma, arte e memória. Editora da Unicamp.
- Tuan, Y.-F. (1983). Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Difel.

EIXO TEMÁTICO 6

INFÂNCIAS, DECOLONIALIDADES E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA

As desigualdades sociais perpassam as vidas quotidianas das crianças, assim como das suas famílias e de suas comunidades. As crianças são particularmente impactadas como um dos grupos mais vulneráveis em contextos de crises e outros problemas sociais. Expectativas sociais são depositadas sobre as crianças, que devem adequar-se a certos papéis que correspondam a essas expectativas, ou elaboram e experimentam estratégias de transgressão. As perspectivas decoloniais e interseccionais fornecem-nos lentes teóricas para pensar as infâncias e as crianças, considerando marcadores da diferença como género, raça, classe, geração e outros. Perspetivas teóricas e metodológicas de estudos a partir da epistemologia decolonial e das metodologias de análise interseccionais fomentam discussões em pesquisas e fundamentam a elaboração de práticas pedagógicas que possam indicar formas próprias de construir pedagogias com as crianças, inclusive bebês, que rompam com a perspectiva do adultocentrismo. O eixo incentiva propostas que procurem romper com a colonialidade do saber e adotem perspetivas não eurocêntricas, buscando referenciais centrais em teóricas e teóricos latino-americanos e africanos.

NEGRAS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE ERER E PESQUISA NARRATIVA

SILVA, Tânia Alves da.

¹ Prefeitura Municipal de Campinas e Universidade Estadual de Campinas. E-mail: taniaalvesdasilva@gmail.com)

Resumo

Apresento trechos de minha pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação Escolar, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil, no âmbito do grupo Educação das Sensibilidades, História e Memória/GEPEC. A pesquisa propõe uma discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil. A escolha metodológica é a pesquisa narrativa. Produzo narrativas a partir das experiências vividas com as crianças sobre as relações étnico-raciais, buscando refletir sobre essas experiências, em diálogo com autoras/es de referência. Foi realizada em uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Campinas, São Paulo, com crianças de três anos e meio, quatro, cinco e seis anos de idade. Neste estudo, buscou-se compreender como as crianças produzem conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira nas experiências escolares, com cantos, danças, brincadeiras, discussões, se e como percebem atitudes racistas e se expressam sobre tais atitudes. Os documentos da pesquisa são compostos por fotografias, desenhos, vídeos, áudios, registro das falas das crianças e produção de filmes. A partir das observações, buscou-se contribuir para e afirmar a importância das práticas pedagógicas que abordam a Lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil no Brasil.

Palavras-Chave: educação infantil; educação para as relações étnico-raciais; pesquisa narrativa

Introdução

Prô, se a gente estuda da África, a gente podia ir na África.

E como é que a gente pode ir na África? Pergunto

De avião. Eu já fui pra Bahia.

(Trecho da narrativa: Se a gente estuda da África, a gente podia ir na África - 19/03/2024)

Começo está escrita trazendo narrativas de experiências do cotidiano vividas na relação com as crianças da educação infantil. Posiciono-me como uma professora antirracista que apresenta às crianças histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com base na lei 10639/2003. Compartilho a seguir a narrativa

cinematográfica⁸⁶ “Sabia que a África é um continente?”⁸⁷

Figura 1: Sabia que a África é um continente?⁸⁷



Fonte: Silva (2024)

Nesta pesquisa, narrativas, imagens, poemas, músicas, filmes se entrelaçam, compondo a tessitura de um pano-poesia-pesquisa. Uma maneira de pensar na pluralidade de produção de conhecimento e propor uma escrita mais diversa, cheia de potencialidades e comprometida com a educação antirracista desde a infância. Precisamos de uma escuta sensível e atenta se desejamos flagrar as percepções das crianças no que diz respeito a educação para as relações étnico-raciais. As crianças têm muito a nos contar.

Crianças e professora
Vivendo experiências
Com a temática da ERER
Que é cheia de potências
Aqui ganha visibilidade
Narrativas de (re)Existências.
(Autoria própria)

E é (re)Existindo e apresentando outras narrativas que aqui, vamos falar por nós mesmas, como diz Lélia González: “o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, (...) que neste trabalho assumimos nossa própria fala” (González, 2020, p. 77-78). Então vamos falar por nós mesmas.

“A nossa escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande e, sim, para acordá-los em seus sonos injustos” (Conceição Evaristo, 2021, s.p.).

Vivendo em um país que se esconde por detrás da ideologia da democracia racial, nega suas raízes, apaga a pluralidade de passados como se tivesse uma história única... Nesta pesquisa que também é minha docência, busco apresentar, contar histórias, por meio de nossas “escrevivências” para perturbar sonos injustos e afirmar nossa (re)Existência.

Assim, compartilho trechos da minha pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação Escolar na Faculdade de Educação da UNICAMP, no grupo Educação das Sensibilidades, História e Memória/GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. A pesquisa discute a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil. Sou professora de crianças pequenas em uma turma de

⁸⁶ A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). As pessoas responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁸⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K20LoLLnLPc>

agrupamento 3, com idades entre três anos e meio, quatro, cinco e seis anos, na rede pública municipal de Campinas, São Paulo.

Como é que as crianças produzem conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira nas experiências escolares, com cantos, danças, brincadeiras, discussões, se e como percebem atitudes racistas e se expressam sobre tais atitudes? Esta é a questão central que nos mobilizou e buscamos flagrar nas experiências escolares, na relação das crianças com a professora (Rosa; Koyama; Bragança, 2024). Desta maneira, colocamos em diálogo as experiências das crianças na relação com a professora, convidando-as a vivenciarem práticas escolares que valorizam histórias, culturas e estéticas africanas e afro-brasileiras.

Os objetivos específicos são: Convidar as crianças a vivenciarem práticas escolares que valorizam histórias, culturas e estéticas afrodiaspóricas; Observar as falas, os gestos, os movimentos das crianças para compreender o que revelam sobre o trabalho pedagógico na perspectiva das relações étnico-raciais; Identificar possíveis mudanças nas atitudes das crianças em relação ao respeito as diferentes culturas e etnias; Contribuir com e afirmar a relevância das práticas pedagógicas que abordam a Lei 10639/2003 na Educação Infantil.

- Prô eu posso mostrar pra ela (professora Mariana entrou em nossa sala para falar algo comigo) aquela dança? Pergunta André, referindo-se ao maculelê.

Eu digo que sim e ele pega duas colheres de pau em meio aos brinquedos e começa sua apresentação. Uma colher bate na outra, as pernas se erguem, cruzando com as batidas, no ritmo da dança.

Amara abre a cantoria “Oh boa noite pra quem é de boa noite” e as outras crianças e eu seguimos cantando, batendo palmas.

(Trecho da narrativa: Um fuzuê - 01/10/2023)

Desenvolvimento

Consideramos a pesquisa como experiência e não como experimento (Leite, 2011). Pesquisa como abertura, como brechas, desvios, caminhos. As crianças e eu somos sujeitos da pesquisa, cuja metodologia de documentação e de produção de conhecimentos é narrativa.

Desse modo, “genuinamente diferentes são os sentidos produzidos pelas pesquisas em que os próprios sujeitos são autores e coautores das narrativas. Em outras palavras, [...] pesquisar na escola e com a escola, resulta em estudos diversos” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p.19). Assim, produzo narrativa na relação com as crianças, capturando e refletindo sobre nossas experiências vividas no cotidiano. Pesquisar com as crianças e não sobre as crianças (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011).

Portanto, assumimos a autoria desta pesquisa, trazendo as experiências vividas por nós, assim como as contradições e tensões da escola. A partir dessas narrativas, refletir sobre as experiências vividas e compartilhadas com as/os autoras/es de referência. Nos aproximamos de uma racionalidade estética que “liberta o imaginário e a diversidade, em todas as suas dimensões (na linguagem escrita e falada, na expressão corporal, na produção de imagens, de símbolos)”. É essa racionalidade que propõe a “explicitação de pontos de vista e não de pontos fixos” (Galzerani, 2021, p. 80). Não fecha, não afirma verdades absolutas, ao contrário, apresenta olhares plurais.

Lançamos mão de diversas maneiras para apresentar e discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) com as crianças. Lopes (2004) ao investigar a cultura moçambicana, fala da presença marcante da música, dança, imagens poéticas, metáforas, repetições e redundâncias, provérbios. Destaca uma oralidade rítmica e corporal, imagética e poética. Afirma que os sujeitos [...] “sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar, utilizando uma enorme riqueza expressiva” (Lopes, 2004, p. 177).

As culturas acústicas envolvem todos os sentidos, de maneira plena, inteira. Corpos que contam histórias e são carregados de memórias. As culturas acústicas nos ajudam a tecer esse pano-poesia-pesquisa e estão presentes em nosso cotidiano nas experiências escolares, assim como os valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados por Azoilda Loretto da Trindade (2010).

Figura 2: Valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres (2010)

Os valores não seguem uma forma linear. Eles se interseccionam, se imbricam, e como afirma Nego Bispo, somos um povo da circularidade, somos começo, meio e começo. Assim, qualquer lugar do diagrama apresentado por Azoilda é começo, não tem fim. Desse modo, ela afirma outros modos de ser, de fazer, de brincar, de interagir. Busco trazer esses valores bem presentes na minha docência e pesquisa.

Figura 3: Se elas dançam, eu danço⁸⁸



Fonte: Silva (2024)

Importante pensar a ERER ao longo de todo ano letivo, de modo que perpassasse todo o fazer pedagógico. Assim, as crianças têm a oportunidade de conhecer, reconhecer e valorizar as contribuições da população negra na construção deste país. Elas têm direito a ter acesso a uma escola que apresente pluralidade de histórias, de culturas, de todos os povos.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Brasil, 2004, p.17).

⁸⁸ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/LhnLwu4Ib4E>

Assim, entendemos que desde a infância, as crianças podem e devem ter acesso às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. E neste sentido, todas as temáticas podem ser “colocadas na roda”, discutidas com as crianças, pois elas não estão apartadas do meio sociocultural e de suas contradições (Benjamin, 2015).

Crianças estão inseridas
Do meio sociocultural
Articulam passado e presente
Em diálogo intergeracional
Qualquer tema vai pra roda
Isso é que é sensacional.
(Autoria própria)

Afirmamos as crianças, inteiras, com todas as suas potencialidades, percebidas como sujeitos históricos e como produtoras de conhecimentos (Galzerani, 2002) e a importância da educação para as relações étnico-raciais desde a educação infantil. Ainda é urgente e necessária a discussão e efetivação das leis 10639/2003, atualizada com a Lei 11645/2008. A obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas no Brasil, embora assegurada pela legislação, no cotidiano das escolas ainda encontra muitos desafios, apesar de se ter passado 22 anos da promulgação da Lei 10639/2003.

Nascimento (2016) faz uma provocação e importante reflexão quando questiona onde e quando a história da África, suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas do Brasil? Será que na escola, estamos atentas/os? Será que a EREER entra na roda, nos currículos, nas escolas? E mais, se entra na roda, permanece? Tem seu espaço garantido e valorizado?

Cavalleiro (2023) discute os silêncios que ecoam, gritam fortemente na educação infantil quando o assunto é racismo, preconceito e discriminação.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues no artigo “A criança negra, uma criança e negra” apontam que:

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola (2010, p.85).

Adichie (2019) alerta sobre o perigo da história única, e assim, nos convida a contar outras histórias e narrativas africanas e afro-brasileiras que nos constituem como sujeitos histórico-culturais, afirmando outras possibilidades de relação entre passado e presente na construção de outros futuros, assim como o símbolo Adinkra Sankofa⁸⁹ nos leva a voltar ao passado em busca de sabedoria com aquelas/aqueles que já viveram outras experiências para pensar outros futuros.

E a gente pesquisa sobre África e indígenas!

16 de outubro de 2023

Na roda de conversa, contei às crianças que iríamos visitar a Mostra Cultural Afrofuturista, na Casa de Vidro (Museu da Cidade), no Lago do Café. Falei um pouco sobre a mostra e a possibilidade de abrir o convite para as famílias. As crianças ficaram muito empolgadas, e foi uma gritaria, palmas, comemoração... contei que neste museu também tem uma exposição (pequena) sobre os povos

⁸⁹ Adinkra são símbolos, ideogramas da cultura do povo Ashanti. É um antigo sistema de escrita africana. A palavra Adinkra significa “adeus”. O povo Ashanti faz parte do grupo étnico Akan. O símbolo Sankofa significa “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”. A sabedoria do símbolo remete a busca por conhecer o passado, a pluralidade de passados para compreender o presente e vislumbrar outros futuros. Pode ser representado por um coração ou pássaro com o bico voltado para trás. (Nascimento, Gá, 2022).

indígenas. Então, André se colocou na minha frente e, gesticulando com as mãos uma com a outra, disse:
– Ô prô, e a gente pesquisa sobre África e indígenas!

Sim, e a gente pesquisa sobre África e povos indígenas como bem afirmou André. Nesta pesquisa, a ênfase foi mais efetivamente sobre a Lei 10639/2003, através de brinquedos e brincadeiras, livros de literatura infantil, danças, músicas, cantigas, filmes, sobretudo as discussões que foram feitas com as crianças no cotidiano da escola.

Essas experiências são documentadas por meio de fotografias, desenhos, vídeos, áudios, registro das falas das crianças e produção de filmes. Por meio desses documentos, buscamos flagrar as percepções das crianças sobre o que foi vivido durante esse trabalho de docência e pesquisa.

Dessa maneira, penso que podemos contribuir para a construção de uma escola outra, que respeita e valoriza as diferenças e a diversidade de culturas, de histórias e de estéticas. É importante ressaltar que na maioria das vezes “a criança negra não encontra na escola modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva” (Abramowicz, Oliveira, Rodrigues, 2010, p.85).

Concordamos com Silva (2010) e propomos um enegrecimento da educação, de maneira que cada sujeito se sinta acolhido e integrante e as contribuições de todos os povos para a humanidade se façam presente “não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzem ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária” (p. 41).

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Referência Negra (PEREGUM) e Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA), intitulada “Percepções do racismo no Brasil” (2023) revelou que a escola/faculdade/universidade foi apontada por 38% das/os entrevistadas/os como um lugar em que sofre ou sofreu racismo.

Portanto, fica uma provocação a partir do pensamento de Gomes e Araújo (2023): Se o racismo é aprendido e construído na sociedade e na escola, o antirracismo também pode ser? Desse modo, buscamos maneiras de (re)Existir entre as muitas pedras no meio do caminho, contorná-las e construir pontes, propondo uma escola que valoriza histórias, culturas africanas e afro-brasileiras, produzindo narrativas de (re)Existências com as crianças pequenas.

Conclusões

As crianças mostram que produzem conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira por meio das práticas escolares que envolvem a ludicidade, brincadeiras e interações. Foi possível observar que em suas falas, gestos, movimentos, seus corpos, criaram e ressignificaram conhecimentos e produzindo outros, articulando passado e presente.

Ao abordar temas sensíveis, demonstraram incômodo e indignação frente a episódios de racismo, expressando maneiras de denunciar, mas também anunciar caminhos para uma educação de respeito, de valorização da pluralidade de histórias e culturas. Outro ponto importante é que as crianças buscaram compartilhar as experiências vividas em nossa turma com outras crianças da escola – de outras turmas e com suas famílias que por sua vez, se mostraram muito envolvidas e participativas neste trabalho de docência e pesquisa.

Referências

- Abramowicz, Anete; Oliveira, Fabiana de; Rodrigues, Tatiane Cosentino. (2010). A criança negra, uma criança e negra. In: Abramowicz, Anete; Gomes, Nilma Lino (orgs). Educação e raça. Belo Horizonte: Autêntica, Editora.
- Adichie, C. N. (2019). O perigo da história única. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Benjamin, W. (2015). A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nau Ed.
- Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 09/01/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil. (2004). Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Brasil. (2008). Lei nº. 11.645/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Cavalleiro, Eliane dos Santos. (2023). Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto.

Evaristo, C. (2021). Conceição Evaristo: a escritora negra reconstrói a história brasileira.

Entrevista por Morgani Guzzo. <https://catarinas.info/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrói-a-historia-brasileira/>

Galzerani, M. C. B. (2002). Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: Faria, A. L. G. de.; Fabri, Z. B.; Prado, P. D. (org.). (2002). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados.

Galzerani, Maria Carolina Bovério. (2021). A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: Koyama, Adriana Carvalho; Galzerani, José Cláudio; Prado, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. FE/UNICAMP.

Gomes, N. L.; Araújo, M. de (Orgs.). (2023). Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis - RJ, Vozes.

Gonzalez, Léila. (2020). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.

Organização: Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Leite, C. D. P. (2011). Infância, experiência e tempo. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Lima, M. E. C. de C.; Geraldi, C. M. G.; Geraldi, J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44.

<https://www.scielo.br/j/educ/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/abstract/?lang=pt>

Lopes, J. de S. M. (2004). Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC.

Nascimento, A. do. (2016). O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas.

Nascimento, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (orgs.). (2022). Adinkra: sabedoria em símbolos africanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro.

Peregum. (2023). Instituto de Referência Negra Projeto SETA. Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista.

Prado, G. do V. T; Ferreira, C. R; Fernandes, C. H. (2011). Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216>.

Rosa, C.P.S.; Koyoma, A.C; Bragança, I.F.S. (2024). Uma viagem errante: o desvio como método em pesquisas narrativas e (auto) biográficas – contribuições de Walter Benjamin. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 28, n. 57, p. 1 - 27. DOI: 10.26694/rles.v28i57.5499.

Silva, P. B. G. (2010). Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: Abramowicz, A; Gomes, N. L. (2010) Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Silva, Tânia Alves da. (2024). Sabia que a África é um continente? Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=K20LoLLnLPc>.

Silva, Tânia Alves da. (2024). Se elas dançam, eu danço. Youtube <https://youtu.be/LhnLwu4Ib4E>

Trindade, A. L. da. (2010). Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: Brandão, A. P; Trindade, A. L. da (orgs). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.

AS INFÂNCIAS POPULARES REEDUCAM A PEDAGOGIA

MACEDO¹, *Nayara Alves*

¹ Doutoranda em Educação (Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores e nayara_macedo@yahoo.com.br)

Resumo

O presente trabalho apresenta movimentos teóricos, políticos e pedagógicos que interrogam a pedagogia produzida com as infâncias das classes populares. Colocamos em debate o Movimento Social Sem Terra (MST), a experiência do coletivo de crianças e adultos que constroem suas pedagogias em marcha no tecer das suas relações políticas e sociais, um movimento que parece reeducar a pedagogia na reivindicação do seu caráter emancipador em favor da justiça social. O diálogo propõe um convite para incorporarmos as lutas e rebeldias que as crianças do produzem, formas de transgredir e subverter a lógica da colonização adulta do ser, saber e poder. Considerando estes questionamentos intentamos contribuir para fortalecer o campo da pedagogia da infância, com conceitos, fundamentos e princípios que não tem sido reconhecido de maneira explícita na constituição da Educação Infantil. Trata-se de discutir os fundamentos epistemológicos e de propostas político-pedagógicas constituídas com as infâncias das classes populares e isso nos leva a aprofundar a análise nas estruturas fabricadas pela nossa herança colonial. Conclui-se que é urgente e necessário construir práticas sociais, políticas e pedagógicas com as crianças que avancem na visibilização de pedagogias construídas na radicalidade da afirmação da educação das infâncias como prática de liberdade e emancipação.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Movimento Social Sem Terra; Infâncias; Colonialidade

Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, com as seguintes questões de estudo: É possível incidirmos na construção de uma Educação Infantil pública e popular? É possível construirmos práticas pedagógicas e sociais cujos princípios provoquem a transformação da pedagogia com crianças populares em sua dimensão crítica, política, social e pedagógica? Elegemos como procedimento metodológico a combinação de dois movimentos: um teórico, de exame crítico da produção intelectual e/ou política intimamente entrelaçada com a trajetória praxiológica de Paulo Freire e das experiências educativas do Movimento Sem Terra (MST), que vêm confluindo em teorias e práticas, além dos estudos das ciências sociais, cujo lócus articulador se encontra no próprio movimento de luta dos grupos que, produzindo ações contra hegemônicas, buscam justiça social. De outro ponto, apresentamos para a discussão diálogos e reflexões vividas em encontros com as crianças do MST. Encontros que foram tecidos no momento de uma pesquisa de campo no mestrado, episódios que ao serem rememorados são disparadores de questões que desejamos complexificar por outras lentes teóricas. A escolha do referencial

teórico-metodológico está intimamente relacionada à compreensão da pesquisa como espaço de produção de conhecimento orientado para uma ação política e pedagogicamente transformadora.

As questões que apresentamos neste trabalho parecem ter sido nutridas e mergulhadas em andarilhagens, nos afetos e atravessamentos que pareciam nos exigir coragem. E também do movimento político e pedagógico da professora das infâncias que compreende a pesquisa como espaço de produção de conhecimento orientado para ação transformadora. A professora das infâncias tendo seu corpo e voz como agente político na construção de utopias compartilhadas, um ato insurgente que permanece vivo e ativo na busca por autoria, do estudo implicado, da defesa da investigação do nosso fazer.

Os caminhos apresentados foram nutridos em movimento, e em especial, quando mergulhada numa pesquisa de mestrado vivi a experiência da realização do primeiro encontro nacional das Crianças Sem Terrinha em julho de 2018 em Brasília no Brasil. A partir do encontro, fui ficando cada vez mais envolvida com o MST e participei como educadora popular em diferentes encontros regionais com infâncias na cidade do Rio de Janeiro. Viver os encontros me possibilitou marchar ao lado dos filhos e filhas de trabalhadores do Movimento Sem Terra e presenciar a pedagogia dos movimentos sociais em disputa. E a partir desta experiência, ao olhar o meu cotidiano como professora na Educação Infantil, questionei em que medida a pedagogia construída pelo Movimento Social dos Trabalhadores Rurais provocam a transformação da pedagogia em sua dimensão crítica, política e social? Tal questionamento parte da premissa que a pedagogia do movimento é um processo que não começa e nem termina nela mesmo (Caldart, 2000) e parece reeducar a pedagogia na reivindicação do seu caráter emancipador em favor da justiça social.

Considerando estes questionamentos, intencionamos pensar com as experiências pedagógicas construídas pelo MST e trazê-las como fontes pedagógicas, tendo em vista seus importantes indicadores para a construção de práticas pedagógicas com as infâncias. Desejamos nos inspirar não somente em projetos educativos, e também, centrarmos nossas análises no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire (1987), na reinvenção de suas questões, no apontamento de articulações com a educação das crianças pequenas.

Como se nota, o caminho que tentamos delinear até aqui revela nosso caminho em problematizar que acolher as infâncias populares na escola pública implica no desafio em reeducar a pedagogia e mobilizar lutas e processos formativos para a produção de resistências nos múltiplos troncamentos da colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2005).

Em diálogo com o pensamento decolonial (Quijano, 2005), movimento oriundo da América Latina que ampliou e aprofundou a importante crítica do pós-colonial, em busca da compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico ao mesmo tempo que denuncia a modernidade/colonialidade do saber, do ser e do poder que vão muito além do fim da dominação política das colônias. Para os estudos decoloniais, a colonialidade é a “continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2010, p. 467). Romper com a colonialidade promove uma geopolítica do conhecimento, que deslegitima a diferença ontológica e epistêmica fundada pelo poder colonial, para afirmar saberes construídos em diferentes e diversas construções sociais, os quais nutrem nossas histórias, memórias e práticas.

Cremos que este enfrentamento pode contribuir para fortalecer o campo da pedagogia da infância, com conceitos, fundamentos e princípios que não têm sido reconhecido de maneira explícita na constituição da Educação Infantil. Mais do que isto, desejamos que o reexame crítico destes estudos e de experiências educativas à luz da educação das infâncias possa ser fértil em nos oferecer horizontes teóricos e práticos.

Por uma educação das infâncias pública e popular

“É melhor eu escrever com você para você não falar besteira “

O ano era 2018, acontecia o primeiro encontro nacional das crianças Sem-Terrinha em Brasília, ocorrido nos dias 23 a 26 de julho, acolhendo mais de 1000 crianças de acampamentos e assentamentos de diferentes Estados brasileiros. Uma experiência que foi mobilizadora de uma pesquisa de campo que estava envolvida no mestrado, o encontro me trouxe tantas questões, e que ao retomá-las e complexificá-las me levam para

outros caminhos.

Fui ao encontro carregando na mala o livro de Paulo Freire (1987), *Pedagogia do Oprimido*, obra escrita em 1968, em meio às intensas lutas por justiça social e libertação dos povos oprimidos. O livro dizia-me que a educação deve ser um ato de libertação, pautado pelo diálogo, pela conscientização e pela transformação da realidade. A pedagogia crítica escrita por Freire apurou o meu olhar para compreender, no encontro, ações transformadoras com as crianças, vinculadas à luta das classes trabalhadoras pela terra, pela educação, pela alimentação, pela vida, por outro paradigma educacional, por outro projeto de sociedade. Marcia Ramos (2022), pesquisadora e educadora social do MST destaca o quanto a educação da classe trabalhadora deve estar intrinsecamente ligada tanto a uma teoria social quanto a uma prática revolucionária, unindo reflexão e ação. Isso porque as crianças, no contexto da luta de classes, desenvolvem-se de forma dialética como sujeitos coletivos, históricos e políticos. Ao vivenciarem diariamente os desafios da sobrevivência e os enfrentamentos sociais, elas aprendem com a própria realidade a resistir e a lutar, num enfrentamento cotidiano pela vida.

No encontro, comecei a compreender a disputa exercida pelas filhas e filhos de trabalhadores rurais pelo projeto político pedagógico hegemônico do capital, em que as crianças se colocaram em marcha na luta social. Ali não imaginava que toda a experiência vivida no 1º encontro nacional das crianças Sem-terrinha, me traria um outro olhar para a docência que exercia com crianças pequenas e me conduziria ao doutoramento para aprofundar tais problematizações.

Há tantos anos após o bonito encontro, rememoro o que me disse um menino em uma conversa despretensiosa em que eu contava os motivos de estar ali com um caderninho no bolso, para escrever o que vivia e sentia junto as crianças do MST. Retomo o que ele me disse: “É melhor eu escrever com você para você não falar besteira!”, e pareço ouvir novamente a sua voz, a sua proposta provocativa e o incômodo e desconforto que foi produzido em mim. Naquele momento inspirada por tantos outros autores/as usei também parafrasear a intelectual indiana, Gayatri Spivak (2010) e sua célebre fala e perguntei: Pode a criança falar? Pode o menino escrever comigo?

Há espaços políticos possíveis para as crianças falarem, serem escutadas e registrarem suas vozes? O in-fans como denota a própria palavra – aquele que não fala, e sobretudo, aquele que é falado pelos discursos do outro- o do adulto. Seria o sem phoné, sem som, denotando a ausência da voz, ou a ausência de uma suposta racionalidade adulta? A infância capturada pelo adultocentrismo, cujo padrão de poder propõe uma opressão hierárquica de dominação, que persegue e desqualifica os saberes infantis.

O que o menino me dizia, então, não era a reivindicação de que eu somente lhe escutasse ou assumisse a posição cômoda de ser a porta-voz de sua palavra, num suposto ato heroico contra a subalternização. O seu desejo, resistia a imposição de uma episteme que torna a sua fala desqualificada, por isso, historicamente emudecida.

Naquela ocasião, envolta nos estudos e pesquisas com e sobre as infâncias na busca por pensar o que era a infância, ouvi-lo foi um dispositivo disparador que me levou a perceber a ambiguidade entre os avanços teóricos, sociais e políticos da concepção de infância e criança e em como acolhemos as infâncias, filhos e filhas da classe trabalhadora nos dias atuais. Ainda assim a construção dos estudos da infância já me apontava: a questão exigida não era mais como expandir os espaços de fala das crianças subalternizadas pela hegemonia adulta, mas qual postura ou atitude assumíamos com o que ouvíamos delas.

Destaco essa experiência, porque aquele diálogo me ofereceu uma chave para complexificar o vivido, ali diante de mim, não era apenas um menino que parecia me dizer: Ei, se escrever sozinha você falará besteira! Escrever junto: a reivindicação do lugar de dizer a palavra, pois ao dizer junto o diálogo se impõe como caminho, as crianças são vistas como companheiras, na percepção que “se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, poderão um dia libertar o homem e os seus mundos”. (Brandão, 1986, p.8).

Sentado junto a mim, trazendo suas elaborações e experiências subjetivas e coletivas vividas, estava um menino de 8 anos: negro, Sem-Terrinha, em marcha na luta pela vida. Desocultar esse corpo-infância que intersecciona diferentes opressões, reconhecê-lo em seus contextos sociais, culturais, políticos, com suas marcas de classe, geração, raça, etnia, gênero, nacionalidade e idade, revela a produção de enfrentamento

de uma concepção de infância, da imagem imperiosa que reduz e borra. “Mas, sobretudo, uma tensa construção que carrega os preconceitos sociais, de classe, gênero, étnico-raciais e de orientação sexual, tão presentes e persistentes em nossa cultura midiática, lúdica, política e até pedagógica”. (Arroyo; Silva, 2012. p.17).

O MST coloca em debate a experiência de protagonismo de crianças que constroem suas pedagogias em movimento, tecendo relações sociais que mobilizam um importante diálogo sobre os limites e contradições da experiência da educação como modo de compreensão do mundo e atuação na realidade. De um ponto, visibilizamos o quanto a colonialidade do adultocentrismo tem nos impedido de olhar, escutar e escrever com as infâncias, do outro, percebemos as infâncias dos movimentos sociais em marcha, assumindo-se como companheiras da marcha, na possibilidade histórica do seu protagonismo e de construir relações mais horizontais na relação com os adultos.

Assim, as crianças, ao seu modo, com suas diferentes linguagens, escrevendo junto, falando com, sendo carregadas no colo, ou ao lado da marcha, das formas possíveis e inventadas, estão envolvidas na luta pela terra, por uma alimentação saudável, pelo direito à educação, à moradia, à reforma agrária, pelo direito à existência. As crianças Sem Terrinha estão nos acampamentos e assentamentos construindo suas pedagogias, práticas de resistências coletivas de enfrentamento à pedagogia do capital.

O MST vem organizando seu fazer em movimentos fundados em uma perspectiva educativa crítica, revolucionária e libertadora, no enfrentamento coletivo do projeto genocida colonial. As crianças, filhos e filhas de trabalhadores do Movimento Sem Terra, fortalecidas pelos coletivos infantis, estão vinculadas às dimensões das lutas e resistências enquanto produção da vida. Tais lutas não são somente pelo acesso à escolarização, mas no empenho da construção de uma educação popular decolonial para os filhos das classes trabalhadoras parecem colocar em xeque os sentidos e significados da função social da educação na América Latina. Neste intercâmbio de tantos sentidos e fazeres, passei a me interrogar: ora, as crianças que encontrei aqui, não são tão diferentes daquelas que acolho no cotidiano da escola pública, e por que a pedagogia que construímos não dialoga com as lutas que essas crianças e suas famílias travam cotidianamente?

Afinal, quem são as crianças que acolhemos na escola pública da Educação Infantil? A pesquisadora Patrícia Redondo (2015) nos mobiliza a pensar: Do que falamos quando nos referimos as infâncias latino-americanas? A interrogação nos aponta a darmos significado às infâncias que vivem em posição de vulnerabilidade e exclusão e territórios periféricos devastados pelo capitalismo, num convite para que possamos trazer à tona aquilo que nos une, os elementos que temos em comum, na construção de uma agenda política que articule nossas forças a um horizonte contra hegemônico.

Neste ínterim, ousamos perguntar: do que estamos falando quando falamos de infâncias brasileiras?

Falamos de uma pluralidade de crianças faveladas, de periferias urbanas, negras, indígenas, quilombolas, de terreiro, que marcham junto aos movimentos sociais, e que vivem a negação de direitos sociais, políticos e territoriais. Filhos e filhas de trabalhadores, crianças pertencentes a movimentos sociais, crianças envolvidas em suas lutas cotidianas travadas, tornando possíveis pedagogias em movimento. Infâncias marcadas pela pobreza e ausência de direitos que circunscrevem em seus territórios, persistentes desigualdades que se entrecruzam, interseccionando sua classe social, etnia, gênero, raça, nacionalidade e idade.

Como construir uma Educação Infantil em diálogo com a infância brasileira presente na escola, potencializando seus gestos, dizeres e presença? Afinal, como propor garantir e privilegiar o potencial emancipador das infâncias brasileiras, suas resistências, lógicas, modos de vida, formas de sociabilidade e relações com processos educativos, dentro e fora da escola? Se as crianças ainda parecem estar sob o jugo de epistemologias hegemônicas, que derivam da crença de uma criança universal, fundada numa imagem pré-fixada de infância, que invisibiliza seus atravessamentos de classe, etnia, gênero, raça, nacionalidade, território de vida e idade. Tais questões implicam problematizar o ponto nodal: nossas referências teóricas, éticas e práticas de pensar a educação da pequena infância. E ao testemunhar a potência das infâncias, a forma como as crianças produzem suas (re) existências insurgentes, com inventividade, alegria e fôlego de transver o mundo, somos levados a confrontar as intencionalidades colonizadoras de pedagogias que silenciam a nossa realidade complexa e multifacetada, na busca por saídas ou melhor, por entradas, com aqueles que se põem em marcha na busca do ser mais (Freire, 1987).

É possível conceber o MST como criador de uma proposta pedagógica para crianças pequenas? Na compreensão que “Entender o sentido de uma educação que se produz desde a dinâmica de um movimento social como o MST é também buscar entender como a escola pode participar dos processos de transformação social”. (Caldart, 2000, p. 45). O MST, ao denunciar as estruturas sociais que perpetuam desigualdades, também interrogou as concepções pedagógicas questionando o seu papel na reprodução ou na transformação da realidade. Ao praticar e recriar o pensamento de Paulo Freire, articulou princípios onde o conhecimento crítico é instrumento de conscientização e transformação social em um processo de luta política e emancipação.

A experiência dos movimentos populares com crianças nos provoca a construção de outros sentidos e significados não só para a concepção de infância e de crianças, como também para as pedagogias e dos vínculos e relações que tentamos estabelecer com as crianças. Paulo Freire (1987) já nos disse que, para uma educação emancipatória, é preciso organização política. E expõe que a transformação social só pode ser alcançada por meio de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos para a reconstrução da sociedade de forma mais justa e igualitária.

As educadoras e educadores populares com as crianças Sem Terrinha, através da marcha e dos processos específicos construídos ao lado das crianças, reconhecem as crianças companheiras na caminhada para a libertação das amarras que nos oprimem e desvitalizam enquanto sujeitos de direitos. Em comunhão, adultos e crianças, ao atuarem na terra, exercerem suas ações sobre ela, produziram modos de sobrevivência, através de sua organização, enraizados em suas identidades coletivas forjadas através da luta pelos seus próprios interesses sociais, transformaram suas realidades e se educam, uma vez que a práxis social é um princípio educativo.

O MST expressa uma pedagogia dos oprimidos pelas ideias que realiza, produz uma educação com crianças numa dimensão que não apenas projeta a luta de classes, já que a luta de classes está presente no seu próprio fazer-se. A dinâmica do MST apresenta aspectos que formam a sua identidade projetando um tipo de educação contra o capital, como também produzem uma proposta educativa na qual expressa a identidade do movimento, ao mesmo tempo que é um espaço de sustentação das suas lutas.

Paulo Freire em sua vida e obra compreende como tarefa urgente da escola o compromisso com a formação humana, vinculada às questões do seu tempo, não só como próprio futuro do movimento, mas implicada com o próprio destino de nossa humanidade. Por sua trajetória ligada a construção de um projeto popular de sociedade, na fomentação e criação de experiências de pedagogias transformadoras e luta social, tem seu legado recriado pelos movimentos sociais na reivindicação pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras em busca de justiça social, emancipação popular e construção de processos de libertação. Paulo Freire ao problematizar a fundamentação epistemológica do conhecimento fundada em submeter saberes populares aos preceitos colonizadores, defende que o conhecimento deve nos impulsionar a transformação social. O rompimento com ideais pedagógicas abstratas e essencialistas não é o objetivo do MST e sim a forma como o movimento pensou o processo educativo, já que as relações que foram produzidas “exige, pensar na educação como um processo social que acontece através das próprias relações que a constituem”. (Caldart, 2000, p.56).

Nesta perspectiva, ao articular essas reflexões compreendemos ser urgente produzir estudos que coloquem em diálogo a educação pública oferecida às infâncias brasileiras revigorando nossos quefazeres em tempos de pós-pandemia e de transformações sociais profundas. Na necessidade de visibilizarmos caminhos em que crianças e famílias das classes populares sejam protagonistas de uma nova ordem educativa e social, mais justa e democrática.

Considerações finais

O movimento de reivindicar uma educação pública e popular, mobiliza-nos ir à busca de perspectivas educativas que buscam romper com a colonialidade e trazer à tona pedagogias construídas e praticadas nos limites das suas contradições e superações, em processo constante de recriação e luta. Ao colocarmos em debate a experiência de protagonismo de crianças que constroem suas pedagogias em marcha no tecer das suas relações políticas e sociais, destacamos que pensar sobre a pedagogia do movimento vivida pelo MST não se limita em buscar como é vivido o projeto educativo que constroem, mas como podemos aprender

com o que nos apontam: os limites e contradições da experiência da educação como modo de compreensão do mundo e atuação na realidade.

A pedagogia do Movimento faz parte do projeto educativo do MST, onde a participação política das crianças é forjada, numa reflexão sobre a presença e lugar das crianças na luta pela terra e em defesa da reforma agrária. Tal projeto educativo já é uma referência internacional e pode ser uma referência ético, político e pedagógica na (re) orientação do caminhar para a pedagogia da infância. Um movimento que apesar de não ser livre de ambiguidades, nos mobiliza a perseguir desaprender o caminho historicamente traçado em importar modelos e orientações, e nos abrimos para aprendermos com experiências educativas enraizadas em nossas realidades.

A experiência dos movimentos populares com crianças nos provocam a construção de outros sentidos e significados não só para a concepção de infância e de crianças, como também para as pedagogias e dos vínculos e relações que tentamos estabelecer com as crianças. Paulo Freire já nos disse que para uma educação emancipatória é preciso organização política. As educadoras e educadores populares com as crianças Sem Terrinha, através da marcha e dos processos específicos construídos ao lado das crianças, reconhecem as crianças companheiras na caminhada para a libertação das amarras que nos oprimem e desvitalizam enquanto sujeitos de direitos.

E é neste perscrutar compreendemos que a Educação Infantil pode se consubstanciar com outros repertórios de práticas e saberes incorporados da radicalidade das infâncias vividas nos movimentos sociais, assumindo a postura, na qual Paulo Freire (1987) parece circunscrever nossa vocação ontológica “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Freire, 1987, p. 12). Isso significa produzir a educação com as infâncias como instrumento para as crianças e suas famílias ocuparem e existirem. No horizonte político-cultural cotidiano, no qual ocupar o mundo é dizer e afirmar a sua palavra, traduzindo leituras que fazem dos seus corpos, e dos seus contextos, pronunciando o que as afeta e as asfixia. No apontamento de que outro paradigma pedagógico é possível, e, sobretudo, revelando em suas práticas como este, vem sendo construído historicamente a margem, num movimento decolonial, protagonizado pela classe trabalhadora em suas anúncias e denúncias de suas leituras de mundo e interrogações, desconstruindo as pedagogias hegemônicas, que são tidas como únicas e universais.

Referências bibliográficas

- Arroyo, M. G., & Silva, M. R. da (Orgs.). (2012). *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Vozes.
- Brandão, C. R. (1986). *Educação popular* (3ª ed.). Brasiliense.
- Caldart, R. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola*. Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Grosfoguel, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 455-492). Cortez Editora.
- Quijano, A. (2005). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. In *Perspectivas latino-americanas* (Colección Sur Sur). CLACSO.
- Ramos, M. M. (2022). *Infância do campo: Uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 153-172. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG.

CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADULTOCENTRISMO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES

SILVA¹, Wallace Santana da; VALLE², Maria Teresa Esteban do.

¹ Universidade Federal Fluminense – santanawallace@id.uff.br

² Universidade Federal Fluminense – m_t_esteban@id.uff.br

Resumo

O presente texto apresenta reflexões acerca das relações estabelecidas entre crianças e adultos e sobre os processos pedagógicos que são tecidos no cotidiano da educação infantil. Inserido no eixo “Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença”, o estudo que o sustenta se constituiu a partir de uma pesquisa de Mestrado, na qual o orientando, que é professor da educação infantil em uma escola pública municipal, e sua orientadora, colocam-se como sujeitos em diálogo com outros sujeitos com o intuito de olhar, pensar e problematizar acerca dos atravessamentos do adultocentrismo e da subalternização das crianças das classes populares. Ambas as perspectivas são concretizadas cotidianamente em relações entre crianças e adultos e em processos pedagógicos que desumanizam e colocam as crianças como inferiores, subalternas. Mergulhados no cotidiano da escola, debruçamo-nos sobre os registros escritos da prática pedagógica desse professor. Defender as crianças das classes populares como sujeitos cognoscentes, históricos e culturais, marcados pela diferença, é uma convocação para que possamos romper com uma educação infantil que colonize os corpos, os saberes, os modos de viver as infâncias e as suas possibilidades múltiplas.

Palavras-chave: infâncias; subalternidade; educação infantil.

Introdução

Revisitar nossas concepções e nossos limites acerca do que compreendemos/consideramos sobre as crianças e as múltiplas possibilidades de suas existências é uma convocação à busca de fios com que se costuram as concepções de criança, infância e escola, ao longo da história, para descosturarmos algumas (muitas) dessas linhas.

Neste texto destacamos as identificadas com o adultocentrismo, uma vez que: “a biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do

desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador” (Rosemberg, 1976, p. 17-18).

Compreender o impacto da percepção adultocêntrica do mundo em nosso imaginário e em nossas ações é um desafio, pois sua presença constante e, talvez pouco perceptível, costura processos que desconsideram a criança como sujeito histórico, político e social. Contudo, cotidianamente as crianças nos convocam a nos deslocar desse posicionamento, como demonstram experiências cotidianas de um dos seus autores, professor que atua com crianças das classes populares na Educação Infantil de uma escola pública municipal. Suas experiências contribuem para o desenho do processo de pesquisa a partir das dúvidas que surgem. Com elas os caminhos da pesquisa se trilham, encontram-se e se desencontram⁹⁰.

Um breve relato nos remete à infância que nos (co)move e encaminha a nossa escolha para este trabalho: refletir sobre as marcas do adultocentrismo nas concepções e práticas pedagógicas que são produzidas nas relações entre professores e crianças, problematizando a subalternização das crianças das classes populares como um de seus efeitos.

Março de 2024. São 7h30min. de um dia ensolarado. As crianças chegam aos poucos, como de costume. Enquanto uns brincam de montar suas torres, um grupo de meninas está desenhando. Um terceiro grupo está manuseando a massinha e cortando com a tesoura. A secretária da escola chega na porta da sala e diz: ‘temos mais uma criança para a sua turma, amanhã ela vem’. Durante a nossa roda de conversa falamos sobre a nova colega e pensamos em como a receberíamos. O grupo fez um cartaz com vários desenhos e eu escrevi: ‘Seja bemvinda, Antônia’. Esperávamos ansiosos pela chegada dela. As crianças já estavam falando das brincadeiras que iriam fazer e dos espaços que iriam mostrar para ela. Uma nova manhã. Antônia chegou. Não falou com ninguém, não ouvimos sua voz, não quis brincar e nem conversar. Ficou quieta, sentada na cadeira. Não quis sentar-se na roda e não demonstrou nenhuma reação quando viu o cartaz. Preciso ficar atento a essa menina. Ana e Paulo convidaram Antônia para brincar, mas ela não quis. Os dias se passaram e a menina se recusava a falar. A orientadora da escola disse que ela precisava ser encaminhada aos especialistas, pois estava com comportamento ‘estranho’ (Caderno de Registro do Professor, 2024.).

O (des)encontro de Antônia com a escola⁹¹ expõe distintas concepções de infância e de educação infantil presentes no cotidiano das instituições. Portanto, para tecermos nossa proposta, é relevante demarcar as concepções de infância e de educação infantil que partilhamos, uma vez que, a nossa compreensão orienta nossas ações.

As crianças das classes populares vivem e sentem as dores e as mazelas do mundo que muitas vezes ignoramos e desvalorizamos ao considerar a infância como mera preparação para a vida adulta e, consequentemente, estruturar sua educação como controle de conduta, treinamento e reprodução. Uma concepção ancorada em modelos fixos, que leva a reduzir uma criança a um “comportamento estranho”. Não é o que queremos. Por isso, abrimo-nos para o diálogo com as crianças das classes populares para também pensar com elas sobre a educação infantil. Desafio que temos nos proposto, por entendermos a criança como um sujeito dotado de saberes, experiências e marcada pelas fragilidades e brutalidades da sociedade atravessada pelo adultocentrismo. Queremos uma educação infantil em que Antônia seja escutada, mesmo em seu silêncio. Concordamos com Regina Leite Garcia quando, sobre a educação infantil, diz: Vamos defender com todo vigor a importância do atendimento a estas crianças, não para ‘salvar a escola’ como já quiseram alguns, nem tampouco para o ‘desenvolvimento integral’ do ideário liberal, mas porque acreditamos ser nas primeiras idades que a ação pedagógica competente provoca ‘a paixão de conhecer o mundo’, é ali que começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida (1993, p.10).

Com Garcia (1993) inferimos que a educação infantil se torna espaço de luta e de produção de conhecimentos pelo encontro entre crianças e adultos: juntos podem compreender o mundo de outros

⁹⁰ Este texto tem como referência ações cotidianas de um professor que atua na Educação Infantil e toma sua experiência como central para a pesquisa de Mestrado em desenvolvimento. O trabalho se compõe a quatro mãos, numa escrita colaborativa entre ele e sua orientadora.

⁹¹ Neste trabalho utilizamos escola porque os grupos de Educação Infantil fazem parte de uma escola pública municipal que recebe crianças até o 5º ano de escolaridade.

modos. Entretanto, a abertura ao diálogo e à escuta comprometidos com as crianças demanda ruptura com a compreensão de criança e infância adultocêntrica, nos marcos da perspectiva moderno-colonial. Como as infâncias, sua educação também faz parte de um projeto de mundo. Sabemos, contudo, não ser simples romper com concepções e práticas profundamente enraizadas nos modos de pensar e fazer os processos educativos, como extensão da compreensão hegemônica de vida, de humanidade e de sociedade.

Precisamos, então, para sustentar nossa argumentação, fazer uma brevíssima referência à colonialidade: perspectiva que historicamente tem prioridade na condução da dinâmica social.

Entendida como “um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista [...] que opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos” (Quijano, 2010, p.75), a colonialidade tem centralidade na produção dos processos de subalternização, conectando ao padrão de poder um modelo de saber e de modos de ser. Assim, amalgama-se às normas de funcionamento da sociedade – pautado na acumulação de riquezas por uma pequena fração de indivíduos – e conforma suas estruturas. A produção histórica de territórios, culturas, grupos sociais e sujeitos como subalternos, tem como uma de suas justificativas a desqualificação de seus conhecimentos, saberes, experiências e modos de vida, apartados dos procedimentos, resultados e projetos validados na perspectiva eurocêntrica. Movimento atrelado à relação entre locais geopolíticos e produção do conhecimento (Mignolo, 2003). Sem a colonialidade não se pode entender a modernidade e vice-versa.

Para nosso estudo interessa, em especial, o que se refere a sujeito cognoscente e ciência na constituição do sujeito subalternizado como o outro – aquele que não é, por diferir radicalmente do modelo. A subalternização fortalece e retroalimenta a concepção que alia o outro à inexistência e se compõe como um dos fios que costuram a colonialidade à produção e à manutenção da pobreza e da desigualdade social. Essa compreensão ganha relevo quando sabemos serem as crianças das classes populares as mais afetadas pela miséria, expressão de sua “inexistência”. É igualmente significativa por ser este estudo entrelaçado a três produções modernas e articuladas à colonialidade: a infância, a escola e o adultocentrismo. A criança como o outro subalterno traz as marcas do adultocentrismo, perspectiva na qual a infância é apenas uma fase de transição e apropriação de elementos simbólicos da “vida adulta”, sendo as crianças consideradas como menores, inferiores e dominadas pelos adultos (Santiago & Faria, 2015). Assim desenhadas, têm seus espaços de enunciação deslegitimados e suas vozes silenciadas – nos sentidos literal e metafórico –, por vezes, por meio de ações sutis. Assumidas como seres passivos, as crianças têm, não só na educação infantil, seu pertencimento ao mundo fragilizado e sua existência invalidada. Entretanto, elas produzem cultura, são competentes para brincar, imaginar, observar, experimentar o mundo e produzir sentidos.

Apostamos que ampliar a discussão sobre adultocentrismo e a educação das infâncias populares é um ato eticopolítico para problematizar sua escolarização precoce, com muitas aproximações à educação bancária que, para Freire (2002), posiciona o educando como mero receptor dos conhecimentos depositados pelo professor. Enraizada na colonialidade, contribui para a reprodução e fortalecimento das relações de subalternidade, serve à dominação, reduz o processo de conhecer o mundo a práticas de busca de respostas imediatas e padronização de saberes, comportamentos e linguagens infantis. A educação libertadora se enuncia como “outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação” (Freire, 2002, p.78). Viabiliza encontros e os processos mobilizadores da potencialidade das crianças.

Considerando a sociedade desigual em que vivemos, lutar por uma educação libertadora é lutar pelo direito à vida e pelo direito à educação em que os sujeitos aprendam, ampliem seus conhecimentos e se posicionem de forma crítica frente às opressões.

Com essa problematização, emerge uma pergunta central em nosso processo de investigação: o que esperamos das crianças das classes populares na educação infantil? A partir dela, outras nos mobilizam, tais como: quais saberes e narrativas são ouvidos e valorizados nas relações entre crianças e adultos? Quais são as compreensões das crianças acerca do mundo e da sua vida na vida coletiva e compartilhada com outras crianças? O que dizem as crianças sobre a sua presença na instituição de educação infantil?

Além dessas, muitas outras, pautadas pela preocupação com o adultocentrismo presente nas nossas formas de ser, viver e sentir o mundo, aspecto privilegiado neste trabalho.

Pesquisar com o cotidiano: movimentos dialógicos tecidos nas interações

A busca pela verdade única (um relampejo), neutra e objetiva, modo de produção de conhecimento que atende às necessidades cognitivas do capitalismo para o controle das relações entre seres humanos e natureza, já não nos interessa mais. Olhar a complexidade da vida, das relações, convida-nos a tomar a pesquisa como possibilidade de estar com. O conhecimento como contributo para a humanização (Freire, 2002) é o que nos interessa. O encontro com as crianças das classes populares é privilegiado, nesse sentido. Trabalhando com a educação das infâncias, aliamos-nos à ruptura com a pesquisa integrada ao movimento de subalternização e objetificação do outro, inadequada à investigação da vida cotidiana, repleta de desafios, ambiguidades, contradições e beleza. Encontramos viabilidade na pesquisa com o cotidiano; uma abordagem metodológica “demarcada pela necessidade de incorporar à compreensão da realidade social suas margens, em que interagem sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes e do mesmo modo apreendido pela ciência” (Esteban, 2003, p. 125). Não é esse o lugar frequentemente destinado às crianças, sobretudo, as das classes populares?

Mergulhados no cotidiano da educação infantil, empenhados em refletir com suas experiências, propomos-nos a delinear a pesquisa como ato dialógico em que adultos e crianças são sujeitos interativos. Afirmar as crianças como sujeitos interativos exige pensar fazer o movimento metodológico em outras bases, de modo a tornar o encontro dispositivo de conhecimento, com o reconhecimento das crianças como coautoras da pesquisa.

A pesquisa com o cotidiano não indica único caminho pré-definido, abre possibilidades.

No processo, a incerteza nos implica na compreensão de que: “o novo só será possível se as certezas paralisantes fossem substituídas pela dúvida instigadora e desestabilizadora” (Garcia, 1999, p.272). Com a dúvida como método (ibidem) buscamos potencialidade na pesquisa vivida em uma escola pública municipal, no sul fluminense. O estar com, no cotidiano, oferece experiências captadas nos registros escritos da prática pedagógica de um professor, material potente para uma reflexão acerca das infâncias e dos processos pedagógicos cotidianos, também atenta às frestas, aos detalhes e às dobras da vida cotidiana. Como esta pesquisa envolve o professor e as crianças de um grupo da educação infantil, foi preciso torná-la visível e compreensível para todos. Dessa forma, as crianças foram informadas sobre o que é pesquisar e sobre a participação delas no processo. Houve, também, uma conversa com os responsáveis pelas crianças sobre o processo de pesquisa e sua relação com o trabalho pedagógico, explicitando as potencialidades e os desafios da investigação⁹².

Educação infantil e crianças das classes populares: inícios, olhares e movimentos

Voltamos ao início deste texto para retomar o relato sobre a entrada da Antônia em sua nova sala e pensar sobre as interações com as crianças. Há, inicialmente, dois movimentos: a preparação para receber a menina e, com sua chegada, uma ação que ignora sua existência. Há um desejo de diálogo e um movimento de silenciamento que parece resultar do silêncio de Antônia. O centro da relação é ocupado pelo modelo de interação esperado, a imobilidade da menina diante da proposta do grupo a torna um corpo apagado. Invisibilidade e silenciamento reaparecem no discurso adultocêntrico enunciado pela orientadora da escola, desconsiderando subjetividade da criança. Reduzida a um “comportamento esquisito”, torna-se um objeto a ser modelado pela intervenção de “especialista”. Ao remetê-la a outro local – o dominado pelo especialista – reafirma-se a educação bancária e nega-se a possibilidade de encontro no espaço escolar, destituído também de seu potencial educativo. Esse processo está autorizado pela subalternização do outro, negado por sua condição infantil e por sua condição de classe.

Entretanto, essa não é a única verdade que se constrói naquele contexto sobre Antônia.

O professor assume uma perspectiva discordante das “regras do jogo” determinadas pela lógica do adultocentrismo. Portanto, apresentada a Antônia propostas pedagógicas consoantes a sua compreensão da educação infantil como espaçotempo de vivenciar as múltiplas linguagens usadas na sociedade como formas de expressão, experienciando com seu professor a potência da criação, recriação e dos encontros com os

⁹² As crianças que quiseram participar, escreveram o seu nome na listagem que denominamos “pesquisadores do Pré II”, os responsáveis que concordaram com a participação das crianças, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

outros em sua alteridade e com o conhecimento (Garcia, 1993).

Num primeiro momento, as propostas pedagógicas não surtiram o resultado esperado, porém, o professor manteve o sentido de sua ação, conduzindo seu trabalho com as crianças pautado na infância enquanto afirmação do ainda não previsto. O encontro com Antônia revigora seus princípios, notadamente diante das incertezas dos caminhos a seguir. Ele não só considera inconcebível uma criança ser abandonada em sala de aula, mas, acima de tudo, reconhece a capacidade do corpo que é visto e da voz que se expressa pelo silêncio de enunciarem a presença de um sujeito, não de um vir a ser. O não reconhecimento da criança enquanto sujeito que aprende, ensina, brinca, inventa, fantasia, ri, chora e narra sobre sua vida tem feito com que as relações entre crianças, adultos e conhecimentos se produzam de modo a enrijecer certezas e “verdades” a respeito das concepções e práticas hegemônicas. No entanto, as crianças, sujeitos presentes e que habitam o presente, interrogam e problematizam o que está cristalizado pelo adulto, sendo que na infância há pouco passado e um futuro aberto às possibilidades da vida (Kohan, 2019).

Assegurar à criança a posição de sujeito em relação ao processo pedagógico exigiu olhar com cuidado para a distância por ela determinada. Uma pergunta se impôs: o silêncio era recusa ou um modo de reivindicar ser reconhecida e acolhida com suas narrativas, perguntas, sentimentos e saberes? Essa indagação indicou percursos.

Com Freire e Faundez (2014) aprendemos que a pergunta transforma corpos que partilham o mesmo espaço em sujeitos dialógicos e gera movimentos de produção de conhecimentos. A ação de perguntar nos desloca, faz com que uma cadeia de indagações seja articulada e possibilita a construção de processos educativos dialógicos e libertadores. Atos pedagógicos em que as crianças vivam, criem, inventem, reinventem, corram, escutem e sejam escutadas. Como destacam Santiago e Faria (2015, p. 15), estar disponível para a escuta das crianças nos exige o risco de ouvir os gestos, os espaços, o corpo, abrindo a escuta para aquilo que não se transmite pelo som: “o silêncio eloquente das crianças” Santiago e Faria.

Com essa escuta, a segunda alternativa posta pela pergunta se comprovou mais interessante para efetivar o encontro. Das muitas incertezas emergiu uma certeza, mesmo que provisória: com seus atos, Antônia afirmava-se em sua singularidade e se colocava em diálogo; seus movimentos exigiam ruptura com a lógica adultocêntrica e com a busca de produtividade no trabalho pedagógico para que o estar com se tornasse possível.

A menina passou a ter prioridade sobre o seu silêncio. Desponta uma menina tímida, expressando-se por gestos e olhares. O grupo foi aprendendo a se relacionar com ela desse modo, e ela foi se aproximando, vagarosamente. Primeiro, aproximou-se do professor, pouco a pouco das crianças. Foi fortalecendo sua participação no grupo e certo dia uma criança disse com alegria: “tio, ela fala! eu escutei a voz dela!” Antônia trouxe consigo a necessidade de ampliar a nossa compreensão sobre as relações com o tempo, com o espaço e com as pessoas, a fim de que a proposta docente se efetivasse.

Ao nos convidar ao diálogo com o seu silêncio, a menina evidencia não se conformar ao silenciamento imposto pelo modelo único de organização institucional – que insistia em enviá-la ao especialista - e mobiliza a necessidade de criação de outras propostas e formas de olhar para o espaço da educação infantil. Ler o silêncio de Antônia como afirmação de si, leva-nos a inferir que sua recusa se dirigia à subalternização que se impõe pelo modelo idealizado de criança e de ação infantil. Vemos em seus movimentos tímidos a busca de negociação entre o estruturado naquele contexto e o reconhecimento de sua existência naquele espaço.

A menina com quem arquitetamos este texto nos convida a reflexões que nos conectam a tantas outras situações cotidianas nas quais modelos adotados por docentes não dialogam com as teimosas crianças das classes populares da América Latina, com suas singularidades, necessidades e desejos. Essas crianças são teimosas e apesar das dores e dos atravessamentos sociais, elas continuam reivindicando o seu direito de “ter um lugar ao sol nessas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam” (Galeano 2010, p. 21).

A abstração desconecta a infância das experiências sociopolíticas e culturais que a configuram de modo plural. interdita as crianças em seu processo de criação e em sua potencialidade para redescobrir o mundo, pois “são cotidianamente forçadas a conviver, introjetar e compactuar com valores e experimentações prescritos pelos universos dos adultos” (Santiago & Faria, 2015, p.77).

Não podemos nos esquecer da voz da Orientadora Educacional cruzando, em segundo plano, o encontro com Antônia desde o primeiro momento: a adjetivação do seu comportamento como esquisito e a necessária intervenção de um especialista. O discurso sobre a criança que associa diferença à deficiência é desumanizante, uma vez que expressa uma concepção de infância ancorada na perspectiva da modernidade/colonialidade, em que a alteridade é negada pela produção do outro, o sujeito subalternizado. Perspectiva que sustenta práticas pedagógicas presentes com maior ou menor intensidade em grande parte dos espaços em que se educam as infâncias, contextos em que se reproduzem e legitimam o não saber dos sujeitos que ali vivem e compartilham a vida, não se abrindo para escutar as crianças.

Referindo-se às relações entre crianças e adultos na educação infantil, no debate sobre o currículo, essa passagem dialoga com tais pensamentos e indica a necessidade de “incluir a discussão da autoridade e mobilizar-se em torno da educação das crianças como pessoas que merecem atenção, ação e orientação de adultos que saibam lidar com conhecimentos, valores, autoridade e afeto. Pelo bem e pela preservação da humanidade” (Kramer, 2021, p.32).

Preservar a humanidade e lutar contra a desumanização das crianças é um convite à problematização dos processos pedagógicos e das relações com meninas e meninos, pois a colonialidade e o adultocentrismo levam à negação e à deslegitimação dos conhecimentos, modos de vida e pensamentos produzidos à margem do eurocentrismo. Seus pressupostos apagam a história das crianças latino-americanas. O esforço para colonizar seus corpos, padronizar e conformar seus modos de vida e de conhecimento, intensifica-se no cotidiano das crianças e da educação infantil, quando os processos são mediados por “uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem fundamentada na linearidade, na acumulação e na homogeneidade” (Esteban, 1993, p. 28), em convergência com a modernidade/colonialidade.

Considerações finais

O cotidiano escolar em sua complexidade abriga múltiplas possibilidades e nos permite vivenciar e observar, em suas entrelinhas, tensões e tecidos, por vezes, invisíveis ou inexistentes quando olhados a distância. A pesquisa com o cotidiano, ao ser desenvolvida por quem está mergulhado nos processos estudados, permite percepções outras, que contribuem para compreensão mais profunda dos fios que tecem as relações escolares, de diferentes modos de tecê-los e de distintos tecidos que ali se produzem. Com este texto, trouxemos uma reflexão sobre relações entre professores(as) e crianças constituídas nas práticas pedagógicas.

Problematizamos a subalternização das crianças das classes populares e as marcas do adultocentrismo nesses processos, tendo o diálogo como fundamento ético-político. A partir do diálogo com uma menina – na sala e no estudo que conduz este texto – focalizamos modelos de infância e de educação que servem ao enquadramento das crianças, consequência da demanda moderna de construção de categorias consideradas universais, pautadas em abstração, descontextualização e idealização. Identificamos o exercício do poder estruturante da subalternização, para perpetuar o legado da modernidade, evidenciando que a colonialidade do ser e do saber se concretiza nas práticas na educação infantil, justificando a definição de lugares desiguais e demarcando um lugar de silenciamento para as crianças.

Mas, não só. As questões abertas pelo encontro com a criança convidam ao projeto de educação como prática da liberdade. O diálogo encaminha, por meio da problematização do processo pedagógico, a ruptura com relações hierárquicas e excludentes entre adultos e crianças e a rejeição da subalternidade. Proposta central na defesa da educação infantil como espaço de luta solidária e criativa, articulada ao ato de ser mais, em processos de humanização e de libertação em comunhão com as crianças, garantindo seu direito de falar, escutar, brincar, aprender e ampliar seus conhecimentos, em movimentos contínuos e coletivos. A pergunta é indispensável à elaboração deste trabalho pedagógico, no qual a criança é um sujeito atuante na construção e desconstrução de suas próprias lógicas em diálogo com as outras crianças e com os adultos. Assim, o(a) educador(a) comprometido(a) com as crianças das classes populares é educado(a) ao educar, num “rasgar-se e remendar-se” cotidiano, complexo e doloroso. Indispensável a quem acredita na contribuição dos processos pedagógicos para a transformação da sociedade e construção de um mundo mais justo, solidário e amoroso.

Referências

- Esteban, M. T. (1993). Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola. In Garcia, R.L. (Org.) Revisitando a pré-escola. Cortez. <https://doi.org/10.5007/19804512.2017v19n36p478>.
- Esteban, M. T. (2003). Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios ao estudo e à pesquisa. In Garcia, R.L. (Org.) Método. Métodos. Contramétodo. Cortez.
- Freire, P. (2002). Paulo. Pedagogia do oprimido. 32ª. ed. Paz e Terra. Trabalho original publicado em 1972).
- Freire, P., & Faundez, A. (2014). Por uma pedagogia da pergunta. Paz e Terra.
- Galeano, E. (2010). As veias abertas da América Latina. L&PM Editores.
- Garcia, R. L. (1993). Considerações iniciais. In Garcia, R.L. (Org.) Revisitando a pré-escola. Cortez.
- Garcia, R. L. (1999). Saber/saberes - a dúvida como método. Escola, Psicanálise e Transmissão. Ano XVII, (23), 231-237.
<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p168-194>.
- Kramer, S. (2021). Educação como resposta responsável: conhecer, acolher e agir. Papirus Kohan, W. (2019). Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica. Autêntica.
- Mignolo, W. D. (2003). Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Editora UFMG.
- Quijano, A. (2010) Colonialidade do poder e de/colonialidade do poder. Palestra proferida no XXVII Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia em Buenos Aires.
- Rosemberg, F. (1976). Educação para quem? Ciência e Cultura, (28), 1466-1471.
- Santiago, F., & Faria, A. L. G. (2015). Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. Educação e Fronteiras.
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>.

RELATO DE PRÁTICAS VOLTADAS PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.

SANTOS JÚNIOR¹, Genivaldo Batista

¹Mestrando em Educação (Pesquisador da Linha de Gestão e Política da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, genivaldojuniorba@gmail.com)

Resumo

Este trabalho é um relato de práticas fruto de experiências em sala de aula voltadas para a educação para as relações étnico-raciais e cumprimento da Lei 10.639/03, realizadas em uma escola da Rede Municipal de Salvador, no período de vigência do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia. Com base no desenvolvimento de três planos de aula junto aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, pretende-se discutir a valorização da História e Cultura afro-brasileira e os diversos recursos utilizados neste trabalho, para além do uso livro de didático posto pela instituição de ensino, tais quais: óculos de realidade virtual, análise de músicas e poemas, leitura de livro infantil e rodas de conversa. Como resultado das atividades realizadas, obtiveram-se discussões críticas com os estudantes acerca da diversidade cultural e o processo de formação social do Brasil e reflexões sobre estratégias de promoção do ensino para as relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica; Lei 10.639/03; Plano de aula; Educação e Relações étnico-raciais.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que se destina a contribuir para a formação inicial de professores e melhora dos níveis de ensino e aprendizagem na escola pública, através da parceria entre universidade e escolas da educação básica. O programa se estrutura através da relação residente, professor preceptor e professor orientador, os quais são responsáveis pelo processo de aprendizagem dos educandos. Pensando nisto, minha trajetória durante o programa foi marcada pelo convívio com inúmeros estudantes negros oriundos do centro histórico da cidade de Salvador-BA, Brasil. O sentimento de comprometimento com essa presença, que para além de uma observação feita em sala de aula, revela, sobretudo, questões políticas e históricas desta cidade, me fez trabalhar com temáticas voltadas para o resgate da ancestralidade e valorização da história e cultura destes estudantes. Tendo isto em vista, o conteúdo necessário da Lei 10.639/03: estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, serviram como inspiração para a construção deste trabalho. De acordo com Gomes (2011), a lei 10.639/03 surge num momento de efervescência política de um governo de esquerda, entretanto sua implementação na verdade se dá por décadas de luta do Movimento Negro, o qual tinha a educação como forte bandeira no século XX.

Como se sabe, no ano de 2003 o governo brasileiro sancionou a lei 10.639/03 e com ela instituiu a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Com isso, esperava-se surgir um novo cenário educacional já que a lei 10.639/03 põe em xeque estruturas racistas presentes na produção de conhecimento brasileira, além de desmistificar a ideia de que no Brasil não há desigualdades raciais. Através da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira no currículo escolar é possível combater o embranquecimento cultural presente no nosso país fruto das políticas eugenistas durante o século XIX. Com esta lei, é possível que o estudante negro reconheça anos de resistência política de sua comunidade e passe a ter acesso a uma história justa que foge das lentes colonialistas. Segundo seu documento oficial (Brasil, 2003), a lei também contribui para que o Brasil reconheça o papel da comunidade afro-brasileira no seu desenvolvimento social, econômico e político. Outro marcador utilizado para construção das práticas relatadas neste trabalho é o Documento Curricular Referencial da Bahia (Bahia, 2020), responsável por orientar a elaboração do currículo nas escolas, o documento afirma que a escola não é um espaço social neutro. Nela, deve haver espaço para promover o respeito ao outro e sobretudo desconstruir preconceitos culturalmente enraizados em nossa sociedade. Segundo o documento:

Uma comunidade escolar participativa, consciente e engajada na construção da escola democrática dificilmente estará desatenta, passiva, neutra, reprodutora das práticas sociais que existem fora dos seus muros, ou seja, atravessada por omissões, exclusões, discriminações, preconceitos de todas as naturezas e por todo tipo de abusos e violação de direitos. (Bahia, 2020, p. 71)

O Documento Curricular Referencial da Bahia também compreende a lei 10.639/03 como uma estratégia de combate às desigualdades raciais na educação baiana (Bahia, 2020). Através de sua prática, é possível romper fronteiras do preconceito étnico e racial para que a escola possa incorporar a diversidade em toda sua completude.

Metodologia

As experiências que compõem este trabalho partem de um relato autobiográfico de práticas desenvolvidas na Escola Municipal Casa da Providência numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. As atividades realizadas tiveram a orientação da professora regente da Rede Municipal da cidade de Salvador, responsável pela turma em que eu estava inserido, e a faixa etária dos estudantes variava entre 8 a 10 anos. Foram construídos planos de aula e atividades que buscaram introduzir questionamentos aos estudantes sobre outras perspectivas e visões de mundo presentes, que confrontam a histórica hegemônica sobre a formação do povo brasileiro.

De acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia (2020), a problematização e confronto de situações discriminatórias é algo que deve estar previsto na elaboração do currículo escolar no planejamento de ações pedagógicas. Ainda segundo o documento, o combate ao racismo estrutural presente na Bahia precisa ser visto como uma necessidade urgente (Bahia, 2020). Outro fator que o documento chama a atenção é a vasta diversidade cultural presente na Bahia - território que abrange uma grande quantidade de povos oriundos de nações indígenas e africanas - e frisa o respeito e iguais oportunidades para tratar as tradições culturais das comunidades que se fazem presentes no estado para que uma democracia racial possa se concretizar de fato.

A primeira atividade a ser relatada é constituída pela vivência do desenvolvimento de um plano de aula com a temática “Itapuã, cantos e encantos; História e aspectos culturais do bairro de Itapuã” - dentro das linguagens Tupi-Guarani, “Itapuã” é traduzido por “pedra que ronca”. O bairro localizado na cidade de Salvador é conhecido por suas praias, efervescência cultural e por abrigar grandes símbolos representativos da comunidade afro-brasileira no território soteropolitano - presente no planejamento pedagógico da unidade trimestral da instituição de ensino em que eu estava inserido. Os objetivos que a atividade se

propôs a alcançar foram construídos com base no material disponibilizado pela Rede Municipal de Salvador para as aprendizagens do 3º ano do ensino fundamental I, são eles: Ler e compreender, com a ajuda do colega, o texto de diferentes gêneros, fazendo uso de procedimentos de leitura; Ler textos, com o apoio do professor, para se informar sobre os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento; Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar; Compreender a formação do bairro de Itapuã; Conhecer as manifestações culturais presentes no bairro de Itapuã; Reconhecer a importância das Ganhadeiras de Itapuã na valorização social da mulher negra; Conhecer as músicas cantadas pelas Ganhadeiras de Itapuã. Com duração estimada de 1h10 minutos - duas aulas de 50 minutos, o percurso metodológico para realização da atividade inicialmente se estruturou através da roda de leitura da página 408 do livro “O caminho das águas em Salvador”, a qual aborda aspectos relacionados ao bairro de Itapuã e em seguida foi feita uma conversação sobre a história do Bairro de Itapuã, sua localização dentro da cidade de Salvador e sua distância do centro da cidade (FIGURA 1). Em seguida foi utilizado um óculos de realidade virtual para apresentar imagens da Lagoa do Abaeté e os estudantes pudessem visualizar um importante ponto cultural e turístico do bairro. Após isso, foi apresentada, via caixa de som, a música “Tarde em Itapuã” do artista Vinicius de Moraes junto ao pedido para que os estudantes, através da letra da música, realizassem uma pintura representando o bairro. As pinturas foram socializadas e os estudantes discutiram sobre a relação de familiaridade que possuíam com o bairro, muitos nunca tinham conhecido o bairro de Itapuã.

FIGURA 1 - Roda de leitura coletiva dos textos com aspectos referentes ao bairro de Itapuã



Fonte: Autor.

No segundo momento da aula, foi realizada uma leitura coletiva da história das “Ganhadeiras de Itapuã” presente no material didático dos estudantes. Em seguida foi realizada a escuta da música “As ganhadeiras” do grupo Ganhadeiras de Itapuã - grupo musical formado pelas lavadeiras de roupa que atuam na Lagoa do Abaeté e construído a fim de preservar e valorizar as tradições histórico-culturais do bairro - e um debate mediado pelos questionamentos: “O que vocês entenderam da música? O que são as Ganhadeiras de Itapuã? Vocês conhecem alguma Ganhadeira?”. Para finalizar a aula foi entregue a atividade “O que as ganhadeiras vendem?” (FIGURA 2), a qual era composta por escutar a música “História das Ganhadeiras” também do grupo ganhadeiras de Itapuã e desenhar os itens de venda característicos da ganhadeiras de Itapuã.

FIGURA 2 - Estudantes desenhando os itens vendidos pelas Ganhadeiras ao som de “História das Ganhadeiras”.



Fonte: Autor.

A segunda atividade a ser relatada também se constitui pela vivência do desenvolvimento de um plano de aula que teve como temática “Localização, espaço geográfico, curiosidades sobre a história e diversidade do Brasil” presente no planejamento bimestral da instituição de ensino. Os objetivos para a construção da atividade também foram traçados de acordo com o documento da Rede Municipal de Salvador para as aprendizagens do 3º ano do ensino fundamental I e são eles: Reconhecer que há diferentes propósitos de leitura; Ler e compreender, com a ajuda do colega, o texto de diferentes gêneros, fazendo uso de procedimentos de leitura; Compreender criticamente como se deu o processo de formação do Brasil; Reconhecer a configuração espacial do Brasil; Compreender as especificidades das culturas que formam o Brasil; Compreender criticamente como as culturas que formam o Brasil se expressam em seu cotidiano. O percurso metodológico adotado para realização desta atividade se iniciou com uma apresentação do Mapa do Brasil através de projeção numa televisão disponibilizada pela instituição. Neste momento, foi realizado um diálogo com os estudantes para situar onde o Brasil está localizado no mundo e como se configura o seu espaço geográfico. Dando continuidade, os estudantes participaram de um jogo de verdades e mitos, intitulado por “FATO ou FAKE” - construído por mim, também projetado através da televisão - para introduzir na discussão sobre a extensão territorial brasileira aspectos referentes a sua diversidade cultural e formação étnica. O momento foi marcado pela brincadeira e também por considerações críticas e pertinentes dos estudantes em relação a concepções estereotipadas sobre o Brasil.

FIGURA 3: Estudantes jogando o jogo “FATO ou FAKE” acerca da formação cultural do Brasil.



Fonte: Autor.

No momento destinado à segunda aula, foi apresentado o poema “A mãe do Brasil é indígena” de Myrian Krexu interpretado pela cantora Maria Bethânia. Em seguida uma roda de conversa foi mediada através de questionamentos sobre a proximidade e quais conhecimentos a turma possuía acerca das diferentes comunidades indígenas que habitam o território brasileiro. Uma exposição de imagens impressas com elementos indígenas que estão presentes no nosso cotidiano serviu como cenário para a roda de conversa. Após este momento, a turma foi convidada a escutar a música “Conjuração Baiana” do capoeirista Tonho Matéria e refletir sobre aspectos da comunidade afro-brasileira que estão presentes no seu cotidiano familiar e escolar. No momento também foi realizada uma exposição de imagens impressas com elementos afro-brasileiros. A atividade teve duração de 1h10 minutos, duas aulas de 50 minutos.

A terceira e última prática a ser relatada se constitui por uma intervenção voltada à leitura e interpretação de texto. A atividade teve como temática o livro “Rapunzel e o Quibungo” (Agostinho & Coelho, 2012). O livro é uma releitura do conto clássico europeu “Rapunzel” e se propõe a narrar a história da “Rapunzel baiana”, a qual tem como cenário o bairro de Itapuã, local apresentado aos estudantes na primeira atividade relatada, e elementos culturais e raciais do estado da Bahia. Seus objetivos foram: Ler e compreender, com a ajuda da/o colega, textos de diferentes gêneros, fazendo uso de procedimentos de leitura; Estabelecer relações entre o texto escrito e as ilustrações; Fazer conexões entre a história do livro e episódios da sua vida; Expressar sentimentos, ideias e opiniões a partir da leitura do texto; Debater com os colegas suas impressões sobre a nova versão da história de Rapunzel.

A metodologia utilizada para realização da atividade se constituiu inicialmente pela formação em círculo dos estudantes no chão. Em seguida foram apresentados a capa do livro, o resumo da história e informações sobre os autores do livro com questionamentos relacionados sobre o que a turma pensava que a história retrataria. A leitura do livro foi realizada respeitando as entonações dos diálogos da história e de forma com que todos os estudantes presentes pudessem visualizar as ilustrações. Ao fim da leitura, uma roda de conversa foi mediada com reflexões sobre a história e as semelhanças e diferenças presentes na versão tradicional do conto.

FIGURA 4: Leitura do livro “Rapunzel e o Quibungo”



Fonte: Autor.

Resultados

Os planejamentos realizados tiveram impactos positivos nos estudantes, alguns relatos e falas que surgiram durante os momentos de debate em sala podem fundamentar isso. Durante a leitura do livro “Rapunzel e o Quibungo” a turma inicialmente apresentou uma recusa a história por considerarem “feia” a Rapunzel desta versão - uma menina negra de pele retinta com cabelos crespos trançados -, após o diálogo mediado com

questionamentos que desconstróem a concepção das suas características serem vistas como “feias”, uma estudante fez a seguinte afirmação “é verdade né professor, ela não é feia, ela parece comigo”. Após esse momento, a ideia da turma acerca da beleza da protagonista da história se transformou e os estudantes passaram a apelidar a colega de “Rapunzel” por conta da sua similaridade com a personagem. Outro relato interessante aconteceu durante o jogo de “FATO ou FAKE” na aula com a temática “Localização e espaço geográfico do Brasil. Curiosidades sobre a história e diversidade do Brasil”. Um das afirmações do jogo era “A colonização portuguesa foi o melhor para o Brasil” e logo ao ser projetada um estudante instantaneamente levantou do assento e afirmou que essa era uma informação falsa porque a colonização na verdade dizimou muitas comunidades indígenas e desmatou uma grande quantidade de árvores.

Como resultado dos planos de aula e atividades desenvolvidas, a problematização do racismo presente na nossa sociedade, o processo colonial europeu violento, a destruição de povos indígenas, a escravidão e a produção de desigualdades raciais foram apresentados e discutidos com os estudantes. Para além disso, a valorização dos povos africanos na formação do Brasil junto à celebração de seus aspectos culturais também foram protagonistas nos planos de aula desenvolvidos. Objetivou-se esclarecer aos estudantes a potente herança de desenvolvimento político, educacional, cultural e espiritual que os povos e afro-brasileiros oferecem à nossa sociedade. O planejamento de ações docentes comprometido com a valorização étnico-racial revela o seu poder de produzir uma educação mais crítica e consciente das desigualdades raciais no nosso país. Através de práticas como as relatadas no trabalho, é possível criar estratégias de resgate das memórias dos povos afro-brasileiros e combate ao racismo brutal do qual esta comunidade é alvo.

Conclusão

As atividades realizadas elucidam diferentes perspectivas possíveis de trabalhar o ensino para as relações étnico-raciais dentro do planejamento de ensino. Para além do livro didático, foram utilizados recursos variados para ministrar as aulas de forma a dar conta do conteúdo previsto na unidade bimestral e abraçar a perspectiva racial nas discussões em sala. Leitura de poemas, análise de letras de músicas, livros infantis, atividades para colorir, dispositivos tecnológicos imersivos como óculos de realidade virtual, mapas, imagens impressas e outras infinidades de instrumentos podem ser utilizados para promover a valorização da história e cultura afro-brasileira. Os relatos também nos mostram que a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira previsto pela lei 10.639/03 não se restringe somente às disciplinas de história e geografia, pois as atividades relatadas foram realizadas no eixo de língua portuguesa. Nesse sentido, a transversalidade desta temática no currículo escolar se faz de suma importância para que se tenha uma escola etnicamente democrática.

Episódios como esse nos revelam a importância do cumprimento da Lei 10639/2003 mostrando de que maneira o ensino para relações étnico-raciais pode ser feito cotidianamente nas ações e reflexões propostas em sala de aula, entretanto, práticas docentes isoladas não devem ser a única estratégia para se promover a valorização da história e cultura afro-brasileira. É preciso pensar numa concepção de escola que promova o conhecimento à diversidade étnica e cultural do Brasil com seriedade em sua totalidade, onde isso se estabelece do plano de aula ao Projeto Político-Pedagógico.

Referências bibliográficas

- Bahia (2020). Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental (v. 1) Secretaria do Estado da Bahia. FGV Editora. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-1-2/>
- Brasil (2003). Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1.
- Gomes, Nilma Nilo (2001). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. (RBP AE – v.27, n.1, p. 109-121). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA

SANTOS¹, Nara Barreto; OLIVEIRA², Rosemary Lapa de;

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: narabarreto194@hotmail.com

² Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: rloliveira@uneb.br

Resumo

O presente texto é um ensaio reflexivo, inspirado em pesquisa doutoral em trâmite na Universidade do Estado da Bahia, a qual discute a Contação de Histórias como Constituinte de Subjetividade. Trata-se de discussão entre a constituição de subjetividade e dialogicidade presentes no ato de contar e ouvir histórias. Traz, portanto, uma abordagem qualitativa e reflexiva, de caráter interdisciplinar. Tem como objetivo geral discutir a Contação de Histórias como mediação no processo de subjetivação do educando, como uma prática dialógica. Como objetivos específicos, propõe-se: diferenciar o contar histórias da leitura em voz alta, leitura de mundo e leitura da escrita; analisar o papel da oralidade na formação da subjetividade de crianças do Ensino Fundamental I; refletir sobre as implicações pedagógicas da Contação de Histórias na perspectiva dialógica freiriana. Trouxemos para fundamentar a discussão, os autores: Oliveria (2025); Oliveira e Arapiraca (2019); Freire (2015; 1996); Hampaté Bâ (2010); Zilberman e Silva (1999) entre outros. A Contação de Histórias convida, acolhe e abre espaço dialógico para o educando ser e estar no mundo, construindo o seu pensar crítico e, nessa compreensão, abre caminhos inovadores, dinâmicos, para uma aprendizagem intersubjetiva que ameniza a sobrecarga de conteúdo da educação positivista. Ao mesmo tempo, propicia uma aprendizagem dialógica, no contexto escolar, conduzindo à autonomia do sujeito no seu pensar. É uma perspectiva contemporânea que abraça o sujeito, sua subjetividade, sua trajetória de vida.

Palavras-Chave: Contar Histórias; Subjetividade; Dialogicidade.

Introdução

No mundo contemporâneo, há diversas tendências epistemológicas desenvolvidas para a construção de um devir mais humanizado nas relações educacionais e sociais. Nesse contexto, a Contação de Histórias (CH) oferece a perspectiva de que essa prática pedagógica possibilita uma relação mais humanizada que propicia a constituição da subjetividade e o exercício da dialogicidade em sala e aula, notadamente, no Ensino Fundamental I.

A democracia, trazida sob o enfoque de Paulo Freire (2015), trabalha no sentido de proporcionar o diálogo e não uma imposição da autoridade do educador em sala de aula, ela é, portanto, um estímulo à subjetividade e ao diálogo como espaço para pensar e posicionar-se criticamente. Esse modo didático de fazer educação, tem sido um desafio, uma vez que os resíduos, as reminiscências de uma educação lastreada no positivismo

ainda persistem no âmbito escolar, seja na educação básica, seja no ensino universitário.

Trazer a perspectiva da CH como um processo de subjetividade deu-se ao considerarmos que, através da oralização das narrativas, existe um campo imerso de construção de significados e representações que se manifestam pelo contexto do enredo narrativo. Contar história é uma ação que traz consigo uma carga de aprendizagem diversa e muito ampla, principalmente para quem conta, ao escolher sua narrativa, e, também, para quem ouve uma história. As possibilidades emergentes de aprendizagens é uma mola propulsora à autonomia do pensar, isso ocorre, porque o seu processo, sua estruturação em sala de aula não ocorre de forma impositiva nem inflexível.

As aprendizagens alcançadas com a CH dialogam com o que Freire (1996) denomina como leitura de mundo, a qual ele defende que deva permear toda a prática docente, delineando, gradativamente, um processo educativo não formal nem linear. É, portanto, uma prática decolonial, uma vez que liberta a estrutura da modernidade do fazer educação, trazendo um viés mais humanitário de compreensão do sujeito com seus anseios, desejos, sentimento e sensibilidade.

O presente escrito tem como objetivo geral: discutir a CH como mediação docente para a constituição da subjetividade do educando, como uma prática dialógica. Como objetivos específicos, propõe-se: diferenciar a CH da leitura em voz alta, a leitura de mundo e a leitura da escrita; analisar o papel da oralidade na constituição da subjetividade de crianças do Ensino Fundamental I; refletir sobre as implicações pedagógicas da CH na perspectiva dialógica freiriana. Tudo isso considerando que a CH convida, acolhe e abre espaço dialógico para que estudantes das mais diversas idades entendam seu papel no mundo, construindo o seu pensar crítico.

O texto foi originado após experiências e vivências na oficina de contação de histórias que faz parte integrante do projeto de curso de Pedagogia como ação de curricularização da extensão, através do componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência: Contação de Histórias, ministrado pela professora, doutora Rosemary Lapa de Oliveira, do qual fiz parte como estudante, quando realizava o primeiro semestre do curso de doutoramento em 2024, no Programa de Pós Graduação de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB) e do Tópico Especial cursado no mesmo programa de pós-graduação, com a mesma professora, abordando a epistemologia da contação de histórias em sua abordagem ancestral.

As reflexões aqui apresentadas não têm uma sequência temporal delimitada, pois sugeriram de percepções e observações durante as aulas. Nem existe a pretensão de exaurir as discussões propostas, considera-se as reflexões como possibilidade inicial do desenvolvimento de outros aportes teóricos. Apontamos três pontos a serem discutidos ao longo do texto: A Contação de Histórias: Leitura e Caminhos Emancipatórios de Aprendizagem; O papel da Oralidade na Formação da Subjetividade do Sujeito na Infância; A Contação de Histórias: Implicações com a Pedagogia Freireana e, por fim, as Considerações Finais.

A contação de história: leitura e caminhos emancipatórios de aprendizagem

A Contação de Histórias tem sido pensada, em nosso tempo, apenas como um momento lúdico, de diversão, de modo geral, não tem sido uma preocupação enquanto mediação de aprendizagens. Paulatinamente, talvez por conta da nossa sociedade ir se tornando altamente grafocêntrica, contar histórias se tornou um processo de ler em voz alta. A cultura de contar de boca para ouvido, como nos ensina Kopenawa e Bruce (2015), foi perdendo o lugar que agora vem sendo retomado com as crescentes pesquisas com foco nessa arte ancestral que, embora nunca deva ser pensada como ação meramente escolar, deve ser respeitada por seu potencial inequivocamente educativo.

Ao contar histórias, a conexão entre quem conta e quem ouve se estabelece e a relação se torna horizontalizada, pois a história ouvida quer ser contada e recontada, trazendo sempre o protagonismo de quem conta. Daí a importância de refletir sobre a prática aliada à teoria, para desenvolvermos senso crítico e autonomia interpretativa, provocada por discussões mediadas pela ação docente, no sentido de ampliar conhecimento de si e do mundo à nossa volta, perspectiva amplamente possível através das histórias que ganham o tom personalíssimo ao ser contada. A CH traz o aprendizado através da escuta, do prestar atenção ao que o outro compartilha de forma lúdica, afinal, como nos ensina Benjamin (2020, p. 28), “A metade da arte de contar está em despojar de explicações a história contada”. Só por isso, a sua importância já é

imensa, pois nessa dinâmica contemporânea, estamos esquecendo de ouvir uns aos outros e de nos solidarizarmos com a fala do outro. Munduruku (2015, p. 23) evidencia que na contação de histórias aprende-se a saber ouvir: para aprender a contar histórias é preciso, antes, saber ouvir histórias e estar atento a ouvir o que as pessoas dizem sobre si e seu dia a dia.

A CH remonta ao surgimento da humanidade, mas a modernidade tem abafado essa arte, mantendo sua fonte na ancestralidade dos povos originários, os quais ainda valorizam a tradição oral. Os povos tradicionais, em suas várias etnias, mantêm na oralidade a estrutura cultural dos processos educativos, que se distanciam dos parâmetros grafocêntricos dos colonizadores, os quais silenciam a tradição oral como, também, transmissora de conhecimentos científicos e técnicos, mantendo relações com a natureza, história, geografia, saberes, práticas culturais. Para a sociedade calcada na tradição oral, a leitura de mundo é um guia de aprendizados.

Já o advento da escrita, se deu mais recentemente na história da humanidade. Segundo Valle e Pacetti (2009), o surgimento da escrita não se deu de forma linear, nem teve um fator único de surgimento. Segundo esses autores, acredita-se que a escrita tal qual a conhecemos hoje remonta, há oito ou nove mil anos a.c. Obviamente, podemos inferir que, ao lado da escrita, junto com ela, ocorreu o advento da leitura, ou seja a decifração do código escrito. Desde seu surgimento, a codificação das informações na forma de escrita e a decodificação na forma de leitura não era compartilhado com todas as pessoas da mesma comunidade. Sendo assim, codificar e decodificar sempre foi um modo de poder e dominação.

Zilberman e Silva (1999) afirmam que, na Antiguidade, civilizações como a grega e a romana induziram jovens de classes mais abastadas à aprendizagem da escrita e leitura. Naquele momento, e por um bom tempo, a leitura era incentivada a ser oralizada, ou seja, em voz alta. Na atualidade, esse percurso da leitura sofreu uma distinção: passando da leitura em voz alta à leitura silenciosa e à medida que são desenvolvidas as duas práticas, elas passam a ser associadas, praticamente de forma exclusiva, ao livro (Zilberman e Silva, 1999). A escrita ganhou relevância consequentemente de forma a diminuir o valor e a riqueza milenar da oralidade e atrelar a leitura exclusivamente à escrita, até Freire (1996) discutir que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Nessa mesma ideia, Hampâté Bâ (2010, p. 182) ressalta o fato da sociedade africana, no caso dele, Burkina Faso, não ter a transmissividade de conhecimento através da escrita, e não o ter por uma opção à oralidade, pois não há perda da sua relevância na historicidade daquele povo, pois a tradição se valida na preservação do conhecimento milenar, sendo passada oralmente de uns para os outros.

“Desde tempos imemoriais, ouvimos e contamos histórias e, até hoje, povos e culturas, de diferentes épocas e regiões do mundo cultivam a prática de elaborar e compartilhar narrativas”(Oliveira, 2025). Ainda hoje, podemos dizer que, na tradição oral, há transmissão de saberes, conhecimentos, independente da escrita. É nessa perspectiva que a CH é uma leitura de mundo constante, tudo é imaterial, uma virtualidade que advém de quem conta e de quem escuta. Há leitores que emergem dessa interatividade, eles não leem o código escrito, mas leem tudo que está sendo dito e vão construindo imagens oriundas das narrativas. Conforme Oliveira e Arapiraca (2019, p. 23):

Esse leitor não se restringe à decifração dos códigos linguísticos: se refere à pessoa capaz de interagir com o mundo de forma crítica e singular, de compreender-se na interação com seus iguais e com a ecologia além de todas as especificidades de ser humano, ou seja, a leitura de mundo como defende as ideias freireanas.

Obviamente, ler textos variados traz benefícios para a formação de educandos, pois estimula habilidades, também, éticas, estéticas e concorre para a constituição da subjetividade. Mas a leitura de mundo, através da oralidade, também promove todas essas coisas. Aqui defende-se apenas que as duas ações sejam parte do planejamento docente e que a ação de contar possa ser transladada ao estudante, este que, ensina ao aprender, conforme assevera Freire (1996).

Conforme Oliveira (2025, p. 26): “Ler e contar histórias não são a mesma coisa, mas, sim, duas ações que devem fazer parte da formação cidadã, seja na escola, seja em outros espaços de formação, inclusive no lar.” CH é ação calcada na oralidade, aquela que não precisa se atrelar somente à escrita e, mesmo, pode

prescindir do código escrito. É relevante esse conhecimento para quem educa “deixar bem clara a diferença entre ler e contar, somos capazes de equilibrar a oferta das duas ações em sala de aula, e isso é fundamental quando queremos um desenvolvimento contínuo e contextual da linguagem” (Oliveira, 2025, p. 26).

A prática da Contação de Histórias é uma prática pedagógica (Oliveira, 2025) que emancipa a criança da educação tradicional, na qual a figura docente é a autoridade maior. Há uma quebra da visão tradicional da educação, devido a dois pensamentos: o imaginar da criança é respeitado de imediato, pois ao ouvir uma história, a criança elabora suas próprias imagens sobre a cena narrada e, através de sua subjetividade, atribui sentidos à narrativa, tirando da mediação docente o protagonismo absoluto.

Além disso, se a criança externaliza oralmente o sentido de uma história, pressupõe-se que ela está num espaço de diálogo. Ocorrendo o diálogo, a constituição da subjetividade é assegurada como um processo natural, legítimo e saudável. Quando o ser humano ou quando a criança encontra seu espaço para dialogar, ela se emancipa ao dizer o que pensa, ao dizer o que sente na imersão das narrativas. Ela descobre sua forma de ser no mundo, direcionando-se para sua subjetividade.

O papel oralidade na formação da subjetividade do sujeito na infância

O termo subjetividade, segundo Souza e Torres (2019), tem se destituído do pensamento psicológico reducionista dominante, que tende a enclausurar a psique humana no próprio indivíduo, ou nas influências externas que agem sobre nós, determinando nossos comportamentos. Hoje, consideram-se as dimensões cultural, social e histórica no fluxo dos processos psicológicos complexos, bem como, a capacidade autogeradora da psique. Essa perspectiva considera que aprendemos com os outros e atravessados pela linguagem em suas várias dimensões.

Na escola, no Ensino Fundamental I, a linguagem da criança tende a se reduzir à escrita. Sem dúvida, é preciso desenvolver a leitura do código escrito, mas a habilidade de ouvir e de falar, posicionando-se com ética e argumentos plausíveis também precisam estar presentes para um desenvolvimento saudável e amplo. No entanto, modo geral, no Brasil, a escola, à medida que avança no nível de aprendizagem, só valoriza mais e mais a escrita, o que, de certa forma, restringe o desenvolvimento pleno das crianças. A escola que emancipa é aquela que abraça dimensões da linguagem humana: no caso deste ensaio, advogamos pela oralidade.

A CH, como mecanismo pedagógico, contempla tanto a escrita, quanto a oralidade, no sentido de que as duas dimensões propiciam o amadurecimento cognitivo-linguístico da criança ao longo do processo educativo e as duas geram processos de leitura. Isso depende das atividades propostas pelo educador na construção da aprendizagem: ler para contar; contar para escrever; escuta e recontação oral; escuta e recontação na escrita.

Há inúmeras finalidades para se trabalhar a CH em sala de aula, uma vez que essa ação possibilita o exercício da oralidade, ou seja, saber ouvir e saber falar culminando com a expansão da subjetividade da criança. Ao estimular a leitura de mundo, a CH oportuniza a constituição de sentido e significados que extrapolam o mundo da escrita. A oralidade tende a ser imanentemente espontânea, inerente ao ser humano, natural, e, nas relações escolares e sociais, tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança para pensamentos e argumentos que brotam no imediatismo das relações humanas.

A oralidade pertence ao ser humano em toda sua trajetória de vida, infância, adolescência, fase adulta até os últimos dias de vida. Conforme Lehnem e Freitas (2024): “as atividades pedagógicas baseadas na estimulação e reflexão sobre a oralidade devem ser iniciadas o mais cedo possível, desde as brincadeiras em família e o início da educação infantil.”. Podemos acrescentar a esse pensamento que a CH também compõe um exercício de imaginação, o qual promove o desenvolvimento da inteligência humana.

As atividades orais desde cedo favorecem o domínio do sistema fonológico da língua, possibilitando o acesso mais rápido à leitura do texto escrito. Além disso, Lehnem e Freitas (2024) afirmam que o papel da oralidade na aprendizagem da leitura e da escrita também é primordial. Além disso, o exercício da oralidade permite o desenvolvimento da subjetividade da criança, tanto no aspecto linguístico como incentiva à criança a dar visibilidade à sua voz, seus pensamentos, suas emoções, medos e dúvidas. Mas como isso ocorre? Pode-se trazer vestígios de como a subjetividade da criança é constituída, no ato de contar narrativas a partir do concepção de González Rey (2008) sobre sentido subjetivo. Ele conceitua o fenômeno subjetivo: “fenômeno

subjetivo é considerado não apenas em seu aspecto individual, mas também constituído dos diferentes espaços sociais da atividade humana.”(González Rey, 2010, p. 330).

O autor esboça duas concepções de subjetividade: uma no plano individual, outra, no plano coletivo. Na prática pedagógica, a criança vivencia duas subjetividades simultaneamente, são indissociáveis, uma vez que na convivência com outras crianças elas são o social e o individual. As construções mentais se perfazem tanto por ela mesma, e também em comunhão com outras construções mentais de outras crianças. Nesse processo, ocorre um encontro de subjetividades, constituindo um espaço comum a todos e o espaço próprio de cada um.

Na CH, o educador que dá a liberdade para que a criança escolha qual história a contar, promove no educando um processo de valorização da própria autoimagem, pois na atividade de escolher está o exercício de desenvolver a subjetividade da criança, ou seja, a oportunidade de fazer escolha sem a interferência de terceiros. Escolher o que contar, escolher um aspecto da narrativa para comentar, a simbologia construída por cada criança é subjetiva. E quando todos têm a oportunidade de dizer a palavra, gera uma circunfluência de subjetividades. Conforme Freire (2015, p. 23): “O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se.” São nos processos de intersubjetivação que cada criança dentro de si, pensa e emite sua palavra e essa ganha corpo, através da fala. Freire (2015) nos ensina que pronunciar a palavra é requisito essencial de existir. Corroborando essa ideia, Vygotsky (2005, p. 151) defende que:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

O pensamento é acionado e por conseguinte a palavra se manifesta em cada momento que o educador permite a interação comunicativa com a criança e entre crianças. O ato de pensar o que escolher, o que contar já movimenta internamente a criança, para buscar na memória conhecimentos adquiridos, saberes empíricos que se cruzam até que se defina e se externalize na fala. À medida que o educador conduz, sugerindo a prática de contar, ocorre um processo de subjetivação de mundo entre contadores e ouvintes, há um mundo compartilhado, seja na perspectiva de histórias reais, seja na perspectiva da análise de uma narrativa ficcional. Como afirma Freire (2015), a criança se percebe no mundo e com o mundo:

(...) o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito também de história (Freire, 2015, p. 53).

A Contação de Histórias permite trocas de saberes empíricos dos sujeitos envolvidos, permite um espaço de intersubjetividade, onde o autoconhecimento ganha relevância. A formação da subjetividade na criança é estimulada desde a preparação para essa prática, durante e após a contação de história. É nesse espaço que todos podem descobrir suas vontades, seus anseios, seus sentimentos, suas sensibilidades, seus pensamentos e ideias.

A contação de histórias: implicações com a pedagogia freireana

A Contação de História tem uma implicação dialógica com a Pedagogia, tal como a pedagogia proposta de Freire (1996). O autor construiu suas ideias revivendo as suas próprias construções, recordações através de narrativas sobre ele mesmo e o mundo que o cercava, dessa reflexão, dessa revivência, ele pôde construir um arcabouço teórico de forma a favorecer uma educação dialógica em sala de aula. Pode-se explicar esse processo de dois ângulos.

Primeiramente ele dialogou internamente entre sua fase adulta e sua infância, dessa forma, com o resgate de sua história, compreendeu a questão da leitura de mundo e como esta deveria ser aproveitada, através

do diálogo em sala de aula, para que o educando pudesse efetivamente alcançar um aprendizado satisfatório.

Segundo, quando o educador trata como relevante a leitura de mundo do educando, ele está implicitamente dialogando com esse mundo, para que a comunicação se estabeleça de forma a contribuir com toda aprendizagem em sala de aula. A cada educando que chega com histórias de vida diferentes ou com narrativas orais construídas a partir de leitura da escrita ou leitura de mundo, isto também vai interferindo na constituição do professor e da criança que ele orienta. Já que lhe permite conhecer um mundo diferente do seu, com conflitos internos e os externos sociais, torna-se então aprendente, o educador, tal como seu educando.

A educação que liberta possibilita a democracia que perpassa pela relação dialógica proposta na perspectiva pedagógica do mestre Paulo Freire (2015). A criança que vivencia uma prática dialógica desde seus anos iniciais, através das narrativas orais, encontra-se no exercício contínuo de desenvolver sua autonomia leitora, argumentativa e seu posicionamento em face do mundo e com o mundo, constituindo sua subjetividade. Não será fácil subjugar o ser humano que aprende através do diálogo.

O sujeito educando deve ser estimulado a pensar sobre si, sobre sua origem, família e comunidade para daí compreender a convivência social. Quando o sujeito se situa e compreende o seu lugar, pode encontrar mecanismos de transformações internas, se ressignificando e significando a sua própria construção como sujeito crítico, histórico e social. A CH pressupõe esse diálogo, fugindo do paradigma da verticalidade, não permitindo a imposição das ideias preconcebidas do educador que subordina e coloniza seu educando. A CH, numa perspectiva unilateral, não transborda o indivíduo na sua plenitude de ser ele mesmo.

Freire (2015, p. 22) critica fortemente o monólogo do ser humano, pois, para ele, o monólogo é um processo de isolamento, é um fechamento de consciência. Não há abertura para se conhecer em suas subjetividades, o que nos faz pensar que esse processo não permite o crescimento e desenvolvimento do ser humano na sua integralidade. Freire (2015) traz os benefícios do diálogo, quando se pretende uma educação libertária:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e que os “argumentos de autoridade já não valem”. Em que para ser-se funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2015, p. 79) (grifos do autor).

Na prática de uma educação libertária, o diálogo torna-se um instrumento de quebra de paradigmas da educação tradicional, pois coloca o educador também como aprendiz, aquele que aprende com o seu educando. Ambos são sujeitos do processo e crescem e descobrem novas possibilidades de pensar juntos. O educador, desprovido da autoridade absoluta, possibilita, através dos seus conhecimentos, a abertura de acolher o educando e juntos construir uma nova perspectiva sobre o conhecimento.

A CH tem esse direcionamento de uma prática pedagógica horizontal, distante do paradigma cartesiano de aprendizagem. Considerando as possibilidades de narrativas das quais podem emergir múltiplas interpretações, surgem várias possibilidades de constituição de suas subjetividades, através da estética da literatura oral que se aproxima sempre de situações íntimas, sociais e cotidianas de educandos e educadores, que, então, aprendem a ser em comunhão, de forma intersubjetiva. Ao desbravar fenômenos narrativos, ambos constroem uma educação com sentido, através de uma perspectiva decolonial, pois é uma nova maneira de estar em sala de aula, considerando as individualidades, dentro de uma comunidade, notadamente, se as histórias escolhidas são histórias contadas por membros mais antigos do local em que si situam as pessoas que contam e ouvem, estabelecendo, assim, o diálogo, o qual, conforme Freire (2015), é relacional, o encontro de subjetividades, assim ele define de forma fecunda o diálogo:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem a narrativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem e opõem-se. Vimos que, assim, a

consciência se existência busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico é a própria historização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência, que abrindo para a infinitude vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca-se reencontrar-se além de si mesma (Freire, 2015, p. 23).

Freire (2015), nessa abordagem, aproxima a ideia de diálogo da ideia de CH, apresentando reflexões complexas sobre as características do diálogo, o que nos conduz a concluir que: a) O diálogo induz a pensar na intersubjetividade humana, como uma relação fenomenológica e uma constante construção histórica; a historização é um processo construído no momento do diálogo, não um produto histórico; b) O diálogo é uma relação democrática na qual a narrativa pertence a ambas pessoas que dialogam, com paridade de condições; c) Os dialogantes discursam sobre o mesmo mundo, podendo ocorrer divergências ou convergências de opiniões. Os envolvidos nessa relação, através de suas consciências existem e se perfazem nesse processo; os dialogantes constituem consciência que intencionalmente rompem com as barreiras da finitude humana e isso decorre da própria inconclusão humana e suas subjetividades.

Considerações finais

Quando existe a compreensão da subjetividade por parte do educador frente à educação e ele faz uso do diálogo, ele está abrindo um espaço de comunicação, ou melhor, de escuta do seu educando. Como afirma Amattuzzi (2006): “a subjetividade é o âmago mais profundo da experiência e ainda não é possível conhecê-la objetivamente.”. A escuta do outro requer um olhar sensível sobre o que a experiência vivenciada por uma pessoa tem a dizer sobre ela própria e suas experiências nos contornos da vida. Quando o ser humano tem a oportunidade de expressar sua subjetividade e perceber adequadamente sua própria experiência subjetiva, ele está tendo a oportunidade de se reconhecer naquilo que é próprio de si e como diz Pagés (1976, p. 49) “ele está tendo a condição de mudança, pois ela restaura a possibilidade de o próprio indivíduo avaliar sua experiência e modificá-la”.

O diálogo é abordado por Freire (2015) como um direito de todos, o educador que utiliza a dialogicidade como prática educacional não somente defende a dignidade humana do seu educando, como também estimula a autonomia do seu educando na sua forma de pensar ou na transformação de seu modo de pensar. O diálogo, concebido como uma práxis é um exercício de estímulo à subjetividade do educando, uma vez que o educando tem condições de fazer uma leitura do que se expõe e construir e reconstruir um significado frente à vida, para que ele possa se autodeterminar-se frente ao seu mundo e seu contexto social. Daí a importância do educador proporcionar um espaço para o diálogo com seus educandos, através de narrativas orais, na prática da CH.

A educação tem encontrado muitos entraves na definição do seu objetivo a ser alcançando pela escola, o que tem gerado o conflito sobre a educação que se quer na sociedade. Desde a Idade Moderna, em nome da ordem, em nome da disciplina, a Educação tem produzido parâmetros para uma educação escolar passiva. O aglomerado de disciplinas que estimula o acúmulo de conteúdo sem associação com a vida prática, como se a vida fosse distante da condição humana, gerou sujeitos sem potencial crítico, sem questionamento sobre o próprio sentido de estar vivo, de estar em meio ecológico e intersubjetivo.

Essa situação favorece uma sociedade apática, alheia aos próprios problemas individuais e sociais. Como se a escola tivesse uma realidade diferente da vida pulsante na sociedade. Nesse sentido, a educação cumpriu mundo bem o papel da educação tradicional, não há equívocos.

A experiência com a CH desde as séries iniciais do Fundamental I, no estímulo à oralidade, proporciona um processo educativo mais humanizado, uma construção de uma escola com mais sentido para a vida dos educandos, pois nesse espaço interativo a humanidade de cada um se apresenta. A proposta dialógica trazida por Paulo Freire (2015) combate a subordinação do educando ao paradigma intelectual do educador. Ao fazer isso, olhamos para dentro de nós, sobre o que fomos e podemos ser no cotidiano, nas relações do convívio social.

Quando escolhemos uma história para contar, a escolha se deve aos fatores internos como, gosto, encantamento, afinidade com algum personagem ainda que inconscientemente, a mensagem da história tem analogia com a nossa vivência, com quem nós somos. Vivenciar a prática da CH é vivenciar o inesperado,

é conhecer-se. A todo instante estamos lendo o mundo. As histórias tradicionais contadas oralmente, ajudam-nos a ler a nós mesmos. A construção de significado, as construções simbólicas emanadas das histórias que contamos, nos conduzem para o processo de autonomia para ser e estar no mundo.

Referências bibliográficas

- AMATTUZZI, M.M. (2006). A subjetividade e sua pesquisa. *Memorandum*, V. 10, 93-97.
- BENJAMIN, W. (2020). O contador de histórias e outros textos. Hedra.
- FREIRE, P. (2015). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários para a Prática Educativa*. Editora Paz e Terra.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2008). Subjetividad social, sujeto e representaciones sociales. *Perspectivas em Psicologia*. Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 225–243.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2010). As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 328-345.
- HAMPÂTÊ BÂ, A. (2010). Tradição viva. In: Ki ZERBO, J. (Org.). *História geral da África I*. MEC/Unesco, p. 167-212.
- KOPENAWA, D., & ALBERT, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Companhia das Letras.
- LEHNEM, C. S., & FREITAS, G.C.M.de. (2024). Oralidade e Alfabetização. *Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística*. v.12. n. 2, p.55-65.
- MUNDURUKU, D. (2015). A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: MEDEIROS, F. H. N., & MORAES, T. M. R. *Contaçon de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. Edições Sesc São Paulo, p. 21-28.
- OLIVEIRA, R.L. (2025). Chegou a hora de contar histórias! EDUNEB.
- OLIVEIRA, R.L., & Arapiraca, M. de A. (Orgs). (2019). *Contar Histórias em Espaços Formais e Informais de Aprendizagem*. EDUFBA.
- PAGÉS, M. (1976). *Orientação não–diretiva em psicoterapia e em psicologia social*. EDUSP.
- SOUZA, E. C. de ., & Torres, J. F. P. (2019). A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(1), 34-57. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50574>
- VALLE, Maíra; PANCETTI, Alessandra.(2009). A transformação do mundo pela escrita. *Com Ciência*, Campinas, n. 113. Disponível em:https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000900002&lng=es&nrm=iso
- VYGOTSKY, L. S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.
- ZILBERMAN, R., & SILVA, E. T. (Org.). (1999). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. Editora Ática.

LUDICIDADE E DECOLONIALIDADE: TECENDO O DISCURSO E A PRÁTICA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Dário Xavier de Lima Júnior¹, Adelaide Alves Dias²

¹ Doutorando em Educação – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Estudante do Grupo de Pesquisa e Estudo da Criança (GRUPEC) – email: darioxavier.junior@gmail.com

² Professora Titular – Universidade Federal da Paraíba – Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudo da Criança (GRUPEC) – email: adelaide.ufpb@gmail.com

Resumo

A pesquisa busca compreender a abordagem do brincar na Educação Infantil por uma ótica decolonial, avaliando se as práticas pedagógicas favorecem a descolonização do conhecimento e o fortalecimento da identidade quilombola. O objetivo deste estudo é examinar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, situada na comunidade quilombola de Paratibe, em João Pessoa, PB. Para isso, foi utilizada a análise documental, complementada por uma revisão bibliográfica, com ênfase nas partes do PPP que tratam da ludicidade e dos saberes tradicionais. A questão central da pesquisa diz respeito à discrepância entre a teoria e a prática, especialmente no que tange às condições estruturais da escola. Os achados indicam que, apesar de a escola reconhecer a relevância do brincar e da corporeidade, a falta de infraestrutura apropriada impede a efetiva aplicação dessas propostas, prejudicando o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa sugere a necessidade de ações concretas para garantir um ambiente físico adequado às práticas pedagógicas decoloniais, compreendendo que as condições do espaço escolar não são neutras, mas impactam diretamente na construção de práticas que respeitem os saberes ancestrais e valorizem a cultura corporal e lúdica das infâncias quilombolas.

Palavras – Chave: Educação Infantil; Brincar; Decolonialidade; Projeto Político-Pedagógico; Ludicidade.

Introdução

Neste trabalho, entendemos o brincar como um direito fundamental e uma expressão cultural significativa na formação das crianças. Afinal, “nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação” (RCNEI, p. 22, 1998). Nosso objetivo geral é analisar o brincar na Educação Infantil sob a perspectiva decolonial no currículo da Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, localizada no território quilombola de Paratibe, João Pessoa - PB. Essa escolha se justifica por seu contexto territorial e sociocultural, que oferece subsídios específicos para a compreensão do brincar em uma perspectiva decolonial. Para isso, buscamos compreender de que forma o brincar está presente, como é encarado e se reflete ou não uma perspectiva decolonial, mediante

análise documental, com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Compreendemos, também, que os currículos escolares, frequentemente influenciados por uma visão colonial e padronizadora, tendem a invisibilizar as práticas culturais e os saberes ancestrais de comunidades tradicionais. A perspectiva decolonial, conforme apontado por Quijano (2000), Maldonado-Torres (2007) e Ballestrin (2013), nos desafia a questionar e subverter essa lógica, valorizando os marcadores sociais da diferença e as epistemologias marginalizadas.

No contexto da escola quilombola, o brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica que integra saberes tradicionais, ancestralidade e resistência cultural, afirmando identidades e incluindo histórias historicamente silenciadas. Ao analisar o PPP da Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, buscamos entender em que medida o brincar expresso no currículo reflete a diversidade cultural e a decolonialidade ou reproduz estruturas colonizadoras. Questionamos como os marcadores sociais da diferença são abordados nas práticas pedagógicas.

Acreditamos que a descolonização do brincar exige uma postura crítica que valorize as infâncias plurais e rompa com o epistemicídio. A metodologia qualitativa adotada, com enfoque bibliográfico e documental, visa interpretar o PPP à luz de estudos decoloniais, considerando o brincar como uma manifestação cultural e política. Como Quijano (2000) destaca, o brincar pode ser um espaço de resistência à lógica colonial. Estruturamos este trabalho de forma a apresentar, primeiramente, o referencial teórico sobre decolonialidade e marcadores sociais da diferença. Em seguida, discutimos a análise do PPP da escola, com foco no brincar e nas práticas pedagógicas. Concluímos apontando reflexões sobre a necessidade de um currículo que promova a inclusão e a valorização das culturas locais, reafirmando o brincar como um ato de resistência e emancipação.

Decolonialidade e Marcadores Sociais da Diferença na Escola Quilombola

A Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado surge como um espaço de resistência à opressão histórica dos povos quilombolas, com um forte compromisso com a preservação da identidade e cultura coletiva. O reconhecimento formal da escola como quilombola, em 2019, representa um marco na luta contra o apagamento cultural promovido pelas estruturas coloniais. A perspectiva decolonial, ao questionar a colonialidade do saber, destaca a subordinação epistemológica que desvaloriza saberes não-europeus (Mignolo, 2007; Dussel, 2005).

A Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado emerge como um território educativo de resistência frente à opressão histórica sofrida pelas comunidades quilombolas, especialmente no que diz respeito à negação de suas práticas culturais, saberes ancestrais e modos próprios de educar as infâncias. A constituição desse espaço não se limita à função institucional da escola, mas assume dimensões mais amplas, ligadas à afirmação identitária, à territorialidade e ao fortalecimento das relações comunitárias. Nesse contexto, pensar o espaço físico da escola exige sensibilidade para compreender como as infâncias quilombolas se expressam por meio do brincar, enquanto prática coletiva e culturalmente situada, vivenciada com frequência em ambientes abertos, com materiais naturais e intensa relação com o território. O brincar, mais do que uma atividade recreativa, constitui-se como linguagem própria da infância quilombola, atravessada por oralidades, gestualidades, corporeidades e modos específicos de relação com o mundo.

Ao considerar tais elementos, se torna necessário refletir sobre a organização dos espaços escolares para além dos padrões homogêneos e urbanocêntricos que predominam no sistema educacional. Silva e Falcão (2012) enfatizam a importância de uma educação diferenciada, fundada em práticas pedagógicas que dialoguem com os processos educativos não formais e que consolidem vínculos entre escola e comunidade. Essa proposta converge com a análise de Gomes (2009), ao defender políticas públicas que valorizem a história e a cultura dos povos afrodescendentes, como prevê a Lei 10.639/03, enfatizando a urgência de um ensino comprometido com a superação das desigualdades étnico-raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) reforçam essa perspectiva ao orientarem o currículo para a valorização da pluralidade étnico-racial brasileira, destacando o papel das culturas africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade. Sob esse olhar, a escola quilombola, ao reconhecer e integrar o brincar em suas múltiplas expressões, contribui não apenas para a

formação integral das crianças, mas também para a construção de uma educação pautada na equidade, na memória e no pertencimento.

Nesse contexto, o brincar, para as crianças quilombolas, não se limita à recreação, mas se torna uma prática pedagógica de resistência cultural. Através do brincar, elas reafirmam suas identidades, conectando-se com seus saberes ancestrais e desafiando as narrativas eurocêtricas que predominam no currículo escolar. O brincar, assim, é visto como um meio de fortalecer o pertencimento cultural e resistir à homogeneização imposta pela colonialidade.

A escola quilombola, ao incorporar o brincar em suas práticas pedagógicas, oferece um currículo que desafia as hierarquias epistemológicas, valorizando os saberes e culturas quilombolas. Isso contribui para a construção de uma educação que afirma a diversidade e a resistência à colonialidade do saber, promovendo um ambiente de inclusão e identidade.

A luta pela "libertação", como proposta por Dussel (2005) e Mignolo (2007), oferece uma compreensão mais profunda do que a mera "emancipação", que em muitos casos, apenas integra os subalternos nas mesmas estruturas de poder que os oprimem. A "libertação" é entendida como um movimento de desvinculação, uma desconstrução das estruturas coloniais, tanto no campo político quanto epistemológico. No contexto das escolas quilombolas, a libertação se manifesta no processo de valorização dos saberes ancestrais e na promoção de um currículo que se distancie da hegemonia do pensamento eurocêntrico. Esse movimento de libertação é um passo fundamental na construção de uma educação que não apenas reconhece, mas celebra a diversidade cultural e epistemológica das comunidades quilombolas.

As práticas pedagógicas nas escolas quilombolas precisam envolver um compromisso ético e político de superar as desigualdades históricas que afetam os povos negros e suas comunidades. Essas ações devem levar em conta os marcadores sociais da diferença, como a cor da pele, os traços físicos e as experiências de opressão vividas em grupo, não como sinais de identidade, mas como partes legítimas da identidade de cada pessoa. Conforme aponta Santos (2018), a cor da pele e outros marcadores são critérios socialmente usados para incluir ou excluir determinados grupos raciais, funcionando como instrumentos de racialização e hierarquização nas estruturas sociais e na escola.

Por isso, as escolas quilombolas, que representam espaços de resistência e afirmação, enfrentam o desafio de desenvolver pedagogias que sejam enraizadas na realidade das comunidades às quais pertencem. A valorização dos saberes ancestrais, das histórias de luta e da corporeidade negra precisa estar no centro das propostas educativas, rompendo com modelos eurocentrados que desconsideram a pluralidade étnico-racial brasileira. Reconhecer e trabalhar com os marcadores sociais da diferença, no contexto quilombola, é fundamental para a promoção de uma educação antirracista, que fortaleça a autoestima, a identidade e a participação ativa dos estudantes em seus territórios.

A escola quilombola, portanto, emerge como um espaço privilegiado para refletirmos sobre a colonialidade do poder e suas implicações nos marcadores sociais da diferença. Embora não estejamos mais no período histórico convencionalmente chamado de Período Colonial — que, de acordo com a historiografia tradicional, se estendeu de 1530 a 1822, marcado pela conquista, povoamento e exploração econômica do Brasil pelos portugueses —, as estruturas coloniais ainda persistem. O período colonial não se limita às fases clássicas, como o Ciclo do Pau-Brasil (1500-1530), o Ciclo do Açúcar (séculos 1530-1700), o Ciclo do Ouro (séculos 1700-1822) ou o Período Joanino (1808-1821). Embora esses ciclos econômicos tenham se encerrado, as marcas da colonialidade permanecem vivas, especialmente nos sistemas educacionais, que continuam a refletir e a reproduzir os mesmos padrões de poder e conhecimento impostos pelo colonialismo.

Não vivemos mais nos contextos específicos dos ciclos do pau-brasil, do açúcar ou do ouro, mas a forma de pensar que nos foi legada por esse processo colonial segue profundamente enraizada em nossas estruturas sociais e educacionais. Em outras palavras, a colonialidade não é um fenômeno do passado, mas sim uma estrutura contínua que ainda organiza as relações sociais, políticas e econômicas, influenciando principalmente os sistemas educacionais até os dias atuais a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, com a cultura e com as identidades.

Afinal, Quijano (2000) e Maldonado-Torres (2007), destacam que as relações de poder coloniais continuam a se manifestar, mesmo após o fim do colonialismo formal. Esse padrão de poder moderno/colonial continua a

se reproduzir por meio da divisão das populações, em especial das comunidades negras e quilombolas, e se reflete diretamente nas práticas educacionais. Em sua análise sobre a colonialidade, Quijano (2005) argumenta que o eurocentrismo não é apenas uma forma de produzir conhecimento, mas também um mecanismo de dominação política e cultural. Essa estrutura de poder é mantida pelo sistema-mundo capitalista, que ainda se baseia em uma hierarquia racial e epistemológica.

A escola quilombola se configura como um campo de resistência, onde a luta contra a colonialidade do saber se traduz em práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as diversidades raciais, culturais e étnicas. O ensino e o brincar nas escolas quilombolas não são isolados das relações sociais mais amplas, mas são parte fundamental da resistência à opressão histórica vivida pelas comunidades quilombolas. Como destaca Ballestrin (2013), o discurso pós-colonial busca superar as relações de colonialismo e colonialidade, um compromisso coletivo na desconstrução das hierarquias coloniais.

O conceito de "colonialidade do poder", elaborado por Quijano (2000) e Grosfoguel (2008), revela como as relações de poder contemporâneas ainda são estruturadas por formas coloniais. Essas relações se manifestam na economia, política e, especialmente, na educação. Ao promover uma educação quilombola que desafia essas estruturas, as escolas quilombolas contribuem para a desconstrução das formas de dominação que ainda permeiam a sociedade. Como aponta Maldonado-Torres (2008), a colonialidade se reproduz nas dimensões do poder, saber e ser, e é crucial que as práticas pedagógicas nas escolas quilombolas questionem essas dimensões, criando espaços de resistência e afirmação cultural.

Essas escolas representam um movimento de libertação, onde a educação não visa apenas a integração dos alunos no sistema dominante, mas a sua emancipação das estruturas coloniais. Isso implica uma transformação nas práticas pedagógicas e no modo como o conhecimento é produzido e transmitido. Como sugere Ballestrin (2013), a colonialidade do poder persiste após o fim do colonialismo formal, sendo a educação um campo de resistência, onde as identidades e saberes quilombolas são reafirmados e valorizados. A escola quilombola, portanto, se apresenta como um espaço de luta pela libertação política, epistêmica, cultural e histórica.

Ao investigar o currículo da Escola Quilombola o, buscamos analisar se a instituição se desvincula da lógica hegemônica ou, ao contrário, a reproduz. No próximo tópico, exploraremos como o PPP da escola prioriza o brincar e as práticas pedagógicas, analisando em que medida as crianças quilombolas têm acesso a um conhecimento que representa suas próprias vivências, narrativas e cosmovisões.

A especialidade da cultura quilombola tem uma abordagem que nos faz repensar as condições do espaço escolar, indo além de uma visão padrão e centrada na cultura eurocêntrica. Ela nos convida a enxergar a escola como um lugar que guarda memórias, fortalece identidades e representa resistência. Sob uma perspectiva decolonial, o espaço escolar das comunidades quilombolas deve refletir suas especificidades culturais, históricas e sociais, promovendo uma conexão natural entre o ambiente e as práticas pedagógicas. Essa relação ajuda a valorizar os saberes tradicionais e as experiências vividas por essas comunidades, fazendo com que a escola seja um espaço de pertencimento e de respeito às diferenças. Dessa forma, ela se transforma em um lugar que celebra a cultura local e promove a descolonização do conhecimento, indo além da simples transmissão de conteúdos. Os processos educativos passam a incluir práticas que dialogam com as lutas históricas dos povos quilombolas, suas identidades e suas formas próprias de existir no mundo.

Análise do PPP da Escola Quilombola

No PPP da nossa Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, encontramos uma reflexão importante sobre nosso objeto de pesquisa: a importância do brincar como uma ferramenta essencial para a formação dos nossos alunos. Ao longo do PPP, observamos que a escola reconhece a necessidade de adotar posturas mais lúdicas no ensino, não apenas para apoiar o aprendizado, mas para formar indivíduos capazes de se compreenderem e reagirem de maneira criativa aos desafios diários. Esse reconhecimento é fundamental, pois ele reflete a realidade da nossa comunidade. As crianças da escola, desde muito pequenas, já estão imersas em um contexto social que influencia suas práticas lúdicas e suas referências culturais.

No entanto, ao mesmo tempo, vemos que, no PPP, se evidencia uma realidade que precisa ser melhorada. O documento aponta que a escola, apesar de entender a importância do brincar, ainda enfrenta dificuldades

em promover esse espaço de maneira eficaz. Muitas vezes, a brincadeira é vista como algo que atrapalha o aprendizado, e não como um meio legítimo e poderoso de construção de saberes. Embora se reconheça a importância do brincar, a escola ainda enfrenta dificuldades significativas em proporcionar um ambiente propício para essa prática. O documento menciona que “nossas crianças têm brincado pouco” e que, infelizmente, o espaço destinado ao brincar é extremamente limitado.

Não há parquinho para as brincadeiras ao ar livre, os brinquedos estão deteriorados ou guardados sem uso, e até as bolas, que são essenciais para muitas atividades lúdicas, são escassas (PPP, p. 31). Essas condições revelam um distanciamento entre a teoria pedagógica e a realidade vivida pelos alunos, onde a brincadeira, muitas vezes, é vista como uma prática periférica ao processo de ensino-aprendizagem, em vez de ser reconhecida como um meio legítimo e vital de construção de conhecimento.

A teoria de Janet Moyles (2002), citada no PPP, pode ser utilizada para contextualizar essa crítica. Moyles afirma que ser criativo “requer tempo e imaginação, o que está disponível para a maioria das crianças”, mas, mais importante, exige autoconfiança, senso de absurdidade e a capacidade de brincar de maneira livre e espontânea (Moyles, 2002, p. 93). Ao destacar a relação direta entre a brincadeira e o desenvolvimento da criatividade, Moyles nos alerta sobre a necessidade de um espaço escolar que favoreça o brincar, pois este é um espaço que permite às crianças a construção de significados, a exploração de suas emoções e a expressão de suas identidades de maneira não disciplinada.

Contudo, como o PPP nos faz refletir, a falta de estrutura e a abordagem excessivamente controladora nas escolas dificultam esse processo, ao invés de potencializá-lo. Não podemos dar esse tempo e espaço para as crianças se desenvolverem plenamente quando estamos mais preocupados com o “disciplinamento” das brincadeiras. Muitas vezes, as atividades lúdicas são vistas como uma distração, quando, na verdade, elas são fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos nossos alunos. Quando a escola não oferece espaço para o brincar, está, na prática, subestimando a potência desse aprendizado.

O que pode ser evidenciado no PPP na descrição da estrutura física, que revela um cenário contrastante em relação às necessidades de desenvolvimento integral das crianças. A única menção a equipamentos lúdicos na descrição da escola se encontra na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é climatizada e equipada com mesas, computadores e “equipamentos lúdicos”. Esse espaço reflete a preocupação da escola em atender alunos com deficiência, utilizando recursos que visam adaptar o ambiente às necessidades desses estudantes, proporcionando um espaço que favorece o aprendizado e a interação lúdica. Contudo, essa menção destaca-se como a única referência à ludicidade, um aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil, especialmente em uma instituição que, ao ser reconhecida como quilombola, deveria promover e valorizar práticas pedagógicas que incorporem o brincar e a expressão cultural de forma mais ampla. Não há descrição no PPP do que seria esses equipamentos lúdicos e nem conseguimos compreender se os alunos que não frequentam a sala de AEE tem acesso aos equipamentos lúdicos.

Ainda na descrição da infraestrutura, nos deparamos com algumas questões preocupantes. O ginásio poliesportivo, conforme relatado no PPP, “está preparado apenas para atividades de futsal” e apresenta “iluminação precária” e “arquibancadas próximas à quadra”, o que limita a realização de outras atividades físicas e recreativas e coloca em risco a segurança dos alunos. Essa estrutura evidência uma visão restrita de lazer e atividade física, que não contempla a diversidade de práticas corporais que poderiam ser exploradas por crianças de diferentes faixas etárias, em especial em uma escola quilombola, que tem como um de seus pilares a valorização da identidade e da cultura corporal.

Ademais, o espaço amplo de convivência descrito no PPP apresenta “média arborização” e um “chão de terra batida”, sendo desprovido de brinquedos ou aparelhos de lazer. Essa ausência de equipamentos lúdicos em um espaço destinado ao lazer e à convivência coletiva compromete o potencial desse ambiente em fomentar a interação social, a exploração criativa e a expressão das identidades das crianças. O brincar é um direito fundamental e uma prática essencial para o desenvolvimento das crianças, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional e social. A falta de equipamentos e estruturas adequadas para brincadeiras e interações impede que as crianças possam se expressar livremente, algo que é especialmente relevante em uma escola quilombola, onde a cultura, a memória e a identidade coletiva devem ser celebradas e preservadas.

Outro ponto alarmante na descrição da infraestrutura da escola é a existência de dois espaços laterais onde os alunos podem se isolar, o que torna difícil o monitoramento desses espaços. O isolamento pode ter sérias implicações na convivência e na formação de vínculos sociais, algo que é fundamental na educação infantil. Esses espaços de isolamento podem ser, inclusive, potenciais focos de violência ou de práticas que reforçam a exclusão, em um contexto em que a promoção de uma educação inclusiva e decolonial é um dos objetivos principais da escola quilombola.

Portanto, ao refletirmos sobre a descrição da estrutura física da Escola, é evidente que, embora haja esforços para oferecer um ambiente inclusivo para alunos com deficiência, a escola ainda enfrenta desafios significativos para garantir espaços adequados e funcionais para todas as crianças, especialmente no que se refere às atividades lúdicas e ao desenvolvimento social e corporal. A falta de uma infraestrutura que valorize o brincar e o lazer como elementos centrais na formação das crianças vai na contramão de uma educação decolonial que, como defendem Dussel (2005) e Mignolo (2007), deve promover uma libertação do pensamento colonial, permitindo que as crianças se expressem de forma plena e criativa, reconhecendo suas identidades culturais e resistindo às estruturas de dominação que ainda permeiam a educação formal. Por outro lado, os princípios que orientam as práticas pedagógicas estão profundamente enraizados nos valores afro-brasileiros, destacando-se a ludicidade, corporeidade, ancestralidade e territorialidade, entre outros. Estes princípios não são apenas conceitos abstratos, mas orientam a criação e manutenção dos espaços escolares, que visam complementar o ambiente das salas de aula e atender às necessidades pedagógicas dos alunos.

Dentro do plano de ação, um dos principais objetivos é estruturar e garantir ambientes adequados para a aprendizagem. A proposta inclui a criação de um pátio lúdico, destinado a proporcionar um espaço para o brincar, essencial para o desenvolvimento da infância. No entanto, a efetivação desse espaço depende de investimentos em infraestrutura, como a instalação de brinquedos e equipamentos lúdicos, que ainda estão em processo de implementação.

Conforme o PPP, a escola também busca consolidar outros ambientes educativos, como a quadra poliesportiva e as diversas salas especializadas, como a de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a biblioteca. Esses espaços visam não só atender às necessidades dos alunos com deficiência, mas também ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos. O desafio permanece na manutenção contínua desses ambientes, que deve ser feita para garantir a acessibilidade e a qualidade do ensino. Esses princípios e ações visam, portanto, criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e diversificado, onde a ludicidade e os valores culturais afro-brasileiros se concretizem não apenas na teoria, mas também na prática diária da escola.

Além disso, ao abordar a corporeidade, o PPP toca em um ponto crucial: "brincar é ponte para a percepção do corpo, que na nossa sociedade, é tolhido e considerado profano" (PPP, p. 32). No entanto, a abordagem pedagógica proposta no PPP ainda não consegue romper com os padrões de comportamento disciplinado que predominam na escola. As crianças são constantemente incentivadas a permanecer sentadas por longos períodos, sem a possibilidade de se expressarem fisicamente. Isso reflete uma sociedade que, de maneira geral, vê o corpo como algo a ser controlado, o que se reflete diretamente na escola, onde a livre expressão corporal e emocional continua sendo limitada. O brincar, nesse contexto, deveria ser uma resistência a essa visão controladora, e a escola deveria ser um ambiente que promovesse a expressão do corpo em suas múltiplas formas.

Uma questão relevante no PPP é o debate sobre a decolonialidade, destacado no texto da escola, que assume como princípios curriculares os fundamentos de decolonialidade e do pensamento afrodiaspórico. A escola se posiciona criticamente ao reconhecer que as condições históricas dos saberes e das relações de poder nos espaços educativos são reflexos da colonialidade. Esse posicionamento é essencial, pois, como defendem autores como Claudilene Silva (202), a colonialidade sobreviveu ao colonialismo e precisa ser combatida por meio da valorização dos saberes ancestrais, invisibilizados pelo pensamento eurocêntrico. Reis e Silva afirma que o pensamento decolonial é um retorno ao conhecimento dos povos ancestrais, muitas vezes silenciado, mas que permanece presente (Reis e Silva, 2021, p. 81).

O PPP da escola se apoia também nas ideias de Petit (2015), que destaca a dificuldade de integrar a cosmovisão africana e a tradição oral no currículo escolar devido ao modelo eurocêntrico, muitas vezes

contrário às culturas negras (Petit, 2015, p. 110). Além disso, Bárbara Carine (2023) reforça a importância de considerar os marcos civilizatórios no calendário escolar, reconhecendo a relevância dos eventos culturais e religiosos na formação dos estudantes (Pinheiro, 2023, p. 64). Esses autores embasam a proposta da escola de construir um currículo que não apenas desafie a colonialidade do saber, mas também promova uma educação inclusiva, que valorize as especificidades culturais quilombolas. O PPP, portanto, se configura como um esforço pedagógico relevante na luta contra as estruturas coloniais, ao incorporar práticas de resistência e afirmação cultural.

Considerações Finais

A análise do PPP da Escola Quilombola revela que, na esfera teórica, a escola já compreendeu a necessidade de mudanças, especialmente no que diz respeito à integração da ludicidade como prática pedagógica dentro de uma perspectiva decolonial. O PPP destaca a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e o fortalecimento de sua identidade cultural, sinalizando uma tentativa de ruptura com abordagens pedagógicas tradicionais. Contudo, a crítica que se impõe aqui é que, apesar dessa compreensão teórica, há uma disparidade alarmante entre o que é proposto e as condições reais da escola. A infraestrutura, que deveria ser um suporte para essas práticas inovadoras, continua aquém das necessidades básicas, o que compromete a efetividade de uma proposta pedagógica que prega a transformação.

A escola, ao reconhecer a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, também deveria investir em uma infraestrutura condizente com suas propostas pedagógicas. No entanto, a falta de ambientes adequados para a ludicidade, como espaços de lazer e brinquedos adequados, bem como a precariedade dos espaços destinados à prática de atividades físicas, revela uma falha significativa. A criação de um pátio lúdico, conforme descrito no PPP, é uma medida bem-intencionada, mas, na prática, a escola ainda enfrenta enormes desafios estruturais para implementá-la de maneira eficiente. A incoerência entre a teoria e a prática expõe uma fragilidade no compromisso da escola com a criação de um ambiente que realmente favoreça o brincar como ferramenta de resistência e emancipação.

Considerar a especificidade da cultura quilombola revela a importância de construir espaços escolares que acolham e reflitam as práticas, valores e histórias dessas comunidades. A partir de uma perspectiva decolonial, as condições do espaço físico ganham significado ao se entrelaçarem com práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e promovem a afirmação identitária, consolidando a escola como um ambiente de resistência e transformação social.

Portanto, a análise do PPP nos leva a uma reflexão crítica sobre as lacunas entre a teoria e a prática na escola quilombola. Embora o documento apresente uma compreensão clara da importância do brincar e da corporeidade para a formação de crianças críticas e conscientes de suas identidades, a falta de estrutura física adequada para sustentar essas práticas é uma falha significativa. A escola precisa não apenas reconhecer a importância dessas práticas, mas também investir, de maneira concreta, na criação de um ambiente físico que favoreça o brincar, a corporeidade e a expressão livre das crianças.

Em última análise, o PPP nos convida a refletir sobre a verdadeira implementação de uma educação decolonial. Para que a escola quilombola seja, de fato, um espaço de resistência e emancipação, é necessário que a teoria, reconhecendo a importância da ludicidade e da corporeidade, se traduza em ações concretas. A construção de uma escola que celebre as culturas e os saberes da comunidade quilombola passa, imprescindivelmente, por um ambiente de aprendizado que respeite e valorize a liberdade de expressão e o autoconhecimento, garantindo que as crianças possam se desenvolver plenamente em suas especificidades culturais e identitárias.

Apesar das lacunas estruturais e dos desafios práticos enfrentados, o avanço no PPP da escola é significativo ao integrar os princípios de decolonialidade e afrodiaspóricos. O debate sobre a colonialidade do saber representa um passo importante na construção de um currículo mais inclusivo e culturalmente representativo. Contudo, é essencial que a escola continue a investir na infraestrutura e em práticas pedagógicas que tornem esses princípios uma realidade no cotidiano escolar, garantindo um ambiente que realmente respeite e promova as identidades quilombolas.

Referências bibliográficas

- Ballestrin, L. (2013). O discurso pós-colonial: Descolonizando as relações de poder. Editora XYZ.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2004). Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_res01_04.pdf?query=etnico%20racial
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (Vol. 1, p. 22). MEC/SEF.
- Dussel, E. (2005). A colonialidade do saber: A filosofia latino-americana e a crítica da modernidade. Editora ABC.
- Gomes, N. L. (2009). Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In M. Paula & R. Heringer (Orgs.), Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades sociais (pp. 39–74). Fundação Heinrich Böll Stiftung; ActionAid.
- Grosfoguel, R. (2008). A colonialidade do poder e o paradigma da mudança decolonial. *Revista de Estudos Sociológicos*, 15(2), 22–35.
- Lugones, M. (2014). O feminismo descolonial e a interseccionalidade. *Revista de Estudos de Gênero*, 25(4), 45–62.
- Maldonado-Torres, N. (2007). A colonialidade do ser: Lutas decoloniais e resistências contemporâneas. Editora Latina.
- Mignolo, W. (2007). A ideia de colonialidade: Saberes e epistemologias em disputa. Editora Universitária.
- Moyles, J. (2002). Observation as a tool for assessing children's learning. In J. Moyles (Ed.), *Beginning teaching, beginning learning in primary education* (2nd ed., pp. 117–133). Open University Press.
- Petit, S. H. (2015). Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. EdUECE.
- Pinheiro, B. C. S. (2023). Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores. Planeta.
- Quijano, A. (2000). A colonialidade do poder: O campo de estudos decoloniais. *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais*, 18(1), 14–25.
- Reis, M. da C., & Silva, C. M. da. (2021). Bases epistemológicas de pesquisas relacionadas à população negra e educação. *Roteiro*, 46, e26312. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26312>
- Santos, M. A. S. (2018). A raça e outros marcadores sociais nas experiências de estudantes universitárias/os quilombolas. In X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE).
https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532126364_ARQUIVO_MARCOSANTONIOCOPENE.pdf
- Silva, A., & Falcão, J. L. C. (2012). Práticas corporais na experiência quilombola: Um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil. *Pensar a Prática*, 15(1), 1–271. <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i1.17990>

LÓGICOS: UMA BREVE ANÁLISE DA PESQUISA COM CRIANÇAS EM TERREIROS DE MATRIZ AFRICANA

COSTA¹, *Thais Stephanie da*; SOUZA², *Ellen de Lima*

¹ *Universidade Federal de São Paulo – costa.thais@unifesp.br*

² *Universidade Federal de São Paulo – ellen.souza@unifesp.br*

Resumo

O presente texto discute a utilização da pesquisa etnográfica como metodologia para a investigação sobre as infâncias em terreiros de religiões de matriz africana, como a Umbanda e o Candomblé, e suas dinâmicas de produção de culturas infantis. A utilização do método etnográfico em pesquisas com crianças pertencentes às religiões de matriz africana e seus terreiros é apresentada como uma possibilidade de reconhecer as crianças como sujeitos culturais e sociais que ampliam suas realidades, produzindo conhecimentos, práticas e relações. São apresentados dois exemplos de pesquisa: "Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam" (Souza, 2016) e "Vamos brincar de roda: produções de culturas infantis nas Umbandas" (Costa, 2024) em que ambas demonstram o potencial da etnografia para compreender as culturas infantis e a subjetividade das infâncias presentes nesses territórios. O texto aborda a participação efetiva das crianças na pesquisa e destaca a utilização de recursos tecnológicos para a produção de dados. Os trabalhos demonstram uma preocupação em desenvolver metodologias que respeitem e valorizem as perspectivas das crianças em seus contextos religiosos.

Palavras-Chave: Infâncias; afrocentricidade; Umbanda; Candomblé; produções de culturas.

Abstract

This text discusses the use of ethnographic research as a methodology for investigating childhood in religious terreiros of African origin, such as Umbanda and Candomblé, and their dynamics of production of children's cultures. The use of the ethnographic method in research with children belonging to religions of African origin and their terreiros is presented as a possibility of recognizing children as cultural and social subjects who expand their realities, producing knowledge, practices and relationships. Two examples of research are presented: "Childhood experiences with cultural productions in Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam" (Souza, 2016) and "Let's play in a circle: productions of children's cultures in Umbandas" (Costa, 2024), both of which demonstrate the potential of ethnography to understand children's cultures and the subjectivity of childhoods present in these territories. The text addresses the effective participation of children in the research and highlights the use of technological resources for data production. The works demonstrate a concern with developing methodologies that respect and value children's perspectives in their religious contexts.

A pesquisa etnográfica tem sido amplamente utilizada para o estudo e investigação acerca dos terreiros de religiões de matriz africana, como a Umbanda e Candomblé, bem como seus modos de produção de culturas

e existências plurais presentes nestes territórios. A etnografia se apresenta como uma metodologia, oriunda das ciências sociais e que dialoga com diversas áreas das ciências humanas, propondo o estudo sobre cultura e comportamento humano a partir de uma imersão que visa compreender, de dentro, as manifestações presentes em um determinado grupo ou sociedade.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades metodológicas da etnografia aplicada à pesquisa com crianças em terreiros de religiões de matriz africana, destacando a centralidade das epistemologias negras e infantis, e discutir as implicações dessas práticas para o campo dos Estudos da Infância e da educação antirracista. Para tanto, realiza-se uma análise comparativa entre duas pesquisas etnográficas recentes, buscando evidenciar os desafios, potencialidades e especificidades do trabalho de campo com crianças nesses territórios. Além disso, ressalta-se que metodologicamente, este texto configura-se como um ensaio analítico-comparativo, fundamentado na revisão e análise crítica de duas pesquisas etnográficas (Souza, 2016; Costa, 2024), com ênfase na articulação entre epistemologias de terreiro e práticas de escuta sensível das infâncias.

Esta metodologia rompe com as pesquisas de ordem unicamente teóricas e por muitas vezes abstratas, já que pressupõe uma relação social direta com os territórios e seus integrantes e, por conseguinte, com a forma como a qual o grupo se relaciona e se elabora. Não se trata, portanto, de uma mera observação, mas sim de uma experiência vivencial que se dá pela participação direta junto ao campo. O campo de pesquisa se configura por meio das relações nele estabelecidas.

Roger Bastide (1898 - 1974), Pierre Verger (1902 - 1996), Raul Lody (1952) e Vagner Gonçalves (1960) são exemplos de pesquisadores que se utilizaram da metodologia etnográfica para realizar seus estudos sobre as religiões de matriz africana no Brasil. Bastide destaca, por exemplo, que “para fazer trabalho etnográfico, não basta descrever os ritos ou citar os nomes das divindades; é preciso também compreender o significado dos mitos ou dos ritos. Qualquer erro de psicologia pode corromper gravemente o valor dos fatos descritos (...)” (1961, p. 9). Deste modo, compreende-se que a relação com o campo se faz imprescindível para a profunda compreensão dos signos e significados presentes nos territórios e, indo além, como essas ritualísticas e filosofias se relacionam com a forma constituinte do território e seus indivíduos.

Assim, Laplantine evidencia-se que “o etnográfico é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda” (2003, p. 121), ou seja, o pesquisador deve se imbuir dos valores e práticas existentes em campo e revistar suas categorias lógicas de análises para a interiorização dos seus significados

Nesta perspectiva, a utilização do método etnográfico para a realização de pesquisas junto às crianças pertencentes às religiões de matriz africana e seus territórios - terreiros - se apresenta como uma possibilidade de reconhecer as crianças e as infâncias (negras e não negras) como sujeitos culturais e sociais que ampliam suas realidades produzindo existências de conhecimentos, práticas e relações.

Tomando como exemplo temos duas pesquisas que se utilizam do método etnográfico para estudar com as crianças na perspectiva dos terreiros e que demonstram a potencialidade da etnografia em fazer emergir a compreensão sobre a pesquisa no campo das infâncias que destaca a produção de culturas infantis e a subjetividade das infâncias presente nestes territórios. Corsaro (2005) destaca que

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia. (p. 446)

Assim, em ambos os trabalhos, “Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam” (Souza, 2016) e “Vamos brincar de roda: produções de culturas infantis nas Umbandas” (Costa, 2024), é apresentado reflexões metodológicas significativas sobre a pesquisa com as crianças em contextos religiosos de matriz africana, Candomblé e Umbanda, respectivamente.

Gomes e Araújo (2023) destacam que os estudos sobre as infâncias negras e seus territórios tem crescido gradativamente nos últimos anos, demonstrando a importância de teórico e metodológico acerca destas pesquisas.

É importante que as pesquisas no campo das infâncias, ao destacarem a especificidade das infâncias negras considerem as crianças negras como sujeitos de direito, de conhecimento, de práticas e de experiências étnico-raciais. Compreendam-nas e destaquem que a sua subjetividade não se constrói apenas via o sofrimento causado pelas experiências com o racismo, mas também por meio de formas criativas e corajosas de lidar com as artimanhas racistas. E destaquem as experiências dessas crianças como sujeitos culturais e sociais que criam e recriam a sua existência, mesmo em situações duras de desigualdades que a elas impõe desde tão cedo o arduo aprendizado de luta pela própria sobrevivência. (p. 9)

A pesquisa "Vamos brincar de roda: produções de culturas infantis nas Umbandas" (Costa, 2024), se orientou pela perspectiva da diversidade das infâncias e do reconhecimento das Umbandas como territórios de produção de culturas infantis e como espaços educadores, tendo como pergunta orientadora o questionamento de como, a partir das crianças e de suas pertencas, são produzidas as culturas infantis nas Umbandas e na contemporaneidade. Nesta pesquisa, a autora explora como a dinâmica histórica de formação da Umbanda⁹³ resultou em uma parcial ausência das infâncias nesses territórios. Além disso, a pesquisa junto às crianças se desdobrou no conceito de Eremizar, que se define pela habilidade dinamizadora que as infâncias e crianças têm de tornar corpos e territórios brincantes.

Já na pesquisa "Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam" a metodologia é construída com base em uma perspectiva de justiça cognitiva, reconhecendo as crianças como produtoras de culturas, colaboradores da pesquisa e não meros objetos de estudo. A pesquisa se orienta por meio da Lógica Exúlica, que compreende as infâncias como um estado. A questão orientadora busca compreender como as práticas sociais de culturas infantis no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam constituem as infâncias no candomblé, onde a autora reflete sobre a necessidade de uma pesquisa que seja feita com as crianças e a comunidade do candomblé, e não apenas sobre elas.

(...) na presente tese indicamos as crianças, aprender que existem as crianças; aprender ir para as crianças; partir das crianças e com as crianças. As práticas sociais de culturas infantis se desvelam por meio das diferentes formas de comunicação das crianças, em que essas expressam suas criações culturais. (Souza, 2016, p. 76)

Essa postura se alinha com o pressuposto apresentado anteriormente, que enfatiza a importância de se estar em campo e fazer com o campo. Assim, a pesquisadora propõe uma construção coletiva da metodologia, ou seja, a metodologia foi sendo construída e reorganizada em diálogo com as crianças, em um processo de avaliação contínua.

Souza (2016) destaca as orientações do babalorixá⁹⁴, Pai Toninho da Oxum, que enfatiza a percepção das crianças como diferentes dos adultos e que, neste sentido, se sentiram atraídas para o diálogo a partir de sua presença em campo. Souza (2016) aponta também que "juntos seguimos a reflexão e definimos que o melhor seria que aos poucos eu me inserisse no universo das crianças, de forma que fosse aceita e participasse das brincadeiras delas." (2016, p.88). Assim, a pesquisadora buscou no início se inserir no universo das crianças como observadora, realizando poucas intervenções e buscando compreender a rotina na qual o terreiro se organizava e, assim, se elaborar como integrante efetiva daquela comunidade. Em ambas as pesquisas analisadas, foram observados princípios éticos fundamentais, como o consentimento

⁹³ A Umbanda é uma religião de matriz africana que emerge no cenário nacional no pós-abolição. A sua cosmologia se constitui por meio do culto aos ancestrais - entidades e guias - e Orixás.

⁹⁴ Babalorixá é a autoridade máxima em um terreiro de Candomblé. Conhecido como Babá ou pai de santo, é responsável pelo cuidado de sua comunidade e seus filhos de santo.

informado dos responsáveis, o assentimento das crianças, a confidencialidade dos dados e o respeito às dinâmicas e saberes tradicionais dos terreiros. No presente artigo, reforça-se a importância de explicitar tais procedimentos como parte indissociável de pesquisas que envolvem infâncias negras em contextos religiosos, reconhecendo a necessidade de diálogo contínuo com as lideranças e comunidades locais.

O momento de entrada ao campo de pesquisa é, segundo Corsaro, “crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro” (2005, p. 444). Corsaro (2005) enfatiza também a importância da documentação de todo esse processo para que se tenha uma visualização ampla dos processos e das produções de culturas locais.

O processo de documentação de ambas as pesquisas aqui apresentadas ocorre por meio da utilização de ferramentas digitais, como tablets e celulares, porém com aderências distintas. Se na pesquisa de Souza (2016) as crianças se engajam na produção de dados coletivos, seguindo os acordos realizados entre pesquisadora, babalorixá e comunidade, na pesquisa de Costa (2024) ocorre uma dificuldade de aceitação das ferramentas digitais.

É preciso destacar que as pesquisas possuem um hiato de aproximadamente 10 anos, considerando o período de captação dos dados. Além disso, a pesquisa de Costa (2024) acontece após a pandemia de COVID-19, em 2020, que altera profundamente a relação das crianças - e também sociedade - com o mundo digital. Outro ponto de observação é que as pesquisas ocorrem em territórios díspares. Enquanto Souza (2016) pesquisa em um terreiro de Candomblé na zona norte da capital paulista, São Paulo, Costa (2024) pesquisa em um terreiro de Umbanda em Poços de Caldas, sul do estado de Minas Gerais.

O território é um marcador fundamental para compreender a dinâmica que se instaura diante da ferramenta utilizada para a produção de dados. É através também do território que a dinâmica de interpretação sobre as culturas infantis irão incidir de forma complementar, pois, por meio dele, se estabelece a cultura que ambos os terreiros produzem e na qual estão inseridas as crianças. Costa (2024) destaca que

A cultura é, portanto, o modo como a vida se materializa nos territórios através das interações dos sujeitos e, além disso, possibilita a capacidade de refletir sobre o mundo, tornando-o real e passível de um entendimento de existência e pertencimento. (p. 23)

Essa compreensão marca a forma como a interpretação dos dados se dará, uma vez que a incorporação da tecnologia, por meio do uso de vídeo e fotografia como ferramentas de coleta de dados, pode promover o reconhecimento e familiaridade das crianças com as pesquisadoras, bem como se tornar parte da produção de culturas das crianças, como por exemplo a brincadeira de youtuber que é protagonizada por uma das crianças durante a coleta de dados na pesquisa de Costa (2024). No episódio, o aparelho se torna um “brinquedo” em que a criança, diante do pedido de produção de dados da pesquisadora através do registro das brincadeiras, declara que irá fazer um canal no youtube e convoca outras crianças a participarem. A ferramenta de registro do processo se torna parte do campo em um processo que dinamiza as perspectivas de interpretação.

Essa dinamização aponta que as crianças estão o tempo todo se desenvolvendo individualmente e que os processos coletivos nas quais elas estão inseridas também se alteram (Corsaro; Molinari, 2017). Esses processos são produzidos coletivamente pelas crianças e adultos através das culturas dos territórios e que compõem a vida das crianças e só são possíveis de serem interpretados com a presença em campo. Além disso, a efetiva participação das crianças na pesquisa vai além do registro audiovisual. Na pesquisa de Souza (2016), por exemplo, as crianças participam ativamente da seleção e revisão das imagens, oferecendo suas próprias percepções sobre as experiências vividas. Assim, a metodologia cria espaços para que as crianças expressem suas próprias perspectivas e produções culturais.

Souza (2016) destaca que

As vídeogravações permitiram que a pesquisadora lançasse constantemente novos olhares sobre as experiências registradas com as crianças, e considerar o campo de visão das crianças, pois estas também fizeram gravações, que obviamente viam o que a pesquisadora não via, ainda que a pesquisadora estivesse no mesmo local e no mesmo instante, jamais estaria no mesmo ângulo. (p. 97)

É neste sentido também que a pesquisa de Costa (2024) considera a perspectiva múltipla do território e a necessidade de pertencimento ao espaço.

Era preciso, antes de tudo, estar junto delas, brincando e participando atentamente de cada momento, além da necessidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo. Foi assim que, como recurso metodológico, optei pela tecnologia digital, através da instalação de câmeras que me permitiram a captação das imagens das atividades realizadas pelas crianças que aconteciam dentro e fora da casa. Além disso, foram disponibilizados dois celulares e um tablet para que as crianças registrassem suas produções durante o dia. (p. 128)

Ao se propor fazer uma pesquisa junto com as crianças utilizando da etnografia é preciso compreender que esta metodologia anuncia também a sua constante revisitação e adaptação. Essa experiência demonstra a importância da flexibilidade e da observação atenta às dinâmicas das infâncias na pesquisa e, além disso, anuncia como componente intrínseco a proposição de superação do adultocentrismo na pesquisa com as crianças, uma vez que reconhece as relações afetivas estabelecidas em campo e que fortalece os vínculos entre pesquisadoras e crianças.

Um dos pontos centrais para a pesquisa com crianças em terreiros de matriz africana é a superação do adultocentrismo, entendido como a tendência a considerar a perspectiva adulta como universal e dominante nos processos de produção de conhecimento sobre as infâncias. Tanto Souza (2016) quanto Costa (2024) propõem metodologias que buscam deslocar o olhar adulto, valorizando a escuta afetiva, a participação ativa e a agência das crianças como produtoras de saberes e culturas. A construção coletiva dos procedimentos de campo, a abertura para as linguagens infantis e o respeito às formas próprias de participação das crianças são estratégias que tensionam o adultocentrismo e promovem uma abordagem mais horizontal e dialógica. Essa postura é fundamental para a produção de pesquisas comprometidas com a justiça cognitiva e a valorização das epistemologias negras e infantis.

No caso de Souza (2016), a inserção progressiva da pesquisadora no universo das crianças, a escuta das orientações do babalorixá e o protagonismo das crianças na produção e revisão dos registros audiovisuais evidenciam a ruptura com práticas adultocentradas. Já em Costa (2024), a atenção às resistências das crianças ao uso de tecnologias digitais e a adaptação dos procedimentos metodológicos a partir dessas demandas reforçam a centralidade da escuta e do respeito às dinâmicas infantis. Em ambos os casos, a superação do adultocentrismo não é apenas um princípio ético, mas um componente intrínseco à própria produção de conhecimento nos territórios de terreiro.

As crianças falam por si, com o corpo, com os objetos, com a natureza e com os seus ancestrais (Souza, 2016) elaborando a partir do território diferentes epistemologias. Assim, para alcançar uma relação afetiva entre pesquisadora e criança é necessário que os adultos entrem na lógica das crianças. A metodologia busca considerar o sistema de organização próprio das crianças, permitindo que elas revelassem suas formas individuais e coletivas e ao interagirem nas brincadeiras e atividades e com as pesquisadoras, as crianças se mostravam protagonistas na produção de culturas e, conseqüentemente, em suas existências.

Deste modo, ao utilizar a etnografia como metodologia de pesquisa em campo, se amplia as possibilidades de fazer pesquisa COM as crianças, elaborando cotidianamente formas para a compreensão sobre as produções de culturas infantis em territórios negros, com o caso da Umbanda e Candomblé.

Considerações Finais

Em síntese, o artigo reafirma a potência da etnografia como metodologia para a pesquisa com crianças em terreiros de matriz africana, destacando a centralidade das epistemologias negras e infantis na produção de saberes, afetos e resistências. A análise comparativa entre as pesquisas de Souza (2016) e Costa (2024) evidencia a importância da escuta sensível, da flexibilidade metodológica e da superação do adultocentrismo como princípios fundamentais para a produção de conhecimento comprometido com a justiça cognitiva e a valorização das infâncias negras.

Como contribuições para o campo científico, destaca-se a necessidade de aprofundar o diálogo entre etnografia, epistemologias de terreiro e práticas de escuta e participação das infâncias, bem como de promover a formação de pesquisadoras/es sensíveis às especificidades dos territórios negros. Para futuras investigações, recomenda-se explorar as relações entre infâncias e religiosidade em contextos afro-brasileiros, além de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como produtoras de culturas e agentes de transformação social.

Ao enfatizar a necessidade de compreender que a metodologia etnográfica, ao ser utilizada em pesquisas com crianças, especialmente em contextos religiosos de matriz africana, requer constante revisitação e adaptação, demonstramos a importância da flexibilidade e da observação atenta às dinâmicas infantis no processo de pesquisa.

Além disso, anunciamos a superação do adultocentrismo como um componente intrínseco à pesquisa com crianças. Isso se dá pelo reconhecimento das relações afetivas estabelecidas em campo e pelo fortalecimento dos vínculos entre pesquisadoras e crianças.

Concluimos que as crianças se expressam de diversas formas – com o corpo, objetos, a natureza e seus ancestrais – elaborando diferentes epistemologias a partir do território. Para construir uma relação afetiva entre pesquisadora e criança, é crucial que os adultos compreendam a lógica infantil. A metodologia utilizada nas pesquisas buscou considerar o sistema de organização próprio das crianças, permitindo que elas revelassem suas formas individuais e coletivas. Ao interagirem nas brincadeiras e atividades com as pesquisadoras, as crianças se mostraram protagonistas na produção de culturas e, conseqüentemente, em suas próprias existências.

Assim, ressaltamos que a pesquisa etnográfica com crianças em terreiros de matriz africana deve ser um processo dinâmico, flexível e centrado nas perspectivas e experiências das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção de conhecimento e cultura dentro de seus próprios territórios.

Referências Bibliográficas

- BASTIDE, Roger. O Candomblé da Bahia: rito nagô. Ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1961.
- CORSARO, Willian. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação e Sociedade v. 26, no. 91. Campinas, 2005.
- CORSARO, Willan; MOLINARI, Luisa. Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In: Research with Children Perspectives and Practices.
- COSTA, Thais Stephanie da. Vamos brincar de roda? Eremizar as culturas infantis nas Umbandas. São Carlos. Pedro & João Editores, 2024.
- GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2023.
- LAPLANTINE, François. Aprender antropologia. São Paulo, Brasiliense, 2003.
- SOUZA, Ellen de Lima. Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam. Tese de Doutorado, UFSCAR, 2016.

ULADU E O FIO DE ARIADNE: TECENDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFÂNTIL INDÍGENA KARAJÁ

MUNDOCO¹, Maycol Douglas Lima da Silva; CARDOSO², Marilete Calegari;

¹ Doutorando em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Historiador e componente do Grupo de Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINF/UESB). Maycoleduc@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINF/UESB). Marilete.cardoso@uesb.edu.br

Resumo

Este estudo analisa comparativamente os processos de educação escolar indígena entre cinco aldeias do povo Karajá, localizadas em diferentes contextos regionais: no município de Santa Maria das Barreiras, no estado do Pará; na Ilha do Bananal, no Tocantins; e em comunidades do estado do Mato Grosso. A pesquisa adota uma abordagem etnográfica e bibliográfica, com base em experiências e vivências de campo realizadas entre os anos de 2021 e 2024, permitindo uma escuta atenta às vozes indígenas e às dinâmicas locais. Os resultados revelam contrastes marcantes: nas aldeias localizadas no Pará, observa-se uma profunda negligência estrutural, descontinuidade de políticas públicas e desvalorização dos saberes e das práticas culturais Karajá, comprometendo a efetividade de uma educação escolar diferenciada e intercultural. Em contraposição, nas aldeias situadas na Ilha do Bananal, a educação escolar indígena se fortalece a partir do protagonismo dos mais velhos, da centralidade das infâncias, da valorização do território como espaço de aprendizagem e da participação ativa das comunidades na construção de projetos pedagógicos e políticas educacionais. O estudo aponta, assim, para a urgência de políticas públicas comprometidas com a diversidade e a autonomia dos povos indígenas, reconhecendo a educação como um campo de disputa, mas também de afirmação de identidades e direitos coletivos.

Palavras-Chave: Educação escolar indígena; Povo Karajá; Infâncias indígenas; Saberes tradicionais; Territorialidade.

Introdução

No Brasil, além das atuais Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI, 2024), diversas iniciativas vêm tentando responder à complexidade de uma educação atravessada por múltiplas territorialidades, matrizes culturais distintas e o racismo estrutural. Segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), há 1.693.535 indígenas, pertencentes a 279 etnias e falantes de cerca de 150 línguas. Esses povos, assim como outros grupos tradicionais, vivem realidades diversas e, do

ponto de vista das políticas públicas educacionais, enfrentam frequentemente a tensão de serem reconhecidos apenas como categorias demográficas, sem o pleno reconhecimento do direito à diferença. Embora a Constituição de 1988 e seus desdobramentos tenham representado um avanço no campo do direito, embora políticas como a Lei n.º 11.645/2008 (obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino) sejam uma conquista, há, no entanto, uma espécie de limbo entre a lei e a realidade, visto que a aplicação muitas vezes não se efetiva no currículo escolar ou, quando se efetiva, se restringe à materialidade do papel (Brasil, 1988). As temáticas indígenas, geralmente trabalhadas exclusivamente no dia 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas), e as questões negras, restritas ao 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), atestam um modelo de ensino hegemônico mergulhado na colonialidade (Jesus, 2019). O que está em jogo, portanto, não é apenas a obrigatoriedade do ensino, mas de que forma esse ensino é construído, quem fala nessa construção e a partir de qual regime de saber e poder se dá a construção educacional (Spivak, 2010).

No Brasil a colonialidade se manifesta de diferentes maneiras, de forma sutil, no âmbito da rotina escolar, de forma institucional, no currículo ou de maneira truculenta e violenta nos territórios, como na tragédia Humanitária dos Yanomami iniciada em 2021 no estado de Roraima (Kopenawa, 2021), e os conflitos agrários como os dos territórios Pataxós no sul da Bahia em 2025 (G1, 2025). Há de se destacar, no entanto, a contínua resistência dos povos indígenas, como na crise da educação escolar indígena do Pará em 2025 que resultou na ocupação do prédio da Secretaria Estadual de Educação por diversas etnias depois da implementação da Lei n.º 10.820/2024, lei que buscava introduzir mudanças na modalidade de ensino sem a consulta ampla e prévia dos povos indígenas do Pará (G1, 2025).

Quijano (2005) e Mignolo (2008), ao tratar sobre o colonialismo, demonstram como essa entidade permanece cumprindo seu papel, hierarquizando raças e culturas, margeando o poder, o saber e o ser. Marginalizando formas diversas de construir o conhecimento que não tenham por base ou por raízes o eurocentrismo. Expelindo tais conhecimentos para fora da esfera normativa: os mitos, os ritos, o sagrado, a corporalidade, as diferentes experiências de apreensão do mundo, as diferentes formas de fazer educação e, por consequência, as diferentes infâncias, bem como as relações comunitárias que as envolvem. Nesse sentido, Spivak (2010) nos adverte quanto à indisposição de se escutar o subalterno dentro dos seus próprios termos, dentro de suas próprias lógicas. A partir de Spivak (2010), podemos problematizar também a subordinação epistêmica dos saberes tradicionais à normatividade curricular do Estado.

Alguns autores se debruçaram em classificar os tipos formais de Educação Indígena existentes no Brasil, a exemplo de Maher (1991) e Baniwa (2006). Os destaques de Maher (1991) refletem a leitura da educação voltada para os indígenas nos anos pós-constituinte. A autora aponta três modelos, o Modelo Assimilacionista, uma educação da imposição que visa à assimilação linguística e cultural. O Modelo de Transição, semelhante ao primeiro, porém operando de maneira gradual e utilizando a língua e os elementos culturais como ferramentas do processo de transição. Por fim, aquele que seria o mais adequado para Maher (1991), o Modelo do Bilinguismo Equitativo, cujo foco é o desenvolvimento equilibrado da língua materna e da língua portuguesa, valorizando ambas as matrizes culturais.

Não distante de Maher (1991), o pesquisador Baniwa (2006) aponta a Educação Escolar Indígena como modelo introduzido historicamente pelos jesuítas, reorganizado pelo estado e hoje repensado por algumas comunidades que visam a interculturalidade, o bilinguismo e a diferenciação. O segundo modelo seria o Modelo Intercultural, pensado pelos próprios indígenas em diálogo com a sociedade nacional, onde seria priorizado o encontro de saberes e a assimetria dos poderes (Baniwa, 2006). Neste vies, pensando uma educação intercultural, Walsh (2009) reforça a importância da construção de uma educação que não apenas destaque a diversidade, uma educação que não apenas discuta a importância da pluralidade, mas que opere uma transformação, uma revolução radical a partir de tudo que já se discutiu acerca da diversidade, e da pluralidade.

É nesse campo de tensões que diversos povos indígenas veem seus processos educativos imersos, como ocorre com as comunidades Karajá de Santa Maria das Barreiras (PA). Nos últimos anos, ao vivenciar uma dupla condição — de profissional da Secretaria Municipal de Educação e de pesquisador —, foi possível aprofundar o conhecimento sobre as nuances dos processos e dinâmicas educacionais em algumas aldeias da etnia Karajá. A partir das observações realizadas no contexto profissional e impulsionado por

investigações anteriores, uma questão central passou a orientar a pesquisa e fundamentar a elaboração deste estudo: quais são as diferenciações nos processos de educação escolar indígena entre as aldeias Karajá situadas em Santa Maria das Barreiras (PA), na Ilha do Bananal (TO) e no estado do Mato Grosso?

Para responder à questão proposta, este estudo adotou uma abordagem qualitativa, ancorada em uma etnografia colaborativa e crítica (Fonseca, 1998; Geertz, 1978; Ahlert, 2013), articulada a uma revisão bibliográfica fundamentada em autores decoloniais, indígenas e da antropologia. A produção de dados ocorreu entre 2021 e 2024, com foco em cinco aldeias da etnia Karajá: Maranduba (PA), Santo Antônio (PA), Aldeia JK (TO), Santa Isabel do Morro (TO) e São Domingos (MT). Ao longo desse período, foi possível estabelecer vínculos e vivências pautadas na escuta sensível e no respeito ao tempo das comunidades, reconhecendo os saberes tradicionais e as narrativas dos anciãos como fontes legítimas de conhecimento, além de expressões da pluralidade sociocultural que compõe o território brasileiro.

Da Colonialidade à Potência dos Saberes Tradicionais

Os povos indígenas da etnia Karajá estão presentes em quatro estados do Brasil, sendo eles, Pará, Mato Grosso, Goiás e Tocantins. A história dos povos Karajás é caracterizada pela sua íntima relação com o Rio Araguaia, “[...] vivendo em uma zona de transição entre as áreas de cerrado do planalto central e a floresta amazônica” (Melo, 2001, p. 13). Os povos Karajás permanecem há séculos às margens do rio Araguaia e de seus afluentes, o qual é considerado por eles como seu território tradicional. A permanência no seu território tradicional, se deve, em grande parte, pela cosmologia Karajá que credita ao rio Araguaia a origem dos seus antepassados. Segundo o mito de origem, existe um mundo aquático povoado de Karajás e seres míticos embaixo das águas do rio Araguaia (Toral, 1992).

As concepções distintas de mundo, serviram como base legal para o colonialismo, por meio de seus agentes, instaurar processos de subalternização e justificar políticas epistemicidas buscando “[...] eliminar formas de conhecimento estranho” por serem “[...] sustentadas por práticas sociais e povos estranhos” (Santos, 1999, p. 283). Os desdobramentos do contato com os colonizadores resultaram em mecanismos de desumanização tornando os Karajás: vulneráveis às doenças adquiridas dos não-índios. Deparam-se, principalmente com a tuberculose, a subnutrição, seguidas de alcoolismo e prostituição, e mais recentemente com as doenças sexualmente transmissíveis (Torres, 2012, p. 167).

Em 2021, iniciei um processo de observação formal das condições materiais de vida, motivado pela atuação na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria das Barreiras, no estado do Pará. Nesse contexto, levantei diversas demandas, como a necessidade de formação específica para os profissionais da educação, a produção de material pedagógico próprio, dificuldades na distribuição da merenda escolar. Entre todas as demandas, uma em especial impactava diretamente a ocupação da aldeia: a ausência de energia elétrica na escola e na comunidade. Vale destacar que essa deficiência perdurou por três décadas, mesmo com a escola localizada a apenas dois quilômetros do linhão de energia. Além disso, foram identificadas outras fragilidades, como a falta de merenda escolar e a necessidade de um corpo funcional adequado.

Das observações iniciais, foi constatado um estado de abandono da estrutura física das duas escolas, bem como do processo de ensino e aprendizagem. Os problemas estruturais se apresentavam apenas como reflexos, sintomas de questões mais profundas, como: A latente rivalidade entre as duas comunidades, muitas vezes provocadas por instituições governamentais municipais ou pela ressonância de vozes de um senso comum em torno da questão “o que é ser índio?”. O racismo velado entranhado em brincadeiras sutis. A estreita relação histórica, por vezes amigável, parental, por vezes tencionada, repleta de fricções entre indígenas e os não indígenas. E jogos de poderes da política local alinhavados com famílias e personagens não indígenas que ao longo das décadas exerceram e ainda exercem verdadeira influência nas duas comunidades.

As aldeias Santo Antônio e Maranduba, localizadas no município de Santa Maria das Barreiras-PA, enfrentam diversos desafios nessa perspectiva. Com uma população estimada em 122 pessoas (IBGE, 2023), a maioria das casas das comunidades é construída com madeira e palha. A comunidade Maranduba está situada a menos de um quilômetro da cidade, enquanto a comunidade Santo Antônio localiza-se a aproximadamente quatorze quilômetros da sede municipal.

O processo educativo formal das crianças indígenas nesse território ocorre, teoricamente, em duas etapas.

Na primeira, as crianças da Escola Santo Antônio, localizada a quatorze quilômetros do centro, e as da comunidade Maranduba, a dois quilômetros, deslocam-se pela manhã até a Escola Leonete Mendes. Nessa escola, são oferecidas as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com conteúdos considerados gerais ou comuns a todas as crianças, independentemente de sua origem étnica.

Na segunda etapa, os alunos indígenas têm aulas na língua materna nas respectivas escolas Maranduba e Santo Antônio, localizadas dentro da comunidade. Algumas pontuações merecem destaque: os alunos indígenas residentes na cidade não têm meios de se locomover até a aldeia Santo Antônio visto que o ônibus só transita na parte da manhã; os prédios de ambas as escolas foram idealizados para sediar toda grade curricular dentro da própria comunidade, mas sediam apenas a língua materna com uma professora da etnia Karajá; o município nunca realizou concurso voltado para o provimento de um corpo de professores indígenas.

É possível observar em Santa Maria das Barreiras uma educação escolar indígena com poucas convicções acerca de seus procedimentos metodológicos. Esbarrando em generalizações, no ode ao exotismo, em pouca ou quase nenhuma vontade de se aprofundar no universo Karajá e de lá fazer emergir questões que dê direcionamentos. Não se pode, contudo, creditar esse desinteresse apenas ao corpo que compõe a escola. Tais processos são íntimos de longa data da política de desvalorização da cultura Karajá na região. Embora essas comunidades convivam de forma relativamente pacífica com a sociedade nacional, e supostamente absorvida por tais sociedades, em alguns casos, paira entre os mais velhos o anseio de recobrar-se. Mesmo nas rodas de conversa mais corriqueiras, volta e meia, a memória dos mais velhos se investe do direito e desejo de recompor um lugar na história. Da boca dos mais velhos das comunidades Maranduba e Santo Antônio brota a preocupação com as crianças. Os anciãos receiam a proximidade com a cidade e constatarem que as tradições competem em níveis desproporcionais com as tecnologias e os atrativos das comunidades não indígenas. Do outro lado, o convívio numa escola não indígena onde brincadeiras de cunho racista, permeiam constantemente o cotidiano educacional. As resultantes desse processo podem ser observadas na recusa de muitas crianças em se identificarem num primeiro contato como sendo indígenas.

Nas comunidades da etnia Karajá, a palavra “uladu”, que significa criança na língua Iny rybé, emerge nas conversas quase como um fio de Ariadne, conduzindo ao cerne da problemática vivida pelos Karajás em Santa Maria das Barreiras. Em diversas ocasiões, à medida que avançávamos pelos labirintos de conversas truncadas sob o barraco de palha — entre o português e a língua Iny rybé —, esse fio parecia nos conduzir não ao abandono de certos aspectos materiais e tradicionais da cultura Karajá, mas à transformação nas relações entre os mais velhos e os infantes, que assumiram novas conformações nos últimos tempos. Um dado interessante sobre as duas comunidades diz respeito aos rituais, celebrações e festividades próprias do calendário Karajá e aos demais aspectos tradicionais. Sem atividades de autoafirmação cultural, as comunidades veem, hoje, sua sociabilidade restrita basicamente à pesca e ao vínculo intrínseco com o rio. A ausência de momentos orgânicos e internos faz com que até mesmo a celebração do dia 19 de abril se torne objeto de disputas entre indígenas e não indígenas, especialmente no que se refere à programação e ao protagonismo das ações.

Em março de 2024, a convite do professor Leandro Karajá, estive nas aldeias JK, Santa Isabel do Morro, na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins, e na aldeia São Domingos (Mato Grosso), participando do ritual Hetohoky. A Ilha do Bananal abriga atualmente o maior número de populações Karajá do Brasil. O contraste com as aldeias do Pará, observado ao longo de uma semana de visitas, foi significativo e suscitou diversas questões: Como as crianças Iny da Ilha do Bananal têm resistido ao dismantelamento de suas culturas? Como escapam do processo de subjetivação eurocêntrica? De que forma se constroem as relações com os mais velhos? Todas essas questões, levantadas durante as experiências nos estados do Tocantins e do Mato Grosso, pareciam uma espécie de continuação do fio de Ariadne estendido pelos Karajás do Pará.

No dia 30 de março de 2024, às margens do rio Araguaia, na Ilha do Bananal, o professor Leandro Karajá, passando seus dedos por sobre as águas, contou-me pela primeira vez uma das muitas histórias de sua Lahi: “Minha vó me dizia que antigamente o Araguaia era como um tapete, a gente puxava na beirada e ele dobrava. Depois a gente passava para um mundo onde vivia os guardiães”. A imagem poética de um rio se dobrando e dando acesso a outro mundo ficou na minha cabeça pelas horas que se seguiram naquele

segundo dia de visita. Comecei a pensar nesse laço constituinte de subjetividades, a relação entre as crianças e os mais velhos do povo Karajá.

Nos encaminhamos de moto, no meio da Ilha, por caminhos estreitos de flora abundante até a aldeia Santa Isabel, aldeia vizinha à aldeia JK. O professor me contava outras histórias, coisas dos antigos, preocupações com os mais novos, projetos governamentais fracassados do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Falava-me de seus sonhos, sonhava em ver abundância de peixes e plantados na sua comunidade, retornava algum ensinamento de sua avó, trazia contextos políticos e bestas monstruosas do rio para a mesma conversa onde outrora refletia as problemáticas curriculares de sua escola. Fazendo ecoar na minha cabeça as palavras de Morin (2005) quando o mesmo afirma que o pensamento complexo é aquele que tenta apreender o tecido complexo dos fenômenos, entrelaçando saberes e rejeitando separações artificiais.

Leandro Karajá parecia interessar-se por tudo que compunha o seu mundo, como se ele mesmo habitasse uma infância que se empolga com suas descobertas ou com sua sede de conhecer sempre mais (Kohan, 2015). Comecei a notar que ele estava me educando com suas histórias. “Experimentando a inteireza do estar no mundo, unindo as pontas entre passado e presente para fruir o sentido de existir e manter o saber a salvo por meio do ato de contar histórias... realizando uma complexa educação da mente” (Munduruku, 2010, P. 58).

Mais tarde, na Aldeia de Santa Isabel, avistamos ao longe Hukétia (artesã habilidosa) fumando seu cachimbo na companhia do marido e de amigos da família. Após me apresentar para os donos da casa, que não falavam português, a artesã nos convidou a conhecer o seu trabalho. A casa era de madeira e palha, chão batido, um pequeno fogão a lenha e sem energia, várias sacolas e objetos presos a pregos, guardando pertences diversos. Estendendo no chão uma esteira feita de palha de buriti trançada, contendo grafismos variados, Hukétia passou a espalhar as diversas esculturas em argila, falando brevemente de cada uma delas. Entre as várias peças, a artista demonstrou, com gestos e na sua língua materna, um apego especial a um trabalho específico. Meu anfitrião na Ilha do Bananal, explicou a cena descrita e esculpida por Hukétia: “Aqui representa como as avós lavavam e preparavam os netos antigamente”. Na cena de argila de Hukétia, um jovem Karajá estava sentado em um banco cerimonial enquanto sua avó, ajoelhada com um cachimbo na boca, levava um pano umedecido até o seu rosto. Hukétia explicava para mim e para Leandro, que ao lado tinha uma bacia de água, que era costume das avós cuidar dos netos nos rituais. Tanto na peça em argila quanto no olhar de Hukétia era possível sentir uma áurea de silêncios, educação por gestos.

O sentimento de nostalgia se instalara na casa de palha e madeira e as lembranças recentes das imagens descritas por Leandro acerca das histórias dos mundos encantados de sua avó, confluíam para a edificação de uma realidade dispare, atuando como um ponto de convergência e de interligação atemporal. Na análise de tais mundos, tais fenômenos devem sempre nos lembrar que fomos educados:

[...] para pensar que a ciência é a única possibilidade. Que nossa forma de viver é a única possível. Que isso que temos é o melhor que podemos ter. Dividir o conhecimento entre moderno e tradicional ajudou a fixar essa forma de pensar. (Bensusan, 2019, p. 36-37)

Para os Karajás a realidade é atravessada por diversas temporalidades. As Lahi Ijyy (história das avós), não são apenas mitos de origens, mas componentes atuantes na edificação da comunidade, latência no cotidiano da aldeia, ensinam sobre ética, valores, virtudes, regramentos. As Lahi's (avós) "são mestras da palavra", tendo, em geral, amplo domínio sobre os mitos, são ijàkydu, “mestras das histórias” (Nunes, 2016, p. 210). A margem de um mundo logocêntrico, suas grafias oralizadas, suas hidrografias emanam ensinamentos que convergem para aquilo que Baniwa (2006) classificou como sendo uma Educação Comunitária, ou seja, a forma tradicional pela qual os indígenas Karajás ensinam, transmitem saberes intergeracionais. Em suma, como educam suas crianças.

A infância para os Karajás se apresenta como uma rede de múltiplos entrelaçamentos e conexões, não por menos o Hetohoky ritual de maior importância desses povos, se concentra na passagem de uma primeira infância para uma segunda infância. Às crianças são investidas de teias de significados, dos valores étnicos, dos mitos fundantes, das técnicas de caça e pesca, da relação com o sagrado experimentando a absorção de energias vitais de plantas, bichos e espíritos que atravessam a vida dos infantes com toda a sua potência

ajudando a compor suas subjetividades. A preocupação dos mais velhos é justamente que os fios dessa rede se rompam, como pode ser observado na fala da professora Dalva Xandiary: “Eu falo às mães, conversa com as crianças em iny rybè, é a melhor escola, é a casa”.

Conclusão

O caso dos povos Karajás de Santa Maria das Barreiras–PA demonstra a urgência de se repensar os modelos de educação escolar indígena do Brasil. Toda e qualquer mudança, no entanto, deve partir prioritariamente do reconhecimento das especificidades culturais, linguísticas, identitárias e epistemológicas que margeiam as infâncias indígenas. Apesar de avanços pontuais e iniciativas culturais importantes, os desafios enfrentados por essas comunidades - como precariedade das estruturas físicas escolares, a desarticulação entre a escola e a comunidade, o racismo velado, a falta de formação e ausências de políticas públicas eficazes, locais – demonstram que a educação ofertada ainda opera sob a égide da colonialidade. A experiência na ilha do Bananal, contraposta à realidade do Pará, reforça que uma educação verdadeiramente transformadora deve emergir do próprio universo indígena, tendo os mais velhos como mediadores do saber, as crianças como centro das preocupações pedagógicas, o território como espaço de potencialidade de aprendizagens e as comunidades como orientadoras das políticas públicas. Ir além do discurso, como afirma Walsh (2009), promover ruptura epistemológica e política, reconhecer e valorizar a complexidade dos mundos indígenas, suas memórias, cosmologias e práticas. Talvez assim seja possível construir um futuro educacional mais justo e plural.

Referências bibliográficas

- Ahlert, M. (2013). Cidade relicário: Uma etnografia sobre o terecô, precisão e encantaria em Codó (Maranhão) (Tese de doutorado). Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13742>
- Baniwa, G. S. L. (2006). A educação escolar indígena como direito à diferença (Tese de doutorado). Universidade de Brasília.
- Bensusan, N. (2019). Do que é feito o encontro. Instituto Internacional de Educação do Brasil.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, seção 1, n. 48, p. 1.
- Brasil. (2024). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 2024: Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.
- Fonseca, C. (1998). Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. In ANPED (Org.), Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED (pp. 16–29). Universidade Federal de Minas Gerais. https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf
- G1. (2025, abril 30). Agentes da Força Nacional reforçam segurança em áreas de conflitos indígenas no extremo sul da Bahia. <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2025/04/30/agentes-da-forca-nacional-reforcam-seguranca-em-areas-de-conflitos-indigenas-no-extremo-sul-da-bahia.ghtml>
- G1. (2025, fevereiro 10). Educação escolar indígena: Entenda a disputa entre o governo do Pará e manifestantes. <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/02/10/educacao-escolar-indigena-entenda-a-disputa-entre-o-governo-do-para-e-manifestantes.ghtml>
- Geertz, C. (1978). A interpretação das culturas. Zahar.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023). Censo demográfico 2022: População e domicílios – Primeiros resultados. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102011&view=detalhes>
- Jesus, D. M. L. (2018). Letramentos para as diferenças: Minhas histórias e meus sentidos como docente nos estudos das linguagens. In R. R. Pessoa, V. P. Silvestre, & W. Monte Mór (Orgs.), Perspectivas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês (pp. 45–60). Pá de Palavra.
- Kohan, W. O. (2015). Visões de filosofia: infância. Alea: Estudos Neolatinos, 17(2), 216–226. <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/>
- Kopenawa, D. (2021). Não quero que meu povo, os Yanomami, morra novamente. Entrevista concedida a

Rafael Ciscati. Brasil de Direitos. <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/drio-kopenawa-no-quero-que-meu-povo-morra-novamente/>

Maher, T. M. (1991). Língua indígena e língua materna e os diferentes modelos de educação indígena. *Terra Indígena*, (60), 51–60.

Melo, J. G. (2001). Relatório de identificação e delimitação da AI Cuiú-Cuiú, da etnia Karajá, localizada no município de Santa Maria das Barreiras – PA. FUNAI.

Mignolo, W. (2008). Epistemologia do Sul e opção decolonial: A colonialidade do saber e do ser. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80).

Munduruku, D. (2002). Histórias que eu ouvi e gosto de contar. Callis.

Nunes, E. (2016). Transformações Karajá: Os “antigos” e o “pessoal de hoje” no mundo dos brancos (Tese de doutorado). Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21495>

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 117–142). CLACSO.

Santos, B. de S. (1999). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (7ª ed.). Afrontamento.

Spivak, G. C. (2010). Pode o subalterno falar? In M. C. Ribeiro & R. C. Costa (Orgs.), *Crítica pós-colonial: Uma antologia* (pp. 287–311). Editora UFMG.

Toral, A. A. (1992). *Cosmologia e sociedade Karajá* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Torres, M. S. (2012). Saúde mental entre os Karajá: Os impactos do contato interétnico. *Tempus – Actas de Saúde Coletiva*, 6(1), 165–172. <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1107>

Walsh, C. (2009). Interculturalidade e colonialidade do poder: Um olhar a partir da diferença colonial. In *Educação na América Latina: Saberes e práticas políticas* (pp. 47–64). Cortez.

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO DAS PRIMEIRAS IDADES – CAMINHOS E DESAFIOS DO BRASIL E DA FRANÇA

Andrea Moruzzi

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar – Brasil;

andreamoruzzi@ufscar.br;

Silvia Valentim

Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance - CRFPE – França;

silviavalentim@crfpe.fr;

Sylvie Condette

Professeure des Universités, Université de Lille, França

sylvie.condette@univ-lille.fr

Resumo

Este artigo pretende trazer para o debate os caminhos percorridos e os desafios enfrentados no Brasil e na França na implementação de propostas e políticas públicas promotoras da diversidade na educação das primeiras idades. Procuramos trazer para a discussão os aspectos que sustentam essas políticas em prol da diversidade e os principais desafios em colocá-las em prática nesses diferentes contextos. A pesquisa deriva-se da parceria estabelecida entre a Universidade Federal de São Carlos, CRFPE (Centro Regional de Formação de Profissionais da Infância) e a Universidade de Lille (UL), no âmbito do convênio de mobilidade acadêmica entre estas instituições. De cunho qualitativo e documental, organiza-se em três eixos principais: 1) A educação das primeiras idades no Brasil e na França; 2) As principais políticas e leis para a educação nas primeiras idades no Brasil e na França e 3) A promoção da diversidade e suas peculiaridades no Brasil e na França. A interlocução desse debate envolvendo o Brasil e a França tem possibilitado refletir sobre a política voltada para a infância nesses dois países, bem como, estabelecer diálogos e reflexões que possam contribuir para uma educação democrática e de qualidade, entendendo que esses aspectos são indissociáveis à promoção da diversidade.

Palavras-chaves: Diversidade, Educação nas primeiras idades, Políticas Públicas.

Introdução

O diálogo apresentado nesse texto é resultado de uma parceria entre Brasil e França, com sede em duas Instituições principais: a Universidade Federal de São Carlos/BR (UFSCar) e o Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance/FR (CRFPE) e o departamento de ciências da educação e da formação da Universidade de Lille (UL), situados em Lille na França. A proposta desta parceria foi possibilitar a interlocução das propostas formativas para profissionais e docentes da infância dos dois países, estimulando também a mobilidade acadêmica de estudantes do CRFPE, da UL/FR e dos cursos de pedagogia e

licenciaturas da UFSCar/BR. Considerando as diferentes realidades presentes na UFSCar, no CRFPE e na UL, a parceria tem mobilizado um diálogo que nos possibilita aprender sobre os contextos que envolvem a primeira infância em cada contexto.

O cenário político e cultural plural que envolve esses dois países desenhou caminhos, escolhas, trajetórias distintas e algumas semelhanças na luta por uma educação infantil democrática, diversa e equânime. Nesse percurso destaca-se que a compreensão sobre a ideia de diversidade, o que contempla diversidade ou qual a melhor forma de promovê-la no contexto da educação das primeiras idades, apresenta peculiaridades no Brasil e na França, lançando desafios e propostas que ora se aproximam, ora se divergem substancialmente. Nesse trabalho pretendemos destacar as principais políticas educacionais em prol da diversidade, isto é, àquelas que dão destaques à diversidade e que a contemplam de modo transversal ou interseccional, lançadas nesses países e que sustentam a educação nas primeiras idades. A pesquisa de cunho qualitativo e documental está organizada em três eixos que serão mencionados a seguir, a saber: 1) A educação das primeiras idades no Brasil e na França; 2) As principais políticas e leis para a educação nas primeiras idades no Brasil e na França e 3) A promoção da diversidade e suas peculiaridades no Brasil e na França.

A Educação das Primeiras Idades no Brasil e na França

Entende-se por educação infantil no Brasil, a primeira etapa da educação básica, dividida entre creches - para crianças de zero a três anos, e pré-escola - para crianças de 4 e 5 anos. Essa etapa é considerada um direito da criança, porém, obrigatória a partir dos 4 anos de idade. A educação infantil está inserida no Ministério da Educação e da Cultura (MEC), desde os anos de 1988, quando se implementou a Constituição da República Federativa do Brasil. A formação exigida para atuação docente é em nível superior e em Pedagogia. Pode-se dizer que a educação infantil hoje no Brasil conta com um conjunto de dispositivos legais que reforçam essas diretrizes e sustentam “uma certa” garantia na qualidade e na forma de atendimento às crianças. Contudo, a ampla extensão territorial brasileira e as disputas existentes, tanto no plano teórico-metodológico, quanto no plano político, conferem a este cenário realidades plurais e também desiguais, que desafiam a garantia da oferta de uma educação que seja democrática e em prol da diversidade. Além disso, é preciso destacar que o Brasil é um país com forte herança escravocrata, e nesse contexto, pensar sobre diversidade é, impreterivelmente, enfatizar a necessidade da educação das relações étnico raciais, mas também refletir sobre gênero, etnias e demais dimensões culturais.

No contexto da França, considera-se que este foi o país berço da primeira experiência de creche no mundo, fundada em 1844, (Bouve 2010). O setor da pequena infância na França compreende o atendimento de crianças de 0/6 anos e a gestão é feita por dois ministérios: 0/3 anos Ministère des solidarités, 3/6 anos Ministère de l'Éducation Nationale. A escolarização é obrigatória desde 3 anos. Em 1973, foi criado o diploma de “educateur de jeunes enfants” (EJE) ou “Educadores de Educação Infantil”. Esse diploma substituiu o de “jardinière d'enfants”, que trabalhava essencialmente em Jardins da Infância. A presença desse profissional nas creches começa a impulsionar um pensamento educativo nas práticas ainda muito marcadas pela tradição higienista. As creches vão se multiplicar no decorrer dos anos e a falta de qualificação dos profissionais vai se acentuar e ser uma grande preocupação, pois os modelos de acolhimentos dos países vizinhos são cada vez mais sofisticados e envolvem profissionais com graduação superior. Na França, os únicos profissionais que tem nível superior, no atendimento das crianças de menos de três anos, são os Educadores e os Puéricultores. Embora a profissão de educador exista desde 1973, a legitimidade do educador sofre com a falta de identidade. Em creches de grandes metrópoles francesas, podemos observar a presença de uma única educadora para 17 auxiliares e mais de 90 crianças. Nesse caso, o papel da educadora de supervisionar, controlar o trabalho das auxiliares, no sentido de garantir um espaço adaptado e respeitoso das necessidades das crianças pequenas.

Essa configuração é fonte de vários problemas, sendo um deles a dificuldade de pensar a função educativa do acolhimento das crianças e de suas famílias, assim como a questão da consideração das diversidades culturais que elas trazem devido ao percurso migratório que vivem ou viveram, contexto muito comum nas zonas urbanas francesas.

E preciso destacar que a França não carrega uma herança como a do Brasil, e portanto, nesse contexto, a

discussão sobre diversidade reflete prioritariamente sobre a diversidade cultural advinda das populações migratórias que residem no país.

As Principais Políticas e Leis Para a Educação nas Primeiras Idades no Brasil e na França

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é o dispositivo legal central para garantia dos direitos fundamentais da sociedade civil e também, no que consiste à educação de crianças, o responsável por inserir a educação infantil no âmbito da “educação” e atribuir ao Estado o dever da garantia de atendimento. Uma vez sendo direito e parte do sistema educacional, fez-se necessário pensar a formação dos profissionais que iriam trabalhar com as crianças na faixa etária definida e qual seria o trabalho por eles desenvolvido, isto é, uma definição das práticas pedagógicas e do currículo. A discussão sobre a formação docente teve início logo nos anos noventa; pesquisadoras ícones da área se debruçaram para estruturar as discussões que foram apresentadas no documento “Por uma política de formação dos profissionais da educação infantil” (1994) que apresentava o debate sobre o currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional, plano de carreira de profissionais, remuneração e condições de trabalho em creches e pré-escolas, etc. (Moruzzi, A; Silva, B.N.B da, Barros, B.C, 2018). Nos anos seguintes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) inseriu a educação infantil no âmbito da educação básica, como a primeira etapa de um sistema dividido em três níveis de grupos etários: a educação infantil - zero a seis anos, ensino fundamental - sete a quinze anos e o ensino médio - dezesseis a dezoito anos. Essa legislação foi responsável por atribuir o nível mínimo de formação para atuação profissional nessas etapas de ensino, sendo ele, Pedagogia para educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental (de sete a dez anos de idade), e Licenciaturas para os demais níveis.

O currículo da educação infantil foi formulado pela primeira vez de modo sistemático, em âmbito nacional, nos “Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (Brasil, RCNEI, 1998), e nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, DCNEI, 1999). Tanto a formação docente, quanto o currículo da educação infantil, são referenciadas no Plano Nacional de Educação em discussão durante toda essa década e nas Diretrizes Curriculares Nacionais reformuladas e publicadas em 2009. Esta última diretriz redimensiona a organização curricular para educação infantil, pautando como eixo curricular as interações e brincadeiras, e dá um destaque à diversidade, mencionando crianças ribeirinhas, quilombolas, indígenas e do campo, que configuram a pluralidade da infância no Brasil (Moruzzi, A; Silva, B.N.B da, Barros, B.C, 2018).

O currículo é novamente reformulado no Brasil pela elaboração da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Nessa versão o currículo da Educação Infantil é desenhado a partir de cinco “campos de experiências”, a destacar: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. De modo transversal, todos os campos mencionam a diversidade, mas é o primeiro que dá o tom dessa dimensão. Há fortes críticas sobre essa versão da BNCC, sobretudo pela redução da pluralidade exposta no documento anterior.

Em 2015 tivemos a homologação da Resolução 02/CNE. Esta define as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, com fortes prescrições para promoção da diversidade, contudo, não foi uma Resolução com adesão nacional, devido ao período delicado e de golpe do Estado no cenário político brasileiro. Recuperando esse período de grandes retrocessos que ocorreu entre 2016 e 2023, o MEC, sob novo governo, lança o material “Qualidade e equidade na Educação Infantil – princípios, normatizações e políticas públicas” (2024). O objetivo desse documento é a promoção da qualidade e da equidade na educação das primeiras idades, compreendendo que não há qualidade sem equidade, e não equidade sem considerar a diversidade. Apesar do reconhecimento da complexidade da categoria diversidade, o documento afirma que:

“O reconhecimento da diversidade é um direito dos grupos específicos e um direito coletivo. Parte de um projeto democrático de sociedade no qual diferentes grupos têm o direito de cultivar suas formas de vida e no qual todas as pessoas têm o direito de se desenvolver, enriquecendo-se de vários pontos de vista, valores e modos de existência” (Brasil, Mec, 2024).

No que diz respeito a França esta é comumente apresentada como um exemplo na área da infância devido aos meios que são investidos (Thevenon, 2011), seja na criação de creches ou devido às ajudas destinadas às famílias para a licença educativa parental (que dura até os três anos da criança) ou para contratar uma pessoa a domicílio. Porém, existem tensões em torno dessa questão, pois atender à demanda pelo número de vagas criadas não significa levar em conta a complexidade e a qualidade do trabalho. O acolhimento de crianças de menos de três anos, mas também idosos e pessoas deficientes, constitui uma preocupação importante para o governo francês desde os anos 70 do século passado. Embora apareçam como promotoras as colaborações entre o poder público e privado, algumas pesquisas chamam a atenção para a complexidade dessas colaborações (Daune- Richard, et al, 2008), que tendem a se concentrar em responder a demanda sem levar em consideração as especificidades do trabalho com crianças de menos de três anos ou a diversidade dessas crianças atendidas. A chegada, em 2004, da lógica mercantil na gestão das creches não reduziu essas tensões. Ao contrário, só colocam mais um ator na disputa. A consequência desse processo foi a transferência de poderes do Estado para um número maior de instituições colaboradoras. As empresas privadas passaram, a partir desse momento, a se candidatar para gerar creches até então administradas por municípios ou por associações sem fins lucrativos. O alto custo das instalações das creches e as dificuldades financeiras dos municípios, leva-os a buscar nessa nova alternativa uma forma de reduzir custos (Daune-Richard; et al 2008). No caso das creches, esse processo não leva a uma cessão total de poder do governo. Trata-se, muitas vezes, de uma Delegação de Serviço Público (DSP). O governo continua a intervir nos principais aspectos da gestão: estabelecendo parâmetros (nacionais) para o cálculo de custos para as famílias, emitindo autorizações para abertura dos estabelecimentos, regulamentando as normas quanto ao número de crianças por adulto, entre outras ações.

Os modelos das gestões utilizadas nessas Delegações de Serviço Público (DSP) podem ser diferentes dos praticados pelas associações (sem fins lucrativos). Esta diferença é responsável por diversas perturbações no setor (Palmato-Guillemain; Dujarier, 2010), pois, motivadas pelo lucro que deve proporcionar à creche tanto em termos de rendimento financeiro como em capacidade de acolhimento, utilizam técnicas de management e contratos das famílias e dos profissionais que diferem das ações tradicionais. Presentes em todo território francês, as empresas de creches desempenham um papel importante nas políticas locais. Os criadores e administradores dessas empresas não são oriundos das áreas da Educação ou da Saúde, campos tradicionais que constituíram a Educação Infantil no país e no mundo. O que encontramos, numa pesquisa anterior (Valentim, 2016), é que são pessoas formadas em escolas de Comércio. Mas é, sem dúvida, a publicação do decreto de 10 de junho de 2010 que questiona, aos olhos dos profissionais da Educação Infantil, a qualidade de acolhimento das crianças de menos de três anos, pois se trata de autorizar à criação de formas alternativas de acolhimento (Moisset, 2013) sem considerar as lutas até então conquistadas quanto a qualificação dos profissionais, pois o decreto preve de baixar de 60% à 40 % o ratio de pessoas qualificadas trabalhando com crianças de menos de três anos. Nesse contexto que não reconhece a necessidade de uma qualificação de alta qualidade é complexo considerar a diversidade das origens das crianças no trabalho educativo, embora esse discurso esteja muito presente nos trabalhos dos pesquisadores e profissionais da área, (Vandenbroeck, 2005)

A Promoção da Diversidade e suas Peculiaridades no Brasil e na França

Há peculiaridades da educação infantil brasileira, desenhada pelo nosso percurso histórico na luta pela educação infantil e pela infância, que mobilizam perspectivas que, em certas medidas, se antagonizam no modo de pensar a infância, o ensino, a aprendizagem, a cultura e a brincadeira. Sabe-se que a educação infantil no Brasil é uma luta das mulheres (Teles, Santiago e Faria, 2018), pois foram elas que se mobilizaram para garantir o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Desde os primeiros movimentos na década de 1970, já estavam presentes perspectivas que se divergiam. Por um lado, uma rede de mulheres preocupadas em ter onde deixar seus filhos para irem trabalhar, ancoradas principalmente nos seus direitos trabalhistas de 1943, e por outro, uma rede feminista, também composta por mulheres que reivindicavam mais do que um local seguro para deixar seus filhos, mas uma reflexão mais sólida sobre uma educação emancipatória nas questões de gênero que queriam para suas crianças (Rosemberg, 1984, p. 76). Essa primeira divergência nas lutas das mulheres, desenhava perspectivas que se pautavam em dimensões

distintas, uma mais voltada aos direitos trabalhistas, outra mais voltada aos direitos das crianças e mulheres. Outro antagonismo se apresentou nas perspectivas que dicotomizavam o cuidar e o educar, de início em propostas completamente distintas de acordo com a classe social e grupo étnico-racial atendido, se configurando como uma dicotomia que atrelava o cuidado à assistência e às crianças menores e majoritariamente negras e pobres, e educação atrelado à cultura e às crianças maiores, majoritariamente brancas. Tratou-se de uma dicotomia causada por uma visão restrita de cuidado e de educação e que embora superada no campo teórico, ainda se faz presente em algumas realidades de regiões brasileiras. O avanço das pesquisas sobre crianças e educação infantil também está diretamente ligado à ocupação das mulheres nas universidades, nos programas de pós-graduação e nos espaços políticos definidores das políticas públicas para infância e sua educação. Tanto as mulheres que faziam parte dos movimentos das mulheres, quanto àquelas que faziam parte das redes feministas, foram paulatinamente ocupando esses lugares e desenhando perspectivas que hoje direcionam nosso olhar (Abramowicz, 2022). Temáticas como diversidade, gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, etc, que eram importantes para as feministas, foram se tornando fundantes do olhar sociológico sobre a infância brasileira. Nessa perspectiva prioriza-se a brincadeira como modo de socialização e a cultura infantil como resultado dessa relação, sendo também uma categoria analítica importante para refletir sobre os modos de reprodução e rompimento com a cultura hegemônica. Essa abordagem foi gradativamente ganhando espaço na educação infantil por referendar e analisar conceitos que são centrais nas práticas com crianças, tais como: socialização, cultura infantil, ludicidade, brincadeiras, protagonismo infantil, raça, gênero, classe, isto é, diversidade, e etc. A sociologia da infância é uma perspectiva que está atualmente referendada nas nossas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 (Moruzzi e Tebet, 2018), e reflete na educação infantil por se aliar às propostas menos escolarizantes, que priorizam a brincadeira, a cultura e a experiência das crianças. É recorrente que essa vertente defenda os direitos da criança e a “luta pela infância” (Abramowicz e Henriques, 2018) na direção de que a educação infantil não pode ser uma cópia do ensino fundamental e, portanto, não pode tratar a criança como “aluna” numa dimensão polarizada de ensino-aprendizagem, cujos fins das práticas pedagógicas sejam definidos exclusivamente pelos adultos. É recorrente também que essa vertente se posicione contra a alfabetização na métrica fonética e sílaba na educação infantil, por compreender que, historicamente, os processos de alfabetização se deram de maneira engessada e sob um disciplinamento do corpo e da criança que não é condizente com a valorização de sua cultura e de seu protagonismo, dito de outra forma, compreende-se que essa lógica escolar é exterminadora da pluralidade da infância que se pretende defender e valorizar. Por outro lado, há também vertentes mais voltadas para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e que se ancoram majoritariamente em teorias vygotskianas de desenvolvimento. Há nessa vertente uma aliança com as perspectivas marxistas de educação e a discussão central é que as crianças se desenvolvem cognitivamente pela aprendizagem, por essa razão, há uma proposição mais enfática no “ensino de” e na alfabetização (Arce, 2021), pois se entende que é pelo ensino e pelo direito de ensinar que a educação infantil se torna cada vez mais sistematizada e institucionalizada. Entende-se ainda que a sociedade é estruturada pela luta desigual de classes que separam opressores e oprimidos. O ensino e a aprendizagem e a ação sistemática da escola são vistas como aspectos que proporcionam a superação dessas desigualdades. Essas perspectivas também estão presentes no cenário educacional brasileiro, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (2009) que usa simultaneamente termos como “apropriação”, “ensino e aprendizagem”, e Cultura infantil, derivados dessas abordagens pedagógicas. Percebemos que no Brasil, essas duas perspectivas, com gênese antagônicas, entraram em uma espécie de negociação na disputa pelo campo, sobretudo porque, na prática, muitas vezes, ambas estão defendendo os direitos das crianças, embora por caminhos, conceitos e ênfases distintas. De um modo ou de outro, entende-se que as desigualdades podem ser apaziguadas por uma educação nas primeiras idades que seja promotora da diversidade.

No que diz respeito às perspectivas educativas sobre a educação das crianças na França, podemos destacar diferentes modalidades educativas observadas nas creches para acolher a diversidade. Contrariamente ao Brasil, na França a educação infantil e principalmente o acesso a uma vaga em creches está reservado às crianças cujo pais ou responsáveis legais trabalham. Poucas vagas são criadas para famílias de baixa renda ou monoparentais. Observamos a criação de franchises particulares com propostas pedagógicas que se batizam

inovadoras voltadas para um tipo de população que pode pagar o serviço. Esse tipo de estrutura propõe cursos de língua desde o berçário com propostas inspiradas nas pedagogias voltadas para a natureza e ecologia. Raras, porém, presentes, outras práticas pedagógicas coabitam com essa realidade e tentam criar espaços para que cada família possa se sentir bem e em segurança quando chega na creche. Por exemplo, os períodos de familiarização promovem a continuidade educativa entre os modelos educativos das famílias e a estrutura, se trata de um tempo de diálogo, ritualizado para que a família possa se separar aos poucos da criança. Murais familiares, também são um espaço que facilita o diálogo entre pais e educadores, trata-se de fotos das famílias que são expostas na entrada da creche para que as separações se façam com naturalidade e no respeito de cada pessoa. A família e a criança são acolhidas e se reconhecem no espaço que passa a ser uma referência para as crianças.

Um dos desafios constante das creches francesas para acolher as diversidades das famílias esta ligado ao numero de vagas propostas, somente 30% da população de crianças de menos de três anos frequentam creches por falta de vagas. As famílias nas quais os pais não trabalham, crianças com deficiências ou em situação administrativa irregular encontram mais dificuldades de acesso as creche.

A forma de atribuição das vagas pensadas principalmente para facilitar a gestão da vida familiar e profissional, como propõe o slogan da agencia de financiamento CAF (Caisse d'Allocation Familiale), não facilita a expressão da diversidade nas crèches, embora uma obrigação legal exista desde do 1º de agosto do ano 2000.

Desafios na Construção de uma Educação para Diversidade – Interlocações Brasil e França

No Brasil, reconhecemos um momento de grande abertura política entre os anos de 1990 e 2015, e posteriormente um período de muito retrocesso nas garantias dos direitos humanos de forma geral. Temos uma boa política nacional para educação infantil, no entanto, o amplo território nacional e as condições desiguais de muitas regiões do país, dificultam a implementação dessa política em âmbito nacional. A política de certa forma uniformiza e não considera essa desigualdade, ou não dá condições para que as regiões sejam atendidas nas suas especificidades. Há também um avanço significativo nas pesquisas acadêmicas, mas um diálogo pouco integrado com o chão da escola, com creches e pré-escolas. Fazer com que esse diálogo aconteça é um grande desafio. A formação docente é ainda precária, tanto inicial quanto continuada. Não há uma política sólida de formação continuada de professoras de educação infantil. Esses apontamentos nos colocam diante de grandes desafios no alcance de uma educação democrática para diversidade e equidade. No contexto francês, estratégias políticas de prevenção identificam a pequena infância como um período de grande importância. Desde 2014, os planos de luta contra a pobreza apontam a educação infantil como um espaço de prevenção, reafirmando a necessidade de abrir o atendimento coletivo para todas as crianças, independentemente de suas origens, raça, saúde ou situação profissionais dos pais. Os relatórios de (Giampino, 2016) “Développement du jeune enfant, mode d'accueil, formation des professionnels”, de (Cyrulnik, 2020) “les 1000 premiers jours”, confirmam a necessidade de repensar o entendimento das famílias e propor outras formas de colaboração principalmente com aquelas que vivem longe das instituições (Monceau & Valentim, 2013). Nesse sentido repensar o nível de formação inicial, assim como a formação continuada dos profissionais da educação infantil, parece ser uma perspectiva importante para garantir o acesso e a expressão da diversidade cultural e social nas creches. Educar as crianças para a diversidade como propõe Michel Venderbrouck desde 2005, requer profissionais qualificados e capazes de questionar a complexidade das situações que podem ser encontradas num contexto de acolhimento da diversidade como uma riqueza e não como um problema. Nesse estudo pudemos olhar as diferentes realidades educacionais e, embora não tenhamos como objetivo um estudo comparatório, podemos verificar que os parâmetros e as políticas mesmo que distintas, caminham para uma educação que valorize e traga a diversidade para o campo das práticas.

Referências

- Abramowicz, A.; Cruz, A. C. J.; Moruzzi, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil?. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-
- Finco, Daniela; Barbosa, Maria Carmen Silveira; Faria, Ana Lucia Goulart de. *Campos de experiências na escola da infância : contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. – Campinas, SP, 2015.
- Fabricio, Mariana Gonçalves. *Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste*. 2019.
- Rocha, Eloisa A. C.. *Pedagogia e Educação Infantil*. *Revista brasileira de Educação*, n. 16, Jan./abr., 2001.
- Maria Amélia de Almeida Teles; Flávio Santiago; Ana Lúcia Goulart de Faria (Orgs.) *Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade*. São Carlos, 2018. 295p.
- Bouve, C. (2010). *L'utopie de crèches françaises au XIXe siècle : un pari pour l'enfant pauvre*, essai sociohistorique. Suisse: Peter Lang.
- Thevenon, O. (2011). Pourquoi réformer la politique d'accueil de la petite enfance en France. Comparaison avec les politiques d'autres pays de l'OCDE. *Revue d'économie politique*, 5, 121, p. 667-712.
- Daune-Richard, A.-M., Odena, S. et Petrella, F., (2008). *L'engagement des entreprises dans l'accueil des jeunes enfants, de nombreux enjeux et des partenariats public-privé complexes*. *Recherches et Prévisions*, 92 p.
- Palmato-Guillemain, M., Dujarier, M.-A. (2010). Privatisation des crèches : quelles transformations du travail et de la compétence ? *Travailler*, 1, 23, p. 137-149. 61-71.
- Moisset, P. (2013). Quel espace pour penser la qualité et la participation dans l'accueil de la petite enfance en France ?. Dans : Catherine Bouve éd., *Petite enfance et participation: Une approche démocratique de l'accueil* (pp. 51-78). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rayna.2013.01.0051>
- Rosemberg, F. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Caderno de Pesquisa, São Paulo* (51): 73-79, novembro, 1984.
- Moruzzi, A. B.; Tebet, G. G. De C. *Sociologia Da Infância, Pedagogia e Currículo da Educação Infantil: Algumas Aproximações. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 28, n. 3, 2018.
- Arce, Alessandra; Martins, Lígia Márcia (orgs.). *Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? em defesa do ato de ensinar*. 4. ed. Campinas: 2021.
- Rapport 1000 premiers jours, la où tout commence, remis par Boris Cyrulnik, 2020. <https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale... érès*. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2005.01>.
- Verba, D. (2014) *Le métier d'éducateur de jeunes enfants, Un certain regard sur l'enfant*. Paris. La découverte.
- Monceau, G., & Valentim, S. (2013). *Parents, professionnels et institutions sur un même territoire*. DIRE - Diversités recherches et terrains, (4).

POR UMA NOVA/OUTRA EPISTEME QUE CONSIDERE AS AÇÕES, INTERAÇÕES E RELAÇÕES DOS BEBÊS E DEMAIS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANTOS¹, Sandro Vinícius Sales dos; MARTINS², Katia Batista.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais. sandrov@ufmg.br

² Universidade Federal de Lavras. katia.bmartins@ufla.br

Resumo

Este ensaio integra parte da discussão conceitual de uma tese de doutorado em desenvolvimento, situada na interseção dos estudos da infância, com investigações da área de Educação Infantil e dos estudos de gênero. O objeto de estudo compreende a análise da educação compartilhada entre creche e famílias das crianças atendidas, com ênfase na constituição das subjetividades de gênero e sexualidade dos bebês, especialmente no contexto de uma instituição pública. O texto busca responder a seguinte questão: Como os adultos (familiares e profissionais da educação) interpretam e atribuem sentidos às manifestações dos bebês no berçário de uma instituição de educação infantil brasileira, com base nas representações de gênero e sexualidade e como os bebês se apropriam desses sentidos? A partir de referenciais dos estudos da infância, pós-críticos e decoloniais, este texto explora a potência das crianças pequenas como sujeitos de cultura e de conhecimento, defendendo a escuta sensível, a educação compartilhada entre famílias e educadoras e a desnaturalização das normas cisheteronormativas presentes nos cotidianos pré-escolares. Os aportes teóricos analisados neste texto se articulam para sustentar uma abordagem crítica à colonialidade do saber e uma proposta de pesquisa implicada, sensível e ético-política, ancorada na valorização das vozes e gestos das crianças. Nossa hipótese é a de que, em função de preceitos da administração simbólica da infância, os adultos prejudgam as ações das crianças, com base em representações de gênero que pouco (ou em nada) evidenciam as expressões de masculinidades e de feminilidades dos bebês.

Palavras-Chave: infância; decolonialidade; gênero; educação infantil; bebês.

Abstract

This essay is part of the conceptual discussion of an ongoing doctoral thesis situated at the intersection of childhood studies, with investigations in the area of early childhood education and gender studies. The object of study comprises the analysis of shared education between daycare centers and the families of attended children, with an emphasis on the constitution of gender and sexuality subjectivities of infants, particularly within the context of a public institution. This text seeks to answer the following question: How

do adults (parents and family members) interpret and attribute meanings to the manifestations of infants in the nursery of a Brazilian early childhood education institution, based on representations of gender and sexuality, and how do infants appropriate these meanings? Drawing upon theoretical frameworks from childhood, post-critical, and decolonial studies, this text explores the agency of young children as subjects of culture and knowledge, advocating for sensitive listening, shared education between families and educators, and the denaturalization of cisheteronormative norms present in school daily life. The theoretical contributions analyzed in this article are articulated to support a critical approach to the coloniality of knowledge and a proposal for implicated, sensitive, and ethical-political research, anchored in the valorization of children's voices and gestures. Our hypothesis is that, due to precepts of the symbolic administration of childhood, adults prejudice children's actions based on gender representations that little (or not at all) evidence the expressions and masculinities and femininities of infants.

Keywords: childhood; decoloniality; gender; early childhood education; infants

Infância como construção histórica, social e política

Este texto objetiva analisar como os adultos (familiares e profissionais da educação) interpretam e atribuem sentidos às manifestações dos bebês no berçário de uma instituição de educação infantil brasileira, com base nas representações de gênero e como os bebês se apropriam desses sentidos. Situado na interseção dos estudos da infância, com investigações da área de educação infantil e dos estudos de gênero, neste texto, buscamos debater os modos como, por meio do gênero, os adultos colonizam as ações e os gestos das crianças desde a mais tenra idade.

As concepções sobre infância variam historicamente. Colin Heywood (2004) demonstra como as ideias de infância foram se transformando ao longo do tempo, marcadas por contradições entre pureza e transgressão, dependência e autonomia, inocência e perigo. Essa historicização da infância permite compreender que os modos de tratar as crianças estão profundamente ligados aos regimes de verdade que classificam e regulam os corpos infantis. Os discursos produzidos sobre a infância, da Idade Média até a modernidade, refletem não apenas concepções morais, mas formas específicas de governar a infância. Não obstante, consideramos que a administração simbólica da infância que decorre do processo de institucionalização das crianças, promoveu, ao longo de séculos, uma forma de colonização das crianças pelos adultos.

A virada epistemológica ocasionada no âmbito das Ciências Humanas e Sociais pelo Novos Estudos Sociais da Infância tem permitido a problematização dos processos de colonização das crianças pelos adultos. Ana Nunes de Almeida (2009), ao revisitar o surgimento da Sociologia da Infância, evidencia um conjunto de reformulações dos quadros teórico-metodológicos do campo dos Novos Estudos Sociais da Infância, o que é por nós compreendido como um giro decolonial, na medida em que propõe novas formas de produzir conhecimentos sobre a infância na interlocução com as crianças. Nessa miríade, a autora sugere que este campo teórico reconheça as crianças como sujeitos sociais ativos, produtoras de cultura, capazes, portanto, de produzir sentidos para a vida social. Almeida (2009) critica a visão deficitária da infância e sustenta que as crianças devem ser escutadas em sua potência de significação. Tal perspectiva exige romper com o adultocentrismo e compreender a infância como um campo simbólico e político, atravessado por marcadores sociais da diferença comumente eleitos pelos adultos. Nesse sentido, infância e gênero se entrelaçam como campos tensionados por expectativas normativas que, muitas vezes, invisibilizam os modos singulares com que as crianças performam, resistem e habitam o mundo, em especial, sob a ótica do gênero.

Decolonidades e deslocamentos das infâncias subalternizadas

Lúcia Rabello de Castro (2019) analisa como a ideia de “criança global”, produzida a partir de uma racionalidade moderna e eurocentrada, homogeneiza as experiências infantis e apaga as infâncias situadas nos contextos do Sul global. Crianças racializadas, pobres, indígenas, não binárias, trans ou que fogem ao ideal normativo da infância branca, urbana e escolarizada são constantemente subalternizadas. Sob essa perspectiva decolonial, é necessário afirmar as epistemologias infantis como insurgentes, plurais e localizadas. Nesse sentido, a virada epistemológica características dos Novos Estudos Sociais da Infância vem

somar-se ao giro decolonial, evidenciando novos/outros saberes, agora, produzidos na interlocução com as crianças, desde bebês.

A partir dessa lente, pensar a educação infantil como espaço de cuidado, cultura e resistência implica considerá-la como território de disputas. Como indicam Amorim et al. (2020), a prática educativa na educação da primeira infância precisa articular-se à comunidade e às famílias, valorizando o cuidado partilhado e os saberes populares, em contraposição às lógicas coloniais e neoliberais que instrumentalizam o desenvolvimento infantil, o que já está previsto, em alguma medida no ordenamento jurídico brasileiro, em especial, com a revisão e ampliação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Essa articulação de saberes convoca o campo da Pedagogia a romper com a colonialidade do saber, deslocando-se de práticas hierárquicas e disciplinadoras para o reconhecimento das crianças como cocriadoras de conhecimento e agentes ativos nos e dos diferentes processos de socialização que vivenciam, entre si e na companhia dos adultos.

Ao refletir sobre as formas como as crianças pequenas conhecem e interpretam o mundo, é fundamental considerar que seus saberes não se conformam ao cogito cartesiano, característico do modelo racionalista da tradição ocidental. Georges Didi-Huberman (2013), ao propor o conhecimento pela imaginação, nos convida a repensar o papel das imagens, dos gestos e da sensibilidade como formas legítimas de produção de conhecimento. Para o autor, não se pode pensar sem imagens, e todo conhecimento é, de algum modo, um exercício de montagem. Essa perspectiva amplia nossa percepção sobre a necessidade e a urgência de produzir novos/outros modos de escutar e interpretar as infâncias, sobretudo, quando lidamos com sujeitos não-verbais, como os bebês. Mais ainda: exige uma prática pedagógica e uma investigação científicas atentas aos ditos, mas também aos não ditos, os não ditos, os interditos e os contraditos pelos quais as crianças expressam sua percepção sobre o mundo.

As manifestações infantis, como o brincar, o gesto e o olhar, constituem linguagens próprias, que frequentemente desafiam as categorias analíticas dos adultos e nos convidam a produzir, pedagógica e cientificamente, novas/outras formas de percepção do mundo, nem melhores nem piores do que as formuladas pelos adultos; apenas distintas – e é essa diferença que promove o refinamento da prática cotidiana com bebês e demais crianças. A potência do imaginário infantil reside exatamente nesse caráter indomável e insubmisso às estruturas das instituições. Segundo Didi-Huberman (2013, p. 14), “imaginar não é fantasiar, é dar forma à inquietação” e, desse modo, compreendemos que as crianças, ao brincarem, constroem mundos e reelaboram sentidos — e é nessa produção cultural que se manifesta a agência infantil. Isso nos convida a, na companhia delas, produzir uma nova episteme, o que reclama da pesquisa uma abertura metodológica e uma hermenêutica, capaz de captar tais expressividades sem traduzi-las imediatamente às lógicas adultas de racionalidade, tampouco supervalorizar as diversificadas formas de agenciamento das crianças.

Desde a mais tenra idade, meninos e meninas, ao viverem suas infâncias como sujeitos sensíveis e criadores, são produtores/as de sentidos que se expressam por meio da ludicidade, da arte, da linguagem corporal e da experiência estética, uma alteridade na relação com o adulto. As crianças criam signos e narrativas que não cabem nas grades curriculares, mas que revelam epistemologias encarnadas, simbólicas e políticas. Tais produções foram, até então, ilegíveis, negadas e invisibilizadas aos olhos de uma ciência, que busca o previsível e o controlável. Por isso, escutar as crianças exige também inventar outros modos de conhecer, de registrar e de interpretar os agenciamentos desses sujeitos. Mais ainda: escutar as crianças é uma ação que reivindica deslocamentos por parte dos adultos, como temos defendido, no sentido de ouvir os ditos, os não ditos, os interditos e os contraditos presentes nas ações e expressões, muitas vezes, não verbais de meninos e meninas.

Nesse contexto, investigar a infância exige o abandono da pretensão de neutralidade. Não se trata de capturar o “real” infantil, mas de construir interpretações éticas, situadas e partilhadas com as próprias crianças, desde bebês, sobre seus modos de habitar o mundo. Essa abordagem conecta-se diretamente ao trabalho de Vanessa Neves et al. (2023), que destaca como a presença e a escuta do pesquisador e da pesquisadora também estão impregnadas de subjetividade. Para essas autoras, “a experiência investigativa com bebês é atravessada por afetos, silêncios, olhares e deslocamentos que exigem uma ética da presença” (p. 400).

A pesquisa com bebês e crianças pequenas: subjetividade e implicação

Ao realizar pesquisa com bebês e demais crianças, a subjetividade do pesquisador ou pesquisadora não apenas atravessa, mas constitui a produção do conhecimento. Neves et al. (2023) argumentam que “pesquisar com bebês nos convida a repensar nossas certezas metodológicas, a relativizar a centralidade da linguagem verbal e a acolher outras formas de comunicação e presença” (p. 392). Essa constatação exige uma reformulação das práticas investigativas, centrando-se na escuta, na observação acurada e sensível e no reconhecimento dos afetos como operadores analíticos.

Inspiradas pela abordagem etnográfica, essas investigadoras rejeitam a separação entre sujeito e objeto de pesquisa (Neves et al., 2023). Ao contrário, assumem que o conhecimento se constrói no encontro, no entre, naquilo que se passa na confluência do gesto da criança com o olhar de quem a acompanha. Como ensina Larrosa (1999), não se trata de tomar a palavra da criança, mas de deixar-se afetar por ela e, com isso, produzir uma escrita que seja também uma tradução ética da experiência. Trata-se, pois de decifrar os enigmas da infância (Larrosa, 1999). “Escutar a infância”, afirma o autor, “é resistir à tentação de organizá-la em categorias e permitir-se ser atravessado por aquilo que ainda não sabemos nomear” (Larrosa, 1999, p. 77).

Assumir a implicação do pesquisador e da pesquisadora no process de produção de dados nas investigações com bebês e demais crianças, é reconhecer que toda interpretação é situada e atravessada por regimes de visibilidade, afetividade e poder. Esse modelo de pesquisa coloca a infância como potência, e não como falta, o que, reiteramos: configura-se uma espécie de giro decolonial. Exige também uma postura ética frente ao que se escuta, observa e registra. A escrita acadêmica que emerge dessa prática não é neutra, tampouco totalizante: é situada, implicada, e por isso mesmo, profundamente política. Ao tornar visíveis as expressões infantis em sua alteridade radical, desloca-se o lugar da infância do silêncio à enunciação e à abertura à alteridade. Ao acompanhar os modos como bebês e demais crianças se expressam, organizam seus vínculos e interagem com o mundo, o pesquisador e a pesquisadora têm a possibilidade de tornarem-se corpos presentes, atentos e dispostos aos deslocamentos. Como afirmam os estudos inspirados em Deleuze e Guattari (1995), mapear as infâncias é fazer emergir zonas de sentido que escapam às representações fixas.

Isso é particularmente importante nas investigações sobre gênero na primeira infância, pois os marcadores se presentificam em gestos, interações e brincadeiras que exigem uma leitura atenta, situada e cuidadosa.

Gênero e infância: um campo de tensões

A partir da articulação entre os estudos de gênero e os Novos Estudos Sociais da Infância, é possível compreender os bebês como sujeitos que não apenas são moldados por normas sociais, mas que também as desafiam. Como afirma Fernanda Roveri (2019), os estudos de gênero e as teorias feministas abriram possibilidades para análises menos universalizantes das experiências sociais das crianças. Assim, consideramos que uma aproximação do campo dos estudos feministas e de gênero com os Novos Estudos Sociais da Infância, possibilita a abertura de caminhos para o reconhecimento da miríade de relações, de expressões e de movimentos de bebês e crianças. A autora argumenta que os bebês são capazes de tensionar tabus sociais por meio de seus gestos, expressões e interações, subvertendo normas que muitas vezes são invisibilizadas nos contextos pedagógicos. Essa perspectiva contribui para fortalecer o entendimento de que os processos de subjetivação de gênero se iniciam na mais tenra idade e que os bebês, longe de serem meros receptores passivos, atuam como agentes culturais ativos, com potência para perturbar os discursos de normalização que organizam a infância.

Os bebês ainda não identificam as dicotomias de gênero, pois é na relação com a linguagem e a cultura que vão construindo suas identidades. Desse modo, podemos dizer que primeiramente é o adulto quem produz narrativas que definem o ser menino e o ser menina a um bebê, fazendo com que as diferenças de gênero sejam naturalizadas desde o nascimento. No dia a dia das creches, podemos visualizar como essas narrativas acontecem, fazendo com que muitas vezes os bebês sejam privados de manifestar as atitudes e os

sentimentos que não correspondem às representações sociais de gênero. Muitas de suas experiências corporais são revestidas de controle e de submissão por parte dos adultos e dos objetos que compõem a organização dos espaços educativos (Roveri, 2019, p. 483-484).

O corpo infantil é, desde os primeiros anos de vida, atravessado por discursos e práticas que operam uma normalização dos comportamentos, dos gestos e das relações. Nesse sentido, as práticas pedagógicas na Educação Infantil frequentemente acionam marcadores de gênero que reiteram normas de comportamento associadas à cisheteronormatividade, ainda que de maneira não intencional. Os estudos de gênero na educação infantil (Finco, 2010; Martins, 2015; Santos, 2017; Roveri, 2019; Alvarenga, 2020; dentre outras/os), contribuem para essa reflexão ao analisar os modos como os discursos de gênero operam nos cotidianos escolares, especialmente nos contextos de interação e brincadeira. Ou seja, mesmo nos cotidianos da educação infantil, onde supostamente reina a neutralidade, operam-se dispositivos de regulação que organizam os corpos das crianças segundo expectativas adultas de feminilidade e masculinidade. Ademais, ainda que no Brasil presenciemos uma ascensão de grupos conservadores, não se pode negar que não há um trabalho pedagógico com gênero e sexualidade na educação infantil; a questão é que ele ocorre como forma de manutenção da cisheteronormatividade, desconsiderando e tornando abjeta toda e qualquer expressão (das crianças, mas também dos adultos), que contrarie essa perspectiva.

O brincar, nesse contexto, é um espaço de observação privilegiado. Ao brincar, as crianças atualizam, testam e ressignificam os códigos sociais que lhes são apresentados. Brincar de casinha, de super-herói, de princesa ou de luta não é apenas reprodução de modelos: é também reinterpretação, criação e deslocamento. Assim, os modos como as crianças significam as relações de gênero e sexualidade não se restringem ao que os adultos dizem, mas são elaborados a partir das experiências que vivenciam no corpo, na linguagem e no brincar.

Essas manifestações expressam uma performatividade infantil que, muitas vezes, desafia a linearidade dos currículos escolares e o binarismo de gênero. Inspirados nos estudos de Judith Butler (2018), compreendemos que gênero é um efeito de práticas reiteradas, e não uma essência. Assim, as crianças, desde bebês, ao ensaiarem múltiplas formas de ser e estar no mundo, realizam performances que podem tanto reiterar quanto subverter as normas. Logo, as brincadeiras e relações entre pares funcionam como campo de experimentação das normas, da subjetivação e do cuidado de si.

O desafio ético e político que se coloca à Educação Infantil é o de reconhecer a legitimidade dessas expressões infantis. Em vez de intervir para corrigir, como historicamente tem feito a escola e demais instituições sociais que se ocupam da socialização infantil (em especial a de gênero), provocamos a construção de práticas pedagógicas que acolham os modos como as crianças pensam e sentem as diferenças. Como nos aponta Abramowicz (2017), é preciso abandonar a lógica da proteção para assumir a lógica da escuta: proteger não é calar, é sustentar a possibilidade de que a criança diga, com seu corpo, suas imagens e suas narrativas, quem ela está se tornando.

Desse modo, investigar as relações de gênero na infância exige metodologias que se abram à alteridade radical da criança, reconhecendo que suas performances são também narrativas sobre si e sobre o mundo. Essa escuta deve ser contextualizada, crítica e comprometida com a justiça social. Em vez de controlar e corrigir essas performances, o trabalho pedagógico pode acolher o jogo, o risco e a imaginação como modos legítimos de ser e estar no mundo.

Considerações Finais

O percurso teórico empreendido neste artigo evidencia que a infância, longe de ser uma etapa universal e natural da vida, constitui-se como um campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. Ao observar (quicá auscultar) as infâncias por meio das lentes da decolonialidade, dos estudos culturais e das metodologias implicadas, afirmamos que crianças pequenas — inclusive bebês — são sujeitos de linguagem, desejo e criação de sentidos.

Essa escuta, porém, exige deslocamentos profundos: do olhar adultocêntrico para uma presença ético-afetiva; do androcentrismo para uma visão mais equânime das relações de gênero, da neutralidade epistemológica para uma escrita situada; da proteção normativa para o acolhimento da diferença. Conforme

argumentado ao longo do texto, práticas pedagógicas e de investigação científica ancoradas na escuta sensível e na partilha de experiências podem romper com a colonialidade do saber, permitindo que as infâncias se manifestem em sua complexidade e potência.

A produção das subjetividades de gênero na infância, longe de ser um campo imaturo ou irrelevante, revela-se como lugar privilegiado para compreender os modos como as normas sociais operam desde a mais tenra idade — e, sobretudo, como as crianças as contestam, elaboram e reinventam. As performances infantis, os gestos e as brincadeiras constituem expressões de saber que, se reconhecidos, desafiam o currículo tradicional e abrem caminhos para uma educação inclusiva, plural e justa.

Propomos, pois uma cartografia sensível das relações na educação compartilhada e nas experiências infantis nas creches públicas, buscando compreender como crianças pequenas produzem sentidos sobre si mesmas e sobre os marcadores de gênero em seus cotidianos. Essa proposta, ancorada em uma ética da presença e em um compromisso com a justiça epistêmica, pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, emancipatórias e afinadas com as epistemologias do Sul.

Investigar as infâncias insubordinadas é, portanto, mais do que estudar um objeto: é engajar-se com sujeitos que nos convidam a rever o que sabemos sobre educação, cuidado, corpo e diferença. É, acima de tudo, um exercício de escuta e descolonização de nós mesmas e nós mesmos.

Referências bibliográficas

- Abramowicz, A., & Tebet, G. G. D. C. (2017). Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Pro-posições*, 28(Supl. 1), 182-203.
- Almeida, A. N. (2009). Para uma sociologia da infância (pp. 30–65). Imprensa das Ciências Sociais.
- Amorim, K. S., Barreto, A. M. R., Gomes, M. F. C., Macário, A. P., Neves, V. F. A., Oliveira, Z. M. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2020). Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida. *Teoria e Prática da Educação*, 23(1), 22–35. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i1.49985>
- Alvarenga, C. F. (2020). Entrelaçando gênero e políticas públicas: A participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082020-095008/pt-br.php>
- Butler, J. (2018). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Editora José Olympio.
- Castro, L. R. de. (2019). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 26(2), 183–197. <https://doi.org/10.1177/0907568219885373>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1). Editora 34.
- Didi-Huberman, G. (2013). O inesgotável, ou o conhecimento pela imaginação. In *Atlas ou a gaia ciência inquieta* (pp. 11–16). KKYM.
- Finco, D. (2010). Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).
- Heywood, C. (2004). Uma história da infância: da idade média à era contemporânea (Cap. 1–3, pp. 21–87). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Larrosa, J. (1999). O enigma da infância. In *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (pp. 183–198). Autêntica.
- Martins, K. B. (2015). A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos brincares, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Lavras).
- Neves, V. F. A., Katz, L., Teixeira Silva, E. B., & Macário, A. P. (2023). Researchers' subjectivities in a study of infants & toddlers. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(4), 390–407. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2167976>
- Roveri, F. T. (2019). Os bebês pervertem os tabus sociais: diálogos com estudos de gênero e teorias sociológicas feministas. In G. Tebet (Org.), *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia* (pp. 477–491). Pedro & João Editores.
- Santos, S. V. S. (2017). Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas

pelas crianças na família, na igreja e na escola. Educação UFSM, 42(3), 731-750.

VIOLÊNCIAS CONTRA MENINAS ADOLESCENTES: OS DETERMINANTES SOCIAIS E SUAS INTERSECCIONALIDADES

*CAMARA AZEVEDO TRAVASSOS SARINHO¹, Cinthia;
ILÍDIO FERREIRA², Fernando.*

¹Universidade do Minho, Braga, Portugal
cinthiasarinho@hotmail.com

²Universidade do Minho, Braga, Portugal
filidio@ie.uminho.pt

Resumo

O presente trabalho apresenta reflexões a partir de leituras como parte das atividades relativas ao Doutorado em Estudos da Criança, em andamento na Universidade do Minho. Nosso interesse é conhecer os impactos das violências na vida de meninas adolescentes considerando especialmente o contexto escolar compreendendo as suas especificidades. A partir de leituras e estudos sobre as violências contra crianças e adolescentes e como as interseccionalidades das violências atingem meninas adolescentes, buscar-se-á aprofundar questões teórico-conceituais de modo mais consistente e com acúmulo na temática, possibilitando assim um olhar mais sensível e fundamentado para leitura crítica do contexto local. Tendo por objetivo identificar as violências presentes no cotidiano das meninas adolescentes, suas especificidades e possíveis caminhos para transformação da realidade.

Palavras-chave: meninas; adolescentes; direitos; violências; escola.

Introdução

O presente trabalho busca trazer reflexões acerca das violências que estão presentes no dia a dia das meninas adolescentes e como essas impactam as suas vidas, especialmente as meninas negras. A partir de uma análise do contexto local, dados e políticas públicas endereçadas a esse público buscamos compreender em que medida as interseccionalidades das violências e os determinantes sociais, são elementos fundamentais a serem conhecidos para que se possa combater as violências.

A partir da trajetória como pesquisadora das infâncias e profissional da educação que vem atuando nos últimos 20 anos em processos formativos e escutas constantes dos profissionais que atuam no atendimento às meninas vítimas de violências, o compromisso com a causa exige essa contribuição de relevância acadêmica e social, que possa incidir nas políticas públicas de enfrentamento às violências para mudança da realidade.

Para enfrentar o problema se faz necessário compreender a violência contra meninas adolescentes como um

fenômeno complexo, marcado por determinantes sociais e diversas interseccionalidades. A violência ou violências podem se manifestar de diferentes formas, seja violência física, sexual, psicológica, simbólica, institucional, digital, intrafamiliar ou extrafamiliar, muitas vezes ocorrendo nos lugares onde deveriam se sentir seguras, como a casa, a família, a escola ou a comunidade.

Esta é uma temática de extrema relevância e que deve ser abordada pela escola e diversos espaços educativos que têm papel importante na promoção da proteção integral e garantia de direitos das crianças e adolescentes. Muitos são os desafios para enfrentar as violências contra meninas, sendo um dos maiores e mais difíceis, romper a cultura adultocêntrica e de naturalização da violência, pautada numa sociedade construída historicamente machista, patriarcal e racista.

Pode-se dizer que as questões da contemporaneidade estão relacionadas às causas da violência que ultrapassam o agravamento da pobreza e desigualdade, como as questões de gênero, de raça e de classe social. Portanto conhecer para prevenir e enfrentar as múltiplas violências que estão presentes historicamente e culturalmente na vida das meninas desde muito cedo, torna-se estruturante para mudança da realidade. Fruto de uma sociedade construída nos pilares do machismo, patriarcado e racismo estrutural, das relações desiguais de poder de adultos sobre a crianças e adolescentes, e que objetifica os corpos das meninas e das mulheres contribuindo assim para os ciclos repetitivos de violências.

Necessário se faz conhecer e revisitar os conceitos das violências para poder enfrentá-las. De acordo com a Lei 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, são algumas as formas de violência: a violência física, a violência psicológica, a discriminação, depreciação ou desrespeito, a alienação parental, a violência sexual (nas formas do abuso sexual e exploração sexual comercial), o tráfico de pessoas, entre outras.

Além das violências descritas e tipificadas na Lei 13.431/2017 – a Lei da Escuta Protegida, a violência enquanto fenômeno vai se modificando de acordo com o tempo, contexto e território. Atualmente com a presença das tecnologias da informação e mídias digitais na vida das crianças e adolescentes, a violência online ou na internet também passou a ser uma dura realidade.

O assédio de meninas na internet é uma dessas manifestações da violência online, assim como o sexting (é a prática de envio de conteúdos de nudez ou com cunho sexual); o grooming (está relacionado ao aliciamento e assédio sexual na internet, é quando um adulto finge ser da idade da criança ou adolescente para estabelecer uma relação de amizade e confiança nas redes digitais e que pode por muitas vezes acarretar violações de direitos e abuso sexual online).

O ambiente digital infelizmente tem sido utilizado de forma inadequada e violenta, com práticas de disseminação de violências e ataques contra meninas, mulheres e pessoas negras. Esse tipo de violência, caracterizado muitas vezes pelo cyberbullying, é expressa comumente por comentários maldosos, degradantes e humilhantes, com ofensas sobre suas características físicas ou diminuindo o seu valor por serem negras. Essas práticas violentas e racistas precisam ser denunciadas, combatidas e os responsáveis punidos na forma da lei.

Violências, determinantes sociais e suas interseccionalidades

Os determinantes sociais estão relacionados a fatores estruturais como a pobreza, desigualdade de gênero, racismo e limitações ou falta de acesso à saúde, educação e proteção social. As questões de gênero, raça e classe social, principalmente, são estruturantes quando nos referimos à violência. Crianças, adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade econômica e social, que não têm garantidos seus direitos ou não acessam as políticas públicas de proteção social, tendem a estar mais vulneráveis a situações de violências, especialmente, doméstica, abuso e exploração sexual.

Há uma convergência entre gênero, classe e raça no debate sobre violências contra crianças e adolescentes, quando nos referimos às meninas negras, percebe-se o quanto os determinantes sociais e as suas interseccionalidades se cruzam e amplificam os riscos de violências. Embora os meninos negros também sejam vítimas de violências, principalmente, o racismo e violência letal, são as meninas negras, que historicamente enfrentam por exemplo maiores níveis de exclusão e violência, seja no ambiente doméstico, institucional ou social.

Destarte e de acordo com os estudos feministas e de gênero, as violências historicamente afetam a vida das meninas e das mulheres negras, perpetuando ciclos de desigualdades, opressões e uma cultura de violências intergeracional que precisa ser rompida.

Grenshaw (2002) trata sobre a interseccionalidade da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classes e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que afetam as mulheres. Propôs o conceito de interseccionalidade de modo a demonstrar como as mulheres negras sofrem opressões simultâneas de gênero e raça. Essas questões quando tratadas separadamente invisibilizam situações como violências sexuais cometidas contra as meninas negras.

A violência contra meninas adolescentes no Brasil é um problema alarmante e crescente. Os dados recentes do relatório Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil, realizado pelo Unicef e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública revelam a gravidade do problema e de que modo essas apontam um cenário bastante desafiador e como as violências se manifestam na vida das meninas desde muito cedo.

Segundo dados publicados em estudo divulgado pelo UNICEF, entre os anos de 2021 e 2023, foram registradas mais de 164 mil vítimas de estupro e estupro de vulnerável na faixa entre 0 e 19 anos. Esse número não expressa a realidade e pode ser muito maior, no entanto, estima-se que apenas 8,5% dos casos são notificados às autoridades. A maioria das vítimas é do sexo feminino (87,3%), sendo que quase metade (48,3%) tem entre 10 e 14 anos. A violência atinge de forma desproporcional as meninas negras, que representam 52,8% dos registros.

É urgente uma atuação conjunta dos diversos atores que integram a rede de proteção às crianças e adolescentes, prioritariamente ações que envolvam a educação, a saúde, a assistência social e a sociedade em geral. A escola e a família, fundamentalmente, devem ser envolvidas nas ações de prevenção para a promoção de uma cultura de proteção e enfrentamento às violências, pois os estudos e os dados oficiais de violências nos mostram que, diversos tipos de violências, e mais notadamente as violências sexuais (abuso sexual e exploração sexual) e a violência doméstica, são praticadas por pessoas da própria família ou conhecidos com quem a criança tem um vínculo afetivo e muitas vezes de confiança.

Nesse sentido e de acordo com Corsaro,

Apenas uma coisa é pior do que perder uma criança em circunstâncias trágicas e inesperadas como uma guerra, doença ou desastre. É perder uma criança devido a atos deliberados, intencionais e evitáveis. Muito frequentemente esses atos ocorrem exatamente na segurança do lar – o local onde elas deveriam se sentir seguras e protegidas do perigo. Quando as crianças são abusadas pelos responsáveis, elas não só ficam perturbadas física e emocionalmente, mas frequentemente se culpam pelas falhas daqueles em quem confiam e amam. As consequências do abuso são dessa forma, duplamente trágicas e normalmente duradouras. (Corsaro, 2011, p.270)

Além destas violências que afetam a vida das crianças e dos adolescentes que devem ser combatidas, é fundamental que ocorra a implementação de fluxos de atendimento e encaminhamento das situações de violências identificadas e ou reveladas espontaneamente, de modo a não revitimizar crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violências, conforme estabelecido na Lei 13.431/2017.

Nesse sentido, a prática de uma escuta acolhedora e atenta, que promova a proteção integral e a saúde socioemocional das meninas que sofrem violências é imprescindível para a construção de espaços amigáveis que contribuam para ressignificação dessa grave violação de direitos.

Caminhos para o enfrentamento e construção de uma cultura de proteção

Para enfrentar essa dura realidade, é necessário implementar políticas públicas que considerem os determinantes sociais e interseccionalidades envolvidas ao tratarmos das violências contra meninas, tomando como referência os marcos legais e legislações atuais voltadas para a proteção e enfrentamento às violências, como por exemplo a Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024.

Institui medidas de proteção à crianças e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos

educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e a Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Alguns caminhos possíveis e que requer atuação intersetorial e interinstitucional para efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, na perspectiva da proteção integral:

- Proporcionar o acesso à informação sobre práticas discriminatórias e a importância do desenvolvimento de uma Educação Antirracista para o combate ao racismo e promoção da equidade.
- Fortalecer a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes, garantido a formação dos profissionais que atuam na educação, nos serviços da saúde, assistência social, segurança pública e conselhos tutelares, para identificar, atender e encaminhar de forma correta e imediata casos de violências, especialmente de violência sexual.
- Garantir o acesso a Serviços de Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos e serviços de saúde do adolescente, conforme previsto na legislação brasileira.
- Promover campanhas de sensibilização para conscientização da sociedade em geral e que abordem a temática do combate à violência sexual (abuso e exploração sexual), contribuindo assim para denúncia de casos e o apoio às vítimas, levando em consideração as especificidades de gênero, raça, classe e território.
- Garantir o atendimento especializado e acolhedor às vítimas de violências nos serviços da rede de cuidado e proteção de acordo com o que está descrito na Lei 13.431/2017 (Lei da Escuta Protegida), contribuindo para a ressignificação da violência sofrida e (re)construção de projetos de vida.
- Implementar, monitorar e avaliar os Planos de Enfrentamento às Violência Sexuais contra crianças e adolescentes (nacional, estaduais e municipais), que norteiam as políticas públicas de prevenção e enfrentamento.

Dito isto, as políticas públicas devem ser desenvolvidas e implementadas a partir da escuta e participação das meninas, garantindo assim que as suas vozes sejam ouvidas e respeitadas, como sujeitos de direitos que são, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Conclusão

O enfrentamento às violências contra meninas adolescentes exige ações conjuntas do poder público, família e sociedade, numa abordagem intersetorial que promova políticas públicas integradas efetivas e eficazes na educação, nos direitos humanos de crianças e adolescentes, no fortalecimento de redes de proteção e voltadas para ações que promovam o empoderamento das meninas.

Para que seja possível uma mudança de realidade é essencial reconhecer as meninas negras como sujeitos de direitos, ouvir suas vozes e considerar suas especificidades para uma resposta ao contexto de violências e violações de direitos, construindo assim uma sociedade mais justa e uma cultura de proteção para que as meninas possam crescer, se desenvolver e viver de forma protegida e livre de todas as formas de violências. Diante do exposto, conclui-se ser imprescindível que a escola, a família e a sociedade sejam espaços seguros, de acolhimento e empoderamento de meninas. Para que isso seja possível, é necessário sensibilizar, mobilizar e engajar toda a rede de proteção para construção de uma cultura de proteção.

Referências

Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Brasil. (2017). Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Lei da Escuta Especializada.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm

Brasil. (2018). Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9603.htm

Brasil. (2024). Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm

Canal Futura. (2015). Kit pedagógico Crescer sem Violência – Cadernos de Textos “Que Exploração é Essa?” (2012) e “Que Abuso é Esse?”.

Corsaro, W. (2011). Sociologia da infância. Artmed.

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas, 10 (1), 171-188.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/877>

Cunha, A.J. (2020). Meninas em rede: guia para fortalecimento de redes de proteção e apoio contra a violência online. UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/media/12636/file/meninas-em-rede.pdf>

UNICEF. (2024). Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2021-2023) (2ª ed.). [https://www.unicef.org/brazil/media/30071/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil-v04%20\(003\).pdf.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/30071/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil-v04%20(003).pdf.pdf)

EIXO TEMÁTICO 7

VIDAS, CORPOS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO

Em diferentes partes do mundo, a democracia é ainda extremamente frágil e constantemente ameaçada por forças de pensamento conservadoras. A exclusão e a segregação sociais têm aparecido em diversas formas de políticas, sejam públicas ou nas micropolíticas, a exemplo da necropolítica, da aporofobia, do genocídio e do capacitismo. O debate sobre a construção democrática perpassa reflexões sobre impactos dos acontecimentos sociais sobre as vidas e as experiências de bebês e de crianças. Como a biopolítica é corporizada na vida quotidiana de bebês e de crianças pequenas? O desenvolvimento infantil ainda tende a ser interpretado a partir da normalização dos corpos das crianças, estabelecendo um padrão e uma norma esperada socialmente, geralmente fundamentada cientificamente. As crianças que se desenvolvem de formas e em ritmos que não atendam às expectativas da norma, acabam sendo enquadradas em processos de medicalização da sociedade e da educação. Neste eixo, as discussões pretendem possibilitar a reflexão sobre como a sociedade respeita, acolhe e inclui diferentes formas de viver, diferentes corpos infantis e de profissionais da infância. Também pretende discutir quais lugares as crianças e bebês com deficiência e necessidades específicas assumem nas práticas sociais de educação e na vida quotidiana de instituições educativas, escolares e não escolares, na cidade, em espaços públicos, no campo e nas mais diferentes comunidades.

INICIATIVAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU

MASSARO¹, Munique

¹ Universidade Federal da Paraíba, munique@ce.ufpb.br

Resumo

As crianças com deficiência têm o direito ao desenvolvimento social e humano em suas máximas possibilidades, mas podem ainda enfrentar ameaças de precarização de suas vidas em países, como, na Guiné-Bissau, que carece de serviços para o atendimento à saúde e à educação. Por outro lado, considerando que há comunidades em torno de um trabalho de construção, objetiva-se identificar e descrever instituições de Educação Infantil e/ou escolas que estão promovendo a educação das crianças com deficiência na Guiné-Bissau. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, realizando buscas no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Google e Google Acadêmico e em notícias locais e sites oficiais de instituições educacionais foram identificadas pelo menos cinco instituições. Entretanto, evidenciou-se que há poucas informações explícitas acerca de um trabalho educacional voltado para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com deficiência em todas as instituições.

Palavras-Chave: inclusão educacional; criança com deficiência; instituição de ensino.

Introdução

A República da Guiné-Bissau é um país africano, que ainda possui números alarmantes sobre a situação das crianças com deficiência. Porém, cabe já ressaltar, que a sua independência foi proclamada apenas em 1973 e a instabilidade política-institucional é um dos principais entraves para a implementação de políticas públicas no país (Seidi et al., 2022; Seidi, 2024).

O Relatório Anual do Programa Nacional da Guiné-Bissau do Unicef ([Fundo das Nações Unidas para a Infância], 2022) 2022-2026 apontou que a pobreza infantil é generalizada na Guiné-Bissau, compreendendo cerca de 58% desta população. Entre os mais excluídos estão as crianças que são vistas como “diferentes”, como gêmeos, crianças com deficiência ou com albinismo. As investigações sobre o bem-estar dessas crianças são escassas, no entanto, alguns estudos sugerem que 59% delas não frequentam a escola. Ainda nos tempos atuais, certos grupos étnicos em áreas rurais veem as crianças “diferentes” como uma reencarnação de espíritos maus e sujeitam-nas a violência psicológica, física, sexual e até ao infanticídio. Acerca da proporção da população, “estima-se que 16% dos menores guineenses de idades entre cinco e 17 anos vivam com algum tipo de deficiência” (ONU News, 2024). Entre aquelas crianças com deficiência que frequentam a escola, o relatório da Unicef relatou, baseado em uma pesquisa de 2020, que os meninos de 12 anos com deficiência tinham, em média, 3 anos de atraso em relação aos meninos sem deficiência e as meninas tinham 4 anos de atraso em relação às suas colegas sem deficiência (Unicef, 2022).

Em relação ao desenvolvimento infantil de todas as crianças, o Sexto Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MICS6) da Guiné-Bissau, realizado em 2018-2019 indicou que apenas 14,3% das crianças de 36 a 59 meses frequentavam a Educação Infantil; 44,3% das crianças menores de cinco anos brincavam com um ou mais

tipos de brinquedos e 0,5% das crianças menores de 5 anos possuíam três ou mais livros infantis (República da Guiné-Bissau, 2020).

A Constituição da República da Guiné-Bissau (1996), em seu artigo 49, garante que todo cidadão tem o direito e o dever da educação, e que o Estado deve promover gradualmente a igualdade de acesso de todos os guineenses aos diversos graus de ensino. Entretanto, pesquisas mostraram que ainda não há um funcionamento efetivo da educação inclusiva no país, pela falta de infraestrutura dos estabelecimentos escolares, recursos humanos qualificados, atualização dos currículos, ausência de estatísticas atualizadas e pelas concepções equivocadas da população sobre a deficiência (Ialá & Cá, 2023; Seidi, 2024).

O Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva para Guiné-Bissau 2022-2028 destacou três dimensões importantes para promover a inclusão educacional no país, a saber: superação profissional de qualidade do serviço; prestação de serviços; e comunicações para mudança de comportamento social (República da Guiné-Bissau, 2022). Além disso, Guimarães e Oliveira (2024) pontuaram a necessidade de desenvolver a formação de professores em uma perspectiva de educação intercultural, considerando as realidades socioculturais, linguísticas e identitárias dos guineenses. E ainda, Massaro e Farias (2020) alertaram que uma formação deve incluir práticas colaborativas para atender adequadamente e eliminar as diferentes barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência no espaço escolar.

Sarr (2021) havia apontado que o Estado não estava cumprindo com a oferta de um sistema educacional inclusivo. No entanto, identificou que há escolas e instituições que são mantidas com a ajuda de organismos internacionais e organizações não governamentais para o desenvolvimento que procuram atender as demandas educacionais das pessoas com deficiência.

Assim, este trabalho objetiva identificar e descrever instituições de Educação Infantil e/ou escolas que estão promovendo a educação das crianças com deficiência em Guiné-Bissau.

Desenvolvimento

A pesquisa proposta tem abordagem qualitativa, de cunho descritivo e se utilizou a pesquisa bibliográfica e documental (Marconi & Lakatos, 2018). Ademais, a técnica utilizada para a investigação foi a leitura, pois, de acordo com Lima e Miotto (2007, p. 41), “No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência.”

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, considerando teses, dissertações, trabalhos/projetos de conclusão de curso, artigos e trabalhos em eventos científicos. Foi realizada uma busca no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pelo fato de que no Brasil há universidades alinhadas à integração com o continente africano e foram realizadas buscas no Google Acadêmico, por ser uma plataforma de pesquisa online de trabalhos acadêmicos usada mundialmente. Essa busca foi realizada no dia 06 de março de 2025 e utilizados os termos: “educação inclusiva em Guiné-Bissau” e “educação especial em Guiné-Bissau”. Nesse momento da pesquisa, foi feita a leitura de reconhecimento do material bibliográfico.

Após a busca, todos os títulos dos trabalhos encontrados foram lidos e selecionados aqueles que pudessem indicar instituições de Educação Infantil e escolas especiais e/ou inclusivas. Nessa segunda etapa foi feita a leitura exploratória. Em seguida, todos os trabalhos selecionados, gratuitos e disponíveis na versão completa, foram lidos e desta forma, foram coletadas as informações pertinentes ao objetivo desta pesquisa. Logo, foi realizada a etapa da leitura seletiva. Para complementar os dados e possibilitar uma maior descrição das instituições, estas foram pesquisadas pelo seu devido nome, por meio do mecanismo de pesquisa Google. Assim, foi realizada uma pesquisa documental, tendo como fonte as agências de notícias locais e os sites oficiais das instituições. Os documentos foram todas as reportagens sobre as instituições dos últimos dez anos e as informações registradas nos sites oficiais.

Cabe ressaltar que, apesar das buscas extenuantes, não foi encontrado nenhum relatório ou plano pedagógico institucional; em consequência, não foi possível fazer, por exemplo, uma análise crítica aprofundada e mais consistente dos dados por categorias temáticas pertinentes a área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tais como: acessibilidade, práticas pedagógicas, formação docente, trabalho colaborativo, capacitismo, entre outros.

Com a coleta de dados finalizada, foi realizada a etapa da leitura reflexiva de todo material orientado pelo objetivo da pesquisa, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações (Lima & Miotto, 2007). Por fim, foi realizada a leitura interpretativa dos dados, associando as informações do material bibliográfico, documental e do referencial teórico e assim, foram feitas as descrições pertinentes.

Resultados

Nesta seção, serão apresentados somente os trabalhos selecionados, que indicaram instituições de Educação Infantil e escolas especiais e/ou inclusivas que estão promovendo a educação das crianças com deficiência em Guiné-Bissau. Segue o Quadro 1.

Quadro 1
Trabalhos sobre a educação especial e/ou inclusiva na Guiné-Bissau.

Autor	Título	Ano	Tipo	Fonte
Có, R. N. A.	A Educação Inclusiva: ensino-aprendizagem de escrita na Escola Nacional de Surdos e Mudos da Guiné-Bissau, na prática do professor/a	2024	Projeto de Pesquisa	Unilab1
Cabi, L. A & Timbane, A. A.	A criação do primeiro Dicionário da Língua Gestual Guineense, um desafio linguístico	2023	Artigo	NJINGA e SEPÉ2
Djata, F.	Inclusão de crianças com necessidades educativas específicas na escola do ensino básico Bengala Branca em Guiné-Bissau	2023	Dissertação	Universidade do Algarve
Sanhá, B.	Educação Inclusiva no Ensino Primário Guineense	2022	Dissertação	Instituto Politécnico de Santarém
Sarr, Z. B. S	Políticas sociais e educacionais para crianças com deficiência nas escolas em Guiné-Bissau	2021	Trabalho de conclusão de curso	Unilab1
Gomes, A. F.	Educação inclusiva na Guiné Bissau: uma análise sobre a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem	2021	Projeto de pesquisa	Unilab1

Produção própria.

Legenda: 1Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; 2NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.

Para a leitura seletiva foram selecionados 20 trabalhos da área da Educação Especial e/ou inclusiva, sendo três do ano de 2024, nove de 2023, três de 2022, três de 2021, um de 2018 e um do ano de 2017. Mas pela questão de espaço, na figura 1, só foram apresentados os seis trabalhos selecionados para a leitura reflexiva. A partir dos 20 trabalhos lidos, considera-se que está havendo uma preocupação recente sobre a educação das pessoas com deficiência no país.

No Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, com o termo “educação inclusiva em Guiné-Bissau” a busca retornou dois trabalhos, mas somente um foi selecionado. Com o termo “educação especial em Guiné-Bissau”, apareceram nove trabalhos, mas somente um era condizente com esta pesquisa e era o mesmo trabalho da busca anterior.

Na BDTD foram encontrados cinco trabalhos com o termo “educação inclusiva em Guiné-Bissau” e 25 trabalhos com o termo “educação especial em Guiné-Bissau”, entretanto somente um trabalho era relacionado com esta pesquisa e novamente era o mesmo trabalho encontrado no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes.

No Google Acadêmico, com o termo “educação especial em Guiné-Bissau”, a busca retornou aproximadamente 18.100 resultados e com o termo “educação inclusiva em Guiné-Bissau” 3.240 resultados. Devido a inexistência de trabalhos na temática com o avanço das páginas do Google Acadêmico, foram percorridas apenas as 20 primeiras páginas de busca de cada termo. Assim, ao todo foram selecionados 19 trabalhos no Google Acadêmico e um único trabalho encontrado no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes e na BDTD. Após a leitura integral dos trabalhos, foram identificadas as seguintes instituições: Escola Nacional de Surdos - Escola inaugurada em 2006 e fundada pela Associação de Surdos da Guiné-Bissau, uma organização não-governamental. A Associação foi fundada em abril de 2000 e legalizada no ano de 2005 (Agência de Notícias da Guiné, 2014).

Em 2014, a escola ganhou uma nova estrutura, na localidade de Ponta Gardete e possui 15 salas de aulas, para a pré-escola ao 12º ano, sala de informática, biblioteca, sala de professores, salão polivalente, refeitório, cozinha, armazém, lavanderia, dois banheiros, dois balneários e seis dormitórios (Sanhá, 2022; Agência de Notícias da Guiné, 2014). A intenção com a construção desse novo prédio era possibilitar o funcionamento de um regime de internato para surdos vindos do interior do país e das ilhas (Agência de Notícias da Guiné, 2014).

A escola fornece materiais didáticos, refeições diárias, formação profissional com aulas de corte e costura e produção de blocos para construção civil (TGB Televisão da Guiné-Bissau, 2021; Jornal ODemocrata, 2022; Có, 2024). Ademais, investe no Ensino Bilíngue e na capacitação dos professores surdos e ouvintes para dinamizar o desenvolvimento da Língua Gestual Guineense (Sanhá, 2022; Cabi & Timbane, 2023; Có, 2024; Rádio Voz do Povo, 2024).

A Escola Nacional de Surdos recebe alunos com e sem deficiência, mas as aulas são separadas. Assim, há aulas só para surdos, com os professores fluentes em Língua Gestual Guineense e há aulas dadas oralmente, em português e em crioulo para os alunos ouvintes. A partir do nível secundário, ou seja, da décima classe, os poucos alunos surdos que conseguem atingir esse nível são incluídos na mesma turma com os ouvintes, entretanto, sem o serviço do intérprete. Alguns professores ouvintes sabem a Língua Gestual Guineense e dão apoio para os alunos surdos, mas as aulas não são completamente traduzidas (Cabi & Timbane, 2023). Escola de Surdos Mariposa - A Escola de Surdos Mariposa “Duarte Vieira” está localizada na Praça dos Heróis Nacionais em Bissau e é uma escola pública de educação de surdos. Nos trabalhos bibliográficos pesquisados a escola não foi nomeada, mas durante a pesquisa documental, foi citada em uma reportagem das Nações Unidas Guiné Bissau (2023), sobre a criação de uma horta escolar para garantir uma diversidade nutricional às refeições escolares. Entretanto, em continuidade a pesquisa, não foram encontradas informações específicas sobre a escola e se ela atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Foi encontrada apenas a informação que a escola faz parceria com o Clube Mundo Digital das Mulheres da Universidade Jean Piaget, promovendo oficinas sobre empoderamento digital, segurança online, cyberbullying e ainda, ações para possibilitar a inclusão da comunidade surda e ouvinte (Namatane, 2024).

Escola Bengala Branca - Escola da Educação Básica considerada uma referência política no contexto da inclusão, pois recebe crianças com e sem deficiência. Sua administração está sob a responsabilidade da Associação Guineense de Reabilitação e Integração de Cegos (Djata, 2023). Tanto a escola como a associação foram fundadas por Manuel Lopes Rodrigues, que conquistou o Prêmio Nobel da Educação das Crianças pelos seus 20 anos de luta em prol das crianças cegas e com outras deficiências na Guiné-Bissau (Jornal ODemocrata, 2017).

A Escola Bengala Branca iniciou o seu funcionamento em 2002 como uma escola especial de estudantes cegos, com baixa visão, surdos e com deficiência auditiva, em um dos pavilhões da Escola do Ensino Básico Unificado Salvador Allende. A partir do ano letivo 2006 houve uma ruptura e a Associação dos Surdos da Guiné-Bissau passou a se encarregar da educação dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Logo, a Escola Bengala Branca transferiu-se para outro local, onde desenvolveu as atividades educativas durante o ano letivo 2006/2007. No ano seguinte, um novo prédio foi construído na comunidade de Bissaquel com o

apoio da Cooperação Portuguesa (Sanhá, 2022; Djata, 2023).

Para o funcionamento da escola, o Ministério de Educação Nacional da Guiné-Bissau e a Cooperação Portuguesa têm uma coparticipação para o pagamento do salário dos professores e funcionários e dos custos de dois micro-ônibus, que transportam os alunos e os professores. A escola dispõe de quatro pavilhões, sete salas de aula regular, uma biblioteca, uma sala de música, uma sala de Centro de Recursos Educativos (CRE), treze boxes de banheiro e na parte administrativa dispõe de quatro gabinetes (Sanhá, 2022; Djata, 2023).

No decorrer do ano letivo, a Escola Bengala Branca realiza várias atividades de enriquecimento cultural, curricular e profissional, como capacitação dos professores a respeito da educação inclusiva, do sistema de escrita Braille, Língua Gestual Guineense, planejamento, avaliação e gestão escolar; atividades recreativas, esportivas e culturais como recitação de poesias e concursos de escrita e canção, entre outras atividades (Sanhá, 2022; Djata, 2023).

Jardim Escola Inclusivo Bambaram - Instituição inclusiva de Educação Infantil e primeiros anos escolares (até o 6º ano), que está localizada em Bôr e ao lado há a Casa de Acolhimento Bambaran, que acolhe em regime de internato crianças com e sem deficiência. Atualmente, a escola atende 450 alunos e a casa de acolhimento tem 30 crianças (Sarr, 2021; FEC, 2024). A escola foi inaugurada no dia 18 de maio de 2018 e a sua construção e funcionamento conta com projetos financiados pela Cáritas Alemã e implementados pela Cáritas Guiné-Bissau em parceria com a Fundação Fé e Cooperação ([FEC], 2018).

A FEC em parceria com a Cáritas Guiné-Bissau já desenvolveram e ainda desenvolvem diversos projetos no Jardim Escola Inclusivo Bambaram, a saber: melhoria da infraestrutura, de acordo com os princípios de uma arquitetura inclusiva, sem barreiras físicas; construção de uma Sala de Estimulação Sensorial e Cognitiva com a aquisição de equipamentos pedagógicos, como piscina de bolas, tapetes de fisioterapia, bolas de pilates e também materiais pedagógicos como geoplanos, instrumentos musicais, letras manipuláveis e jogos de encaixe; formação de professores e funcionários; acompanhamento das crianças em seis domínios dos seus direitos - educação, saúde, proteção, nutrição, cuidados e psicossocial; disponibilização de kits de higiene e alimentação; detecção precoce de dificuldades de aprendizagem, dentre outros (FEC, 2025).

O Jardim Escola Inclusivo Bambaram acolhe crianças com e sem deficiência e visa realizar um processo de inclusão, aceitando as diferenças, valorizando as pessoas e proporcionando experiências significativas (FEC, 2024).

Casa Emanuel Casulo - A Casa Emanuel é apenas citada nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Gomes (2021) e de Có (2024), mas sem especificar outras informações. Durante a pesquisa documental, foi encontrada a informação que especificamente a Casa Emanuel Casulo é uma casa de acolhimento que, segundo o site oficial, abriga 21 crianças com deficiência e que possui a Escola de Casulo para atender essas crianças. Entretanto, não foi encontrada nenhuma outra informação para que pudesse ser descrita (Casa Emanuel, 2018).

Escola Efata - Cabi e Timbane (2023), no artigo em que entrevistaram Mariana Martini e Marta Morgado, autoras do Dicionário Escolar de Língua Gestual Guineense, citaram a escola Efata como uma escola de surdos da Guiné Bissau, no entanto não foi encontrado nenhum registro sobre isso. Foi encontrada apenas informações sobre a Escola Pepe Efatá Luz, cuja escola é vinculada a Igreja Batista Luz do Mundo, mas não há nenhuma informação se essa escola oferece educação para estudantes surdos.

Conclusão

As iniciativas educacionais para crianças com deficiência em Guiné-Bissau por meio das instituições de Educação Infantil e escolas especiais e/ou inclusivas estão sendo retratadas em trabalhos científicos, o que demonstra que o país está dando seus primeiros passos no caminho da garantia do direito à educação. Entretanto, esses mesmos trabalhos apontaram que essas iniciativas não são suficientes para atender toda a população com deficiência. Os principais obstáculos são a falta de recursos didáticos e pedagógicos, formação específica de professores, barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas, nos transportes, na comunicação e informação e ainda, a falta de uma intervenção estruturada e prática do governo. Compreende-se que pode haver outras instituições de Educação Infantil ou escolas que proporcionam o desenvolvimento das crianças com deficiência em Guiné-Bissau e que não estão retratadas neste trabalho.

Todavia, considera-se que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com deficiência não estão tendo oportunidades de assumir seu lugar nas práticas sociais de educação e na vida da sociedade. Além disso, identifica-se uma grande lacuna de informações mais precisas e pesquisas que investigam a efetividade dos serviços educacionais na busca pelo reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e políticos.

O lema “Por uma sociedade mais justa e inclusiva” da 1ª Conferência Nacional sobre Inclusão Social das Pessoas com Deficiência na Guiné-Bissau, organizada pela Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Guiné-Bissau, que ocorreu nos dias 01 e 02 de dezembro de 2024, ainda deve ecoar pelo mundo para promover a justiça social das crianças com deficiência, fundamentada na luta pela universalização dos direitos humanos e pela redução das desigualdades.

Referências bibliográficas

- Agência de Notícias da Guiné. (2014, 13 de março). Inaugurada nova Escola Nacional de Surdos e Mudos. ANG Notícias. <https://angnoticias.blogspot.com/2014/03/ensino.html>.
- Cabi, L. A., & Timbane, A. A. (2023). A criação do primeiro Dicionário da Língua Gestual Guineense, um desafio linguístico. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, 3(Especial I), 403–415. <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1298>.
- Casa Emanuel. (2018). Nuestros Centros Educativos. <https://www.casaemmanuel.com/programas>.
- Có, R. N. A. (2024). A Educação Inclusiva: ensino-aprendizagem de escrita na Escola Nacional de Surdos e Mudos da Guiné-Bissau, na prática do professor/a. [Projeto de Pesquisa]. Repositório aberto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.
- Constituição da República da Guiné-Bissau. (1996). Assembleia Nacional Popular de 04-12-1996.
- Djata, F. (2023). Inclusão de crianças com necessidades educativas específicas na escola do ensino básico Bengala Branca em Guiné-Bissau. [Dissertação de mestrado]. Repositório aberto da Universidade do Algarve.
- FEC. Fundação Fé e Cooperação. (2018, 20 de maio). Inauguração do Jardim de Infância Inclusivo da Casa de Acolhimento Bambaram. <https://www.fecong.org/2018/05/20/inauguracao-do-jardim-de-infancia-inclusivo-da-casa-de-acolhimento-bambaran/>.
- FEC. Fundação Fé e Cooperação. (2024, outubro). Nô ruma no kasa - Fase II. <https://www.fecong.org/project/no-ruma-no-kasa-ii/>.
- FEC. Fundação Fé e Cooperação. (2025). Guiné-Bissau. <https://www.fecong.org/o-nosso-trabalho/guine-bissau/>.
- Gomes, A. F. (2021). Educação Inclusiva na Guiné Bissau: uma análise sobre a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Repositório aberto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.
- Guimarães, J., & Oliveira, G. M. de (2024). Educação intercultural: uma perspectiva para a formação de professores na Guiné-Bissau. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, 4(1), 157-166. <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1579?utm>.
- Ialá, E. J. M., & Cá, C. (2023). Educação Inclusiva na Guiné-Bissau: uma realidade ou farsa? Revista Cocar, ed. esp.(19), p. 1-19. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5975>.
- Jornal ODemocrata. (2017, 11 de maio). Por Assana Sambú. Manuel Rodrigues da ‘Escola Bengala Branca’ ganha Prémio Nobel da Criança em Estocolmo. <https://www.odemocratagb.com/?p=12814>.
- Jornal ODemocrata. (2022, 01 de julho). Por Filomeno Sambú. Escola Nacional de Surdos e Mudos inaugura projeto de produção de blocos. <https://www.odemocratagb.com/?p=39193>.
- Lima, T. C. S., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis, 10(n. spe), 37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2018). Técnicas de Pesquisa (8a ed.). Atlas.
- Massaro, M., & Farias, A. Q. (2020). Formação docente na Paraíba: reflexões acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. Muiiraquitã, 8(1), 147-156. <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3713/2368>.
- Nações Unidas da Guiné-Bissau. (2023, 18 de dezembro). Por Charlotte Alvarenga Alves. Na Guiné-Bissau, os

estudantes com deficiência empenham-se nos estudos para deixar os pais orgulhosos.

<https://guineabissau.un.org/pt/256319-na-guin%C3%A9-bissau-os-estudantes-com-defici%C3%Aancia-empenham-se-nos-estudos-para-deixar-os-pais>.

Namatane, G. I. (2024, 12 de novembro). A Comissão de Mulheres e Crianças Surdas do CJS-GB [...]

Facebook: Centro De jovens surdos da Guiné -Bissau (CJS-GB).

<https://www.facebook.com/groups/1151565585346390>.

Organização das Nações Unidas. (2024, 06 de janeiro). PMA leva auxílio alimentar a centrais da educação inclusiva na Guiné-Bissau. ONU News. Perspectiva Global Reportagens Humanas. Cultura e Educação.

<https://news.un.org/pt/story/2024/01/1825867>.

Rádio Voz do Povo. (2024). Mais de cinquenta professores da Escola Nacional dos Surdos da Guiné-Bissau, beneficiaram este fim-de-semana de uma formação, orientada pela ONG Humanitária

Portuguesa_GUINANOS. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=756376035965405>.

República da Guiné-Bissau. (2020, outubro). Ministério da Economia e Finanças. Direção Geral do

Plano/Instituto Nacional de Estatística. Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MICS6) 2018-2019, Relatório Final. Monitorização da Situação da Criança e da Mulher.

República da Guiné-Bissau. (2022, fevereiro). Ministério da Educação Nacional. Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné-Bissau 2022 – 2028. Governo de Guiné-Bissau; Unicef; Humanité & Inclusion.

Sanhá, B. (2022). Educação Inclusiva no Ensino Primário Guineense. [Dissertação de mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária]. Repositório aberto do Instituto Politécnico de Santarém.

Sarr, Z. B. S. (2021). Políticas sociais e educacionais para crianças com deficiência nas escolas em Guiné-Bissau. [Trabalho de Conclusão de Curso de Sociologia]. Repositório aberto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Seidi, M. (2024). (Re)produzindo (Des)igualdades: Uma análise sobre as políticas ilusórias de inclusão escolar na Guiné-Bissau. In V Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2023, Belo Horizonte. <https://anepecp.org/ojs/index.php/br/article/view/477?utm>.

Seidi, M., Intumbo, L. M., & Caetano, L. M. D. (2022). Instabilidade política e seus impactos nas políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau. Revista de Estudos Interdisciplinares, 4(3), 63-72.

<https://revistas.cceinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/336/377>.

TGB Televisão da Guiné-Bissau. (2021, 22 de agosto). Durante as férias a Escola Nacional de Surdos ocupa os alunos com as aulas de corte e costura. Facebook.

<https://www.facebook.com/watch/?v=1638429343159429>.

Unicef. (2022). Relatório Anual 2022. O UNICEF a apoiar as crianças na GUINÉ-BISSAU 20 com os nossos parceiros. <https://www.unicef.org/guineabissau/pt/media/2386/file/Relatorio%20Anual%202022.pdf>.

EIXO TEMÁTICO 8

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

O tema da participação social e política das crianças tem sido amplamente discutido na literatura científica, tanto teórica quanto empiricamente, incluindo questões metodológicas e éticas específicas que se colocam à investigação com crianças. Para tal muito tem contribuído o reconhecimento dos direitos das crianças, como garantido na Convenção sobre os Direitos da Criança e outros documentos locais. Contudo, ainda persiste uma tendência para a banalização da noção de participação, muitas vezes vista apenas como envolvimento passivo das crianças em atividades definidas por adultos. Acresce que as políticas públicas, por não garantirem direitos essenciais e não promoverem a participação ativa das crianças na formulação de políticas que as afetam, reforçam essa tendência. Assim, é crucial que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos sociais e políticos, capazes de exercer os seus direitos, participando efetivamente em processos de tomada de decisão enquanto cidadãos e cidadãs.

ABORDAGEM PARTICIPATIVA AO DESENHO DA POLÍTICA DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

DIOGO¹, Elisete

¹ CARE-Research Center on Health and Social Sciences, Politécnico de
Portalegre; Católica Research Centre for Psychological, Family and Social
Wellbeing. elisetedio@gmail.com

Resumo

A academia tem evoluído no sentido de apoiar uma política baseada na evidência científica. Desta evolução, destaca-se neste trabalho, os contributos da literatura para a discussão em matéria dos direitos da criança, e para repensar o atual Sistema de Promoção e Proteção das Crianças e Jovens (SPPCJ), relativamente ao qual permanecem inquietações a clamar por uma reforma política. Neste quadro, o presente estudo empírico procurou ouvir intervenientes do SPPCJ relativamente a um conjunto de propostas de reforma da proteção da criança, com o propósito de aferir e compreender os níveis de concordância. A metodologia mista integrou uma amostragem de famílias, profissionais, académicos e sujeitos que beneficiaram do SPPCJ na sua infância/ juventude, através de questionários (n = 292) e de focus group (n = 18). A análise temática dos dados permitiu determinar a existência de concordância muito significativa com todas as propostas apresentadas, sendo interpretada por três temas emergentes nas narrativas dos participantes. Implicações para a política pública portuguesa são discutidas nas conclusões finais.

Palavras-Chave: Participação; Direitos das Crianças; Proteção da criança; Desinstitucionalização; Política Pública.

Introdução

A literatura tem discutido a relevância das abordagens centrada na criança e na sua participação em matérias que a afetam (Skauge et al., 2021; Smales et al., 2020; Woodman et al., 2023). As crianças e jovens deveriam participar em estudos e serem ouvidas na tomada de decisão (Skauge et al. 2021; Smales et al. 2020). Esta questão é premente não só sob uma perspetiva dos direitos da criança, mas também por estar associada a resultados positivos ao nível dos indivíduos e da sociedade (Gottschalk & Borhan 2023).

Neste quadro, o presente trabalho propôs-se ouvir e compreender as perspetivas dos sujeitos que se envolveram na proteção das crianças e dos jovens, sobre um conjunto de propostas para operar uma reforma política em Portugal (Diogo et al., 2022).

A política de proteção da criança traduz-se em grande medida na legislação, destacando-se, nomeadamente, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo ([LPCJP] Lei n.º 147/99, de 01/09 à sua atual redação), reconhecida pelo seu alinhamento com os princípios e normas internacionais (Guerra, 2024). A LPCJP dá luz a medidas de promoção dos direitos e proteção das crianças e dos jovens (medida/s) com o propósito de afastar o perigo e de promover o seu bem-estar (art.º 34.º e 35.º), medidas que consagram a prevalência da família, isto é, que a criança ou jovem permaneça num contexto de caráter familiar, como i) Apoio junto dos pais; ii) Apoio junto de outro familiar; iii) Confiança a pessoa idónea; iv) Apoio para a autonomia de vida; e v) Acolhimento familiar. E na impossibilidade, aplica-se o contexto institucional, vi) Acolhimento residencial.

E quais as inquietações que remanescem relativamente à proteção da criança? Castro et al. (2023) têm alertado, entre outras, para a semi-profissionalização das equipas que integram as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); bem como para a reduzida importância atribuída à prevenção; e para a escassa ação protetiva da política voltada para o bem-estar e para o desenvolvimento de crianças e jovens. Outras preocupações são destacadas:

1. Alta taxa de institucionalização. Assente em três fundamentos: i) das 6446 crianças e jovens em acolhimento, 5409 (83,9%) encontravam-se em casas de acolhimento (ISS, I.P., 2024), indicando que Portugal continua notoriamente afastado da maioria dos outros países da Europa (Garantia para a Infância, 2023). Comparando, por exemplo, com 22% na Suécia, e 53% na Alemanha e em Espanha (UNICEF, 2023). Conclui-se que a política não promove suficientemente a desinstitucionalização (United Nations, 2019). ii) A aplicação do apadrinhamento civil (Lei n.º 109/2009, de 11/09), sendo uma resposta permanente em contexto familiar (Oliveira, 2019) - apesar de não ser uma efetiva medida de promoção e proteção - continua a ser residual (sete apadrinhamentos civis estabelecidos num ano [DGPI, 2024]). Defende-se concessão de apoios como e.g., formação, apoio psicossocial e económico para os/as padrinhos civis (Dias, 2012; Diogo et al., 2022; Ferreira, 2019; Sacur & Diogo, 2021) como estratégia para aumentar o número de sujeitos disponíveis para apadrinhar. E iii) as medidas na família podem conter condições mais desfavoráveis - quando comparadas com as institucionais (Diogo et al., 2022). E.g., apenas um jovem em casa de acolhimento, família de acolhimento ou autonomia de vida pode pedir a continuação do apoio até aos 25 anos (art.º 63.º, LPCJP). Outro exemplo, apenas um jovem acolhido numa casa de acolhimento ou numa família de acolhimento poderá - depois de o interromper - voltar a ter apoio do SPPCJ (art.º 63.º-A), incluindo psicopedagógico, social e, se necessário, económico (art.º 39.º, 40.º e 43.º).

2. Justiça pouco adaptada às crianças e jovens. Este aspeto relaciona-se com o conceito de justiça amiga das crianças/ justiça adaptada às crianças enquadrado nas Diretrizes do Comité de Ministros do Conselho da Europa (Conselho da Europa, 2013), e na visão da Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989) e do Tribunal Europeu Dos Direitos Humanos (Liefwaard, 2016). O conceito preconiza a existência de tribunais especializados em matéria da criança (Conselho da Europa, 2013; Liefwaard & Kilkelly, 2018; United Nations, 2019) - inexistentes em três das comarcas portuguesas. Outros constrangimentos são a utilização do termo ‘menor’ em diplomas legais (e.g., art.º 73.º, LPCJP), e nos Juízos de Família e Menores.

3. Fragilidades na administração da proteção. Destacam-se três eixos: pouca informação disponível relativamente a dados sobre crianças e jovens em perigo (Barros et al., 2023; UNICEF Europe and Central Asia Regional Office & Eurochild, 2021), nomeadamente a ausência de estatísticas integradas oriunda das diversas entidades que integram o SPPCJ (Sacur & Diogo, 2021); inexistência da figura do Provedor da Criança para monitorizar e defender efetiva e independentemente os direitos da criança (Melton, 1991); e deficitária articulação entre as entidades envolvidas (CAFCE, 2023; Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta (2023).

Questiona-se, face ao exposto, quais as propostas de reforma do SPPCJ? Da relevância de se repensar o SPPCJ português (Castro et al, 2023), foi publicado um conjunto de propostas reforma do

SPPCJ (Diogo et al., 2022) fundamentadas científica e legalmente (vide tabela 1).

Tabela 1 - Propostas de reforma do SPPCJ (Adaptado de Diogo et al., 2022)

1. Propõe-se que um/a jovem que tenha tido uma medida junto de pessoas familiares e que tenha, por algum motivo, decidido sair do sistema, possa a ele regressar e ter continuação da intervenção, à semelhança do que acontece com um/a jovem acolhido/a em instituição.
2. Propõe-se que um/a jovem com medida junto de pessoas familiares possa ter a medida prolongada até aos 25 anos, tal como acontece com um/a jovem acolhido em instituição.
3. Propõe-se para as pessoas que apadrinhem civilmente crianças do SPPCJ, receber formação específica.
4. Propõe-se para as pessoas que apadrinhem civilmente crianças do SPPCJ, ter acompanhamento psicossocial próximo durante a permanência da criança.
5. Propõe-se para as pessoas que apadrinhem civilmente crianças do SPPCJ, recebam adequado apoio económico para fazer face às despesas inerentes à criança.
6. Propõe-se substituir o termo “menor” por “criança e jovem” no texto da lei.
7. Propõe-se que os “Juízos de Família e Menores” tenham um novo nome: “Juízos de Família, Crianças e Jovens”.
8. Propõe-se a criação de tribunais especializados em família, crianças e jovens em todo o território nacional, uma vez que não existem nas comarcas de Bragança, Guarda e Portalegre.
9. Propõe-se a criação do “Provedor da Criança”.
10. Propõe-se a criação de uma entidade que coordene o SPPCJ, de âmbito nacional, que garanta a gestão e uma intervenção integrada de todas as organizações que atuam no sistema para aumentar a qualidade da relação estabelecida entre estas organizações.
11. Propõe-se a criação de um boletim anual de dados estatísticos sobre as medidas de promoção e proteção, com informação detalhada e conjunta dos tribunais e das CPCJ.

A presente investigação, do projeto 4P2Children – Projeto para Potenciar a Promoção e a Proteção das Crianças e Jovens apoiado pelo ReSP Grant 2022 da Universidade Católica Portuguesa, procura avaliar e compreender o nível de concordância dos intervenientes do SPPCJ relativamente às propostas da Tabela 1: famílias, profissionais, académicos e sujeitos que beneficiaram do SPPCJ na sua infância/ juventude (abreviados para ex-beneficiários), dando resposta às questões de investigação (Blaikie, 2010) a) que nível de concordância entre os intervenientes do SPPCJ relativamente a propostas de reforma do SPPCJ? e b) que posições relativamente às propostas? O estudo inscreve-se no projeto 4P2Children – Projeto para Potenciar a Promoção e a Proteção das Crianças e Jovens apoiado pelo ReSP Grant 2022 da Universidade Católica Portuguesa.

Metodologia

O desenho de investigação baseou-se numa abordagem mista. Na quantitativa, para responder à primeira questão de investigação, aplicou-se um questionário (Moreira, 2004) via Qualtrics 2023. Para a qualitativa, conduziram-se focus groups. A recolha de dados decorreu de junho-setembro de 2023, e os focus groups (Sim & Waterfeld, 2019) duraram entre 90-120 minutos.

Na amostragem, das 507 respostas ao questionário foram consideradas 292. Os excluídos deveriam-se a: (i) não terem respondido a todas as perguntas; ou (ii) participantes com idade inferior a 18 anos. Foram incluídas: 17 famílias (de acolhimento, adotivas e por apadrinhamento civil), 18 académicos, 247 técnicos (e.g., advogados, juizes, técnicos de saúde, técnicos sociais e psicólogos a trabalhar na proteção da criança) e 10 ex-beneficiários do SPPCJ; com maior expressão do sexo feminino (n = 246) e média de idades de 47 anos (20-73 anos), e 14 anos de envolvimento com o SPPCJ.

Para os focus groups, dos 55 respondentes elegíveis, foi considerada uma amostra de 18 participantes atendendo a (i) variação máxima (Flick, 2005) e (ii) as respostas mais frequentes. Foram

incluídas três famílias de acolhimento, uma adotiva e um padrinho civil,; bem como cinco técnicos; quatro académicos; 4 ex-beneficiários. Também um maior peso feminino (n=14), com média de 46 anos de idade (20-69 anos), e média de 15 anos de contacto com o SPPCJ.

Do ponto de vista da análise, os dados obtidos através dos questionários foram analisados com o Microsoft Excel 2019. Os áudios dos focus groups gravados (após autorização) e transcritos (Voicemeans.ai, versão 1.9 Saas, ClusterMedia Labs) foram analisados com o MaxQDA 2022 e através dos procedimentos definidos por Braun e Clarke (2006) sobre análise temática. Após a codificação efetuada no programa, bem como a redação de anotações, emergiram temas que suportaram a redação dos resultados apresentados.

Por fim, referir que do ponto de vista metodológico, a natureza exploratória da investigação determina limitações ao estudo, nomeadamente em termos de amostragem. Porém, não se pretendeu uma amostra representativa, mas sim que contribuísse para a reflexão das matérias em apreço. O estudo destaca-se pela abordagem participativa que advoga para o desenho das políticas públicas, particularmente, por dar voz ao conhecimento e experiência dos diversos intervenientes do SPPCJ. A heterogeneidade da amostra permite uma ampla compreensão das perspetivas (Flick 2005) dos diversos intervenientes com especial atenção aos que em crianças beneficiaram da intervenção do SPPCJ. Entende-se que no futuro os estudos devam dar maior visibilidade e participação a crianças e jovens, com abordagens orientadas para a garantia cabal dos direitos da criança (Bruning & Doek, 2021; Woodman et al., 2023).

As questões éticas foram apreciadas pela entidade financiadora do projeto (Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing). Neste quadro, aplicou-se um consentimento informado escrito – no questionário foi colocada a questão antes do início das perguntas de conteúdo, e nos focus groups, foi enviado um ficheiro por correio eletrónico para assinatura e posterior devolução. Complementarmente, na condução dos focus groups foram novamente colocadas as questões éticas, oralmente, e solicitada autorização para gravação. Admitimos que possam, ainda assim, ter ocorrido vieses na participação dos entrevistados, fruto da natureza do estudo. Os dados recolhidos foram tratados de forma anónima pelos investigadores, através da criação de códigos.

Resultados dos questionários e focus groups

Observou-se que a maioria dos participantes concordou totalmente com as 11 propostas de reforma do SPPCJ português (nível de concordância igual ou superior a 69,8%). A concordância total particularmente elevada em três propostas: proposta 8 - Criação de tribunais especializados em família, crianças e jovens em todo o país (94,9%); proposta 3 – Formação específica as pessoas que apadrinhem civilmente crianças do SPPCJ (85,3%); e proposta 11 - Criação de um boletim anual de dados estatísticos (84,6%).

1) Alterações na lei: apostar nas respostas em contexto familiar

a) Readmissão no SPPCJ e da prorrogação das medidas (propostas 1 e 2)

No que concerne às duas primeiras propostas apresentadas: i) a inclusão de norma para permitir a readmissão no SPPCJ após os 18 anos em todas as medidas, exceto a medida de confiança com vista à adoção; e ii) prorrogação até aos 25 anos de idade nas medidas referidas em i), os participantes dos focus groups concordaram totalmente com ambas. Advogou-se que todas as crianças e jovens deveriam ter direito a igual proteção e que o bem-estar social de qualquer criança ou jovem é fundamental. Dito isto, qualquer jovem deveria ter direito ao arrependimento e a voltar a ter o apoio do SPPCJ - incluindo os que se encontram com apoio junto dos pais, outro familiar ou pessoa idónea. E qualquer jovem deveria poder ver prolongada a medida até aos 25 anos de idade (se aplicável). “Deveria ser tudo igual, em tudo” (Família 1). Pois, os beneficiários do SPPCJ possuem uma rede informal mais deficitária se comparados com os seus pares. “Os jovens de que estamos a falar que tiveram percursos de maior vulnerabilidade e que estão de alguma forma mais desprotegidos do ponto de vista da sua rede de suporte” (Profissional 4).

b) Investimento no Apadrinhamento Civil (propostas 3 a 5)

Globalmente, os participantes dos focus groups concordaram com o investimento no Apadrinhamento Civil, e que se deve igualar os direitos aos consagrados em outras respostas em contexto familiar, como o acolhimento familiar. Pois ambas podem incluir crianças e jovens com vivências traumáticas, e mais, a escassez de apoio pode inibir futuros candidatos ao apadrinhamento civil e por conseguinte restringir o número de crianças e jovens a beneficiar, e comprometer a qualidade do desempenho dos padrinhos/ madrinhas. “Pela mesma lógica devem ser dadas condições às pessoas que pensam em apadrinhar uma criança” (Profissional 3).

2) Alterações na lei: adaptação do sistema de justiça às crianças

a) Renomeação do termo de menor e dos juízos especializados (propostas 6 e 7)

Sobre a terminologia amiga das crianças, os participantes sublinharam a sua relevância, destacando o termo “criança e jovem” como mais inclusivo e amigável. “Nós precisamos disto [terminologia amigável]! É mais inclusivo”. (Ex-beneficiária 1). “Chamar menor a uma criança que já se encontra numa situação vulnerável, diminui-a ainda mais.” (Ex-beneficiária 2). A necessidade de consistência e visão integrada no SPPCJ foi notada, e que o termo “crianças e jovens” deveria ser aplicado no nome dos tribunais especializados, Tribunais de Família, Crianças e Jovens, bem como em toda a legislação. “É uma questão de harmonização. Focar na criança como sujeito de direitos, com autodeterminação”. (Académica 3). Ainda, foi referida a importância de alinhar a terminologia portuguesa com os instrumentos internacionais para permitir comparações entre países. “Nós vivemos na Europa, por isso, Portugal deve estar integrado e haver comparações com outros países.” (Família 1).

b) Aposta nacional na especialização dos tribunais (proposta 8)

A aposta na especialização dos tribunais em todo o território foi unânime, por equidade e justiça social entre as crianças e jovens. “Faz sentido tratar cada e toda a criança de igual forma! Mesmo que numa determinada localidade apenas exista uma criança, deve ser obrigatório [existir um tribunal especializado]”. (Ex-beneficiária 4). Os participantes reivindicam profissionais qualificados e sensíveis (principalmente, os juízes) em qualquer instância do sistema judicial, garantindo maior adequabilidade, acessibilidade e celeridade.

3) Alterações na gestão: reestruturação do SPPCJ

a) Estabelecimento do “Provedor da Criança e Jovens” (proposta 9)

Observou-se consenso nos focus groups sobre a criação do Provedor da Criança em Portugal, pois existem outros provedores (e.g., Provedor do Telespetador, e o Provedor do Animal). O Provedor da Criança deverá ser um sujeito especializado nos direitos da criança e exercer em exclusividade esta causa. Segundo os participantes, deverá ser: ouvinte, acessível, comprometido, próximo das crianças e jovens para lhes dar voz, isto é, uma pessoa que se desloque aos contextos da infância e juventude. E ainda, ter influência política sem descurar a independência para garantir a imparcialidade e estabilidade no serviço. “É nosso, eu [enquanto criança] posso falar com ele. Veio hoje à minha escola, e ele deixou-me o contato dele [...] Parece que há alguém que está acima, e que representa, que é a voz das crianças.” (Profissional 1).

Face à controvérsia presente em Portugal relativa a existência do Provedor da Criança, colidir com a Provedoria de Justiça, sugeriu-se aplicar outra terminologia, ou integrar o Provedor da Criança à Provedoria de Justiça. “Provedoria de Justiça é completamente... [...] O tipo de intervenção que têm, o tipo de pensamento que têm, não tem nada a ver com aquilo que são as necessidades das crianças”. (Académica 1). “Criar dentro da provedoria de justiça, que é quem no fundo hoje em dia recebe essas queixas, não é? Olha, como nos tribunais. Há o tribunal criminal e há o tribunal de família lá dentro, não é?”. (Família 1).

b) Criação de uma entidade coordenadora da proteção das crianças (proposta 10)

Relativamente ao estabelecimento de uma nova estrutura para coordenar todo o SPPCJ, os participantes no início disseram ser desnecessária dada a existência de muitas entidades. Advogaram

o aumento da qualidade dos serviços e da articulação entre as diversas entidades. “Se vêm adicionar mais um nível de prestação de contas, não vai resolver nada. Só vai complicar as coisas.” (Família 2). Posteriormente, na discussão, os participantes concordaram totalmente com a criação de uma nova estrutura de coordenação, após a identificação de vantagens e desvantagens. Foi referido que uma coordenação nacional viabilizaria um SPPCJ mais integrado; informação global; agilizaria processos; incrementaria a qualidade dos serviços; e mitigaria as diferenças observadas no território português. Foi sugerido o aumento da responsabilidade das autarquias na coordenação local; e a criação de um serviço integrado (one-stop-shop) para crianças e jovens e suas famílias; e por fim, a criação de um Ministério da Infância e Juventude. “E ver que modelos aqui já temos noutras latitudes [...]. Ou tão abrangente quanto isto, com a criação do Ministério da Infância e Juventude”.

(Profissional 2). “A criança passou por muito, e andar a saltar com processos... Agora é a CPCJ, depois a Segurança Social [...] Quanto mais rápido tratarem e mais informação obtiverem das crianças e de onde vieram... Faz todo o sentido haver uma ligação entre órgãos”. (Ex-beneficiária 1).

c) Coleta, tratamento e publicação de dados integrados em boletim (proposta 11)

No que se refere à proposta de criação de um boletim estatístico de periodicidade anual e com dados integrados, suportado numa rigorosa monitorização do SPPCJ – recolha, tratamento e divulgação - concluiu-se concordância entre os participantes. Foi referido que uma publicação integrada com informação global e detalhada, fidedigna, acessível, e de fácil leitura seria fundamental. “É horrível! É preciso quase tirar um curso de detetive para encontrar” (Académica 2). A coleta de dados desagregados surgiu como indispensável, particularmente, para analisar as trajetórias dos jovens cuja medida de acolhimento cessou (e.g., compreender o nexus acolhimento-criminalidade e o nexus acolhimento-situação de sem-abrigo). “quais são as crianças que estiveram no sistema de proteção e entraram no sistema de justiça” (Académica 1). Mais, defendeu-se a criação de indicadores de avaliação com qualidade, com vista à garantia da transparência na avaliação. “O problema vai ser, o que é que vão fazer com os dados para parecerem bonitos?” (Família 4).

Conclusões

Entre as conclusões do presente estudo, destaca-se a central, isto é, os intervenientes do SPPCJ, concretamente os participantes desta investigação - famílias, profissionais, académicos e sujeitos que beneficiaram do SPPCJ na sua infância/ juventude – apresentaram um elevado consenso no que concerne à urgência de repensar e alterar o SPPCJ em Portugal. Mais, os participantes mostraram vontade não só de discutir as inquietações e propostas aqui apresentadas, mas complementarmente, desejaram discutir outras relacionadas com as suas experiências de vida e situações do seu conhecimento. O exposto permite compreender que os diversos intervenientes do SPPCJ detêm um vasto e válido conhecimento, denotando a importância de participarem nos processos de desenho das políticas e de tomada de decisão.

Entende-se que a reforma do SPPCJ discutida, viabilizaria a desejada desinstitucionalização de crianças e jovens em Portugal, no sentido em que vem reforçar as respostas em contexto familiar. Os estudos têm mostrado que, na adultez, os indivíduos que estiveram em acolhimento institucional têm um risco aumentado de: diagnóstico de doença mental severa ou depressão; insucesso académico; receber prestações sociais; e de ser envolvido em crimes violentos (Sariaslan et al., 2022). A ação política deve seguir as orientações e percursos internacionais (e.g., Comissão Europeia, 2024; Davidson et al., 2016; United Nations, 2019), mas também, e para consistência, as nacionais (e.g., Resolução do Conselho de Ministro n.º 112/2020, de 18/12).

Referências bibliográficas

- Barros, D., Casaleiro, P., Fernando, P., & Dias, J. P. (2023). Mapping child protection systems in the EU (27). Centre for Social Studies. <https://encurtador.com.br/L958A>.
- Blaikie, N. (2010). Designing social research. Polity Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

- Bruning, M. & Doek, J. (2021). Characteristics of an effective child protection system in the European and international contexts. *International Journal on Child Maltreatment: Research, Policy and Practice*, 4, 231–56. <https://doi.org/10.1007/s42448-021-00079-5>.
- Castro, J., Ferreira, J., & Capucha, L. (2023). Uma análise histórica do sistema de proteção de crianças português. Que lições para o futuro? *Sociologia, Problemas e Práticas*, 102, 59–78. <https://doi.org/10.7458/SPP202310227209>.
- Comissão de Acompanhamento e Fiscalização dos Centros Educativos, CAFCE (2023). Relatório 2023. <https://encurtador.com.br/PbbaE>.
- Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta (2023). Segundo relatório intercalar. República Portuguesa, Administração Interna. <https://encurtador.com.br/qla7j>.
- Comissão Europeia (2024). Commission Recommendation of 23rd April on Developing and Strengthening Child Protection Systems in the best Interests of the Child. <https://abrir.link/vpxFd>.
- Conselho da Europa (2013). Diretrizes do Comité de Ministros do Conselho da Europa sobre a justiça adaptada às crianças. <https://rm.coe.int/168046eb83>.
- Davidson, J., Milligan, I., Quinn, N., Cantwell, N., & Elsley, S. (2016). Developing family-based care: Complexities in implementing the UN Guidelines for the Alternative Care of Children. *European Journal of Social Work*, 20, 754–69. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1255591>.
- Dias, C. (2012). Algumas notas em torno do regime jurídico do apadrinhamento civil. In L. C. Gonçalves (Ed.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Heinrich Ewald Hörster* (pp. 161-195). Almedina.
- Diogo, E., Sacur, B. M., & Guerra, P. (2022). Caminhos para uma reforma do sistema de promoção e proteção das crianças e jovens — Recomendações. *Temas Sociais* 3, 31–51. https://doi.org/10.53809/TS_ISS_2022_n.3_31-51.
- Direção Geral de Política de Justiça, DGPI. (2024). Processos de apadrinhamento civil findos nos Tribunais Judiciais de 1.ª Instância, por modalidade de termo, nos anos de 2011 a 2023. <https://encurtador.com.br/3ci9l>.
- Ferreira, E. (2019). O apadrinhamento civil como alternativa ao acolhimento permanente de crianças e jovens. *Configurações*, 23, 159-176. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.7255>.
- Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Monitor.
- Garantia para a Infância. (2023). Plano de ação 2022-2030. <https://abrir.link/uGxIj>.
- Gottschalk, F. & Borhan, H. (2023). Child Participation in Decision Making: Implications for Education and Beyond. *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing.
- Guerra, P. (2024). Lei de proteção de crianças e jovens em perigo anotada (6.ª edição). Almedina.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2024). CASA 2023 - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens. <https://abrir.link/FnCqb>.
- Liefwaard, T. (2016). Child-friendly justice. Protection and participation of children in the justice system. *Temple Law Review*, 8(44), 905-927. <https://abrir.link/MdeNL>.
- Liefwaard, T., & Kilkelly, U. (2018). Child-friendly justice: Past, present and future. In Goldson B. (Ed.), *Juvenile justice in Europe. Past, present and future* (pp. 57-73). <https://doi.org/10.4324/9781315194493>.
- Melton, G. B. (1991). Lessons from Norway: The children's ombudsman as a voice for children. *Case Western Reserve Journal of International Law*, 23(2), 197. <https://shre.ink/1954>.
- Nações Unidas (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. <https://shre.ink/PfQwe>.
- Oliveira, G. (2019). Adoção e apadrinhamento civil. Petrony Editora.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18/12.
- Sacur, B. M., & Diogo, E. (2021). The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee - Evidence-based recommendations for alternative care. *Children*, 8(12), 1181. <https://doi.org/10.3390/children8121181>.
- Sariaslan A., Kääriälä A., Pitkänen J., Remes, H., Aaltonen, M., Hiilamo, H., Martikainen, P. & Fazel, S. (2022). Long-term Health and Social Outcomes in Children and Adolescents Placed in Out-of-Home Care. *JAMA Pediatrics*. 176(1). Doi: 10.1001/jamapediatrics.2021.4324.

Sim, J., & Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: Some ethical challenges. *Quality & Quantity*, 53, 3003–22. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>.

Skauge, B., Storhaug, A. S., & Marthinsen, E. (2021). The What, why and how of child participation—A review of the conceptualization of “Child Participation” in child welfare. *Social Sciences*, 10(2), 54. <https://doi.org/10.3390/socsci10020054>.

Smales, M., Savaglio, M., Morris, H., Bruce, L., Skouteris, H., & Green, R. (2020). “Surviving not thriving”: Experiences of health among young people with a lived experience in out-of-home care. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 809–23. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1752269>.

United Nations. (2019). Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic report of Portugal. <https://shre.ink/195O>.

UNICEF Europe and Central Asia Regional Office & Eurochild. (2021). Better data for better child protection systems in Europe: Mapping how data on children in alternative care are collected, analysed and published across 28 European countries. Technical report of datacare project. <https://shre.ink/195v>.

UNICEF (2023). Children in Alternative Care: Country Overviews. <https://encurtador.com.br/EMnwN>.

Woodman, E., Roche, S., & McArthur, M. (2023). Children’s participation in child protection - How do practitioners understand children’s participation in practice? *Children & Family Social Work*, 28, 125–35. <https://doi.org/10.1111/cfs.12947>.

POLÍTICAS DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: CAMINHOS POSSÍVEIS EM TEMPO DE CONSERVADORISMO

FINCO¹, Daniela; OLIVEIRA², Elisangela Carmo de; LACERDA³, Priscila Bispo de

¹ Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, dfinco@unifesp.br

² Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, elisangela.carmo@unifesp.br

³ Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, lacerda.priscila@unifesp.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a inserção dos debates de gênero e raça nas políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. A partir do contexto sócio político dos últimos anos, busca-se examinar os desafios e avanços na formulação dessas políticas, destacando sua importância para a construção de uma educação mais democrática e plural. Diante da ascensão da extrema-direita, que questiona a relevância desses temas no âmbito de educação, o trabalho examina documentos e diretrizes para a implementação de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a diversidade na primeira infância. Tem como referencial teórico analítico o campo da Sociologia da Infância, que possibilita uma leitura crítica e interseccional sobre os marcadores sociais da diferença na infância, contribuindo para apontar caminhos possíveis para a superação das desigualdades por meio da educação e das políticas educacionais. O trabalho adota uma perspectiva qualitativa, fundamentada na análise documental de diretrizes e normativas nacionais. O debate procura contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas descolonizadoras voltadas à superação das desigualdades, fundamentadas em políticas que respondam às demandas de uma educação emancipatória para as crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Raça; Políticas Públicas; Neoconservadorismo.

Introdução

No Brasil, vivemos nos últimos anos um retrocesso político, econômico e social, por meio de um cerceamento das políticas sociais. Neste contexto, a onda conservadora em ascensão tem buscado tramitar projetos de lei que cerceiam, limitam ou excluem os direitos sociais já adquiridos. Trata-se de um contexto político do país marcado por vários retrocessos no campo das políticas públicas, ameaças a direitos conquistados, com a atuação agressiva de grupos contrários aos direitos humanos na sociedade e junto às escolas públicas e ao Estado em geral.

Trata-se de um período marcado pela ascensão da extrema-direita no Brasil, evidenciado pelos retrocessos observados nos últimos anos. Uma crise intensificou-se a partir de 2016, com o golpe de Estado que levou à destituição da presidenta Dilma Rousseff, culminando na vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018. Esse cenário político, no qual a relevância de debates sobre gênero e raça é constantemente questionada, impõe desafios significativos para a reflexão sobre a educação.

O contexto conservador, com a pressão de grupos religiosos fundamentalistas e outros grupos que se opõem às agendas de direitos humanos, às questões de gênero, raciais e de sexualidade, revela como esses debates têm sido objeto de controvérsia na construção de políticas públicas para a educação no Brasil (Finco, Barreiros & Abbatecola, 2024). Estudos brasileiros sinalizam como a disseminação de pânico moral em relação à educação das crianças e jovens, por aqueles que se expressam por partidos nacionalistas, sexistas, racistas, neoliberais, tem aumentado os discursos públicos conservadores (Vianna, 2020).

As políticas públicas educacionais são muito importantes para a formação e reestruturação de uma sociedade e podem ser entendidas como representação da materialidade da intervenção do Estado, configurada em variadas trajetórias, que incluem a formulação e a implementação no contexto da prática e seus efeitos (Vianna, 2020). Assim, compreender os tensionamentos em torno de questões como gênero e raça nas políticas educacionais significa compreender as disputas acirradas, entendidas como um processo de elaboração tenso e negociado entre grupos que reivindicam interesses concretos do Estado.

A partir desse panorama, este trabalho apresenta reflexões sobre a diversidade de gênero e raça nas políticas para educação infantil, buscando compreender os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade racial e de gênero. Ressalta-se o desafio constante de olhar para as infâncias, trazendo à tona os valores culturais, sociais e políticos para pensar uma educação descolonizadora.

Refletir sobre o contexto das políticas de promoção da diversidade de gênero e raça na educação brasileira representa um grande desafio, que exige a construção de ferramentas de contrapoder capazes de enfrentar práticas normativas que buscam apagar os marcadores sociais que atravessam os corpos e as vivências infantis. Torna-se essencial a formulação de políticas comprometidas com a garantia dos direitos e da dignidade das crianças desde a primeira infância.

Sociologia da Infância: perspectiva interseccional e crítica para a educação das crianças

A Sociologia da Infância oferece ferramentas teóricas fundamentais para compreender as transformações sociais e políticas e aprimorar as práticas educativas contemporâneas. Pesquisas na área têm contribuído para repensar o lugar da infância na sociedade e na educação, com foco nos direitos das crianças e em uma abordagem crítica e interseccional das desigualdades relacionadas a gênero, raça/etnia e classe social (Sarmiento, 2007; Abramowicz, 2018).

No Brasil, esse campo teórico tem influenciado significativamente as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, permitindo uma análise mais detalhada dos efeitos desses marcadores sociais nas experiências cotidianas das crianças e na formação de suas identidades. A partir dessa perspectiva, as políticas educacionais podem ser repensadas de maneira a promover um ambiente educativo mais inclusivo, que reconheça as diversidades e enfrente as desigualdades. A Sociologia da Infância, assim, torna-se um campo essencial para repensar as práticas pedagógicas e para a construção de um modelo educacional que esteja mais alinhado com os direitos humanos e a promoção da equidade social.

Incorporar este olhar para os marcadores sociais significa dar visibilidade a uma criança concreta, que difere de uma criança homogeneizada. O desafio está em conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que podem ser pobres, negras, meninos ou meninas, com marcas regionais e dialetais, e que acabam sendo excluídas da história (Faria & Finco, 2011). As lentes da Sociologia da Infância nos permitem olhar para relações sociais de poder que impactam as infâncias de forma diferenciada em nossa sociedade: crianças negras, indígenas, meninas e crianças de classes populares, que frequentemente enfrentam desafios para acessar seus direitos

fundamentais. Essas desigualdades precisam ser enfrentadas no âmbito da educação, garantindo práticas pedagógicas que acolham, valorizem as diversidades e combatam os preconceitos e estereótipos presentes em nossa sociedade.

A Sociologia da Infância defende, portanto, uma abordagem que desnaturaliza as desigualdades de gênero e raça, promovendo práticas que valorizam as experiências e culturas das crianças. Essa perspectiva reconhece a infância como um campo influenciado pelas dinâmicas históricas e sociais do racismo e sexismo, exigindo ações concretas para superar essas desigualdades. Nesse sentido, ela rompe com uma visão reducionista, apresentando a criança como um sujeito histórico e social, inserido em tramas sociais que influenciam sua constituição identitária e cultural.

Essa perspectiva amplia o entendimento sobre a infância, reconhecendo a necessidade de considerar as múltiplas dimensões que atravessam as vidas das crianças. Ultrapassar as desigualdades de gênero e raça exige compreender o caráter social de sua produção e os mecanismos pelos quais a sociedade hierarquiza, naturaliza e essencializa as diferenças (Finco & Oliveira, 2011). Para que as crianças sejam respeitadas em suas diferenças e possam ter uma educação de qualidade, precisamos considerar os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, entre outros.

A Sociologia da Infância enfatiza a pluralidade das infâncias, evidenciando que as experiências infantis são condicionadas por contextos socioculturais e estruturais específicos. A importância deste debate concentra-se na necessidade de pensar as possibilidades da criação de medidas políticas e sistemas para promover a discussão de gênero e racial no âmbito educacional, construindo uma intervenção antidiscriminatória desde a pequena infância. Políticas que reconhecem as infâncias em sua diversidade abrem caminhos para a construção de um compromisso real com a justiça social, sustentando práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas, desafiando os atuais discursos e ofensivas conservadoras.

Abordagem metodológica e análise dos documentos

Este trabalho é resultado do diálogo entre uma pesquisa de mestrado e uma pesquisa de doutorado em andamento, que têm como base a análise documental de diretrizes e normativas nacionais que orientam a Educação Infantil brasileira para as questões de promoção da diversidade de gênero e racial.

Desse modo destacamos, neste trabalho, a análise de quatro documentos normativos centrais para a formulação das políticas educacionais no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009, que orientam a organização pedagógica para a primeira infância; o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes e metas para a educação no período de 2014 a 2024; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, como referência obrigatória para a construção dos currículos escolares; e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, publicadas em 2024, que buscam assegurar o direito à educação de qualidade com foco na equidade. A análise desses documentos permite observar os embates e avanços em torno da incorporação das temáticas de gênero e raça no campo das políticas educacionais.

Tem-se como referencial analítico a Sociologia da Infância, que possibilita uma leitura crítica dos marcadores sociais da diferença na infância, buscando evidenciar os desafios e apontar caminhos possíveis para a superação das desigualdades no contexto político-educacional. As análises contribuem para a construção de possíveis caminhos e estratégias de ação, com base em proposições dos documentos e diretrizes educacionais.

A análise das políticas públicas exige também a consideração do contexto de influência, essencial para compreender as disputas e tensões que moldam os discursos políticos. No cenário nacional, marcado por embates entre partidos e dinâmicas nas esferas legislativa e executiva, além da influência de políticas internacionais (Ball & Mainardes, 2024), enfrenta-se o desafio de identificar redes políticas envolvidas na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para gênero, raça e educação da primeira infância. Apresentamos, a seguir, a análise de documentos, buscando identificar como as questões de gênero e raça estão presentes em suas dimensões político-

pedagógicas, contribuindo para a proposição de um referencial plural e democrático para a educação da infância.

Documentos e diretrizes para a valorização das diferenças de gênero e racial

Nos últimos anos, os debates e discussões sobre gênero e a questão racial na construção dos documentos e nas políticas públicas vêm encontrando barreiras para sua efetivação. Aprovado pela Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) tem vigência de 10 anos (2014–2024), é um importante documento que determina diretrizes e metas significativas para a educação nacional brasileira. O PNE tem a função de definir diretrizes para a educação brasileira, estabelecendo metas a serem cumpridas para a superação das desigualdades, para a promoção dos princípios de equidade e respeito à diversidade, buscando assegurar uma educação inclusiva.

Porém, o processo de elaboração e tramitação do PNE (Brasil, 2014) passou por intensas disputas, dentre elas a solicitação de alteração do texto final por parte do Senado Federal do Brasil, tendo sido o trecho “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” substituído por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Essa alteração do documento final do PNE se deu, principalmente, pela mobilização de senadores da bancada evangélica e de senadores católicos, que foram peças-chave para o sucesso do movimento (Mendes, Maheirie & Gesser, 2020).

A ausência de questões de gênero e raça indica um cenário complexo das políticas educacionais e do tratamento às temáticas na construção dos Planos de Educação, revelando o impacto das ofensivas morais e conservadoras no campo das políticas públicas. Iniciativas como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) focaram-se no discurso de “neutralidade da educação” e no combate ao que classificam como doutrinação ideológica, especialmente pelos grupos de esquerda e professores/as militantes. A “ideologia de gênero” acabou sendo utilizada, desse modo, como uma categoria acusatória convertida em política pública explícita, deixando de ser uma estratégia de mobilização política de discurso no âmbito social, culminando na retirada do termo de importantes planos e diretrizes de educação.

Além das censuras no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), houve ainda muitas polêmicas envolvendo a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que também resultou na exclusão de termos como gênero e raça. A BNCC, que é definida como um documento orientador de práticas curriculares em todo o território brasileiro, foi iniciada no governo da presidenta Dilma Rousseff, passou por um extenso e complexo processo de elaboração, que ocorreu em meio a um cenário político conturbado, marcado por um golpe político antidemocrático que culminou na mudança da presidência e extinção de ministérios, sendo finalizada durante o governo do presidente Michel Temer (Diniz, 2025).

Desde a sua primeira versão preliminar, em 2015, até a versão final, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem sido palco de intensos debates nos últimos anos. O próprio uso do termo “base comum” já revela uma lacuna ao lidar com a diversidade social, cultural e étnico-racial, que perpassa as infâncias brasileiras (Souza, 2016). Tais debates indicam um delicado momento, em que discursos e ações que dificultam tentativas de inclusão da perspectiva de gênero e raça no âmbito educativo vêm ganhando espaço e força na construção das políticas.

Com a exclusão do termo raça, a BNCC perpetua o silenciamento e o apagamento das crianças negras, reproduzindo estruturas de poder que favorecem a manutenção do racismo sistêmico no Brasil. Ao tratar a infância como uma experiência universal e abstrata, sem considerar as especificidades de temas voltados para a educação racial e de gênero, o documento reforça um currículo que invisibiliza suas histórias, vivências e subjetividades (Souza & Carvalho, 2022). Nesse contexto, a versão final da BNCC (2018) é marcada pela retirada de termos como gênero e orientação sexual, raça e classe, enfraquecendo o compromisso com a diversidade e a inclusão na educação, bem como a promoção de uma formação crítica e plural.

No entanto, por mais notória que seja essa retirada e o conseqüente apagamento dos termos no documento, a relevância da proposição dessas temáticas permanece, mesmo que de maneira implícita, possibilitando um trabalho pedagógico inclusivo e democrático. Mesmo com todo esse ataque conservador no tratamento destas questões, o PNE e a atual BNCC ainda trazem em seus

textos a defesa dos direitos humanos e a exaltação à pluralidade e à diversidade, abrindo possibilidade de serem utilizados como justificativa para o trabalho com vistas a uma educação democrática e plural (Carreira, 2022; Diniz, 2025).

Esses documentos, apesar de censurarem o termo gênero e raça do texto final, apresentam brechas que possibilitam e respaldam a abordagem de gênero e raça nas escolas. Eles enfatizam a necessidade da promoção da diversidade, da igualdade e de outros direitos humanos, reconhecendo sua relevância na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural. Desse modo, mesmo diante dos retrocessos e perdas, tais documentos ainda subsidiam o trabalho com temas como a diversidade.

Assim, é importante denunciar a falsa ideia disseminada por grupos reacionários no Brasil sobre a proibição da abordagem de tais questões nas escolas (Bortolini, 2023). O desafio do atual contexto educativo no Brasil está em encontrar as brechas nesses documentos que, de alguma maneira, fazem menções sobre respeito, promoção dos direitos humanos, da diversidade, das diferenças e da superação de desigualdades, nos permitindo construir caminhos para a utilização desses documentos como apoio e subsídio à abordagem de tais temas nas escolas. Portanto, o fato de gênero e raça não estarem explicitados no PNE e na BNCC não impede que tais questões sejam abordadas nas escolas, tendo em vista que é possível identificar diretrizes e referências ao enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências.

Em contrapartida, no que se refere às questões de gênero e raciais presentes de forma propositiva nos documentos, temos a incorporação dessas temáticas de forma mais efetiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), documento que adota uma visão ligada às concepções da Sociologia da Infância, entendendo a criança como um ser biocultural, capaz de produzir cultura e aprender por meio das relações sociais estabelecidas. Assim como estão presentes nas atuais Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024).

Destacamos um importante avanço recente: a publicação deste documento significativo, elaborado em oposição às ofensivas conservadoras, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que determina as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024). O documento é um marco histórico no fortalecimento das políticas de Educação Infantil no Brasil, que revela a necessidade da criação de medidas políticas e sistemas para eliminar as desigualdades e promover a discussão de gênero no âmbito educacional, construindo uma intervenção antidiscriminatória.

As novas diretrizes vêm retomar importantes aspectos dos documentos produzidos em épocas anteriores, como a DCNEI (Brasil, 2009), alertando para a importância da superação de desigualdades, o respeito às diferenças e à diversidade de gênero e a garantia do desenvolvimento de todos os bebês e crianças pequenas, com vistas à construção de estratégias e oferta de formação continuada dos/as professores/as e das equipes de gestão escolar, focadas no aprofundamento e ampliação de seus saberes, habilidades e competências e no fortalecimento da identidade profissional.

Nessas diretrizes, está destacada a necessidade do atendimento à diversidade das infâncias, às identidades e singularidades das crianças, considerando seus pertencimentos étnico-racial e de gênero, propondo a execução de ações integradas que considerem as especificidades educacionais, para a superação de práticas, atitudes e situações que envolvam quaisquer formas de discriminação e preconceito à condição de desenvolvimento, dentre eles a discriminação de gênero e racial (Brasil, 2024).

Diante do contexto brasileiro de disputas e embates ideológicos, é importante salientar a relevância das políticas públicas e dos documentos orientadores nacionais que subsidiam as práticas educativas e a formação docente na perspectiva da promoção da diversidade de gênero e raça na Educação Infantil. Tais documentos ainda se apresentam como relevantes instrumentos de resistência. Em um cenário permeado pelas ofensivas conservadoras nos últimos anos, é importante refletir em quais condições esses documentos estão sendo implementados e executados.

Conclusões

Ao analisar o cenário político e social no Brasil, percebe-se que a reformulação da noção de direitos humanos, nos últimos anos, segue uma direção oposta às décadas de 1980, 1990 e 2000. Nesses períodos, os direitos humanos e o enfrentamento das desigualdades eram reconhecidos como responsabilidades fundamentais do Estado. Porém, atualmente, parece haver um projeto de constituir o neoconservadorismo como uma identidade política (Biroli, Machado & Vaggione, 2020). As disputas políticas educacionais no Brasil têm levado ao apagamento dos termos gênero e raça das diretrizes e propostas curriculares, refletindo um movimento conservador que busca restringir tais debates nas escolas. A exclusão desses termos não apenas dificulta e inviabiliza avanços no combate às discriminações raciais e de gênero, mas também reforça desigualdades históricas dentro do sistema educacional brasileiro.

Apesar das pressões conservadoras para excluir essas temáticas, ainda existem espaços de enfrentamento dentro da formulação e implementação das políticas públicas. Essas brechas podem ser observadas em normativas que, mesmo sem mencionar explicitamente gênero e raça, abrem margem para interpretações que possibilitam práticas pedagógicas voltadas à equidade e à diversidade. As tensões políticas resultam em documentos ambíguos, nos quais a disputa entre diferentes forças sociais é visível, evidenciando tanto retrocessos quanto possibilidades de avanço na garantia de uma educação da infância comprometida com os direitos humanos e a justiça social. Torna-se imprescindível continuar tensionando, articulando e reafirmando a educação como um ato político e libertador (Gomes, 2019), evidenciando a urgência de políticas públicas voltadas para a transformação social, com o desenvolvimento do senso crítico e comprometidas com a qualidade de vida das crianças pequenas. Os desafios abordados neste trabalho envolvem uma complexa interseção de questões históricas, sociais, culturais, educacionais e políticas que impactam a vida das crianças (Finco, Gobbi & Faria, 2015).

O sexismo, o racismo, o adultocentrismo e outras formas de preconceito vivenciadas pelas crianças desde a primeira infância devem ser foco de debate, para que possamos, coletivamente, traçar caminhos para sua superação. Somente por meio de uma educação crítica e comprometida com a equidade será possível romper com os ciclos históricos de exclusão e construir uma sociedade verdadeiramente democrática desde a infância.

Referências bibliográficas

- Abramowicz, A. (2018). Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 8 n. 2: Julho - Dezembro. 371-383.
- Ball, S. J. & Mainardes, J. (2024). *Pesquisas em Políticas Educacionais: debates Contemporâneos*. Editora Cortez.
- Biroli, F., Machado, M. D. C. & Vaggione, J. M. (2020). *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. Boitempo Editorial.
- Bortolini, A. (2023). É pra falar de gênero sim: Fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. Brasília.
- http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Brasil. (2009). Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília.
- Brasil. (2014). [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). <http://pne.mec.gov.br>.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final. Brasília, DF, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>.
- Brasil. (2024). Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Brasil. Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº1/ 2024. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília.
- Carreira, D. (2022). Tempos terríveis: Memória e produção de resistências no governo Bolsonaro. In.:

Carreira, D. & Lopes, B. (Org.) Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação. Ação Educativa, 14-37.

Diniz, C. M. da S. (2025). Gênero na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retrocessos e possibilidades para uma Educação Infantil democrática e plural. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Faria, A. L. G. de & Finco, D. (Org.). (2011). Sociologia da infância no Brasil. Autores Associados.

Finco D., Barreiros, D. Abbatecola, E. (2024). A educação em disputa: gênero, cruzadas e formas de resistência. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 12, n. 1, .01-12.

Finco, D.; Gobbi, M. A. & Faria, A. L. (Org.). (2015). Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Fundação Carlos Chagas.

Finco D. & Oliveira, F. (2011). A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: Finco, D. & Faria, A; L. G. (Org.). Sociologia da Infância no Brasil. Autores Associados, 54-80.

Gomes, N. L. (2019). Raça e educação infantil: à procura de justiça. Revista e-Curriculum, 17 (3), 1015-1044.

Mendes, P. de O., Silva P., Maheirie, K. & Gesser, M. (2020). A retirada dos termos “igualdade de gênero” e “orientação sexual” do Plano Nacional de Educação - PNE 2024-2024. Diversidade e Educação, 8 (2), 128-151.

Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: Vasconcellos, V. M. R. & Sarmiento, M. J. (Org). Infância (In)Visível. Junqueira & Marin Editores, 25-49.

Souza, E. de L. & Carvalho, A. F. de. (2022). Cadê a criança negra que estava aqui?: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. Debates em Educação, [S. l.], 14(Esp), 1–25.

Souza, M. L. A. de. (2016). Quais as crianças da base nacional comum curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. Debates em Educação, [S. l.], 8 (16), 136-156.

Vianna, C. P. (2020). Entrevista. Dal'igna, M. C. & Scherer, R. P. Entrevista. Gênero: conceito capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais. Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 1, pp. 7-24, Jan./Jun.

A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARVALHO¹, Regiane Sbroion de Carvalho

¹ Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ)/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Brasil. resbroion@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir se, e como, a participação das crianças é tratada nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, um documento produzido e disponibilizado pelo Ministério da Educação do Brasil em 2009 e destinado a uma autoavaliação coletiva institucional de escolas de educação infantil. Realizamos uma análise na qual buscamos, no documento, pelos termos “participação da criança”, “participação infantil”, por termos que tragam seus princípios como consideração ou, ainda, termos ou princípios trazidos pela literatura como condições para que a participação ocorra ou se efetive, como a concepção de criança como sujeito ativo, professor como protagonista de suas ações pedagógicas para promoção da participação da criança ou livre expressão. Verificamos que as crianças não participaram da construção do documento e que o termo “participação das crianças” é utilizado em apenas um momento, para se referir às crianças com deficiência, sem descrever os elementos que compõem a participação proposta. Conceitos que remetem à participação da criança, como autonomia, consideração da criança, de seus desejos e interesses, são mencionados, mas mediados pela ação docente e dependentes da vontade e chancela adulta. A consideração toma forma trazendo os elementos a serem levados em conta quando se referem aos bebês e crianças com deficiências. Verificamos que o documento se refere a condicionantes e pressupostos da participação das crianças, mas não propõe formas de inseri-los como elementos para a avaliação das instituições de educação infantil.

Palavras-Chave: participação da criança, Indicadores Qualidade da Educação Infantil; avaliação Educação Infantil; política pública; criança.

Introdução

Nos últimos anos, a participação infantil tem sido amplamente discutida na literatura, com sua definição variando de acordo com a língua, contextos sociais, econômicos e culturais e da pessoa ou grupo que o define (Canavieira & Barbosa, 2017; Larkins, 2021). De acordo com Larkins (2021), o significado de participação infantil mais disseminado está associado “[...] às ideias de voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas pessoais, serviços, política e tomadas de decisão”

(p. 387), aplicando-se também a contribuições materiais para a comunidade, a família ou mesmo a sociedade, podendo ser incorporada a processos educativos. A autora aponta que, para que a participação ocorra, devemos investir em atividades que envolvam interesse, conhecimento, vontade e escolha da criança para que ela não esteja nesses espaços/momentos de forma obrigatória e desinformada ou que se confunda sua participação com outras atividades impostas ou mesmo abusivas. Investigar a participação da criança implica em compreender as crianças enquanto sujeitos que têm direitos de escolha, expressão, consideração e influência e que fazem parte de sociedades e grupos que demandam negociações, renúncias e conquistas. Mas, para analisarmos a participação das crianças, não podemos nos restringir às relações face-a-face, devendo, também, analisar como os contextos, políticas e instituições pautam a criança, suas características e, principalmente, como potencializam ou restringem a participação delas. Para tanto, nos debruçamos na Educação Infantil (EI).

A EI é assim definida no 29º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (1996): “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Composta por creches (para crianças de até três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos de idade), é reconhecida como parte do sistema básico de ensino brasileiro, como direito das crianças e das famílias e dever do Estado seu oferecimento, acesso, permanência e qualidade.

Devido às características dos sujeitos da EI, como uma maior dependência física do adulto e especificidades na expressão e comunicação, refletir sobre suas formas de participação, principalmente as relacionadas à escuta e influência no ambiente educacional torna-se ainda mais difícil, conforme vivenciado por Alves (2023), que realizou estudos em instituições que vedavam o direito de participação das crianças. Já Canavieira e Barbosa (2017) vislumbram um avanço gradual nas pesquisas acadêmicas rumo a uma Pedagogia própria que se contraponha aos modelos vigentes em prol de uma escuta e consideração da criança. Alves (2023) aponta para algumas condições para que a participação das crianças se efetive nas instituições de EI, como concepções sobre a criança como sujeito ativo, de escola como espaço democrático e, ainda, professores protagonistas de suas ações pedagógicas. Ao vislumbrar uma “outra escola democrática” para crianças pequenas, Canavieira e Barbosa (2017) apontam como características o exercício da autogestão, a livre expressão, a vivência da diversidade e diferença. Outros aspectos, como o papel do corpo da criança e de seus afetos, são trazidos como pontos importantes na compreensão da participação e ação da criança na instituição de EI.

Assim, ao abordarmos a participação da criança no espaço da EI, devemos nos atentar para aspectos que perpassam as concepções sobre ela – seus papéis e características (Alves, 2023) – e a escola como espaço democrático (Alves, 2023; Canavieira & Barbosa, 2017), bem como para as ações realizadas pelas crianças, como autogestão, livre expressão (Canavieira & Barbosa, 2017), suas formas de expressão – corpo, movimentos, gestos, expressões e afetos (Agostinho, 2015) – e a ação docente, seja no protagonismo de suas ações (Alves, 2023), seja na intencionalidade pedagógica da participação da criança nas práticas propostas (Canavieira & Barbosa, 2017). Argumenta-se que a participação da criança deveria tornar-se o pilar da construção de práticas pedagógicas na EI ao carregar concepções ativas e criativas das crianças, o respeito a elas e sua escuta e consideração (Agostinho, 2015; Alves, 2023; Canavieira & Barbosa, 2017). Assim, para investigar as formas como a participação da criança ocorre nas instituições de Educação Infantil, é necessário analisar os elementos que compõem as práticas, relações e, ainda, se e como os documentos que se propõem embasar ou avaliar as práticas e instituições destinadas às crianças falam sobre a temática.

A partir disso, buscamos, no presente trabalho, discutir se, e como, a participação das crianças é tratada nos Indicadores de Qualidade de Educação Infantil (IQEI) (MEC, 2009), produzidos em 2009 pelo Ministério da Educação e que se encontram em vigor.

Os IQEI têm formato de manual e constituem um instrumento adicional de apoio às instituições de Educação Infantil destinado a uma autoavaliação pelos diferentes sujeitos que compõem a

comunidade escolar. Trata-se de um documento de 66 páginas, organizado a partir de um texto de “Apresentação”, em que são discutidos aspectos gerais e introdutórios do IQEI, de capítulos em que são apresentadas as concepções de qualidade na educação infantil adotadas no documento e as formas como ele deve ser realizado – sujeitos envolvidos, materiais e procedimentos a serem adotados –, seguido pelos capítulos que tratam os diversos elementos a avaliar nas instituições de Educação Infantil. Os elementos a serem analisados são denominados “indicadores”, que são assim definidos:

[...] são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões (MEC, 2019, p.13).

Os indicadores são, portanto, afirmações que se referem a diversas práticas, ações e elementos que compõem as dinâmicas das instituições de Educação Infantil. Os indicadores são divididos em dimensões que agrupam aqueles que se remetem a um mesmo aspecto a se avaliar na instituição. As sete dimensões que compõem o IQEI (MEC, 2009) são:

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (p. 17/18)

A comunidade escolar se reúne, os sujeitos são divididos em pequenos grupos para discutir e avaliar uma ou duas dimensões do IQEI. Cada indicador é discutido e, coletivamente, classificado a partir de cores: verde quando ele é considerado bom naquela instituição, amarelo para “médio” e vermelho para “ruim”. Trata-se de um documento que auxilia as instituições de Educação Infantil, a partir de análises coletivas e diversas, a realizar uma autoavaliação identificando pontos positivos e sensíveis, que necessitam de melhorias.

Ao analisar se e como a participação da criança é tratada nos IQEI, podemos verificar se a ação da criança é compreendida no documento como um fator importante a considerar na avaliação da qualidade das instituições de EI e que deve ser buscada por seus membros nas relações e práticas pedagógicas empregadas.

Método

Realizamos uma análise documental a partir de leituras do IQEI. Inicialmente, buscamos os termos “participação da criança” ou “participação infantil” no texto. Em seguida, buscamos por momentos que se referiam a ações da criança e aos aspectos levantados por Alves (2023) e Canavieira e Barbosa (2017) como condicionantes para a efetivação da participação infantil, a saber: criança como sujeito ativo; ações realizadas pelas crianças: autogestão e livre expressão; respeito aos meios e formas de expressão das crianças; ação docente: protagonismo do professor em sua ação pedagógica e intencionalidade pedagógica da participação da criança manifesta nas ações propostas pelas docentes.

Resultados e discussões

Verificamos que as crianças não fizeram parte da construção do documento, uma vez que sua elaboração foi realizada por um “Grupo Técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área” (MEC, 2009, p. 9). Sua versão pré-teste foi realizada com sujeitos (todos adultos) em diferentes instituições de EI do país – Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná.

Se as crianças não foram eleitas para a construção do documento que pauta a qualidade das instituições que vivenciam cotidianamente, passamos a analisar se sua participação é pautada e trazida como um elemento que marca a qualidade dessas instituições. Em busca textual realizada no documento, verificamos que os termos “participação infantil” e “participação da criança” não aparecem nenhuma vez e que o termo “participação das crianças” surge no indicador 2.4.6, explicitando a promoção da participação das crianças com deficiência: “As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano?”. Indagamos qual é a definição de participação que compõe esse indicador, afinal, o termo aparece sem detalhamentos. Assim, de forma explícita, a participação, no documento, se restringe a crianças com deficiências, sem definições ou apresentação de elementos concretos a se considerar.

Analisando os IQEI em sua ordem de discussão, após a apresentação do documento, no capítulo sobre “A qualidade na educação infantil”, ao se referir aos sujeitos envolvidos na realização da avaliação institucional, as crianças são citadas como sujeitos componentes da comunidade escolar, como no trecho abaixo, que se refere ao movimento de delimitar um quadro do que vai bem ou mal na instituição de EI.

Vale lembrar que esse esforço é de responsabilidade de toda a comunidade: familiares, professoras/es, diretoras/es, crianças, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de educação infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade (MEC, 2009, p. 14).

As crianças são reconhecidas, nesse momento, como sujeitos que compõem a comunidade, aptos a realizar a avaliação institucional. Entretanto, no tópico destinado a explicar como o documento pode ser usado na avaliação da qualidade da e pelas instituições de EI, especificamente quando abordam a mobilização dos sujeitos para sua presença e envolvimento na realização nos Indicadores nas instituições de EI, encontramos:

Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira. Por isso, é muito importante que todos os segmentos da comunidade sejam convidados a participar, não somente aqueles mais atuantes no dia a dia. O grupo responsável pela preparação da instituição para a avaliação deve usar a criatividade para mobilizar pais e mães, professoras/es, funcionárias/os, conselheiros tutelares e da educação e outras pessoas da comunidade. Cartas para os pais, faixa na frente da instituição, divulgação no jornal, no transporte público ou na rádio local e discussão da proposta com as crianças são algumas possibilidades (MEC, 2009, p. 19).

Afirma-se a necessidade do envolvimento de todos da comunidade na avaliação; entretanto, ao enumerar os sujeitos elencáveis, a criança não é mencionada. Aponta-se para a possibilidade de “discussão da proposta com as crianças”, atrelada a outras propostas de mobilização dos participantes, não para que elas possam opinar e avaliar suas instituições de EI, mas como forma de, a partir de seu informe, divulgar o evento para membros de sua comunidade que realizarão a avaliação das instituições. As crianças que vivenciam as instituições e que têm os espaços e práticas das creches e pré-escolas a elas destinados e pensados são afastadas da avaliação proposta, sendo usadas como mensageiros do convite para que outras pessoas, externas ao espaço, realizem a avaliação. Destacamos que acreditamos que todos da comunidade intra e extraescolar devam fazer

parte dessa discussão, apenas quisemos demonstrar que a criança, enquanto categoria geracional, mesmo sendo o principal sujeito do espaço, é afastada de momentos avaliativos e decisórios em prol de adultos que não estão diretamente relacionados ao ambiente escolar.

Em outras dimensões aparecem elementos que se aproximam a uma concepção ativa, decisória e até mesmo consultiva da criança, que poderiam ser consideradas de participação da criança. Na Dimensão 1 (Planejamento Institucional), destinada aos objetivos, metas e organização das atividades e ações das escolas, a participação da criança aparece no indicador 1.1.2: “A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças?”. Nesse indicador encontramos a “consideração pelo interesse da criança” não se referindo à possibilidade de as crianças expressarem suas vontades, interesses e desejos, mas de tais interesses pautados pelo olhar adulto quando os adultos da comunidade deliberarem sobre as práticas institucionais a elas destinadas. Além disso, nesse indicador podemos identificar outro elemento apontado como necessário para a participação infantil da criança por Alves (2023): o protagonismo dos professores sobre suas ações pedagógicas. Assim, mesmo que não se refira à participação da criança, garante uma das condições para que esta possa se efetivar.

Já na dimensão 2, destinada à discussão da multiplicidade de experiências e linguagens, que busca avaliar se a instituição reconhece e promove as diversas formas como as crianças conhecem o mundo e se expressam, aparece: “Na avaliação de uma instituição de educação infantil, devemos perguntar: o trabalho educativo procura desenvolver e ampliar as diversas formas de a criança conhecer o mundo e se expressar?” (MEC, 2009, p. 40). Trata-se, portanto, de uma dimensão voltada para a livre expressão e vivência da diferença pela criança, aspectos apontados por Canavieira e Barbosa (2017), e para o respeito aos meios e formas de expressão da criança, trazido por Alves (2023) como aspectos necessários para uma escola democrática e que promova a participação da criança pequena.

A autonomia é outro elemento bastante pautado nessa dimensão, afirmando que:

Em seu desenvolvimento, a criança vai construindo sua autonomia: cada etapa percorrida abre inúmeras possibilidades de expressão e atuação. Assim acontece quando o bebê aprende a reconhecer rostos e vozes de pessoas próximas, quando a criança pequena começa a engatinhar e explorar o ambiente, quando dá os primeiros passos, quando desenvolve a fala e amplia seu vocabulário, quando aprende novas brincadeiras, quando consegue se alimentar sozinha, quando observa imagens de um livro infantil, quando escuta histórias, quando se olha no espelho, e assim por diante (MEC, 2009, p. 40).

A autonomia está relacionada, nessa definição, ao desenvolvimento da criança, e a sua expressão comportamental informa o grau em que foi conquistada. A promoção da autonomia da criança é um dos elementos destacados por Canavieira e Barbosa (2017) como bases para uma EI democrática e participativa para as crianças. Ao focar no desenvolvimento da autonomia da criança, o IQEI pauta a escolha da criança, o que proporciona sua participação no ambiente e nas relações. Sobre a construção da autonomia pelas crianças, encontramos:

INDICADOR 2.1. Crianças construindo sua autonomia

2.1.1. As professoras apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, etc.)?

2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?

2.1.3. As professoras, na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência? (MEC, 2009, p. 41)

No tópico que propõe a construção da autonomia pelas crianças, que traz em seu título a própria criança como sujeito que constrói a sua autonomia, os indicadores apresentados, que exemplificam as ações necessárias para tanto, focam nas atividades docentes. Assim, a ação da criança está

sempre condicionada ao outro, tratando-se, portanto, de uma ação mediada pelas propostas docentes e não com possibilidades de intervenção e modificação direta das crianças em seus contextos e relações.

Já a expressão da criança é abordada no indicador 2.4, que se refere a “Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais”, em que se propõe avaliar se são ofertadas diferentes formas de expressão – brincadeiras com sons (diversidade de músicas, ritmos, melodias, vozes e instrumentos musicais e sonoros), expressões plásticas (pinturas, desenhos, esculturas), literatura (poemas, parlendas, canções, faz de conta) –, assegurando-se a participação das crianças com deficiência em todas as atividades. A variedade de formas de abordar a expressão da criança amplia as possibilidades de consideração e compreensão das maneiras de as crianças se comunicarem. Entretanto, o foco permanece na proposição de experiências e atividades artísticas ou mesmo na consideração de suas produções como forma de educadores compreenderem e considerarem as concepções das crianças na construção de suas práticas e cotidianos de forma mais focada, mas nada se fala sobre seus impactos na organização e propostas institucionais.

Na dimensão 3, denominada “interações”, afirma-se:

A instituição de educação infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. [...] A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias (MEC, 2009, p. 45).

A interação é apontada como base das relações nas instituições, sendo elas permeadas pelo respeito, inclusive do adulto pelas crianças. Ao trazer os indicadores que devem ser considerados, divide o documento entre: 3.1. Respeito à dignidade das crianças; 3.2. Respeito ao ritmo das crianças; 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; 3.5. Interação entre crianças e crianças. Destacamos, para discussão, os indicadores 3.1, 3.3 e 3.4 que trazem elementos para pensar as interações e ações das crianças. No item 3.1, referente à dignidade das crianças, o foco está na intervenção dos professores para eliminar ações que coloquem em risco a integridade física (castigos, beliscões, tapas), psicológica (gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva) e moral (humilhação) das crianças por ações adultas ou das próprias crianças com relação aos pares ou adultos da instituição. No indicador 3.3 que trata do respeito à identidade, desejo e interesse das crianças, encontramos:

3.3.1. As professoras e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes? 3.3.2. A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição?
3.3.3. As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos [...] e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos?
3.3.4. As crianças com deficiência recebem atendimento educacional especializado [...]?
3.3.5. As professoras e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade?
3.3.6. As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano? Ao se referir ao interesse das crianças, especificam o atendimento de crianças recém-chegadas e, ao se referem aos bebês, caracterizam formas de comunicação específicas deles para que seus interesses sejam considerados. Com relação às crianças maiores já participantes da escola, não há um indicador que detalhe como pautar sua participação e consideração para além de aspectos de regulação emocional. Assim, no indicador que mais poderia abordar a participação das crianças com

a consideração de seus interesses e vontades, pouco se avança e se pautam mais crianças com necessidades específicas (recém-chegadas, com deficiências e bebês). O indicador que mais se aproxima de uma participação da criança, é o 3.4.1, presente no item “respeito às ideias, conquistas e produções das crianças”, que aponta: “As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?” (MEC, 2009, p. 47). Nesse indicador encontramos ações que se aproximam da participação infantil ao acolher as propostas das crianças nas ações institucionais. Entretanto, a ressalva “sempre que possível” coloca uma condição para esse acolhimento e, ao não apontar os elementos a serem considerados, deixa a cargo do professor estabelecer as condições para acolher ou não a visão das crianças, o que, em uma sociedade hegemonicamente adultocentrada, pode favorecer uma desconsideração da criança.

Considerações Finais

Verificamos que a participação da criança proposta nos Indicadores de Qualidade da EI se dá a partir de uma posição da criança enquanto membro da instituição, alvo de ações e decisões de outros, seja nas práticas pedagógicas efetivadas por suas professoras e democraticamente discutidas entre os sujeitos adultos de sua comunidade ampliada, seja na realização da avaliação da instituição, não sendo sujeitos elencados na composição da equipe avaliadora, seja na própria construção da política pública que representa os IQEI.

Mesmo com vários indicadores que margeiam a participação da criança, trazendo aspectos apontados pela literatura como condições para a participação da criança (Alves, 2023) ou características de escolas democráticas para as crianças pequenas (Canavieira & Barbosa, 2017), a possibilidade de ação, decisão e modificação do ambiente institucional não aparece de forma privilegiada no documento. Permanecemos na oferta das condições necessárias, sendo que os IQEI contemplam as bases da participação da criança, mas não a trazem explicitamente como um elemento a ser enunciado e avaliado como indicador de qualidade das instituições de educação infantil. Os IQEI foram produzidos há 16 anos, necessitando de atualizações, inclusive para se adaptar às novas normativas e leis e a várias discussões e avanços na área de estudos da criança, mas ainda se trata do documento vigente. Assim, sua análise à luz da participação da criança traz contribuições para que possamos avançar nas políticas que contemplem esse aspecto das vivências e experiências institucionais das escolas de Educação Infantil.

Referências bibliográficas

- Agostinho, K. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. Da Investigação às Práticas, 6 (1), 69 – 86.
- Alves, V. A. (2023). A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del-Rei]. São João Del-Rei. [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/A_participao_da_criana_na_Educao_Infantil_um_direito_que_humaniza%20\(4\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/A_participao_da_criana_na_Educao_Infantil_um_direito_que_humaniza%20(4).pdf).
- Canavieira, F. O.; Barbosa, M. C. S. (2017). Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. Zero-a-Seis, 19, 36, 361 – 378. Disponível em endereço eletrônico: https://www.researchgate.net/publication/321884684_Participacao_infantil_e_debate_democratico_aproximacoes_pelo_campo_da_educacao_infantil
- Larkins, C. (2021). Participação / Participation. In: Tomás, C. A. et al. (Ed.). Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais / Key concepts on Sociology of Childhood: global perspectives. Minho, Portugal: UMinho Editora, 385–391.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996). Presidência da República.
- Indicadores da qualidade na educação infantil. MEC/SEB, 64 p. (2009). Disponível em endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

O MITO DA EDUCAÇÃO NEUTRA: ÉTICA DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

SILVA, Cristina Gomes da

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
cristina.gomes.silva@ese.ips.pt

Resumo

Com esta comunicação pretendo contribuir para a discussão sobre o papel da escola pública na sociedade democrática, assumindo à partida que o desafio da escola em democracia é consideravelmente maior do que noutros regimes. Esta escola tem de formar para o exercício de uma cidadania livre, autónoma e responsável que, simultaneamente, permite mobilizar competências relativas à inserção no mercado de trabalho, à participação na vida coletiva e à responsabilidade na construção do bem comum da sociedade. Defendo que esta aprendizagem tem lugar num contexto alargado, por ser feita de modo universal: a escola pública. É ali que a democracia se ensina e se aprende, através de aprendizagens que permitam às crianças e jovens, num cenário de inovação e inclusão das diferenças, pensar de maneira autónoma: alimentando uma inquietação fértil; desenvolvendo uma cultura científica; valorizando o conhecimento; cultivando uma ética da discussão; sublinhando os valores, as representações e os conhecimentos que sustentam a democracia; mobilizando a argumentação racional na resolução de conflitos, consolidando o reconhecimento e a partilha de factos objetivos e não apenas opiniões; ajudando ao posicionamento no coletivo sem perda de identidade; vendo na incerteza uma inquietação positiva na busca do conhecimento. Esta aprendizagem precisa de profissionais formados de acordo com os princípios democráticos. Os currículos da formação inicial de professoras/es devem permitir levar para os contextos de formação estes conteúdos de modo a formarmos profissionais que sejam agentes da Democracia; promotores da Cidadania; abertos ao mundo e à diversidade; motores da inovação pedagógica; agentes de transformação social e cujo profissionalismo também se constrói em torno de uma consciência da diferença entre ser professor/a em democracia e ser professor/a num regime autoritário.

Palavras-Chave: Educação; Escola Pública; Democracia; Cidadania; Formação de Professoras/es

Incertezas, exigências e desafios da escola pública em democracia

O ponto de partida desta comunicação assenta num pressuposto nem sempre aceite: não há educação neutra!

Michael W. Apple [1986 (1979)] explicitou bem este princípio ao afirmar que

“a educação não é neutra e, pela própria natureza da instituição, o educador vê-se implicado num ato político, tenha ou não consciência disso” (Apple, 1986, p.11).

A Escola, sobretudo a escola pública, é o veículo, por excelência, de transmissão de valores que se querem a vigorar na sociedade. Dubet et al. (2020) sintetizam bem esta correspondência entre escola e sociedade:

“A escola religiosa queria formar homens e mulheres de fé; a escola republicana queira produzir cidadãos autónomos, solidários, ligados à nação e à razão. A escola democrática de massas continua a querer produzir cidadãos virtuosos, mas que também sejam indivíduos singulares, democratas tolerantes, preocupados com os outros e com as suas liberdades pessoais, com vontade e capacidade para participar na vida coletiva” (Dubet et al., 2020, p. 139).

Daqui se infere que o desafio da escola em democracia é consideravelmente maior do que noutros regimes: tem de formar cidadãos livres, autónomos e responsáveis que, simultaneamente, devem mobilizar competências relativas à participação na vida coletiva e na construção do bem comum e ao mundo do trabalho.

O relatório da UNESCO de 2021 traz um importante contributo para a reflexão sobre o papel da educação no reforço da democracia, propõe um novo contrato social alicerçado nos direitos humanos, nos princípios da não discriminação, da justiça social, do respeito pela vida, pela dignidade humana e pela diversidade cultural, encarando a educação como projeto público e um bem comum da humanidade, considerando a escola como a sua pedra angular.

A natureza aberta e plural da democracia pode conduzir a entendimentos que dificultam a apropriação dos valores democráticos e que associam a escola democrática, diversa aberta e plural, a uma suposta falta de rigor quando comparada, com a rigidez da escola tradicional. A vivência democrática, porque munida de menos certezas tidas como absolutas e indiscutíveis, pode provocar um sentimento de insegurança e levar os indivíduos a procurar referências e soluções alicerçadas em seguranças e certezas, à custa do fechamento, em vez da liberdade e da incerteza. John Dewey [(1929) (2014)] definiu bem este “sentimento de insegurança que desencadeia uma busca de certezas” (Dewey, 2014, p. 270). Também Philippe Perrenoud (2002) refere esta dificuldade e identifica o paradoxo da democracia

“que nos priva de certezas morais e filosóficas simples, que se poderiam considerar «evidentes». As sociedades integristas ou totalitárias têm menos hesitações quando se trata de se ensinarem, mas a que preço?” (Perrenoud, 2002, p. 33).

Considero particularmente feliz esta ideia segundo a qual as sociedades se ensinam. Mas, se se trata de se ensinarem, como o fazem as sociedades democráticas?

Pedagogia, sucesso escolar e ética democrática

Philippe Meirieu (2020), nas suas propostas pedagógicas, diz ser necessário garantir processos de aprendizagem que permitam às crianças e jovens pensar de maneira autónoma, despertando o interesse pela busca e descoberta e afastando-os da acomodação que uma educação mais doutrinária e fechada nas suas certezas pode induzir aprisionando-os na “maldição das certezas”

(Meirieu, 2020, p. 42-43).

Talvez parte da desconfiança em relação à escola encontre algum fundamento nesta oposição entre certeza e incerteza, entre o conforto da opinião e o desconforto da procura, mas entre certezas totalitárias e incertezas democráticas a escola não pode ficar refém de um movimento que pode conduzir ao seu fechamento, contrário à sua missão de questionamento da realidade e de abertura ao mundo.

Por outras palavras, assume-se que a escola tem um papel central nesta inquietação fértil enquanto cenário da inovação e da inclusão das diferenças, mas tem de garantir o cumprimento de alguns requisitos. O desenvolvimento de uma cultura científica reúne consenso: Perrenoud (2002) defende

“uma cultura científica e não a acumulação de conhecimentos parcelares e o desenvolvimento de uma ética da discussão, mais do que uma submissão à autoridade da ciência ou do mestre” e “(...) um trabalho mais intenso e constante sobre os valores, as representações e os conhecimentos que sustentam a democracia e qualquer contrato social” (2002, p. 15-16).

Dubet et al. (2020) também apontam soluções neste sentido quando, a propósito das várias inseguranças vividas nas sociedades atuais, afirmam que a confiança que a escola pode transmitir em relação à ciência é extensível à vida democrática porque mobiliza argumentação racional na resolução de conflitos e consolida o reconhecimento e a partilha de factos objetivos e não apenas de opiniões. Para além disto Meirieu (2020) propõe que os professores disponham de condições para ajudarem os alunos a posicionarem-se no coletivo sem perderem identidade e a verem na incerteza uma inquietação positiva na busca do conhecimento, condição, segundo o autor, para passar de um pensamento cativo a um pensamento crítico e desenvolvendo competências que associam predisposições individuais e interesse coletivo através da criação de situações de aprendizagem colaborativa em que se revelam as dificuldades e os contributos de cada um. Meirieu (2020), defende que a aprendizagem feita em sede escolar é transferível para a vida em sociedade e que em democracia é preciso contar com todos os cidadãos em plena igualdade de direitos, no respeito pela diversidade vivida na escola e na sociedade., mas é na escola que a apropriação de instrumentos que permitam o questionamento constante; a apropriação de uma cultura científica dentro da escola; e a discussão dentro das regras de convivência democrática, por oposição à escola tradicional, transmissiva, fechada, hierárquica e estática, se faz.

Revejo-me nesta abordagem e acrescento que, por garantir o acesso universal, é na escola pública que essa aprendizagem se faz, num exercício quotidiano em que os professores estão conscientes do seu primordial papel de orientadores num processo contínuo de aprendizagem.

Estas considerações colocam a escola pública no centro de uma discussão pouco ou nada apaziguada, mas reveladora da sua importância na sociedade democrática, justamente por ser o instrumento mais importante e necessário à democratização da educação. No entanto, não podemos esquecer o importante papel do veredicto escolar nas vidas das pessoas, estabelecendo o seu valor social e profissional e as consequências desiguais do processo de massificação do acesso à educação escolar. O acesso universal tornou mais evidente o insucesso escolar elevado e determinado, em parte, pela origem social dos alunos. Dito isto, uma escola democrática tem de ser: promotora de estratégias pedagógicas que democratizem o sucesso escolar, emancipando os indivíduos através do saber; produtora de conhecimentos e competências necessários ao bom desempenho profissional de acordo com as exigências do mundo do trabalho atual e formadora de cidadãos capazes de participar de modo constante e consciente na construção e manutenção da sociedade democrática. Para Dubet et al. (2020) existe uma relação forte entre nível de instrução, adesão aos valores democráticos e confiança na ciência e nas instituições, mas não deixam de alertar para um efeito distinto sobre os “vencedores da massificação e os vencidos da massificação”, considerando que estes últimos aderem menos, ou rejeitam, aos valores da escola e podem assumir idêntica postura em relação à democracia. Estes autores afirmam ainda que o “separatismo escolar” pode vir a reforçar o que eles

chamam “separatismo social, cultural e político” (Dubet et al., 2020, p. 141), fazendo das desigualdades escolares uma peça importante no tabuleiro democrático. Ou seja, aquilo que se constitui como um elemento de justiça social – a igualdade perante a apropriação do conhecimento dentro da escola – ganha assim um papel fundamental na construção da democracia. Na linha de valorização do sucesso escolar está também o trabalho de Merle (2005) ao referir que, mesmo que os professores já não se socorram dos tradicionais métodos para castigar os “maus alunos” induzem sentimentos de humilhação entre aqueles que não conseguem atingir os objetivos fixados. As notas e a retenção são castigos não imediatos, mas indutores de humilhação para os alunos.

E entra em cena um outro elemento disfarçado de bonomia: a meritocracia! A ideologia do mérito permitiu que se desenvolvesse e instalasse a convicção individualmente alimentada e socialmente partilhada de que a responsabilidade por um percurso escolar e profissional bem-sucedido repousa quase exclusivamente no esforço e capacidades individuais, dificultando durante muito tempo o questionamento sobre o funcionamento do sistema educativo e dos seus mecanismos (muitas vezes não explícitos) de seleção escolar com efeitos posteriores na seleção social e no mundo do trabalho. No seu livro de 2020, Michael Sandel aborda estas questões e é dele a ideia de que meritocracia premeia os vencedores e castiga os perdedores, sem que sejam inteiramente compreensíveis e apropriáveis os mecanismos que produzem uns e outros. Sendo esta uma questão clássica da sociologia da educação abordada por numerosos estudos e autores, Bourdieu e Passeron (1971; 1985) desenvolveram um trabalho paradigmático de identificação e denúncia dos efeitos perversos da democratização do acesso à escola, quando associados ao reforço da reprodução social, nomeadamente, através da ação continuada da educação massificada e igual para todos, a democratização do sucesso continua por fazer.

Em Portugal, o caminho feito no sentido de alargar a escolarização é notável. Vejamos os números.

Quadro 1 _Escolarização da população entre os 15 e os 64 anos, por nível de qualificação

Ano	1993	2003	2013	2023
Nível de qualificação	%	%	%	%
Até ao ensino básico (0-2)	79,5	75,7	59,4	41,1
Ensino secundário e pós-secundário não superior (3 e 4)	12,0	14,9	23,0	31,8
Ensino Superior	8,5	9,4	17,6	27,1

Fonte: PORDATA_ <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/qualificacoes-da-populacao/populacao-15-64-anos-por-sexo-grupo-etario-e-nivel>

Verificamos uma tendência crescente na conclusão de cursos de nível secundário, pós-secundário e superior e um movimento contrário, efeito demográfico direto, relativamente à taxa de escolarização até ao ensino básico, que regista uma redução significativa nas últimas quatro décadas.

E podemos perguntar: terão os agentes educativos interiorizado de forma consciente a necessidade de levar à prática uma ética democrática, que associa democratização da educação com o direito ao sucesso?

A uniformização de estratégias pedagógicas dirigidas a públicos diversos e com diferentes necessidades produziu, durante muito tempo, resultados desiguais e penalizadores para quem não

detinha a chave para descodificar o discurso escolar, mas a realidade complexificou-se pelo progressivo alargamento e inclusão da diversidade levando para a escola públicos que, num passado não muito distante, estavam afastados do contexto escolar. A evidência impôs-se: é necessário garantir condições de acesso à educação e respostas diferenciadas à diversidade social, étnica, linguística, de saúde física e mental, cumprindo o princípio de educabilidade universal através de uma educação inclusiva. Ou seja, para além de democratizar e massificar o acesso é necessário democratizar e massificar o sucesso, sob pena de uma parte significativa de jovens marcados pelo insucesso escolar vir a engrossar as fileiras dos descontentes com tudo, começando na escola e acabando na sociedade.

Esta evidência foi ganhando espaço e traduzida em preocupação, levando à criação de instrumentos legais que facilitam a introdução de práticas diferenciadas nas escolas, a criação de planos nacionais de formação de professores em matérias específicas, a explicitação do problema do insucesso em termos sociais e já não meramente individuais, são ações que têm contribuído de forma decisiva para uma alteração do panorama, embora não possamos ignorar os números que ainda prevalecem.

Quadro 2. Taxa de retenção e desistência no ensino básico e no ensino secundário

Ano	1995	2021
Nível de ensino	%	%
Ensino Básico		
1º Ciclo	10,8	2,1
2º Ciclo	12,1	3,3
3º Ciclo	16,6	4,3
Ensino Secundário	21,3	8,3

Fonte: PORDATA <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/alunos+do+ensino+nao+superior-75>

Ao longo das últimas décadas os resultados visíveis através das taxas de retenção e desistência no ensino básico e no ensino secundário apresentam uma tendência decrescente que, embora com oscilações, se tem mantido constante.

Pelo que ficou dito atrás, a discussão sobre o sucesso da democratização da educação não pode excluir a dimensão de aprendizagem da democracia e da cidadania, sob pena de reduzirmos a aprendizagem às componentes técnicas e instrumentais que terão mais ou menos valor no mercado profissional futuro.

A título de exemplo, no relatório da UNESCO de 2021, defende-se uma revalorização, nas opções curriculares, de disciplinas como a Filosofia, a História, a Literatura e as Artes enquanto instrumentos de pensamento e questionamento crítico, de empatia e de imaginação UNESCO (2021, p. 87). Assim, para além das práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de competências cidadãs, os currícula escolares são essenciais para estabelecer uma nova relação entre educação, conhecimentos, capacidades e valores democráticos UNESCO (2021). O trabalho de Nussbaum (2019) vai também neste sentido, ao defender a maior presença das áreas das Humanidades nos currícula educativos, de modo a fomentar o conhecimento das regras de vida em Democracia.

Instrumentos de política educativa e aprendizagem da cidadania em Portugal

E como posicionar a escola na tarefa de formar cidadãos e cidadãs para a sociedade democrática?

A democratização do acesso ao ensino e o aumento do período de escolaridade obrigatória após o 25 de abril de 1974 tinham, entre outros, o objetivo de fornecer a todos os indivíduos um denominador

cultural comum. O desenvolvimento de competências no domínio da cidadania e da cultura democrática tem sido, desde a transição para o regime democrático, uma preocupação manifestada quer ao nível político, quer ao nível educativo e teve, nas alterações curriculares introduzidas por Rui Grácio em 1975, conducentes à unificação do ensino fundindo liceus e escolas técnicas, um dos seus momentos maiores. De cariz marcadamente ideológico, esta medida política teve uma tradução curricular/pedagógica com a criação de três áreas: Educação Cívica e Politécnica, Ciências Sociais e Ciências do Ambiente. No entanto, o período de “normalização”, como lhe chamou Stoer (1986), iniciado com o 25 de novembro de 1975, trouxe a esta inovação curricular algumas alterações no edifício original do Ensino Unificado. Disso deu conta o próprio Grácio:

“com o desvirtuamento de objectivos essenciais e o ostracismo, até a eliminação, de áreas curriculares como a Educação Cívica e Politécnica, as Ciências Sociais, as Ciências do Ambiente, refreou-se a abertura da escola à realidade social próxima, ou remota, (...) a submeter a uma análise e a uma problematização crítica que dela fizesse não apenas um objecto de conhecimento mas também de transformação; e refreou-se o conhecimento do trabalho dos homens e das técnicas na sua relação com relações sociais hierarquizadas” (Grácio, 1995, p. 545).

O objetivo era também “diferir o momento das opções escolares e profissionais; romper com uma dualidade na estrutura do Ensino, correlativa da dualidade trabalho intelectual/trabalho manual, da dualidade dominante/dominado; romper com a dualidade escola/comunidade, educação formal/educação não formal” (Grácio, 1995, p. 545), formando cidadãos democratas que iam ajudar a construir a nova sociedade, numa intenção política explícita e dirigida à escola.

Posteriormente encontramos esta preocupação em dois documentos estruturantes da vida nacional e da educação: a Constituição da República Portuguesa (1976), que institui o regime democrático no País e determina que

“o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para “(...) a participação democrática na vida coletiva” CRP (1976)

e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que estrutura o edifício do sistema educativo português e determina que este se organiza de forma a:

“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” LBSE (1986, Artigo 3º).

A Reforma do Sistema Educativo (1989), confirma estes objetivos tendo tido como resultado prático a área curricular de Formação Pessoal e Social e da disciplina Desenvolvimento Pessoal e Social. E chegamos à história recente com a criação, em 2017, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). O PASEO visa a criação de um quadro de referência e enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva, democrática, e alicerçada no conhecimento científico e organiza-se em torno de cinco valores que, sendo valores educativos, são também valores sociais e democráticos: Responsabilidade e integridade; Excelência e padrões elevados; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade, (PASEO, 2017). Um dos instrumentos de

concretização destes valores é a ENEC, que tem como objetivo principal afirmar

“um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.” (ENEC, 2017, p. 1).

A introdução da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento operacionaliza os objetivos da ENEC e é assumida como um “espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural (ENEC, 2017, p. 3), sendo desenvolvida nas escolas de modo diferenciado em cada ciclo de ensino e estando também presente nas vias profissionalizantes.

No entanto, parece-me ser de acautelar o risco de uma configuração excessiva à forma escolar, mais ou menos transmissiva, tornando-a mais uma disciplina curricular sem grande efeito real e pouco interessante para alunos e professores.

Estes dois documentos constituem a referência atual para a orientação nacional relativa à formação para a cidadania e à aprendizagem dos valores inerentes a uma cultura democrática em sede escolar. Apesar das interrogações julgo poder afirmar que ensinar valores comuns, neste caso democráticos, e desenvolver estratégias de partilha e defesa desses mesmos valores fazem parte integrante do mandato da atual escola pública em Portugal e reforçam o estatuto da educação enquanto elemento de desenvolvimento e coesão social.

Estamos então perante uma proposta pedagógica, programática e ideológica. Ser cidadão numa sociedade democrática exige competências diferentes das que são exigidas aos indivíduos que vivem em sociedades fechadas e autoritárias. A autonomia de pensamento e ação, a capacidade de reflexão, a disponibilidade para agir e participar, a capacidade para decifrar os códigos democráticos da participação na vida pública são dimensões da educação que fazem parte do “caderno de encargos” da escola pública democrática.

Um dos desafios passa por conseguir uma síntese feliz entre liberdade individual e compromisso coletivo. Mas como? Do ponto de vista pedagógico são necessárias abordagens diferentes: maior flexibilidade de procedimentos e diversidade de práticas pedagógicas; transformação dos processos de ensino-aprendizagem em que se aprende fazendo e os alunos são corresponsáveis pelas suas aprendizagens; reconfiguração do paradigma de autoridade, que deixa de estar centrada no professor para ser exercida pela comunidade de aprendizagem de acordo com as responsabilidades e competências de cada um; mudança de paradigma das aprendizagens dos alunos, passando da simples aquisição de conhecimentos ao desenvolvimento de competências; assunção, por parte da escola, de um papel preponderante na formação de cidadãos capazes de intervir consciente e criticamente na sociedade em que vivem.

E estará a formação inicial e contínua orientada para formar os/as profissionais da educação enquanto agentes da democracia?

Formação inicial de professoras/es e aprendizagem da democracia e da cidadania

Se assumirmos que é necessário aprender a cidadania e a democracia dentro da escola pública, assegurando a socialização das gerações mais jovens na cultura política democrática então, temos de assumir igualmente que é necessário formar profissionais de acordo com os princípios democráticos, de modo a podermos contar com os professores enquanto agentes da Democracia e promotores da Cidadania dentro da escola. Defendo aqui que as instituições de formação também têm um papel a desempenhar no desenvolvimento da cultura política dos/das estudantes que mais tarde serão docentes. A tendência relativa às componentes de formação tem-se desenhado em torno de preocupações mais relacionadas com o domínio de conteúdos científicos e de didáticas do ensino das

várias disciplinas, do que com estratégias de transmissão e vivência de valores e princípios democráticos.

Hoje, não tenho certezas relativamente à consciência que os professores têm da diferença entre ser professor em democracia e ser professor num regime autoritário, mas gostava de pensar que em democracia os professores perfilham uma ética humanista, democrática e inclusiva e que conscientemente se assumem como motores da inovação pedagógica, relativa a processos de aprendizagem mais participados; que valorizam o trabalho colaborativo; que a competição não é um valor; que os alunos se apropriam do conhecimento de modo mais perene e com mais sentido; que são agentes de transformação social. Mas, se os professores não se pensam, e ao seu papel na sociedade, de forma crítica, dificilmente estarão aptos a promover a mudança e a garantir que a escola pública é capaz de defender e manter os princípios, valores e práticas democráticas. A condição necessária é: que estejam conscientes do seu estatuto de especialistas, cujo trabalho dá sentido à instituição educativa, e que não se demitam do seu papel enquanto agentes da democracia.

Como é sublinhado em UNESCO (2021), ao atribuir aos professores um papel determinante, e não substituível por qualquer tecnologia, no novo contrato social para a educação:

“o de coordenador, reunindo diferentes elementos e ambientes, no quadro de um trabalho colaborativo que permite a quem aprende desenvolver as suas competências e aptidões” UNESCO (2021, p. 169)

Recomendações de outras instituições internacionais vão também neste sentido, como é o caso do Conselho da Europa, onde na conferência realizada em junho de 2017 e subordinada ao tema Aprendendo a viver em conjunto: um compromisso partilhado com a Democracia, se recomendou a cada país membro que incluísse estas temáticas de modo claro e sistemático nos currículos de formação de nível superior, com um sublinhado particular na formação de professores e educadores (CE, 2017).

Conclusão

A escola pública é fulcral na sociedade democrática e um dos seus desafios passa por colocar-se ao serviço da democracia, ensinando as regras democráticas, sem doutrinação, mas assumindo conscientemente que não há educação neutra nem apolítica e a escola sozinha não pode fazer tudo, registando-se mesmo divergências entre alguns setores da sociedade e os valores e modos de ação da escola. Perrenoud (2002) assinalou esta dificuldade ao reconhecer que nem sempre a escola é compreendida nos seus propósitos:

“(…) Um sistema educativo não pode ser mais virtuoso do que a sociedade que lhe confere a sua legitimidade e os seus recursos.” (2002, p. 13).

Discutir o papel e o mandato da escola pública na atual sociedade democrática implica uma inscrição em várias frentes: políticas educativas inclusivas; opções pedagógicas que facilitem a relação com os outros e com o diferente e a aprendizagem colaborativa; modelos organizacionais escolares que promovam a interação e a aprendizagem em conjunto; competências que possibilitem a troca de ideias diferentes; de mobilização de conhecimentos científicos; afirmação de valores democráticos e humanistas. Importa ainda realçar o seu papel na promoção e garantia da democratização da escolarização, e a mais longo termo da sociedade.

Mas este trabalho não pode ser feito sem orientação e intencionalidade, daí que, tal como noutros regimes políticos, a escola pública em democracia tenha de ter um ‘roteiro’ pedagógico-ideológico da vida democrática, porque se não se ensinar, nomeadamente através da escola, a sociedade

democrática enfraquece (Perrenoud, 2002).

Se entendermos ser necessário aprender a cidadania e a democracia dentro da escola pública, o “centro de treino” e experimentação da cidadania democrática, precisamos de professores formados de acordo com os princípios democráticos. Se os professores não pensam o seu papel na sociedade, dificilmente estarão aptos a promover a mudança e a garantir que a escola pública é capaz de defender e manter os princípios, valores e práticas democráticas, sem doutrinação, mas comprometidos com a convicção de que não há educação neutra nem apolítica, visto que está sempre imbuída de valores, sejam eles quais forem.

Referências bibliográficas

- Apple, Michael, W., [1986 (1979)], *Ideologia y currículo*, AKAL
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1971), *La Reproduction*, Minuit
- Conselho da Europa (2017) - Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/edc/conference>
- Dubet, François, Duru-Bellat, Marie (2020), *L'école peut-elle sauver la démocratie?*, Seuil
- Dewey, John [2014 (1929)], *La quête de certitude*, Gallimard
- Grácio, Rui (1995), *Obra completa I – Da educação*, Fundação Calouste Gulbenkian
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Guerreiro, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://bit.ly/PASEO_2017_dge
- Meirieu, Philippe, (2020), *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Autrement
- Merle, Pierre (2005) *L'Élève Humilié. L'École, Un Espace de Non-Droit?*, PUF
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade / Secretaria de Estado da Educação. <http://bit.ly/2JenC2a>
- Ministério da Educação (2017), *Educação para a Cidadania - Documentos de referência*, Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/documentos-referencia>
- Nussbaum, Martha C. (2019), *Sem Fins Lucrativos. Porque precisa a democracia das humanidades*, 70
- Perrenoud, Philippe (2002), *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*, ASA.
- Pordata, Disponível em: <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/alunos+do+ensino+nao+superior-75>
- Sandel, Michael (2020), *A tirania do mérito*, Presença
- Silva, Cristina Gomes da (2022), “Escola pública em Democracia. Para quê?”, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLIV, pp. 28-45.
- Stoer, Stephen (1986), *Educação e mudança social em Portugal: 1970-80, uma década de transição*, Afrontamento
- UNESCO (2021), *Repenser nos futurs ensemble. Un nouveau contrat pour l'éducation*, Disponível em: <https://fr.unesco.org/futuresofeducation/>

Legislação

- Decreto de aprovação da Constituição, de 2 de abril de 1976 – Assembleia Constituinte, Constituição da República Portuguesa, Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo, Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf

PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E CIDADANIA NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIÁLOGOS BRASIL-PORTUGAL

FINCO¹, Daniela; ALVARENGA², Carolina Faria; MORUZZI³, Andrea Braga

¹ Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, dfinco@unifesp.br

² Universidade Federal de Lavras - UFLA, carol_alvarenga@ufla.br

³ Universidade Federal de São Carlos, andreamoruzzi@ufscar.br

Resumo

Este trabalho trata das políticas públicas de gênero na educação da primeira infância, a partir do diálogo entre experiências de Brasil e Portugal. Ambos países vêm passando, nos últimos anos, por protestos contra uma suposta "ideologia de gênero", como um inimigo a ser combatido. Considerando as especificidades de cada país, as experiências promotoras de igualdade de gênero podem trazer pistas de como gênero foi inserido nas políticas públicas, dos avanços e dos desafios ainda a serem enfrentados, apontando possíveis estratégias a construir. O recorte metodológico envolve análise de documentos orientadores e diretrizes pedagógicas produzidas pelos países e as produções de pesquisas recentes envolvendo as temáticas das políticas públicas de gênero em ambos países. Busca-se encontrar, nas possíveis redes políticas, a investigação das relações entre global-nacional-local no processo de formulação e implementação de políticas públicas. O trabalho contribui para a construção de articulações das questões de gênero com as dimensões institucionais e políticas, na proposição de referenciais para a educação para cidadania e gênero na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Políticas Públicas; Documentos Orientadores; Brasil-Portugal.

Introdução

Este trabalho nasce de uma parceria entre três instituições brasileiras e uma portuguesa que tem como objetivo pesquisar sobre as políticas públicas para a educação da primeira infância a partir da perspectiva da educação para a cidadania, em especial, para as questões de gênero. Em meio a um contexto político marcado por retrocessos no campo das políticas públicas e, com a atuação agressiva de grupos contrários aos direitos humanos na sociedade e junto às escolas públicas e ao Estado em geral (Carreira, 2022; Gava, 2023; Monteiro, 2024), constata-se um grande interesse de diversos segmentos em conhecer, debater e se apropriar das questões de gênero na educação.

Estudos brasileiros sinalizam como o gênero vem sendo usado para a disseminação de pânico moral, em relação à educação das crianças e jovens, por grupos que se expressam por partidos nacionalistas, sexistas, racistas, conservadores, neoliberais, aumentando os discursos públicos antigênero (Junqueira, 2018; Vianna, 2018, 2020; Finco, 2020; Gava, 2023; Diniz, 2025). No Brasil, vivemos, nos últimos anos, um momento histórico de retrocessos político, econômico e social, por meio de um cerceamento das políticas sociais. Nesse contexto, com uma onda conservadora em ascensão, organizada contra o pseudoconceito de “ideologia de gênero”, têm tramitado projetos de lei em que cerceiam, limitam ou excluem os direitos sociais já adquiridos.

O termo gênero passou a ser temido por muitas pessoas, especialmente com base em discursos conservadores de algumas alas religiosas, referendado por políticos representantes de setores da sociedade civil. No preocupante cenário cultural e político que vivemos nos últimos anos, foi questionada a relevância das pesquisas que envolvem as temáticas de gênero. Com a problematização da “ideologia de gênero”, acreditamos na necessidade de analisar a inserção de gênero na educação da infância, considerando em especial os obstáculos de implementação de políticas públicas para educação promotora da diversidade de gênero no cotidiano das instituições educativas.

Assim como o Brasil, Portugal vem passando, nos últimos anos, por protestos e críticas levantadas por movimentos contra essa suposta “ideologia de gênero”, cujo perigo social estaria em questionar a “naturalidade” de papéis e diferenças entre mulheres e homens, com mensagens midiáticas contrárias a uma fantasmagórica “ideologia de gênero” (Souza et al, 2020; Seixas, 2022). Nos últimos anos, no debate público português tem havido um crescimento da tematização e dramatização de tons para os diversos movimentos e associações de origem católica e fundamentalista ou de filiação política neoconservadora (Monteiro, 2024) .

A transnacionalização dos movimentos antigênero, presentes tanto na América Latina, quanto na Europa e, o crescimento das polêmicas nesse campo, voltam atenção ao fato de que as crianças estão no centro das cruzadas de gênero. Nesse sentido, os discursos envolvendo a educação da infância e gênero se tornaram ponto estratégico para refletir sobre os processos de transformação que passam a política brasileira e portuguesa (Leite, 2019; Gava, 2023; Monteiro, 2024). Tratar gênero na educação das crianças pequenas, desde bebês, com a realização deste debate, se mostra urgente e necessária, para trazer subsídios para uma educação que respeite as diferenças e a construção das identidades plurais, desde a pequena infância.

Apesar dos retrocessos, considerando especialmente o cenário brasileiro pós-golpe de 2016 (governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro) e a ascensão mais recente de uma extrema-direita em Portugal, podemos perceber que a construção de políticas públicas como as analisadas neste trabalho ainda constituem-se em importantes ferramentas para as transformações nas práticas educativas. Buscamos, desse modo, encontrar nas possíveis redes políticas, a investigação das relações entre global-nacional-local no processo de formulação e implementação de políticas públicas (Ball; Mainardes, 2024), envolvendo gênero e educação da pequena infância. A partir da apresentação de documentos orientadores que representam experiência para a educação de infância em ambos os países e a articulação das políticas de igualdade e das políticas de educação, buscamos articular as questões de gênero com as dimensões institucionais e políticas na proposição de um referencial para a educação de infância.

Diante de tal contexto, este trabalho traz uma reflexão sobre as políticas públicas brasileiras e portuguesas para a educação das relações de gênero na primeira infância, analisando a introdução da perspectiva de gênero nas políticas de educação, mais especificamente na Educação Infantil. Busca abordar o contexto das políticas públicas em ambos países, com a emergência de um cenário político-discursivo, organizado por movimentos conservadores.

Procedimentos Metodológicos

Esta proposta tem como base uma rede de trabalho acadêmico feminista transnacional, como forma de resistência aos desafios atuais. Envolve o diálogo entre grupos de pesquisas, que elencam gênero

como parte de seu projeto de institucionalização e transversalização. Quando pensamos na construção de uma “perspectiva transnacional”, podemos compreender os desafios atuais no âmbito nacional e internacional, visando construir estratégias coletivas de enfrentamento à discriminação e às desigualdades de gênero, envolvendo os espaços acadêmicos e políticos das universidades (Finco, 2018). Os diálogos construídos revelam que é necessário atuar de forma sistêmica, procurando aliar ações diretas a intervenções de sensibilização, para problematizar práticas consolidadas, criando consensos em torno de políticas de mudança (Drew; Canavan, 2020).

Nesse sentido, para a análise de qualquer política pública, é fundamental que o contexto de influência seja considerado (Ball; Mainardes, 2024). Logo, para entender o contexto social e político em que uma política pública foi construída, é necessário compreender as disputas e as tensões em que os discursos políticos são construídos. Além de considerar o contexto nacional - disputas entre partidos políticos e pessoas nas esferas legislativas e executivas -, é necessário considerarmos também as influências das políticas internacionais e agências multilaterais, tendo em vista que a política circula por meio de incalculáveis capilaridades transnacionais (Ball; Mainardes, 2024). Quando se tratam de políticas públicas de gênero, tema permeado por polêmicas, mitos, tabus e conservadorismos, é estratégico perceber as conquistas e as continuidades em meio às disputas, às tensões, aos retrocessos e às rupturas. Setores fundamentalistas reacionários obtiveram sucesso na cruzada para proibir a inclusão do debate contra as desigualdades e violências de gênero na escola. Desse modo, a agenda de combate à “ideologia de gênero” funciona também como pano de fundo para a manutenção dos privilégios econômicos, sociais e políticos (Viégas; Goldstein, 2017).

Políticas Públicas para o combate das desigualdade de gênero na educação da infância

É importante identificar a extensa e contínua luta para o reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos sociais e de direitos, tendo o desafio de assegurar dignidade como cidadãos em nossa sociedade. A necessidade de trabalhar as questões de gênero desde a educação da pequena infância está presente no cotidiano das instituições educativas. São muitas as situações que emergem do que dizem e fazem as crianças que podem promover a necessidade de refletir com elas a igualdade de gênero, numa perspectiva de cidadania ativa (Cardona, 2024). Pautamo-nos aqui na percepção problematizadora dessa perspectiva, sendo a própria ideia de cidadania rebatida em uma perspectiva de gênero, dentro da qual os contextos de desigualdades nos quais homens e mulheres foram assujeitados é tensionado, possibilitando a participação ativa das crianças nos processos de compreensão e transformação desses contextos (Moruzzi, 2022) e tendo como pressuposto inicial o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e políticos, capazes de exercer os seus direitos cidadãos.

Nesse sentido, Brasil e Portugal vêm, ao longo das últimas décadas, buscando construir políticas públicas que insiram o debate de gênero na Educação Infantil (Vianna; Alvarenga, 2018, 2021; Alvarenga; Nogueira; Cardona, 2022; Cardona, 2021, 2024; Monteiro, 2024). No Brasil, destacamos, neste trabalho, dois documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), as novas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - DONQEEI (Brasil, 2024a) e o documento Qualidade e equidade na Educação Infantil: princípios, normatização e políticas públicas - QEEI (Brasil, 2024b). Em Portugal, trazemos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 2016 et al.) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Portugal, 2017), as quais chamam a atenção para as questões de gênero, desde a educação pré-escolar.

As DCNEI (Brasil, 2009) é um importante documento brasileiro para a reflexão sobre o planejamento pedagógico que estabelece as diretrizes para a organização de propostas pedagógicas. De acordo com o documento, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve assegurar práticas educativas para o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa, promovendo uma educação capaz de reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais.

Mais recentemente, as novas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a

Educação Infantil - DONQEEI (Brasil, 2024) revelam um avanço no fortalecimento das Políticas de Educação Infantil no Brasil, trazendo a necessidade da criação de estratégias políticas para eliminar as desigualdades e promover a discussão de gênero no âmbito educacional, construindo uma intervenção antidiscriminatória. Reforçam a necessidade da superação de desigualdades, o respeito às diferenças e à diversidade de gênero e a garantia do desenvolvimento das crianças pequenas brasileiras, com vistas para a construção de estratégias e oferta de formação continuada docente e das equipes de gestão escolar (Brasil, 2024a).

Para o enfrentamento das desigualdades, elencam um conjunto de referências e critérios que buscam orientar a construção de políticas educacionais para a promoção da equidade educacional, dando destaque à garantia das aprendizagens, com respeito às diferenças e às diversidades de gênero (Brasil, 2024a). Nesse contexto, é importante salientar que o Brasil tem políticas públicas e documentos orientadores, nacionais e municipais, os quais subsidiam a formação docente na perspectiva da promoção da diversidade de gênero na Educação Infantil, documentos que representam instrumentos de luta e resistência, que fundamentam o trabalho docente na Educação Infantil.

Nessa linha, outro documento complementar intitulado Qualidade e equidade na educação infantil: Princípios, normatização e políticas públicas - QEEI (Brasil, 2024b) traz a abordagem de gênero ligada à garantia do desenvolvimento de todos os bebês e crianças, com respeito às diferenças e às diversidades de gênero, dentre outras. Para atender à diversidade das infâncias e às identidades e singularidades das crianças brasileiras, prevê ações integradas que considerem as especificidades educacionais, propondo o reconhecimento e a valorização da igualdade de gênero e o combate às diferentes formas de discriminação e manifestações de preconceito que hierarquizam meninas e meninos, homens e mulheres.

Portugal vem, ao longo dos anos, também construindo políticas públicas que colocam a educação como área estratégica no combate às desigualdades de gênero, por meio de propostas que integram um projeto nacional coordenado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), que tem como principal finalidade promover a formação, a pesquisa e a construção de materiais para trabalhar as questões de gênero, numa perspectiva de educação para a cidadania na educação básica portuguesa.

Mais recentemente, a proposta de uma educação promotora da igualdade de gênero ligada à educação para a cidadania está contemplada na Constituição da República e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Portugal, 2017), política coordenada pelo Ministério da Educação. Este último documento aponta para a necessidade de uma atitude mais atenta e interveniente, base para o desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade em que as questões de gênero e a educação para a cidadania sejam trabalhadas com a intencionalidade educativa necessária (Cardona, 2024). Aborda as diversas dimensões da cidadania e defende uma metodologia ativa, promotora de oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para uma prática de escola democrática, envolvendo toda a comunidade escolar. As questões da cidadania, desse modo, são destacadas como um aspecto essencial, e da democracia, do respeito pelos outros. Considera que promover a igualdade de gênero é um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia, destacando, nesse sentido, a importância das crianças desde cedo aprenderem a lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades (Cardona, 2021).

Na educação pré-escolar, destinada às crianças com menos de seis anos, idade de entrada na escola obrigatória portuguesa, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 2016 et. al.) também referem-se, de forma clara, à necessidade de se trabalhar a igualdade de gênero, definindo, na área de conteúdo sobre “Formação Pessoal e Social”, sugestões para o trabalho sobre gênero e cidadania (Cardona, 2024). Segundo o documento, a instituição de educação da infância é um espaço importante para a promoção dessas aprendizagens, a partir da organização de um ambiente educativo onde todas e todos, independentemente do sexo ou da identidade de gênero, sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades.

O documento indica que a dimensão da diversidade de gênero, dentre outras, ao ser acolhida e respeitada no grupo, pode enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva, 2016 et al.). Aborda o papel da docência nessa etapa da educação, de promover diálogos com as crianças sobre o modo como perspectivam as diferenças de gênero, apoiando-as a compreender situações de injustiça ou discriminação e a propor soluções. O documento ressalta para que docentes tenham atenção à representação de estereótipos culturais de gênero, debatendo posteriormente com as crianças o sentido desses comportamentos e possibilidades de solução, tendo em conta a igualdade de direitos (Lopes da Silva, 2016 et al.).

As orientações do documento, desse modo, se concentram em dois tipos possíveis de intervenções docentes, aquelas nas quais é necessário dar resposta a situações que emergem a partir de vivências do dia a dia; outras em que existe uma intencionalidade educativa previamente planejada (Cardona, 2024). Os documentos revelam o compromisso da educação pré-escolar com o trabalho sobre as questões de gênero, mostrando que a dimensão de gênero numa perspectiva de educação para a cidadania deve ser tratada como uma prioridade.

Conclusões

Este trabalho, ao trazer uma interlocução com estudos brasileiros e portugueses, na direção da inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas, procurou contribuir para pensar as possibilidades da criação de medidas políticas, sistemas para eliminar as desigualdades e promover a discussão de gênero no âmbito educacional, construindo práticas para uma intervenção antidiscriminatória.

Nas análises das políticas públicas brasileiras e portuguesas, podemos identificar um avanço, com a inclusão do debate de gênero nos documentos orientadores, entendendo gênero como uma dimensão de qualidade, ligadas ao exercício da cidadania, ao direito às diferenças, demarcando questões fundamentais para a efetivação de uma educação democrática. Por outro lado, não podemos deixar de destacar que ainda há bastante o que avançar, pois gênero aparece sempre junto a outros marcadores de desigualdades e não tem havido outras políticas públicas mais específicas, para o real enfrentamento das desigualdades.

Os debates sobre as temáticas de gênero no âmbito das políticas públicas de Educação Infantil destacam as contradições entre as propostas de inclusão do gênero nas propostas educativas e a escassez de ações que garantam a devida implementação das exigências para a prática docente em instituições de educação da infância. Pensar o contexto das Políticas de Gênero para Educação Infantil apresenta-se como um grande desafio que inclui a construção de ferramentas de contrapoder que precisam ir contra práticas normativas, que procuram silenciar temáticas que atravessam os corpos e as vidas infantis, como o gênero, construindo pedagogias feministas a fim de garantir os direitos e a dignidade das crianças desde pequenas.

Referências bibliográficas

- Alvarenga, C. F., & Vianna, C. P. (2021). Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa. *Educar em Revista*, v. 37, 1-24.
- Alvarenga, C. F., Nogueira, T. A., & Cardona, M. J. (2022). A construção de uma política pública de gênero e cidadania na educação de infância portuguesa. *Zero-a-seis*, v. 24, 1730-1755.
- Ball, S., & Mainardes, J. (2024). *Pesquisas em Políticas Educacionais: debates Contemporâneos*. Editora Cortez, 477p.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB.
- Brasil. (2024a). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as diretrizes operacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil. CNE/CEB.
- Brasil. (2024b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Qualidade e equidade na*

Educação Infantil: Princípios, normatização e políticas públicas. MEC.

Cardona, M. J. (2024). Igualdade de Género na educação pré-escolar. Balanço do trabalho feito em Portugal. *Revista Olhares*. v. 12, n. 11-15.

Cardona, M. J. (2021). Género e cidadania na educação pré-escolar: Vivências em tempo de pandemia no contexto português. *Zero-a-seis*, v. 23. n. Especial: O que estamos fazendo da infância? Reconfigurações das políticas públicas diante do neoliberalismo ultraconservador, 1223-1240.

Carreira, D. (2022). Tempos terríveis: Memória e produção de resistências no governo Bolsonaro. In Carreira, D. & Lopes, B. (Org.), *Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação*. (pp. 14-37). Ação Educativa.

Diniz, C. M. da S. (2025). *Gênero na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retrocessos e possibilidades para uma Educação Infantil democrática e plural*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.

Drew, E., & Canavan, S. (2020). *The gender-Sensitive University. A contradiction in Terms?* 1a. Edition, Routledge.

Finco, D. (2020) O que nos ensinam meninas e meninos quando escapam das fronteiras de gênero?. In. Vianna, C. e Carvalho, M. (Org.). *Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento*. 1ed. Autêntica, v. 01, pp. 147-162.

Finco, D. (2018) Redes Feministas na Universidade: compromisso político e acadêmico na defesa dos direitos das mulheres e das crianças pequenas. In. Teles, Amélia De A.; Santiago, Flávio; Faria, A. L. G. de (Org.). *Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!* Editora: 2018, pp.02-07.

Gava, T. (2023). *O ovo de serpente: O discurso antigênero como elemento na disputa pela função social da educação escolar*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.

Junqueira, R. D. (2020). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), 2018, 449-502.

Leite, V. (2019). “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Revista Latinoamericana de Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 32 - ago., 119-142.

Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) de Portugal.

Monteiro, R. F. B. L. (2024). Resistências institucionais e antigênero à igualdade de gênero na educação em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 54, 1-21.

Moruzzi, A. B. (2022). O Feminismo como Pedagogia e Inflexões sobre a Ideia de Cidadania. *Interaccoes*, v. 18, 4-28.

Portugal. DGE/ME. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. DGE/ME. República Portuguesa. XXI Governo Constitucional.

Seixas, G. M. da S. (2022) “Ideologia de Gênero” em Portugal: narrativas emergentes e construção de significado. *Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Família e Gênero*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

Souza, J. I. L. de., Cerqueira, C., Souza, N.R. de Souza & Drummond, D. (2020). “Ideologia de gênero” na cobertura jornalística do Brasil e de Portugal: comparando disputas políticas discursivas. In Baptista. M. M., & Almeida, A. R. A. de. (Org.), *Gênero e poder: Performatividades de Gênero na Democracia Ameaçada*. (pp. 133-150). Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Vianna, C. P. (2018) *Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. Editora Autêntica.

Vianna, C. P. (2020). Entrevista. Dal'igna, M. C. e Scherer, R. P. Entrevista. *Gênero: conceito capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais*. *Revista Diversidade e Educação*, v. 8, n. 1,, Jan./Jun, 7-24.

Vianna, C. P., & Alvarenga, C. (2018). A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona. Educ. Pesqui., v. 44, 1-20.

Vianna, C. P. (2020). Entrevista. Dal'igna, M. C. & Scherer, R. P. Entrevista. Gênero: conceito capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais. Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 1, pp. 7-24, Jan./Jun.

Viégas, L. S., & Goldstein, T. S. (2017). Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a educação. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais, Janeiro - Junho, Vol.14, Ano XIV, nº 1, 1-20.

CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS RESIDENTES EM TERRITÓRIOS RURAIS PAULISTAS

STENCEL¹, Leticia Michele; SILVA², Ana Paula Soares, RODRIGUES³;
Fabiana de Cássia

¹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Brasil. leticia.m.stencil@gmail.com

² Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Brasil. apsoares.silva@usp.br

³ Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Brasil. fabicrod@unicamp.br

Resumo

O trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como um dos objetivos caracterizar as condições de oferta e demanda por vagas em creches às crianças de 0 a 3 anos de idade residentes nos territórios rurais do estado de São Paulo (Brasil). O objetivo deste trabalho é visibilizar possíveis desigualdades entre a oferta rural e urbana bem como problematizar os condicionantes que envolvem a oferta para essas crianças. Compõe o universo da pesquisa as creches públicas dos 645 municípios paulistas, que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade dos territórios rurais. Foram analisados dados secundários presentes no Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP - 2023) e dados primários coletados em uma pesquisa maior provenientes de 573 secretarias municipais de educação. Os dados coletados foram sistematizados de forma a realizar cruzamentos de informações e verificar onde as crianças são atendidas, a quantidade de creches disponíveis e as condições estruturantes do atendimento escolar. Os resultados preliminares apontaram que grande parte da oferta de vagas está localizada em áreas urbanas, portanto, para que as crianças tenham acesso a esse direito, precisam se deslocar. Além disso, o cruzamento de dados indicou possíveis fatores que condicionam a precariedade da oferta da creche no próprio território rural, entre as quais se destacam as políticas de pouco investimento em infraestrutura e serviço, a adoção de critérios dificultadores para a oferta, a saber, a ausência de transporte e exigências incompatíveis com a densidade/dispersão populacional para abertura de turmas.

Palavras-Chave: direitos educacionais; creche; territórios rurais.

Introdução

A história mais recente do atendimento educacional às crianças pequenas de 0 a 5 anos está bastante atrelada à entrada tardia do Estado brasileiro na responsabilização pela educação e cuidado coletivo das crianças. Foi somente em 1988 que a educação infantil foi reconhecida como um direito social aos filhos e filhas de trabalhadores rurais e urbanos (Brasil, 1988), garantindo a inserção em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), sob a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança por meio da complementaridade da educação e o cuidado das famílias, devendo ser oferecida por profissionais habilitados e por um conjunto de práticas curriculares (Brasil, 1996). A faixa da pré-escola conta com a obrigatoriedade da frequência escolar de crianças a partir de 4 anos de idade a partir de 2009 (Brasil, 2009) mas, no caso das crianças até 3 anos de idade, trata-se de uma opção da família, com oferta obrigatória pelo Estado, visto que é um direito constitucional. Com a mudança na legislação, a universalização da pré-escola foi apressada e deveria ser alcançada progressivamente até o ano 2016. Em relação à creche, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) priorizou ampliar a oferta de matrículas, criando a meta de atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência (Brasil, 2014). A meta não se efetivou, ganhando destaque o aumento do número de famílias recorrendo ao Ministério Público para judicializar a demanda pelo acesso à creche (Santos & Vieira, 2016).

Em 2013, O Ministério da Educação, em parceria com universidades públicas, realizou a pesquisa nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” com 1.130 municípios brasileiros e 3.122 instituições, cujos resultados revelaram: pouquíssima oferta de matrículas para a faixa de 0 a 3 anos; prédios escolares precários, compostos apenas por sala e cozinha; ausência de biblioteca, parque infantil e sanitário adaptado; quantidade insuficiente de materiais pedagógicos para todas as crianças; inconsistências entre os dados oficiais e subnotificação de matrículas. Rosemberg e Artes (2012) também alertaram que 60,5% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas fora do lugar, em turmas de pré-escola ou em salas de ensino fundamental.

Além de aspectos gerais, as condições de oferta de creche em área rural, no Brasil, encontram-se condicionadas pelos modos locais de reprodução da vida econômica, material e simbólica que caracterizam distintos territórios. A presente pesquisa parte do pressuposto que, no estado de São Paulo¹, a oferta de vagas em creches assume contornos específicos, por suas características geográficas e econômicas, como o mais forte dos estados na economia nacional, representando 31% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, havia 44.411.238 de habitantes, com 2.244.594 crianças na faixa de 0 a 3 anos de idade (IBGE, 2022). A taxa média de urbanização é de 97% em seus municípios, com significativa presença da agropecuária, da indústria e do setor de serviços (SEADE, 2025) e, principalmente, do agronegócio, dominado pelas monoculturas de cana-de-açúcar, laranja e soja (IBGE, 2022). Esses dados são resultado de um modelo de desenvolvimento que historicamente concentrou terra e promoveu o êxodo das populações do campo para as periferias das cidades. Essas características contribuem para um imaginário social que não reconhece municípios com características rurais (mesmo tendo mais 1,3 milhões de pessoas vivendo nessas áreas), muito menos a existência de quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais, assentados da reforma agrária e demais agricultores familiares, que sempre encontraram dificuldade de acesso a diversas políticas públicas, dentre elas, à vaga em creche, quando desejada por suas famílias.

As características econômicas podem supor uma condição diferenciada no cenário nacional quando comparado a outros estados e, portanto, não se justificariam as mesmas desigualdades do país no acesso e na qualidade vaga da oferta em área urbana e rural. O presente trabalho objetiva visibilizar possíveis desigualdades entre a oferta rural e urbana para a creche bem como problematizar os condicionantes que envolvem a oferta de vagas em creche para as crianças moradoras de área rural.

Metodologia

A pesquisa adota a metodologia utilizada em um projeto maior, intitulado “Direitos à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista”⁹⁵. São utilizados dados secundários e primários: os secundários são provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Censo Escolar de 2023; os primários foram levantados através de questionários virtuais (via Plataforma JotForms). Os questionários são compostos por 88 questões (33 primeiras referentes ao atendimento das crianças moradoras de área rural, dentro ou fora do território, por etapa de ensino) e foram enviados para todas as secretarias municipais de educação que recebem alunos residentes nessas áreas. Dos 675 municípios do estado de São Paulo, 573 secretarias municipais de educação responderam ao questionário.

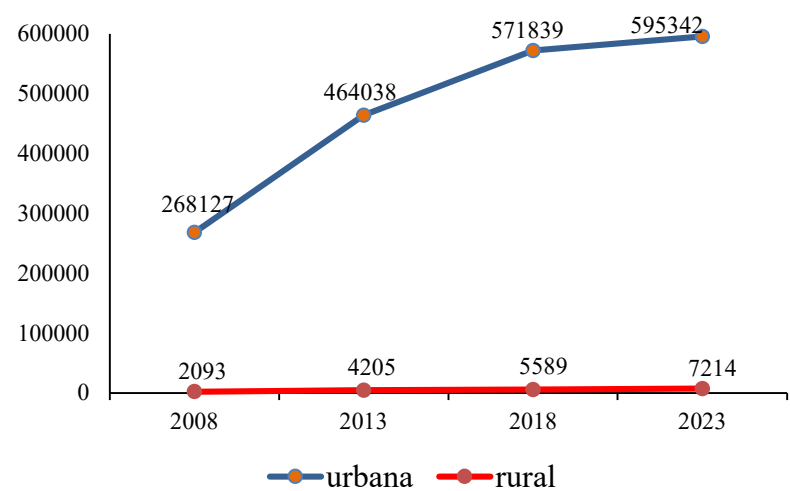
Para este trabalho, dos dados do INEP, foram priorizadas informações específicas sobre o número de matrículas em creches de áreas urbanas e rurais entre os anos de 2008 e 2023 e os dados sobre infraestrutura e serviços das instituições escolares urbanas e rurais. Dos dados dos questionários, foram selecionadas as questões que têm potencialidade de mostrar condicionantes que incidem na oferta de vagas em creches, como o número mínimo para abrir turmas de creche em área urbana versus área rural (Questão 5), nucleação das creches de área rural (Questão 6), localização da oferta de vagas (Questão 8), autonomia administrativa das instituições das áreas rurais (Questão 9) e o transporte das crianças (Questão 13). Os dados do INEP foram extraídos da plataforma oficial, organizados em planilhas do Excel (Microsoft) e categorizados por meio de tabelas dinâmicas e os dados do questionário das secretarias municipais foram extraídos da plataforma JotForms e sistematizados em planilhas do Excel. A análise apresentada neste trabalho é a compilação de ambos os instrumentos para compor as condições de oferta de educação de 0 a 3 anos presentes no estado de São Paulo.

Caracterização da oferta de creches públicas no estado de São Paulo segundo dados oficiais (INEP)

Em 2023, no estado de São Paulo, havia 240 creches públicas nos territórios rurais, 235 administradas pelos municípios e 5 administradas pelo estado. Dentre as municipais, 16 eram pertencentes às chamadas escolas de localização diferenciada: 11 em assentamentos ou acampamentos da reforma agrária; 3 em terras indígenas e 2 em localidades com populações quilombolas. Das 5 creches estaduais, 2 são indígenas. As 235 creches municipais estão distribuídas em 119 municípios, o que significa que apenas 18% deles oferece educação pública para crianças de 0 a 3 anos nos próprios territórios rurais. Em relação ao número de crianças matriculadas nessas instituições, no ano de 2023, havia 7214 em creches de área rural, o que representa 1,19% do total (602556) de matrículas em creches públicas do estado de São Paulo. A taxa de crescimento das matrículas de creche em área urbana e rural, entre 2008 e 2023, é apresentada no gráfico a seguir:

⁹⁵ Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo financiamento ao Projeto Processo Fapesp 2023/02523-3.

Gráfico 1 – Número de matrículas em creches públicas municipais de áreas urbanas e rurais do estado de São Paulo entre 2008 e 2023



Fonte: INEP (2023); elaboração própria.

Verifica-se que, em ambas as áreas, houve crescimento no número absoluto de matrículas, sendo esse aumento de 245% em áreas rurais e 122% em áreas urbanas, o que pode estar associado a ações para o cumprimento do Plano Nacional de Educação 2013-2024 que visava atender pelo menos 50% da população de crianças de 0 a 3 anos de idade. Chama a atenção o aumento proporcional maior em área rural, embora há que se considerar que a base muito reduzida eleva consideravelmente a porcentagem. De toda forma, são necessárias análises adicionais para explicação desse processo com cruzamentos georeferenciados das matrículas, a fim de identificar possíveis associações à implantação de áreas de assentamento da reforma agrária, reassentamento de comunidades indígenas ou outros arranjos socioespaciais e produtivos no estado que justifiquem esse aumento. Espera-se ainda, para a compreensão desse aumento, a liberação de Dados do Censo Demográfico do IBGE (2022) para correlações com a população de 0 a 3 anos residente em área rural no estado. Os dados disponíveis são bastante antigos, datam de 2010, ano em que a população de crianças de 0 a 4 anos residentes nos territórios rurais do estado de São Paulo era de 110.903. Alguns dados de infraestrutura das creches públicas municipais no estado de São Paulo também foram selecionados na base do INEP e são apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Infraestrutura das creches públicas municipais em áreas rurais e urbanas no estado de São Paulo

Infraestrutura	Urbana	Rural
arquitetônica		
Prédio escolar próprio	99,90%	99,60%
Biblioteca	9,10%	12,40%
Cozinha	98,80%	99,60%
Refeitório	86,30%	74,30%
Quadra de esportes	11,40%	21,20%
Parque infantil	71,51%	54,04%
Sala diretoria	79,60%	58,80%
Sala de professores	62,20%	37,80%
Sala Atendimento Educacional Especializado	10,20%	9,10%
Acessibilidade	54,90%	38,20%
Infraestrutura	Urbana	Rural

sanitária		
Água potável	99,80%	98,30%
Esgoto rede pública	97,30%	53,50%
Energia	100%	100%
Queima de resíduos	0,10%	2,10%
Serviços	Urbana	Rural
Internet	98,70%	88,40%
Alimentação	99,80%	100%
Sala climatizada	15,9%	6,2%

Fonte: INEP (2023); elaboração própria.

Os dados da tabela sobre infraestrutura apontam índices mais altos (com presença quase total nas escolas) são bastante semelhantes tanto em creches de área rural quanto urbana. No quesito arquitetônico, nota-se a existência de prédios escolares próprios e de cozinha; em relação à parte sanitária, observa-se que quase todas as escolas têm acesso à energia elétrica e água potável; e em serviços, a internet está presente na maioria das instituições, inclusive, há oferta de alimentação escolar. Há também índices mais baixos (pouco presentes) tanto em área rural quanto área urbana: na parte arquitetônica, chama a atenção a pouca quantidade de creches que possuem bibliotecas, quadras de esportes, parque infantil, sala da diretoria, sala de professores e sala de Atendimento Educacional Especializado; nos serviços, destaca-se o baixo índice de salas climatizadas.

O fato de alguns índices serem muito baixos em área rural, desvela prejuízos mais significativos nesse território, como a baixíssima presença do Atendimento Educacional Especializado (9,1%) e a pouca acessibilidade das creches (38,2%) para receber crianças com deficiência. Os dados sobre a inexistência de sala para diretor (a) em 41,2% das creches rurais e da ausência de sala para professores(as) em 62,2% das escolas, sinalizam um cenário deficiente para atuação desses profissionais, o que gera diversos desafios. Por fim, a tabela também demonstra que os prédios escolares nem sempre contam com espaços variados que permitam a execução de atividades diferentes com as crianças, ou seja, fora da sala, dada a ausência de bibliotecas (87,6%), quadras de esportes (78,8%) e parques infantis (45,96%) nas creches da área rural. Portanto, ainda que os dados do INEP não traduzem a qualidade dessa infraestrutura, porque se referem à existência ou não de recursos (sem entrar no mérito se eles são suficientes e ideais), essa falta é preocupante, mostrando um possível abandono maior das crianças de área rural em função das distâncias, já que a própria ausência é um indicador relevante quando se discute recursos tão básicos e essenciais para discutir a qualidade das práticas de cuidado e educação.

Localização da oferta de creches públicas para crianças residentes em área rural segundo os municípios

Em relação aos dados primários, provenientes das questões respondidas por secretários municipais de educação de 573 municípios, 197 informaram que não atendem crianças de 0 a 3 anos residentes em área rural em creche e 376 informaram que atendem crianças de área rural na faixa de 0 a 3 anos.

A primeira questão apresentada é a questão 8 (Q. 8) sobre a localização da oferta de creches. Quando perguntados sobre o local da oferta da vaga para as crianças de 0 a 3 anos de idade residentes em área rural, do total de 376 municípios, 45 (11,7%) afirmaram o atendimento exclusivamente em área rural, 46 (12,5%) disseram atender as crianças em escolas tanto em área rural como área urbana e 285 (75,8%) atendem exclusivamente em áreas urbanas. Como se verifica, é expressivo o número de municípios sem creche na área rural e que ofertam educação para crianças bem pequenas longe de sua residência.

Sobre o deslocamento das crianças, a Questão 13 (Q.13) explorou informações sobre a oferta pública de transporte. Do total, 289 (85,52%) municípios disseram não oferecer transporte intracampo para crianças que estudam no próprio território e apenas 45 (13,47%) oferecem (20 têm veículos/recursos humanos próprios e 25 terceirizam o transporte). Já em relação ao deslocamento para as creches da área urbana, denominado de extracampo, 211 (49,53%) municípios afirmaram não oferecer transporte e 215 (50,46%)

oferecem (161 têm veículos/recursos humanos próprios e 54 terceirizam o transporte).

Essas informações mostram que há um esforço maior em deslocar as crianças para as áreas urbanas do que dentro das próprias áreas rurais e não há auxílio de transporte em todos os municípios para todas as crianças, supondo que muitas ficam sem atendimento por causa disso. Para adensar os condicionantes dessa oferta privilegiadamente urbana, foram extraídos dados sobre a abertura de turmas e autonomia das instituições já existentes.

A Questão 5 (Q. 5), por exemplo, expõe o número mínimo de crianças para abrir uma turma de creche tanto em área rural como em área urbana. Entre os respondentes, 104 municípios ofertam creches tanto para ambas as localidades: desses 104, o número mínimo de crianças para abertura de turma é igual tanto em área rural quanto urbana (varia entre 1 e 25); 56 (51,92%) exigem um número mínimo maior do que 10 crianças para abrir turma em área rural. Na análise da Q. 5, que compara rural versus urbano em cada município, a desigualdade ficou mais evidente: 72 (69,23%) exigem o mesmo número de crianças para abrir turma em área rural e urbana; 22 (21,15%) requerem um número menor de crianças para abrir turma em área rural em comparação com o urbano; 2 (1,93%) exigem um número maior de crianças em área rural se comparado com área urbana e 8 (7,69%) disseram que basta ter uma criança de área rural para justificar a abertura de turma. Os dados mostram que mesmo diante do menor volume de residentes em área rural, a maior parte dos municípios não facilita a abertura de turmas em creches de área rural, algo que compõe um dos possíveis fatores pela baixa oferta nos territórios, outro é a precarização pela perda de autonomia.

A Questão 9 (Q. 9) abordou a autonomia administrativa: 82,93% das creches de áreas rurais têm autonomia, 2,06% estão vinculadas administrativamente a outras instituições em área rural (em salas ou escolas nucleadas) e 15% estão vinculadas administrativamente a outras instituições na área urbana (salas ou escolas anexas). Ainda que a maior parte das escolas seja autônoma, chama atenção a quantidade vinculada à escola urbana, pois isso pode dificultar a atenção e a sensibilidade da gestão escolar para as demandas específicas às necessidades da instituição em território rural, estando sujeitas a processos de gestão e formação urbano referenciadas.

A última questão analisada foi a Questão 6 (Q. 6) que tratou do tema nucleação de creches de área rural no período de 2013 a 2023, contudo, não trouxe avanços significativos para a questão anterior. A nucleação é uma espécie de reorganização escolar onde, nas áreas rurais, envolve ou o fechamento de escolas menores para redirecionar os estudantes para escolas maiores, geralmente, mais distantes de suas residências ou o desmantelamento da gestão escolar, passando para uma escola maior. Dois municípios informaram que houve nucleação de creches rurais, 289 responderam que não houve nucleação de creches neste período e 48 não souberam responder ou não tinham essa informação disponível.

Discussão e conclusão

O presente trabalho teve como objetivo visibilizar possíveis desigualdades entre a oferta rural e urbana e problematizar os condicionantes que envolvem a oferta de vagas em creche para as crianças moradoras de área rural. Diante de um contexto do estado mais rico do país, que pode propiciar condições de investimento melhores na educação, os dados analisados mostraram algumas desigualdades presentes na oferta, majoritariamente urbana, o que coloca o Estado em uma posição de falta perante os deveres educacionais dessas crianças e de suas famílias. Evidencia-se a situação bastante agravada nos territórios rurais, uma vez que as desigualdades educacionais nessas localidades ocorrem devido ao baixo investimento e atenção do Estado brasileiro, dificuldade de compreensão da creche como uma etapa educacional legítima, que tem priorizado o transporte das crianças residentes em área rural para estudar em áreas urbanas, negando seus direitos (Brasil, 2008).

Pela legislação brasileira (Brasil, 1996), a oferta de educação para crianças de 0 a 5 anos deve ser feita em escola pública mais próxima de sua residência. E em atenção às crianças pequenas residentes em áreas rurais, a Resolução Conselho Nacional de Educação nº 2 (Brasil, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, também regula essa oferta, de forma a evitar nucleação ou deslocamento. Acrescenta-se a isso que o deslocamento é regulado não só como forma de evitar o desgaste das crianças no

transporte por longas distâncias e em estradas precárias, como também aproximar a escola da localidade, dos saberes e da cultura da comunidade de área rural (Silva & Barbosa), além de facilitar a presença atuante das famílias na creche, o que é fundamental para nessa faixa etária, para garantir a complementaridade das ações creche-família.

Esse dado também indicia dois possíveis processos, não necessariamente excludentes: a priorização do transporte escolar em detrimento da oferta no rural; uma política que incide na demanda por vaga em creche e coloca a busca pelo atendimento sob exclusiva responsabilidade da família. Sobre o transporte escolar, o deslocamento das crianças adquire especial preocupação quando se trata de bebês de 0 a 2 anos de idade, que não podem ser transportados de forma coletiva devido à impedimentos legais: ou o transporte está ocorrendo violando a legislação ou as famílias estão se deslocando para garantir o atendimento de seus filhos. A não oferta no próprio território pode assim levar a processos que incidem fortemente nas buscas e desejos das famílias pelo atendimento em creche a seus filhos, silenciando a real demanda por vagas em área rural (Silva & Barbosa, 2023).

Somada à baixa oferta no próprio território rural, anunciam-se algumas problemáticas encontradas na oferta de creches nos territórios rurais, como: infraestrutura deficiente, ausência de transporte para as crianças intracampo, falta de autonomia das escolas e sua vinculação com a escola urbana. Esses dados não só acenam para o questionamento sobre acesso e qualidade, que embora melhores em comparação com os dados da pesquisa nacional (Rosemberg & Artes, 2012), desvelam a desigualdade territorial e um processo insidioso de precarização das instituições presentes nas políticas municipais educacionais do estado de São Paulo.

O desmantelamento estrutural aponta para uma possível negação não só dos direitos das crianças bem pequenas, como também da própria existência dessas crianças em área rural, gerando um contexto de luta constante dos movimentos sociais, sindicais e das comunidades tradicionais para garantir um direito já garantido pela Constituição Federal há quase 40 anos atrás e que vem sendo sustentado por legislações subsequentes (Brasil, 1996, Brasil, 2008, Brasil, 2009).

Referências bibliográficas

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional.
- Brasil. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2008). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2009). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados e Senado Federal.
- Coutinho, A. S., & Santos, M. W. (2023). Crianças, infâncias e educação do campo: diálogos possíveis. In E. P. Vieira, A. S. Coutinho, F. L. A. Leal, & M. W. Santos. Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França, (pp.201-210). São Carlos: Pedro e João Editora.
- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (2025). SEADE população. Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do estado de São Paulo, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Recuperado de: <https://populacao.seade.gov.br/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). Censo Escolar da Educação Básica 2023: Microdados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de: <https://dados.gov.br/dados/organizacoes/visualizar/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-inep>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Censo demográfico 2010. Ministério do Planejamento e

Orçamento, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). Censo demográfico 2022. Ministério do Planejamento e Orçamento, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>

Rosemberg, F., & Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos. In M. C. Barbosa et al. (Orgs.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo (13-69)*. Porto Alegre, RS: Evangraf.

Santos, M. W., & Vieira, Y. V. (2016). O caso das creches e o Poder Judiciário: uma questão de justiça. *Humanidades Em diálogo*, 7, 209-220. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2016.113350>

Silva, A. P. S., & Barbosa, M. C. S. (2023). Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. *Retratos Da Escola*, 17(39). <https://doi.org/10.22420/rde.v17i39.1910>

A RETOMADA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NO BRASIL: RADICALIZAR A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA¹

SILVA², Ana Paula Soares da Silva; CARVALHO³, Regiane Sbroion; STENCEL⁴, Leticia Michele.

² Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Brasil. apsoares.silva@usp.br

³ Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo. Brasil. resbroion@yahoo.com.br

⁴ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Brasil. leticia.m.stencel@gmail.com

Resumo

A Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas (EICAF), enquanto política pública nacional no Brasil, foi adotada a partir de 2008, pela área de Educação Infantil no Ministério da Educação. A inclusão do tema na agenda educacional foi resultado da incidência e da atuação de movimentos sociais de defesa da Educação Infantil e da Educação do Campo. Entretanto, em 2016, ocorreu a sua ruptura, marcada pelo desmonte de ações e por retrocessos. Em 2023, houve a retomada dos debates em torno da EICAF pelo governo federal, em articulação com movimentos sociais e Universidades. O trabalho apresenta uma reflexão, construída a partir da experiência de acompanhamento do processo de construção da pauta nacional da EICAF, com foco após o ano de 2023 e tem como objetivo levantar alguns dos condicionantes que permeiam o seu debate contemporâneo, discutidos a partir de dois eixos: o momento histórico e sociopolítico atual; a diversidade, mas também o caráter conflitivo nos territórios rurais brasileiros. A consciência desses condicionantes é considerada essencial para o enfrentamento dos ataques aos direitos das populações do campo, das águas e das florestas à uma educação infantil de qualidade.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Rural; Políticas Públicas.

Introdução

O atendimento à educação em creche e pré-escola das crianças desde bebês, nos territórios rurais do Brasil, encontra enormes desafios para ser efetivado, embora seja garantido em legislações nacionais (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da

Educação Básica do Campo, 2008; Resolução CNE/CEB nº 5, 2009). Em 2012, no âmbito da primeira pesquisa nacional sobre oferta e demanda de creche e pré-escolas nos territórios rurais, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e com apoio de várias universidades públicas, Rosemberg e Artes (2012) caracterizaram a sua oferta como insuficiente, discriminatória e precária. Temos defendido que a (não) efetivação desse direito é produzida por múltiplos atravessamentos de ordem etária, de classe, de gênero, étnico-racial, territorial, geopolítica e cultural.

Em regra, a oferta de vagas em creche/pré-escola nos territórios rurais só ocorre quando há a mobilização e a reivindicação das famílias e dos sujeitos sociais do campo, das águas e das florestas. Foi a conjugação do histórico desta pressão social e das conquistas de garantias legais do direito à Educação Infantil, em um momento político propício, que resultou na incorporação da pauta da EICAF na agenda do governo federal em 2008. Essa iniciativa, deu-se pela atuação da então chamada Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (COGEI/SEB/MEC). Várias ações foram realizadas, mas, após os acontecimentos políticos de 2013, verificou-se retrocessos em um cenário de ainda muita fragilidade cultural na adoção dessa pauta pela sociedade brasileira.

Em 2023, no início do terceiro mandato do presidente Lula, houve a retomada do tema pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (COGEI/SEB/MEC), agora em ação solidária com a Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (DPECEA/SECADI/MEC).

O trabalho apresenta uma reflexão, construída a partir da experiência de acompanhamento desse processo, com foco após 2023 e tem como objetivo levantar alguns dos condicionantes que permeiam o debate contemporâneo em torno da política nacional de Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas (EICAF). No texto, é apresentada brevemente a estratégia adotada pelo governo federal, chamando a atenção, contudo, para a necessária vigilância, em um cenário mais complexo quando comparado com os momentos iniciais de sua elaboração na esfera federal. Propõe-se a problematização do tema com a exposição de dois eixos de condicionantes atuais: o momento histórico e sociopolítico atual; a diversidade dos povos que compõem a população do campo das águas e das florestas.

A elucidação desses condicionantes pode ajudar a enfrentar as fragilidades que insistem em dificultar avanços significativos na oferta de creche e pré-escola às crianças desde bebês nos territórios rurais. Pode ainda provocar a política em direção à radicalização de compromissos com a democracia, única via possível de consolidação de enfrentamento aos novos ataques e retrocessos.

Estratégias de institucionalização na retomada da política EICAF do governo federal

Como já discutido em outros textos (Menezes, 2020; Silva et al., 2012; Silva & Barbosa, 2023), a política nacional da EICAF, no Brasil, deu-se a partir de conquistas de dois campos (Educação Infantil e Educação do Campo) que mantêm a luta por reconhecimento, inclusive no âmbito da educação de forma geral. Essas conquistas e lutas se cruzam, no âmbito da política nacional, mais especificamente, a partir de 2008, não sem conflitos, tensões ou estranhamentos (Silva et al., 2012; Silva & Barbosa, 2023). Desde então, foram estabelecidos diálogos, mas de forma ainda muito incipiente.

A estratégia utilizada na retomada da pauta avança e adota uma iniciativa de articulação mais explícita entre a SEB e SECADI. Dentre as ações atuais, duas iniciativas nas políticas da COGEI/SEB/MEC e da DIPECEA/SECADI/MEC, respectivamente, destacam-se: a realização de projeto conjunto de construção de Indicadores Nacionais de Qualidade da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas (IndiqueEICAF); a inclusão do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) no Grupo de Trabalho (GT) de Apoio as Escola do Campo, das Águas e das Florestas, instituído pela Resolução SECADI nº 3/2024 (2024).

O projeto IndiqueEICAF96 compõe o conjunto de ações para a implementação dos Parâmetros Nacionais de

⁹⁶ Projeto aprovado em chamada do Programa de Pesquisas em Políticas Públicas (PPPP) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - Processo 2023/10/272-0 – realizado por meio de Acordo de Cooperação entre Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação e Cultura e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

Qualidade e Equidade da Educação Infantil (PNQEEI), aprovado, pela primeira vez, por meio de Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI) do Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, 2024). A construção do IndiqueEICAF funda-se em uma perspectiva de política pública democrática e de implicação dos diferentes atores sociais, desde seus lugares de experiência. Tem, portanto, um duplo objetivo: construir um instrumento de autoavaliação que promova a qualidade do atendimento, a ser disponibilizado a todos municípios brasileiros e às creches e pré-escolas dos territórios rurais; mobilizar amplamente, em todo território nacional, gestores, professores, representantes de movimentos de defesa da Educação Infantil e da Educação do Campo e pesquisadores na construção do instrumento.

Por sua vez, a inclusão de representantes do movimento nacional da Educação Infantil no GT Apoio às Escolas do Campo, das Águas e das Florestas da SECADI reconhece os limites de uma abordagem da Educação do Campo quando tratamos de crianças de 0 a 6 anos de idade. Além disso, amplia a interlocução com aqueles atores que constroem as políticas de Educação Infantil, resguardando assim especificidades e marcadores etários das crianças do campo, das águas e das florestas. No âmbito do GT, foram construídos materiais e programas comuns que permitiram a criação de compromissos coletivos e partilhados por diferentes sujeitos sociais.

O momento histórico e político atual marcado por retrocessos

Sem dúvida, a retomada da política da EICAF por meio do estabelecimento de múltiplas institucionalidades parece ser uma estratégia interessante. Entretanto, é preciso compreender que ela ocorre banhada em um caldo cultural e político bastante distinto dos momentos de construção inicial desta política no nível federal. A consciência dos condicionantes desse processo é urgente, para conformar entendimentos e ações possíveis na direção do fortalecimento da EICAF.

Do ponto de vista macrosocial, o mundo vive ataques aos direitos humanos e ao alcance da democracia. No Brasil, esses ataques, como em outras áreas, minam as políticas públicas para populações do campo, das águas e das florestas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da EICAF. São renovados e complexificados aspectos que já exigiam grandes esforços, antes mesmo de sua interrupção, como: desigualdades no acesso e na qualidade das vagas; contratação e formação de professores; políticas de compra e distribuição de materiais pedagógicos; problemas no transporte escolar; arranjos de enturmação; relações família e instituições; fechamento e financiamento das escolas do campo (Molina, 2015; Silva et al., 2012).

Nessa complexificação, as demandas por EICAF precisam ganhar visibilidade social nas disputas por recursos públicos e na explicitação de sua importância. O caminho é a radicalização do exercício da cidadania e da democracia e o comprometimento com a participação dos diferentes atores na disputa cultural em torno dos direitos educacionais das crianças desde bebês. Isso inclui adotar interlocutores privilegiados da política, como entidades relacionadas à educação, pesquisadores e movimentos sociais de defesa da Educação Infantil e da Educação do Campo. Principalmente, aproximar a política dos chamados agentes da política pública de rua, ou seja, aqueles que estão cotidianamente executando-a nos municípios, no chão das creches e pré-escolas das áreas rurais, como professores e gestores e demais profissionais de educação. A participação e o lugar das famílias também adquirem contornos distintos no momento atual já que, inseridas em processos produtivos atravessados pela industrialização e pela globalização, reorganizam suas demandas, nem sempre alinhadas em torno de coletivos.

Por fim, essa radicalização no processo democrático implica em comprometer-se com a participação também das crianças desde bebês (Canavieira & Barbosa, 2017), por meio de sua “[...] voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas pessoais, serviços, política e tomadas de decisão” (Larkins, 2021, p. 387). Como afirma Larkins (2021), isso significa ir além da escuta realizada pelos professores para incorporação das preferências infantis nas práticas pedagógicas (Alves, 2023), o que não é nada simples, dadas as circunscrições geracionais e as diferentes socioespacialidades no rural. Cabe lembrar que, inclusive, o próprio tema da participação infantil tem sido discutido, academicamente, a partir de um pensamento urbano e norte centrado.

A diversidade das populações do campo, das águas e das florestas, mas também o caráter conflitivo dos territórios rurais

Entre os anos 2008 e 2016, verifica-se, no Brasil, um intenso movimento de positivação de direitos, tanto de abrangência geral como focalizado em grupos e temáticas específicas, o que ocorre também na educação.

No caso das populações do campo, das águas e das florestas, o Estado brasileiro publicou o Decreto nº 8750 (2016), que define quem são seus grupos sócio-culturais, reconhecendo como povos e comunidades tradicionais:

I - povos indígenas; II - comunidades quilombolas; III - povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; IV - povos ciganos; V - pescadores artesanais; VI - extrativistas; VII - extrativistas costeiros e marinhos; VIII - caiçaras; IX - faxinalenses; X - benzedeiros; XI - ilhéus; XII - raizeiros; XIII - geraizeiros; XIV - caatingueiros; XV - vazanteiros; XVI - veredeiros; XVII - apanhadores de flores sempre vivas; XVIII - pantaneiros; XIX - morroquianos; XX - povo pomerano; XXI - catadores de mangaba; XXII - quebradeiras de coco babaçu; XXIII - retireiros do Araguaia; XXIV - comunidades de fundos e fechos de pasto; XXV - ribeirinhos; XXVI - cipoeiros; XXVII - andirobeiros; XXVIII – caboclos.

A positivação dos direitos educacionais acompanhou e foi produto desse processo mais amplo, compondo um arcabouço legal que questiona aspectos gerais e reivindica especificidades. É assim, por exemplo, que se viu a aprovação de um conjunto de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) referentes à: educação escolar quilombola (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012); Educação do Campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002); educação escolar indígena (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, 2012). O reconhecimento de suas territorialidades e seus modos de produção e reprodução da vida material e simbólica implica, também a política da EICAF, nas vivências das crianças e suas múltiplas infâncias, nas relações inter e intrageracionais, nas configurações e relações familiares e comunitárias.

Entretanto, apenas defender a multiplicidade das infâncias não tem se mostrado suficiente. É necessário não dissociá-las das disputas territoriais em torno da ocupação do espaço. As diversas populações dos territórios rurais no Brasil são caracterizadas por suas formas de ocupação e cuidado com a terra e de relação com a natureza, por meio das quais se (re)constroem processos de produção e reprodução da vida cultural, social, política e econômica das localidades. Todavia, o avanço da industrialização e da globalização perversa (Santos, 2003) concorre com a visibilidade, o reconhecimento e a valorização dessas múltiplas formas de ser, pensar, sentir e agir, uma vez que as populações vivem conflitos constantes pela posse da terra e processo de expropriação. É a organização em movimentos sociais que minimamente garante que as populações do campo, os povos originários e as comunidades tradicionais respondam à imposição ao seu silenciamento e expropriação. Suas resistências têm sido relatadas em fartos registros históricos das lutas camponesas e das revoltas e rebeliões de indígenas e do movimento negro no Brasil.

Assim, nesses territórios, as disputas assumem centralidade e são constitutivas das problemáticas em torno da (não) implementação das políticas públicas destinadas às populações dos territórios rurais, dentre elas, as políticas educacionais para crianças desde bebês. A EICAF exige o reconhecimento de que está imersa, portanto, no jogo de forças muito desigual entre os sujeitos que ocupam e disputam os territórios rurais brasileiros.

Considerações finais

Nesse texto, discorreremos sobre alguns dos condicionantes que permeiam e circunscrevem a oferta da EICAF para crianças desde bebês, nos territórios rurais do Brasil. Evidentemente que há muitos outros. Entretanto, ao considerarmos como um dos eixos analíticos o movimento histórico dessa pauta, é ele próprio que toma relevo e é a sua consciência que permite a orientação de processos de elaboração de políticas públicas que possam se sustentar, apesar de retrocessos.

A atenção a esses múltiplos condicionantes circunscreve possibilidades na implementação da política da

EICAF e exige uma sensível capacidade da área para penetrar nos debates e discussões dos diferentes campos de saber. Saberes da sociologia rural, da geografia agrária, da antropologia rural e da psicologia rural, por exemplo, complementam-se na construção de andaimes que ampliam as possibilidades de pensar políticas e programas educacionais sustentados territorialmente, em contraposição ao urbanocentrismo e a uma visão estreita e restrita aos conhecimentos da Educação Infantil.

Ainda, na relação com os conhecimentos internos ao campo da Educação, é necessário que a Educação Infantil reconheça os limites de seu saber, muitas vezes também norte centrado, marcado pela branquitude na sua produção e, não raro, por um pensamento colonialista. Sem essa autocrítica e esse posicionamento, será difícil assumir o diálogo com grupos e sujeitos que conquistaram avanços significativos na garantia de direitos à educação de bebês e crianças indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais, a favor de uma educação infantil multicultural e antirracista.

É nesse cenário, de complexificação de saberes e de multiplicação também de normativas produzidas por um conjunto de atores diversos, que ocorrem os entrelaçamentos de problemáticas que questionam o caráter efetivamente integral e inclusivo, em sua perspectiva ampliada, dos caminhos atuais da política de EICAF.

Movimentos que integram forças centrípeta e centrífuga à Educação Infantil podem se apresentar como estratégias para que a EICAF não sofra tantos ataques. Tais esforços não garantem que novas derrotas e perdas ocorram, uma vez que os condicionantes são resultados de processos históricos e políticos. Entretanto, trata-se de uma estratégia necessária para a sua consolidação e fortalecimento como política pública.

Tomar a EICAF como objeto é adentrar nos processos históricos de produção de desigualdades no Brasil. É, portanto, colocar-nos de frente com a nossa democracia, ainda tão fragilizada, que nos interroga sobre qual é nosso papel para garantir qualidade de atendimento educacional e equidade a todas as crianças desde bebês. Radicalizar a construção democrática da EICAF significa assumir posições, seus riscos e, principalmente, alinhá-la nas disputas junto às populações que vêem seus direitos à Educação Infantil subsumidos no conjunto das diversas violações e violências que sofrem cotidianamente, enquanto constroem formas de (r)existir em seus territórios.

Referências bibliográficas

- Alves, V. A. (2023). A participação da criança na educação infantil: um direito que humaniza. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del-Rei]. São João Del-Rei. [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/A_participao_da_criana_na_Educao_Infantil_um_direito_que_humaniza%20\(4\).pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/A_participao_da_criana_na_Educao_Infantil_um_direito_que_humaniza%20(4).pdf)
- Canavieira, F. O., & Barbosa, M. C. S. (2017). Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. *Zero-a-Seis*, 19, 36, 361 – 378. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p361>
- Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 5 de outubro de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Decreto nº 8750, de 9 de maio de 2016. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (2016). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE /CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (2002). <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>
- Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (2008). https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Resolução CNE/CEB nº 16, de 05 de junho de 2012 (2012). https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho

de 2012 (2012). https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192

Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 (2024). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>

Larkins, C. (2021). Participação / Participation. In: C. A. Tomás et al. (Ed.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais / Key concepts on Sociology of Childhood: global perspectives* (pp. 385–391). UMinho Editora.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996).

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Menezes, C. C. L. C. (2020). A infância e a educação infantil no campo: como anda este diálogo? *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(1), 143-165. <https://doi.org/10.26694/caedu.v2i1.10044>

Molina, M. C. (2015). A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, 6(2), 378-400. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>

Resolução SECADI nº 3, de 20 de fevereiro de 2024. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-SECADI-003-2024-02-20.pdf>

Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

Rosemberg, F., Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 06 anos. In M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas, & S. S. Albuquerque (Orgs.), *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (pp. 13-70). Evangraf.

Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (10a ed.). Rio de Janeiro: Record.

Silva, A. P. S., & Barbosa, M. C. S. (2023). Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. *Retratos Da Escola*, 17(39).

<https://doi.org/10.22420/rde.v17i39.1910>

Silva, A. P. S., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do Campo*. Cortez.

Desconstrução de Estereótipos de Gênero na Educação Infantil: Percepções e Práticas Pedagógicas em Maceió (AL)

OLIVEIRA¹, Manasséis Silvério da Silva; ANJOS, Cleriston Izidro dos²

¹Universidade Federal de Alagoas – UFAL - e-mail: manasearh@gmail.com

²Universidade Federal de Alagoas - UFAL - e-mail: cianjos@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo investiga como docentes da Educação Infantil da rede pública de Maceió (AL) compreendem e incorporam as questões de gênero em suas práticas pedagógicas. Parte-se do reconhecimento de que a etapa da Educação Infantil constitui um espaço formativo fundamental para promover a equidade e desconstruir estereótipos sexistas desde os primeiros anos de vida. Embora as orientações curriculares municipais destaquem a relevância do tema, a implementação de ações pedagógicas realmente críticas ainda é incipiente, caracterizando-se por iniciativas isoladas e fragilidades institucionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em entrevistas semiestruturadas com professores e professoras e no exame de documentos oficiais. Os resultados indicam que a maioria dos docentes reconhece a importância do debate de gênero, mas enfrenta dificuldades como a falta de formação continuada, a escassez de recursos didáticos apropriados e a resistência de famílias e gestores escolares. As experiências mais diferenciadas — por exemplo, rodas de conversa com as crianças e a utilização de obras literárias que desafiam papéis tradicionais de gênero — são pontuais e dependem, em grande medida, da iniciativa individual de cada educador. Amparada em autoras como Judith Butler, Simone de Beauvoir, bell hooks e Laura Mulvey, a investigação evidencia que a transversalização da perspectiva de gênero no cotidiano escolar requer políticas públicas efetivas, formação docente crítica e suporte institucional contínuo. Conclui-se, ainda, que desconstruir estereótipos de gênero na infância transcende a atuação do(a) professor(a): trata-se de um compromisso coletivo da escola e da rede de ensino. Promover uma infância plural, livre e democrática implica ouvir as vozes das crianças e criar ambientes educativos que desafiem normas excludentes, afirmando a diversidade como princípio pedagógico.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Gênero; Docência; Práticas Pedagógicas; Estereótipos de Gênero.

Introdução

Nas últimas décadas, o campo da Educação Infantil tem recebido crescente atenção quanto à promoção de práticas educativas que respeitem e valorizem a diversidade de gênero — contemplando desde bebês — e reforcem a equidade entre meninos e meninas, assumindo papel decisivo na formação de identidades livres de estereótipos. Em Maceió (AL), porém, tal perspectiva enfrenta desafios diversos: a carência de formação continuada para docentes e demais profissionais da(s) infância(s), a resistência de parte das instituições e a falta de materiais pedagógicos que tratem adequadamente do tema.

Nas últimas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, publicadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024), o reconhecimento da Educação Infantil como etapa estratégica

evidencia a necessidade de uma articulação interfederativa que traduza princípios constitucionais em práticas cotidianas nas creches e pré-escolas. Segundo o documento, a efetiva implementação dessas diretrizes depende de um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, de forma a garantir não apenas acesso e permanência das crianças, mas também condições pedagógicas e infraestruturais que respeitem as singularidades locais e promovam a equidade de gênero desde a primeira infância (Ministério da Educação, 2024).

Ademais, o relatório “Qualidade e equidade na Educação Infantil: princípios, normatização e políticas públicas” destaca que a transversalização de temas como gênero deve perpassar todas as dimensões da qualidade — gestão democrática, formação docente, proposta pedagógica, avaliação e infraestrutura —, de modo a fortalecer uma cultura escolar inclusiva e reflexiva (Ministério da Educação, 2024). Esse enfoque sistêmico aponta para a urgência de materiais didáticos e formações continuadas que articulem teoria e prática, superando ações pontuais e consolidando projetos pedagógicos comprometidos com a desconstrução de estereótipos sexistas.

Este estudo propõe-se a analisar como os professores e as professoras da rede pública municipal de Educação Infantil de Maceió, Alagoas, Brasil, compreendem e operacionalizam as questões de gênero em suas práticas diárias. O objetivo é identificar obstáculos e apontar alternativas para uma Educação Infantil não excludente, capaz de desconstruir papéis restritivos de gênero desde os primeiros anos de vida. A relevância desta pesquisa — desdobramento de dissertação de mestrado em educação — está em demonstrar que a abordagem das questões de gênero na primeira infância não apenas contribui para a superação de práticas discriminatórias, mas também favorece a formação de sujeitos mais críticos e sensíveis às desigualdades sociais e educacionais. Embora o debate sobre igualdade de gênero venha avançando em diferentes setores da sociedade brasileira, ele ainda carece aprofundamento na Educação Infantil. Assim, ao destacar percepções e iniciativas de educadores e educadoras em Maceió, este trabalho pretende enriquecer o diálogo acadêmico e oferecer subsídios para políticas e formações pedagógicas que promovam uma educação mais igualitária e plural.

Contextualização e Fundamentos Teóricos

A Educação Infantil no Brasil, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e nos Indicadores de Qualidade e Equidade (Brasil, 2024), configura-se como a primeira etapa da educação Básica e um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania e da identidade. Em Maceió (AL), o Referencial Curricular Municipal (Maceió, 2015) contempla a dimensão de gênero, mas sua efetivação cotidiana esbarra em obstáculos significativos, como a carência de programas de formação continuada, a resistência institucional e a insuficiência de materiais pedagógicos que problematizem de fato estereótipos de gênero.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, reforça que as políticas públicas devem atender a todas as dimensões propostas pelos Parâmetros Nacionais, incluindo expressamente a “diversidade de matriz sociocultural, territorial, econômica, étnico-racial, de gênero e etária” (Art. 1º, § 1º). Esse comando normativo não apenas valida, mas exige que cada rede e instituição incorpore o olhar de gênero de forma transversal, ultrapassando iniciativas pontuais para estabelecer rotinas pedagógicas que questionem e reconstruam papéis tradicionais desde a primeira infância.

Adotar uma perspectiva de gênero na Educação Infantil implica também revisitar o próprio conceito de “qualidade” estabelecido pelo MEC (Brasil, 2024), que associa equidade à gestão democrática, à formação continuada e à oferta de materiais sensíveis às diversidades (Dimensão 2). Nesse sentido, a equidade de gênero deixa de ser um complemento e passa a ser um eixo articulador da proposta pedagógica, exigindo espaços de diálogo e reflexão coletiva — por meio de formações presenciais, estudos de caso e grupos de trabalho — que sustentem práticas reflexivas e críticas.

Por fim, o documento enfatiza a participação ativa da comunidade escolar e do território na construção do currículo (Painel Conceitual), ressaltando que a Proposta Pedagógica deve ser “um projeto de sociedade” que congregue educadores, famílias e diferentes segmentos sociais em torno da defesa dos direitos de todas

as crianças (MEC, 2024, Seção 1). Essa abordagem colaborativa legitima a escuta das infâncias plurais e fortalece a noção de que o enfrentamento dos estereótipos de gênero é uma conquista coletiva, perpassando desde a seleção de brinquedos até as relações cotidianas de cuidado e brincadeira. A teoria de gênero, amplamente debatida nas ciências sociais e na educação, fundamenta-se na ideia de que as construções de “masculino” e “feminino” são produto de processos históricos, culturais e sociais, e não meras determinações biológicas. Autoras como Judith Butler (1990) e Simone de Beauvoir (1949) fornecem a base conceitual para compreendermos a performatividade do gênero e a noção de que “não se nasce mulher, torna-se”. No âmbito da Educação Infantil, incorporar tais perspectivas implica reconhecer que cada prática educativa — desde a escolha de brinquedos até a seleção de literaturas — contribui para a naturalização ou o questionamento dos papéis tradicionais atribuídos a meninos e meninas.

Nesse sentido, bell hooks (1994) ressalta que uma educação verdadeiramente libertadora deve articular as dimensões de raça, gênero e classe, enfatizando a importância de desconstruir narrativas visuais e discursivas que reforçam estereótipos. Os Indicadores de Qualidade e Equidade (Brasil, 2024) também apontam que a transversalização de gênero requer materiais didáticos inclusivos, formação crítica de docentes e políticas institucionais que sustentem práticas pedagógicas reflexivas e contínuas, em vez de ações pontuais e meramente comemorativas.

Oliveira (2024), aplicar questionários e entrevistar profissionais da rede municipal de Maceió, identifica que muitos educadores compreendem a relevância do debate sobre gênero, mas o associam a atividades esporádicas, desprovidas de intencionalidade pedagógica contínua. Essa lacuna evidencia a necessidade de investimentos em formações que articulem teoria e prática, bem como de conjuntos de recursos didáticos que problematizem as normas de gênero de forma dialogada com a realidade infantil e comunitária.

Metodologia

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa para compreender como os educadores da rede pública municipal de Maceió (AL, Brasil) incorporam as questões de gênero em suas práticas pedagógicas. Para tanto, aplicaram-se questionários e realizaram-se entrevistas semiestruturadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil selecionados por refletirem realidades urbanas e socioeconômicas distintas, cujas características influenciam diretamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem. Essa diversidade de contextos permitiu delinear um panorama mais abrangente das percepções, estratégias e desafios vivenciados pelos docentes ao integrar a perspectiva de gênero em seu cotidiano profissional.

As entrevistas propiciaram momentos de reflexão em que os professores puderam expor suas vivências, dificuldades e as estratégias pedagógicas por eles(as) empregadas. Paralelamente, procedeu-se à análise documental das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Maceió e de demais normativos oficiais que versam sobre Educação Infantil e gênero. Os dados coletados foram interpretados à luz da teoria crítica de gênero, focando nas representações presentes no ambiente educacional infantil por meio das vozes dos(as) profissionais docentes que atuam com crianças na Educação Infantil.

Para garantir rigor e profundidade analítica, adotou-se triangulação metodológica, combinando observação participante em atividades pedagógicas, análise de planejamentos e projetos educativos e questionários e entrevistas com docentes. Os participantes foram selecionados por critério de experiência (mínimo de três anos na Educação Infantil), formação em Pedagogia e vínculo a diferentes regiões administrativas de Maceió. Para assegurar a ética e a confiabilidade da pesquisa, foram seguidos os preceitos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde do Brasil. Todos os docentes receberam o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo anonimato e o direito de retirar-se a qualquer momento, sem prejuízo. A condução das entrevistas e observações buscou minimizar vieses por meio de uma postura reflexiva dos pesquisadores, que mantiveram diário de campo para registrar impressões e decisões metodológicas. Dessa forma, promoveu-se a credibilidade e a confirmabilidade dos achados, permitindo o controle de possíveis influências dos pesquisadores sobre a interpretação dos dados.

A análise de conteúdo, orientada por Bardin (2011), organizou os achados em eixos temáticos como “resistência institucional e desafios cotidianos”, “práticas emergentes de desconstrução de estereótipos” e “ausência de formação continuada específica sobre gênero”. Esses eixos evidenciam, ao mesmo tempo, os

entraves estruturais enfrentados pelos educadores e as iniciativas pontuais, mas significativas, que se desenvolvem de forma autônoma nas instituições.

Resultados e Discussões

Os resultados indicam que, embora as Orientações Curriculares de Maceió prevejam a inclusão das relações de gênero na Educação Infantil, sua aplicação permanece marginal no dia a dia pedagógico. A maioria dos(as) docentes reconhece a relevância do tema, mas esbarra na falta de formação continuada, de recursos didáticos adequados e de apoio institucional, o que dificulta a adoção de práticas que promovam efetivamente a equidade de gênero.

Uma das barreiras mais citadas é a resistência da comunidade educacional adulta: tanto pais quanto alguns colegas de trabalho veem o debate de gênero como desnecessário ou ideológico. Como observou uma professora (P2), “Sabemos que é importante falar sobre isso, mas falta material, e tem muita gente que acha que não se deve abordar com criança.” Esse receio reflete a ausência de um respaldo político-pedagógico que ampare as iniciativas dos(as) educadores(as) e garanta um ambiente seguro para o diálogo.

Ademais, quando o tema de gênero é trabalhado nas instituições, costuma ocorrer de forma superficial e episódica — geralmente em torno de datas comemorativas — sem desdobramentos que assegurem sua transversalidade ao longo do currículo. Segundo P13, “No Dia da Mulher, fazemos atividades sobre igualdade, mas depois o tema some.” Essa fragmentação impede mudanças estruturais na rotina escolar e reforça a percepção de que a equidade de gênero é uma bandeira eventual, não um compromisso pedagógico permanente.

As entrevistas também revelaram estratégias pontuais que, mesmo sem suporte institucional, apontam caminhos promissores. P4 relatou: “Quando usamos livros que rompem estereótipos, alguns pais reclamam, dizendo que é ‘ideologia’.” Apesar dessa pressão, educadores como P7 insistem em práticas disruptivas: “Fiz uma atividade sobre profissões e coloquei uma mulher como mecânica... faltou preparo para aproveitar melhor a situação, mas foi um passo importante.” Essas iniciativas demonstram o potencial transformador de ações educativas intencionais, ainda que demandem maior investimento em formação e em materiais pedagógicos contextualizados.

As Diretrizes Operacionais Nacionais (Brasil, 2024) destacam que os desafios da Educação Infantil vão além da escassez de vagas, revelando-se também na necessidade de mobilizar um pacto federativo que garanta recursos orçamentários, infraestrutura adequada e colaboração contínua entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Os dados nacionais apontam que, em 2023, havia 632.763 demandas por vaga em creche não atendidas e 39.042 crianças de 4 a 5 anos fora da pré-escola por falta de vagas. Essa conjuntura evidencia que, sem um esforço coordenado para distribuir recursos e articular políticas intersetoriais, iniciativas isoladas de combate a estereótipos de gênero enfrentam limitações estruturais que minam sua consolidação no cotidiano escolar.

Paralelamente, o documento sublinha que a efetiva inclusão da perspectiva de gênero requer não apenas materiais didáticos e formações continuadas, mas também uma gestão democrática que envolva famílias, conselhos escolares e comunidades em espaços de diálogo e decisão compartilhada. Conforme o “Painel Conceitual”, essa governança colaborativa deve assentar-se em cinco dimensões — gestão democrática, formação profissional, proposta pedagógica, avaliação e infraestrutura — para criar ambientes capazes de desconstruir normas excludentes e promover a equidade desde os primeiros anos de vida. Sem esse arcabouço político-pedagógico, o debate sobre gênero tende a permanecer restrito a ações pontuais, limitando seu impacto transformador.

Finalmente, a carência de espaços de formação específica sobre gênero é uma demanda recorrente. P11 afirmou: “Nunca tive formação sobre o tema. O que sei, aprendi por conta própria.” Essa lacuna evidencia a urgência de políticas públicas que ofereçam cursos, oficinas e recursos pedagógicos contínuos, além de articular a comunidade escolar num processo colaborativo de desconstrução de estereótipos. Só assim será possível assegurar uma infância plural, livre de papéis restritivos e marcada pela igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.

Desafios e Estratégias Pedagógicas

Os(as) docentes enfrentam, sobretudo, a falta de formação específica, o apoio institucional insuficiente e a resistência da comunidade escolar para implementar práticas que desconstruam estereótipos de gênero. Em resposta, têm adaptado atividades pedagógicas que valorizam a diversidade e questionam papéis tradicionais — pela leitura de livros infantis sensíveis às temáticas de gênero, pela criação de espaços de diálogo sobre respeito e igualdade e por dinâmicas de cooperação entre meninos e meninas. Contudo, essas estratégias permanecem isoladas e dependem integralmente da iniciativa individual, pois se chocam tanto com a cultura institucional quanto com posturas conservadoras de famílias e colegas.

A ausência de recursos didáticos adequados — materiais que abordem o gênero de forma crítica, interseccional e adequada para a faixa etária da Educação Infantil — agrava esse cenário. Muitas vezes, os livros disponíveis reforçam, ainda que de maneira sutil, estereótipos tradicionais mesmo quando apresentam personagens “fortes” ou “independentes”. Sem uma curadoria embasada e formações continuadas que ajudem a identificar discursos velados de desigualdade, as ações pedagógicas perdem densidade reflexiva e não ultrapassam o caráter comemorativo de datas específicas. Como observou uma docente, “no Dia da Mulher, falamos sobre igualdade, mas, em seguida, o tema desaparece do planejamento”.

Ao mesmo tempo, despontam práticas criativas e sensíveis que merecem atenção e sistematização. Em alguns CMEIs, professoras promovem rodas de conversa lúdicas com crianças a partir dos quatro anos, trabalhando conceitos de cuidado, empatia e liberdade de escolha em brincadeiras e representações de profissões. Essas iniciativas demonstram que, quando há respaldo mínimo — na forma de materiais provocadores e contextos seguros para a experimentação —, é possível construir um cotidiano pedagógico que estimule a reflexão crítica das crianças pequenas sobre normas sociais de gênero.

Por fim, a desconstrução de estereótipos na primeira infância só se legitima como prática transformadora se for assumida coletivamente: a gestão escolar, as famílias, as equipes pedagógicas e os órgãos municipais de educação devem articular políticas, formação e recursos que garantam continuidade e profundidade às ações. A escola democrática que almejamos precisa escutar as vozes infantis, valorizar seus modos de ser e proporcionar ambientes onde elas possam brincar, vestir-se, sonhar e imaginar sem as amarras de papéis de gênero predefinidos.

Considerações finais

Este estudo evidenciou que a implementação das questões de gênero na Educação Infantil de Maceió ainda se encontra em estágio incipiente, enfrentando importantes entraves: a carência de formação continuada para docentes, a resistência institucional e a escassez de materiais pedagógicos adequados. Embora os profissionais reconheçam a relevância do tema, a ausência de políticas públicas eficazes que garantam a transversalidade de gênero no currículo compromete a consolidação de práticas não excludentes e transformadoras.

Ao refletirmos sobre esses desafios, torna-se urgente questionar quem realmente detém o poder de formular e validar os saberes escolares. Quando as instituições educacionais fecham a discussão de gênero em diários de classe e memoriais burocráticos, negam às crianças o direito de pensarem criticamente sobre as próprias identidades. Nesse sentido, a escola deixa de ser espaço de invenção e faz-se palco de reprodução acrítica de normas sociais que aprisionam corpos e vontades. Desse modo, a ausência de uma agenda política escolar para o gênero revela-se não apenas como lacuna formativa, mas como encolhimento ético diante da potência infantil de reimaginar o mundo.

Além disso, a marginalização das pautas de gênero na Educação Infantil escancara uma contradição: ao mesmo tempo em que se prega a “diversidade” nos discursos oficiais, silencia-se quem ousa colocar em xeque as hierarquias de poder que atravessam todas as relações sociais. A falta de material crítico e de espaços institucionais de escuta denuncia uma aversão velada ao desconforto que qualquer crítica genuína traz. E é exatamente nesse desconforto que reside o potencial revolucionário da escola: permitir que crianças, famílias e educadores(as) se confrontem com o incômodo de antigas verdades, abrindo fissuras onde germinam novas possibilidades de liberdade e igualdade.

Por fim, precisamos nos perguntar: qual é o legado que deixaremos para as próximas gerações se limitarmos a equidade de gênero a ações esporádicas? Ao reservarmos o tema a eventos pontuais, mantemos vivas as narrativas que dizem “isso não é para crianças”. Se, ao invés disso, submetêssemos nosso projeto pedagógico a um rigor ético que colocasse o bem-estar e a agência infantil no centro, talvez pudéssemos, juntos, arquitetar uma infância onde meninos e meninas não precisem provar sua competência para além de suas próprias escolhas, mas sim celebrar a potência de existir sem amarras de gênero.

Os achados reforçam a urgência de políticas educacionais robustas, capazes de promover formações críticas e contínuas para professores e professoras e de criar espaços institucionais dedicados ao debate sobre as questões de gênero. É imperativo que essa temática seja incorporada de modo articulado ao projeto pedagógico, com apoio material e institucional, de forma a desconstruir estereótipos e fomentar a igualdade e a equidade entre meninas e meninos desde os primeiros anos de vida.

A Educação Infantil emerge, assim, como campo privilegiado para a transformação social: ao problematizar as construções de gênero na primeira infância, contribui-se para a formação de sujeitos mais conscientes das desigualdades e mais aptos a questionar normas excludentes. Para alcançar esse potencial, é preciso investir em formações sensíveis e reflexivas, valorizar a escuta das crianças, estimular práticas pedagógicas que acolham a pluralidade de modos de ser e fortalecer o compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Dessa forma, a escola pode efetivamente assumir seu papel de espaço de invenção de outros mundos possíveis, onde cada infância exista com liberdade, afeto e dignidade.

Referências

- Beauvoir, S. (1970). O segundo sexo (Trad. Sérgio Milliet). Difusão Europeia do Livro. (Obra original publicada em 1949)
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Diretrizes de Educação Integral Básica. Coordenação-Geral de Educação Infantil. (2024). Qualidade e equidade na educação infantil: Princípios, normatização e políticas públicas. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Butler, J. (2003). Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade (Trad. Renato Aguiar). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1990)
- Finco, D. (2008). Gênero e educação infantil. Cortez.
- hooks, b. (2013). Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade (Trad. Ana Luíza Libânio). WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1994).
- Maceió. Secretaria Municipal de Educação. (2015). Orientações curriculares para a educação infantil da Rede Municipal de Maceió. SME.
- Mulvey, L. (1981). Prazer visual e cinema narrativo. Revista Iris, (2), 69–78. (Texto original publicado em 1975 como Visual Pleasure and Narrative Cinema)
- Oliveira, M. S. da S. (2024). Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Alagoas.
- Pereira, F. H. (2013). Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar. Educação, São Paulo.

VOZES (IN)VISIBILIZADAS: CRIANÇAS E O SEU DIREITO DE VOZ NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE MIGRAÇÃO

*Gomes, Suzana*⁹⁷

Universidade do Minho
sgomeswork@gmail.com

Brito, Dhemy

Universidade do Minho
dbrito@ie.uminho.pt

Resumo

O presente estudo analisa a migração infantil no quadro dos Estudos da Infância, nomeadamente da Sociologia da Infância. O objetivo central deste trabalho consiste em examinar quais as problemáticas mais evidentes dos estudos realizados no ano de 2023, especificamente no dossiê “La infancia migrante como nuevo actor global”, publicado pela revista *Sociedad e Infancias*. Para o efeito, foi efetuado um mapeamento em bases de dados científicas e, posteriormente realizou-se uma análise temática tendo em vista estruturar a investigação. Os resultados indicam que, apesar da crescente preocupação com os direitos das crianças migrantes, as suas vozes permanecem invisibilizadas. As políticas públicas são formuladas sem o reconhecimento da contribuição infantil e os estudos frequentemente tratam crianças migrantes como meras extensões dos encarregados de educação. Como contribuições desta investigação, destaca-se a importância de adotar abordagens participativas e metodologias que permitam a coautoria das crianças em estudos sobre migração, promovendo a “polifonia” entre as suas vozes e as vozes adultas.

Palavras-chave: Migração infantil; Vozes das crianças; Polifonia; Estado do conhecimento.

Abstract

This study analyses child migration within the framework of the Child Study, more specific of the Sociology of Childhood. The main aim of this work is to analyse the most obvious problems in the studies carried out in 2023, specifically in the dossier ‘La infancia migrante como nuevo actor global’, published in the journal *Sociedad e Infancias*. To this end, a mapping of scientific databases was carried out, followed by a thematic analysis to structure the research. The results indicate that, despite growing concern for the rights of migrant children, their voices remain invisibilised. Public policies are formulated without recognising

⁹⁷ O tema discutido no presente artigo integra a revisão bibliográfica da investigação de Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Infância, Cultura e Sociedade, realizada na Universidade do Minho, sob orientação do Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira.

children's contribution and studies often treat migrant children as mere extensions of their parents. As contributions of this research, we emphasise the importance of adopting participatory approaches and methodologies that allow children to co-author migration studies, promoting 'polyphony' between their voices and adult voices.

Keywords: Child migration; Children's voices; Polyphony; State of knowledge.

Introdução

De que modo as crianças estão a ser ouvidas nos processos de migração? As políticas públicas dirigidas às crianças migrantes têm garantido os seus direitos de provisão e proteção? As perspetivas das crianças têm sido auscultadas no processo migratório? Algumas destas questões nortearam esta investigação e, delineamos o objetivo central deste estudo que consiste em analisar como o dossiê da revista *Sociedad e Infancia*, publicado em 2023, aborda o tema da migração infantil e de que forma as contribuições dos estudos nos permitem obter um panorama atual sobre o tema.

Para alicerçarmos o foco desta investigação, realizamos mapeamento inicial fundamentado no Estado do Conhecimento (Kholo-Santos & Morosin, 2021), com o intuito de identificar estudos científicos sobre a migração infantil. Foram elencados critérios e delimitamos a estruturação no processo de construção do corpus desta investigação. Deste modo, foram apresentadas quatro categorias, a partir das leituras dos artigos que compõe o dossiê da revista, e, como última fase deste processo, procedemos a análise dos textos, com base na Análise Temática sugerida por Braun & Clarke (2006). Os resultados da análise efetuada indicam que as vozes das crianças são negligenciadas nos processos migratórios, e que a formulação das políticas públicas é elaborada com a ausência e silenciamento das perspetivas infantis, o que aponta para a continuidade da invisibilidade e abafamento dessas vozes.

Como contribuições deste estudo destacamos a importância em reconhecer e valorizar a contribuição daquilo que Brito (2024; 2025) designa como "polifonia", na construção de políticas públicas coerentes que contribuam para uma sociedade que estabeleça um movimento harmónico entre vozes adultas e infantis. Finalmente, o reconhecimento e a incorporação das perspetivas infantis tanto em âmbitos práticos quanto nas investigações científicas podem lançar novos olhares sobre o processo da migração e contribuir para novas ações que legitimem os direitos das crianças e que dialoguem, também, com os seus interesses superiores.

Migração infantil

A migração infantil constitui um fenómeno global de crescente relevância, dado ao número significativo de crianças envolvidas nos processos migratórios, seja a acompanhar suas famílias ou, em alguns casos, a migrar sozinhas. De acordo com o Relatório Mundial das Migrações de 2024⁹⁸, em 2022 existiam 281 milhões de migrantes internacionais e 28 milhões de crianças migrantes internacionais. Não obstante, este tema continua pouco explorado nos estudos migratórios e, na maior parte das vezes, negligenciado nas políticas públicas (Vasconcelos & Botega, 2015).

Alguns estudos têm analisado o impacto das políticas públicas na participação das crianças nos processos de migração. Abramovich, Cernadas e Morlachetti (2010) destacam que as políticas e leis migratórias não têm visibilizado as crianças migrantes e as publicações científicas sobre esta temática centram-se nos adultos, o que relega as crianças a um papel secundário tornando-as invisibilizadas (Norões, 2021; Nascimento & Moraes, 2021).

Com base nos referenciais supracitados, buscamos compreender de que forma a migração infantil tem sido tematizada nas publicações dos últimos anos. Neste sentido, apresentados no próximo tópico um breve levantamento realizado a partir do dossiê da revista *Sociedad e Infancias*, da Universidade Complutense de Madrid, no ano de 2023.

⁹⁸ Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024-chapter-1-portuguese>, acesso em 14 de março de 2025.

Corpus e desenho metodológico da pesquisa

Este estudo insere-se no que Khols-Santos e Morosin (2021) definem como “Estado do Conhecimento”. Este tipo de pesquisa tem como objetivo identificar, organizar e analisar uma parte da produção científica existente sobre um tema específico, considerando um determinado período e contexto geográfico. A proposta procura uma compreensão aprofundada da área estudada, ao identificar tendências, abordagens metodológicas e os principais resultados das pesquisas, indo além do que está escrito para gerar inferências e contribuir para novas perspectivas científicas (Khols-Santos e Morosin, 2021).

Com o intuito de compreender como a migração infantil tem sido abordada nas pesquisas mais recentes, elencamos alguns critérios para estruturar o processo de construção do corpus desta investigação: 1) revistas que tivessem impacto e que discutissem os Estudos Sociais da Infância; 2) investigações que tematizassem a migração infantil; 3) textos produzidos nos últimos cinco anos e; 4) estudos disponibilizados integralmente na internet.

Estes critérios levaram-nos a algumas revistas específicas do campo da Infância, tais como “Childhood”, “Childhood and Society” e “Sociedad y Infancias”. Neste processo de mapeamento, elencamos o periódico “Sociedad y Infancias” pois, a partir de uma procura por artigos que abordassem a migração infantil no contexto dos Estudos da Infância, acabamos por chegar a diversos textos que compunham um dossiê específico sobre a temática. Intitulado “La infancia migrante como nuevo actor global”, o dossiê foi publicado em 2023 pela revista da Universidade Complutense de Madrid. Adicionalmente, a importância dos autores que compõe este dossiê no contexto lusófono fez com que alterássemos os critérios desta pesquisa, dando-se enfoque apenas aos textos que constituíssem o mesmo. Torna-se importante destacar que, apesar da revista ser espanhola, os contributos do dossiê impactam as pesquisas que tematizam a migração infantil no contexto lusófono, uma vez que grande parte dos autores são de países de língua portuguesa.

Adicionalmente, estamos conscientes que a quantidade dos artigos deste dossiê é insuficiente para termos uma visão mais abrangente sobre a temática que pretendemos analisar. Contudo, o nosso objetivo é mapear uma parte das investigações, assim como ressaltado no método do Estado do Conhecimento (Khols-Santos & Morosin, 2021), e por isso mantivemos o dossiê como corpus desta pesquisa.

Após a identificação do dossiê e atingir os outros critérios então selecionados, procedemos inicialmente à leitura dos resumos para uma primeira aproximação ao conteúdo. Em seguida, realizamos a leitura completa de cada artigo com o objetivo de aprofundar a compreensão das temáticas abordadas. Por fim, passamos para a análise temática dos textos, através da qual identificamos temas emergentes e a forma como os artigos dialogavam sobre a migração infantil. O dossiê é constituído por 16 textos, sendo o primeiro apresentação, cinco monografias, quatro miscelâneas, uma sessão especial, três outras colaborações e os dois últimos são resenhas, assim como podemos constatar na Tabela 1:

Tabela 1: Textos, autores e títulos dos trabalhos

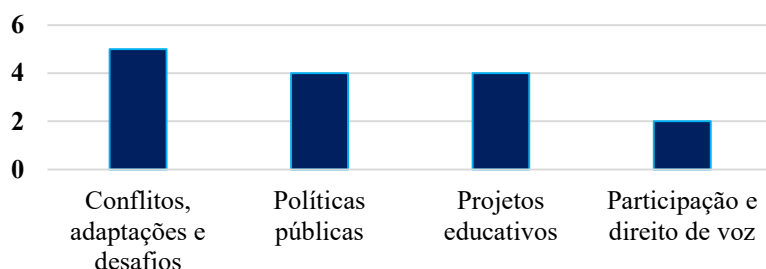
Documento	Autores	Título do Trabalho
Apresentação	Iskra Pavez Soto	Infância errante
Monografia	Elisa Floristan Millan, Cleo Marmie	Navegando pela governança transnacional de crianças e jovens em movimento. Uma dupla visão cruzada: Harragas e aventureiros entre Espanha e França
Monografia	Angélica Alvites Baidera, Sara Joiko, Milena Collazos	Fronteiras de permanência, controles e infância. O espaço educacional no Chile é uma extensão do controle migratório?
Monografia	Alma Pilar Martin-Gonzalez, Chabier Gimeno	Meninas e adolescentes migrantes desacompanhadas: um desafio para o Sistema de Proteção à Criança
Monografia	Javiera Puga	A experiência de se sentir em casa: uma viagem pelo processo de reconstrução do senso de familiaridade em crianças migrantes no Chile
Monografia	Daniela Poblete Godoy	“A filhinha do papai”: Filhas de pais imigrantes haitianos

		no Chile
Miscelânea	Verônica Fabiana Ávila, Carola Vargas, Cintia Weckesser	Histórias sobre brincar de casinha na pandemia: entre famílias e políticas públicas
Miscelânea	Pau Mari-Klose, Francisco Javier Moreno Fuentes	Reconhecimento da pobreza infantil como uma questão de Estado
Miscelânea	Elsa S. Guevara Ruiseñor	Um livro para inspirar vocações científicas em meninas. Meninas como atores sociais
Miscelânea	Manuel Menezes	Perspectivas neoliberais sobre o risco: implicações para a proteção da criança no Reino Unido
Seção Especial	Lourdes Gaitan (Coord.) Oradores: Rachel Rosen, Valentina Glockner, Maria Letícia Nascimento, Gabriela Trevisan,	Uma agenda comum para pesquisa crítica sobre crianças em mundos majoritários e minoritários. O caso das crianças em processos migratórios. Sessão de discussão
Outras colaborações	Cate Larkins	Aprofundando as raízes da participação das crianças
Outras colaborações	Ana Irene Rovetta Cortes	Passaportes em jogo: uma proposta de dramatização para abordar a migração com estudantes do ensino médio
Outras colaborações	Joaquim Rauber, Ivaine Maria Tonini, Jader Janer Moreira Lopes, Alana Morari Rauber	Nosso mundo: experiências com crianças migrantes estrangeiras
Resenhas	Iskra Pavez Soto	Rosen, Raquel; Perseguição, Elaine; Perseguir; Artesã, Sarah; Glockner & Mitra, Sayani (Editores). (2022). Crise para quem? Perspectivas globais críticas sobre infância, cuidado e migração. [Crise para quem? Perspectivas críticas internacionais sobre infância, cuidado e migração]. Londres: UCL Press
Resenhas	Elisangela da Silva Machieski	Sosenski, S. Robachicos: historia del secuestro infantil en México (1900-1960). Ciudad de México: Grano de Sal, Instituto de Investigaciones Históricas, 2021. 271.

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

A partir da leitura dos trabalhos, identificamos quatro categorias temáticas, as quais foram organizadas a partir da aproximação das discussões. Estas categorias foram analisadas a partir da análise temática, pois como referem Braun & Clarke (2006, p. 6) “a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados”, o que vai de encontro ao objetivo que nos propomos alcançar. As categorias identificadas foram: 1) Conflitos, adaptações e desafios; 2) Políticas Públicas para a infância; 3) Projetos educativos na infância e; 4) Participação infantil e direito de voz das crianças (tabela 2).

Tabela 2 – Temáticas dos Estudos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A categoria mais abordada corresponde a “Conflitos, adaptações e desafios”, com a produção de cinco dos textos. De seguida, as categorias “Políticas públicas para a Infância” e “Projetos Educativos na Infância” tematizam, respetivamente quatro textos. Por último, a categoria com menos produção identificada foi a “Participação e Direito de Voz das Crianças”, tematizada apenas em dois textos.

Temáticas dos estudos

Na primeira categoria “Conflitos, Adaptações e Desafios na migração infantil” contribuem Millán & Marmié (2023) ao analisar como jovens africanos (aventureiros) e marroquinos (harraga) que migram para a Europa, nomeadamente para Espanha e França, enfrentam e adaptam-se às normas e regulamentações que condicionam o seu quotidiano e os seus projetos pessoais na cidade recetora. O estudo destaca que as trajetórias destes dois grupos de jovens são moldadas por processos institucionais e não apenas culturais, e defende a necessidade de uma abordagem transnacional para compreender como as políticas migratórias influenciam as trajetórias destes jovens. Por fim, o estudo considera que as crianças migrantes são atores globais que desenvolvem estratégias próprias para resistir e sobreviver em contextos restritivos e contraditórios. A investigação de Baiadera, Joiko e Collazos (2023) analisa como as escolas no Chile atuam como dispositivos de controlo migratório através do MINEDUC e do RUN. As autoras reforçam que as exigências criam pressões sobre as famílias para regularizarem a sua situação, o que gera medo e incerteza quanto à continuidade dos estudos das crianças. Concluem que a escola atua como uma extensão do controlo de fronteiras, ao recorrer a mecanismos que podem levar à exclusão escolar e social das crianças migrantes. Já no estudo de Martín-González e Gimeno (2023) destaca-se a importância de dar visibilidade e garantir a proteção de raparigas migrantes, muitas vezes expostas a redes de tráfico e situações de exploração, frequentemente motivadas por abusos familiares. Adicionalmente, defendem três propostas principais: melhorar a identificação de menores desacompanhadas com protocolos específicos e assegurar intervenções sensíveis ao género com equipas qualificadas e reforçar o apoio em saúde mental. Como conclusão da investigação, propõem a criação de medidas preventivas para evitar fugas e melhorar a articulação entre profissionais para identificar situações de risco. O estudo de Puga (2023) acrescenta a esta temática que as crianças migrantes no Chile enfrentam um estranhamento inicial e procuram reconstruir um sentimento de familiaridade através do idioma, da alimentação, da família, dos amigos e da escola. Destaca que a cidade recetora, as interações sociais e as amizades são fundamentais para promover o sentimento de pertença e facilitar a adaptação cultural. Em conclusão, a autora reforça que a integração bem-sucedida depende da abertura da sociedade, da escola e de iniciativas comunitárias que valorizem a participação e os direitos das crianças migrantes. Godoy (2023), o último estudo desta categoria, analisa como no contexto migratório haitiano, no Chile, e a autoridade patriarcal tem sido compreendida pelas famílias como uma forma de proteger as raparigas, embora possa limitar o seu desenvolvimento e integração social. A autora problematiza a necessidade urgente de políticas de educação e saúde que abordem as tensões familiares geradas pela migração, promovendo maior inclusão e apoio. Defende ainda a implementação de educação sexual abrangente, com uma abordagem antirracista e respeitadora dos direitos à informação, garantindo também a inclusão linguística de alunos e pais.

Em segundo lugar apresentamos a categoria de “Políticas públicas para a infância”, o qual totaliza quatro estudos realizados. Marí-Klose e Fuentes (2023) analisam como a vulnerabilidade infantil, especialmente das crianças migrantes, tornou-se uma preocupação central das políticas públicas de vários países, com avanços como o Plan INFANCIA, o Ingresso Mínimo Vital e a Garantia Infantil Europeia. Destacam que a pandemia reforçou a urgência de proteger a infância migrante, mas alertam que as políticas continuam frágeis, dependentes da vontade política e de recursos limitados. Apesar dessas fragilidades, consideram que as recentes iniciativas representam um progresso importante e podem fortalecer a proteção social se forem devidamente consolidadas. Menezes (2023) analisa como o avanço do neoliberalismo e a centralidade do conceito de risco transformaram o Serviço Social no Reino Unido, reduzindo a autonomia dos assistentes sociais e priorizando protocolos rígidos e gestão computacional. De acordo com o autor, este modelo levou à diminuição da qualidade do apoio às famílias, aumentando as práticas defensivas e responsabilizando individualmente os pais. Diante deste cenário, defende uma abordagem mais humanizada na proteção à infância, que valorize as capacidades familiares e as relações sociais, superando a atual lógica punitiva e autoritária. A investigação de Machieski (2023) teve como objetivo realizar uma resenha sobre o livro de Sosenski (2021), ao destacar que a imprensa reforçou o medo em torno da mobilidade infantil, contribuindo para a restrição da circulação das crianças e para o aumento da vigilância familiar e social. Esse clima de medo e controlo, segundo a autora, influenciou as políticas públicas da época, limitando o acesso das crianças aos espaços urbanos sob a justificação da proteção. Como último estudo desta categoria, Soto (2023) elabora uma resenha sobre a obra de Rachel Rosen, a qual critica o facto de os países recetores terem políticas de proteção excessivamente burocráticas, o que aliás sugere o título da obra como “Crise para quem?”.

A terceira categoria intitulada de “Projetos Educativos na Infância”, também totaliza quatro estudos e conta com o contributo de Ruiseñor (2023) num estudo realizado no México, com o objetivo de incentivar meninas a seguirem carreiras científicas. Para isso, foi criado um livro que visa inspirar e despertar o interesse de meninas pequenas pela ciência e, assim, promover essa vocação entre elas. Outro estudo desta temática é o de Ávila, Vargas e Weckesser (2023) que realizaram uma investigação sobre o quotidiano de crianças entre um e oito anos de idade, durante a pandemia, em Córdoba na Argentina. As autoras promovem reflexão sobre os modos como as crianças, as suas famílias e as políticas públicas interagiram em torno do brincar. Já o estudo de Cortés (2023) descreve um projeto educativo realizado em Jujuy, Argentina, que utilizou o roleplaying para abordar as dinâmicas de mobilidade infantil. Neste exercício lúdico, as crianças criaram “países fictícios” e tomaram decisões sobre políticas migratórias, o que permitiu refletir sobre como as percepções sobre a migração formam-se desde a juventude. A técnica facilitou a análise crítica da relação entre migração, desigualdade e as barreiras impostas por diferentes regimes políticos e económicos. Por último, o texto de Rauber et al. (2023) problematizam que a migração não é apenas física, mas envolve uma reconstrução simbólica de identidades e culturas. Através da criação de um livro digital, que foi sugerido por uma das crianças participantes no estudo, Rauber et. al (2023) evidenciam que as crianças migrantes reinterpretam o mundo através da língua, da alimentação, do brincar e da memória afetiva dos lugares, por isso a conjugação de todos estes fatores contribuem para a adaptação na cidade recetora.

Como última categoria do corpus desta investigação, apresentamos os textos que tematizaram a “Participação infantil e direito de voz das crianças”. O primeiro estudo insere-se no debate sobre direitos das crianças migrantes, marginalização e críticas ao eurocentrismo e neocolonialismo, dinamizado por Gaitán (2023). A autora destaca que os sete investigadores da infância envolvidos no estudo compartilharam reflexões com o objetivo de contribuir para a compreensão dos desafios e riscos que enfrentam estas crianças migrantes e avançar na procura de respostas mais adequadas às suas necessidades. Por último, Larkins (2023) apresenta propostas para fortalecer a participação infantil na política e nas decisões públicas. De acordo com o autor, só assim se dá valorização da agência infantil e o reconhecimento da participação ativa das crianças na construção das suas trajetórias e a importância da sua contribuição na formulação de políticas.

Com base na nossa análise sobre as temáticas das pesquisas, foi possível observar que a categoria com menos incidência foi a da “Participação infantil e direito de voz das crianças” que apenas se torna evidente

em dois estudos. Isto leva-nos a constatar que as crianças estão a ser pouco auscultadas e visibilizadas, sobretudo nas pesquisas científicas. A constatação é corroborada com um dos próprios estudos deste dossiê, o qual destaca a pouca visibilidade que as crianças continuam a ter nos estudos sobre migração (Larkins, 2023).

Desta forma, podemos refletir a partir do que propõe Brito (2024; 2025) ao discutir que os adultos controlam quando, como e se as crianças são ouvidas, restringindo a sua participação ativa. Uma abordagem mais equitativa exige mecanismos que favoreçam a expressão infantil e incentivem uma interação dialógica, na qual adultos e crianças possam construir coletivamente soluções para os desafios migratórios. Desta forma, desloca-se o poder dos adultos para um modelo que reconhece e valoriza a contribuição infantil e a “polifonia” das vozes das crianças (Brito, 2024). O conceito de polifonia propõe um modelo de interação horizontal entre adultos e crianças, no qual a voz infantil não é apenas tolerada, mas de fato integrada no debate público. Este modelo rompe com a tradição de que apenas os adultos determinam o que deve ser ouvido e reforça a autonomia infantil como um direito essencial. Por isso, evidenciamos a necessidade de criar oportunidades de diálogos intergeracionais de forma a contribuir para uma maior compreensão deste fenómeno migratório infantil através da “polifonia” das vozes das próprias crianças que são as especialistas nas questões que lhes dizem respeito.

Considerações Finais

Conforme apontado nesta investigação, o nosso estudo centrou-se na reflexão sobre como tem sido abordado o tema da migração infantil e de que forma as contribuições dos estudos nos permitem obter um breve panorama atual sobre o tema. Dos estudos identificados no dossiê “La infancia migrante como nuevo actor global”, publicado pela revista *Sociedad e Infancias*, a categoria com menos incidência foi a categoria da participação infantil e direito de voz das crianças com apenas dois estudos. Esta constatação leva-nos a questionar os motivos pelos quais as crianças continuam a ser pouco auscultadas e visibilizadas, sobretudo nas pesquisas científicas. Esta evidência pode ser aprofundada no estudo levado a cabo pelo conselho editorial da revista uma vez que no final desta sessão de discussão Nascimento (2023) aborda a questão da pouca visibilidade que as crianças têm sobretudo nos estudos sobre migração e considera que a visibilidade destas crianças constitui um desafio. Essa questão faz-nos refletir sobre a importância da valorização “polifónica” da voz das crianças nos estudos e nas questões que lhes dizem respeito.

Os estudos deste dossiê focam-se em várias questões relacionadas com a migração infantil, mas sobretudo centram-se nos “Conflitos, adaptações e desafios” e de seguida nas “Políticas públicas para a infância” e nos “Projetos educativos”. Apesar dos estudos sobre as políticas públicas serem a segunda categoria mais abordada, há uma evidente falta de políticas públicas dirigida a esta população infantil, principalmente quando são migrantes. Em geral, os estudos que abordam a migração não visibilizam a criança migrante pois tratam-na como uma extensão de sua família, não a visibilizando nestes estudos. Isto pode nos conduzir a reflexão de que as crianças migrantes, na sua adaptação, deparam-se com desafios e até conflitos que poderiam ser mais facilmente ultrapassados se considerássemos com mais profundidade as proposições dos direitos das crianças nos processos migratórios.

Dos vários estudos relativos a projetos educativos, apenas dois sugerem projetos educativos para abordar a migração infantil, os outros dois podem ser dinamizados com todas as crianças independentemente de serem ou não crianças migrantes. Entretanto, consideramos que os projetos educativos apresentados neste dossiê constituem uma estratégia bastante útil para visualizar a voz das crianças, uma vez que colocam as crianças no centro dos debates sobre quais metodologias podem ser mais eficazes para a captação de suas próprias vozes. Desta forma, concluímos que as crianças que passam pela experiência de migração não têm sido visibilizadas no âmbito académico, uma vez que as suas vozes têm sido pouco valorizadas e reconhecidas nestes processos migratórios.

Como contribuições da investigação, apontamos a necessidade de valorizar, reconhecer e audibilizar as vozes das crianças migrantes, em todas as etapas deste processo de migração. Adicionalmente, reforçamos a necessidade de que investigações científicas se debrucem sobre o interesse em capturar as perspetivas das crianças sobre os processos de migração, para que novos olhares sejam lançados na conceção desta

temática de estudos. Por essa lógica, abordagens participativas que enfatizam a voz das crianças podem contribuir para a compreensão dos sentimentos embrenhados nos processos migratórios infantis e, assim, alargar a compreensão sobre políticas públicas mais conectadas com os interesses superiores das crianças, na garantia dos direitos de proteção, provisão e participação infantil.

Referências

- Abramovich, V., Cernadas, P., & Morlachetti, A. (2010). Migration, children and human rights: Challenges & opportunities (pp. 1–45). Human Rights Centre, National University of Lanús, UNICEF.
- Ávila, V., Vargas, C., & Weckesser, C. (2023). Relatos sobre el juego de casitas en pandemia: entre familias y políticas públicas. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 67-77. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.84111>
- Baiadera, A., Joiko, S., & Collazos, M. (2023). Fronteras de permanencia, controles e infancias ¿El espacio educativo en Chile como extensión del control migratorio? *Sociedad e Infancias*, 7(1), 15-26. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.87268>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brito, D. (2025). Polifonia e o direito de voz das crianças: diálogos entre a Sociologia da Infância e a Educação Musical da Infância. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/94998>
- Brito, D. (2024). Sociologia da infância e o direito de voz das crianças: Reflexões sobre o conceito de polifonia. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 263–273. <https://doi.org/10.5209/soci.97558>
- Cortés, A. (2023). Pasaportes en juego: una propuesta de roleplaying para abordar las migraciones con estudiantes de secundaria. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 165-169. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.86290>
- Godoy, D. (2023). “La niña de su papá”: hijas de padres haitianos inmigrantes en Chile. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 53-66.
- Kohls-Santos, P., & Morosin, M. (2021). O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. *Revista Panorâmica*, 33, 123-145. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>
- Larkins, C. (2023). Profundizar en las raíces de la participación infantil. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 153-157. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.88645>
- Machieski, E. (2023). Reseña de "Robachicos: historia del secuestro infantil en México (1900-1960)". *Sociedad e Infancias*, 7(1), 181-182. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.85697>
- Martín-González, A., & Gimeno, C. (2023). Las niñas y adolescentes migrantes no acompañadas: un reto para el Sistema de Protección de Menores. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 27-39. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.87256>
- Menezes, M. (2023). Perspectivas neoliberales sobre los riesgos: repercusiones en la protección infantil en el Reino Unido. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 105-116. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.85651>
- Millán, E., & Marmié, C. (2023). Navegando el gobierno transnacional de la infancia y juventud en movimiento. Una doble mirada cruzada: harragas y aventureros entre España y Francia. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 3-14. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.87243>
- Organização Internacional para as Migrações. (2024). Visão geral do relatório: A migração continua sendo parte da solução em um mundo dinâmico, mas os principais desafios persistem. Em *Relatório Mundial sobre Migração 2024* (Cap. 1). <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024-chapter-1-portuguese>
- Puga, J. (2023). La experiencia de sentirse en casa: un recorrido por el proceso de reconstrucción del sentido de familiaridad en niños y niñas migrantes en Chile. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 41-52. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.87291>
- Rauber, J., Tonini, I., Lopes, J., & Rauber, A. (2023). Nuestro mundo: vivencias con niños migrantes-extranjeros. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 171-176. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.87253>
- Rosen, R., Glockner, V., Nascimento, M., Trevisan, G., Pavez, I., & Ortiz, J. (2023). Uma agenda de pesquisa crítica comum sobre crianças nos mundos majoritários e minoritários. O caso das crianças em processos

- migratórios. Sessão de Discussão Sociedad e Infancias, 7(1), 137-146. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.88662>
- Ruiseñor, E. (2023). Un libro para inspirar vocaciones científicas en niñas pequeñas. Las niñas como actoras sociales. Sociedad e Infancias, 7(1), 91-103. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.84757>
- Soto, I. (2023). Reseña de "Crisis para quién? Perspectivas críticas internacionales sobre la infancia, el cuidado y la migración". Sociedad e Infancias, 7(1), 177-179. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.87380>
- Vasconcelos, A., & Botega, T. (Orgs.). (2015). "Política migratória e o paradoxo da globalização" (Série Migrações, vol. 19). Edipucrs. <http://www.pucrs.br/edipucrs>

EIXO TEMÁTICO 9

TECNOLOGIAS, DEMOCRACIA E RISCO DIGITAL

Este eixo acolhe trabalhos que analisam a relação entre infâncias e tecnologias digitais, com foco nos impactos sobre educação, saúde, lazer e cidadania desde os primeiros anos. Aborda o papel das famílias na mediação do uso dessas tecnologias, refletindo sobre a exposição precoce de crianças desde bebês a contextos digitais e propagandas, que influenciam o consumo infantil. Além disso, discute o trabalho infantil mediático, como a participação de crianças em programas de TV e campanhas publicitárias, e os desafios de proteger os seus direitos. A exclusão digital também é tema central, destacando as crianças em situação de pobreza que não têm acesso adequado às tecnologias, agravando sua marginalização e limitando oportunidades educativas e sociais. Inclui investigações e relatos de experiências com filmes, desenhos, aplicações/apps e outras produções voltadas para o público infantil, e o papel das famílias e instituições educativas na mediação desse consumo e no incentivo ao uso crítico das tecnologias. O eixo debate a importância de políticas públicas que garantam os direitos das crianças nos ambientes digitais, promovendo a inclusão e a segurança. Discute ainda a necessidade de formação inicial e continuada de educadores para integrar as tecnologias de forma ética e responsável, equilibrando inovação tecnológica e proteção infantil. Assim, a proposta é contribuir para o debate sobre pedagogias que promovam infâncias conectadas, conscientes e inclusivas, fortalecendo o diálogo entre conhecimento, política e comunidade.

VIVENDO E APRENDENDO NA ONDA DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS

MEDEIROS¹, Isabel; ALMEIDA², Lucielton; SILVA³, Josélia

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio G. Do Norte – UFRN – isabel.medeiros23@gmail.com

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio G. Do Norte – UFRN – eltonluci@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio G. Do Norte – UFRN – joselia.praxedes@hotmail.com

Resumo

O pensamento computacional (PC) tem sido considerado como uma habilidade essencial no século XXI, sendo comparável, por estudiosos da área, tão importante quanto a leitura e a escrita. O objetivo deste artigo é discutir sobre o desenvolvimento de conceitos do PC na educação infantil, promovendo reflexões sobre seu uso na aprendizagem, a partir de um relato de uma experiência em quatro centros infantis de Parnamirim/RN - Brasil, resultante de uma formação oferecida às professoras do nível VI da rede municipal. A formação, desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de mestrado, buscou promover a inclusão das tecnologias digitais na educação infantil. Como resultado, entendemos que a formação em questão possibilitou o engajamento das professoras na integração do pensamento computacional às práticas pedagógicas, culminando no desenvolvimento de estratégias para sua aplicação na Educação Infantil. Ademais, promoveu reflexões sobre desafios e possibilidades, impactando na aprendizagem das crianças ao estimular o raciocínio lógico, resolução de problemas e criatividade.

Palavras-Chave: Formação docente; Pensamento Computacional; Educação Infantil.

Introdução

A sociedade tem evoluído rapidamente no que concerne às transformações socioculturais e quanto ao uso das tecnologias. Essa mudança tem impactado a forma de pensar e se comportar diante dessas transformações. Se pensarmos nessa sociedade, conseguimos identificar grande impacto das tecnologias nos seus segmentos, porém quando pensamos na educação, percebemos um impacto mais tímido, menos significativo, sendo essas tecnologias pouco exploradas em nossas salas de aula. Isso se torna um paradoxo, uma vez que uma das áreas que mais fala em transformação social é a educação, porém, é a que menos inova.

Sob essa ótica, ressaltamos dois grandes problemas que dificultam o uso de tecnologias digitais nas salas de aula: infraestrutura e formação docente. Sabemos que, para que se possa integrar as tecnologias digitais nas salas de aulas, se faz necessário investir nessas duas áreas.

Diante desse cenário, uma das estratégias para superar essas dificuldades é a formação continuada de professores, capacitando-os para compreender e explorar o potencial das tecnologias digitais na prática

pedagógica. Com esse propósito, por meio de uma pesquisa de mestrado, foi desenvolvida uma formação voltada para a inclusão digital na educação infantil. A formação trabalhou os conceitos do pensamento computacional, proporcionando, às professoras, momentos de aprendizagem teórica e prática. Esse processo formativo permitiu que elas se apropriassem dos conceitos fundamentais do pensamento computacional e os ressignificassem em atividades pedagógicas adaptadas à realidade da Educação Infantil. A formação ocorreu de forma cíclica, articulando teoria e prática, de maneira que, primeiro acontecia um encontro formativo, em que se estudava os conceitos e possibilidades práticas, em seguida, as professoras desenvolviam atividades com as crianças de suas turmas, para depois retornar ao grupo com o relato das experiências vividas, evidenciando a relação estabelecida entre as crianças e os conceitos do pensamento computacional.

Para nos auxiliar nessa empreitada, utilizamos o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (CRTC) concebido e divulgado pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB). Este documento curricular traz esse seu bojo orientações para se desenvolver habilidades digitais nos estudantes da educação básica, sobretudo das escolas públicas.

Metodologia

Trata-se de um recorte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado, que teve uma abordagem qualitativa, com características de pesquisa-ação, conforme proposto por Thiollent (2002), adaptando-as às necessidades da pesquisa, quais sejam: a) fase exploratória; b) fase de planejamento; c) fase de ação; d) fase de monitoramento.

As fases estiveram atreladas a um processo formativo, de maneira que serviram de subsídio às ações de formação, quais seja: a fase exploratória foi composta pela análise do perfil das professoras do nível VI da Educação Infantil e os desafios enfrentados pelos professores para a utilização de recursos educacionais digitais, através de um questionário, através do Google Forms; a fase de Planejamento, que consistiu na construção da proposta de formação continuada que buscou atender as necessidades formativas explicitadas no diagnóstico; a fase de Ação, em que ocorreu a formação continuada baseada nas informações reunidas nas etapas anteriores, ressaltando que, essas necessidades formativas foram alinhadas à proposta curricular do CIEB.

A formação foi dividida em módulos, a partir de sequências didáticas que contemplaram metodologias ativas, em consonância com os conteúdos que estavam sendo ministrados. Essa formação teve uma carga horária total de 40 horas, dividida em 5 encontros híbridos e presenciais, além da realização de atividades na Plataforma EAD/ Parnamirim, como participação no chat para discussão sobre temas abordados nos encontros presenciais e materiais disponibilizados. A formação contou com a participação de 09 professores da educação infantil, de 4 centros infantil do município. Por fim, a fase de monitoramento para verificar a repercussão das intervenções ocorridas no contexto educacional das unidades de ensino participantes.

Neste artigo, daremos ênfase aos dados do monitoramento, que tiveram como instrumentos o diário de campo, questionários on-line para cada atividade realizada na unidade de ensino e uma entrevista individual com os professores participantes da formação.

Iniciando a inclusão digital: experiência com pensamento computacional na educação infantil

À medida que os estudos e discussões são aprofundados, outros fatores relevantes surgem, e nesse processo de aprofundamento, estudos apontam que o pensamento computacional (PC) é fundamental para se atender às necessidades da sociedade contemporânea, no que concerne às tecnologias. Neste sentido, Wing (2006) afirma que o PC contribui para aquisição de conhecimentos que reverberam a vida toda, tanto do campo profissional, como em qualquer outra área, frisando ainda que os sujeitos devem aprender seus fundamentos o mais rápido possível. Imersos nesse contexto, o currículo CRTC traz o pensamento computacional em um de seus eixos e assume o conceito de que:

O termo Pensamento Computacional se refere à capacidade de resolver problemas considerando conhecimentos e práticas da computação. Compreende sistematizar, representar, analisar e resolver problemas. Tem sido considerado como um dos pilares fundamentais do intelecto humano, ao lado de leitura, escrita e aritmética, pois, como estes,

serve para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos (Raabe et al., 2018, p.19).

A partir do exposto, na formação sobre pensamento computacional, as professoras foram percebendo a importância de trabalhar esse conceito na educação infantil, compreendendo que ele não apenas favorece a resolução de problemas, mas também contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da organização do pensamento das crianças desde cedo. Esse entendimento gerou nelas um maior engajamento, à medida que reconheceram o pensamento computacional como uma habilidade essencial para a construção do conhecimento na infância, alinhando-se às diretrizes do currículo CRTC e à necessidade de preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea. Para relacionar as possibilidades de atividades com o PC, foi discutido o conceito de abstração definido pelo CRTC como “a filtragem dos dados e sua classificação, ignorando elementos que não são necessários, visando os que são relevantes” (Raabe et al., 2018, p. 19). Além de envolver também formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas”.

Após o estudo, foi combinado pelo grupo iniciar as atividades com as crianças pela atividade de lavar as mãos através da listagem de suas etapas e sequência de passos; identificando junto com as crianças os passos que são relevantes e que ajudam na resolução do problema (ex. pegar o sabonete), e passos irrelevantes, que não colaboram na resolução (ex. pegar a escova de dente).

As professoras saíram do encontro com a proposta da atividade e puderam desenvolver, em suas salas, a atividade planejada. Após o período combinado para execução no encontro seguinte, as professoras relataram que, as crianças, quando perguntadas sobre quais ações seriam necessárias para se lavar as mãos, elencaram várias possibilidades. No entanto, as professoras mediarão a conversa fazendo-as compreender sobre quais ações eram necessárias para se alcançar o objetivo de lavar as mãos e quais ações poderiam ser tiradas da lista sem interferir no objetivo.

Na roda de conversa, uma das crianças nos disse que se tirássemos o sabão a gente mesmo assim conseguiria lavá-las. Essa criança achava que pelo fato de molhar as mãos elas já estavam sendo lavadas. Outra criança fez uma intervenção nos dizendo que molhar poderia até lavar as mãos, mas sem o sabão não iria matar as bactérias (P07).

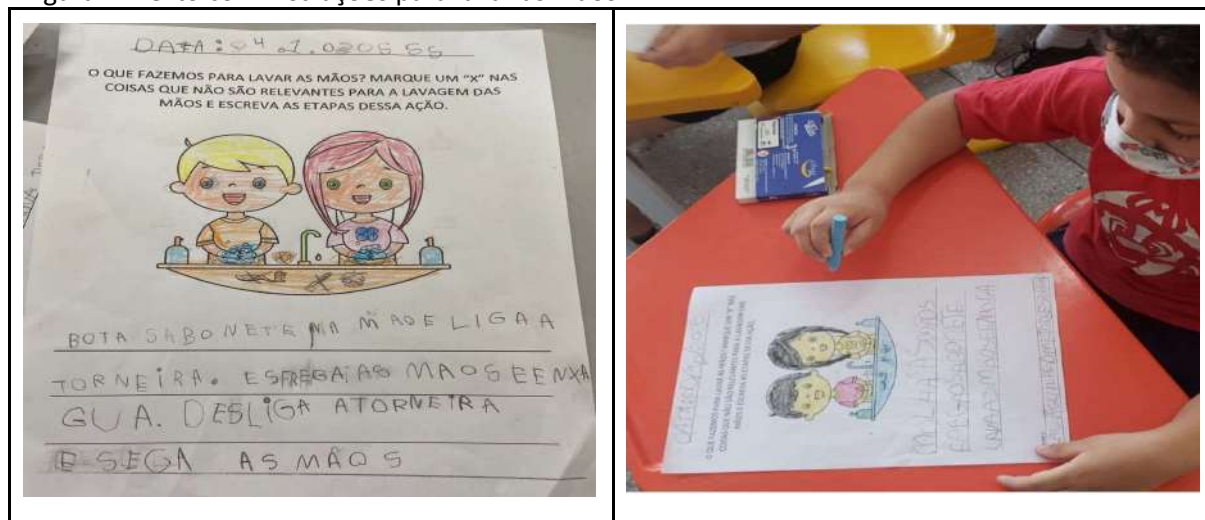
Uma das professoras percebeu que as crianças conseguiram definir passos claros para a execução da atividade e diferenciar passos relevantes de passos irrelevantes, no entanto, elas focaram mais nos objetos do que nas ações. Essa percepção foi colocada na roda de conversa, conforme apontam as falas:

Eu percebi que as crianças só listam os objetos como sabonete, toalha, sabão. Isso me deixou preocupada porque elas não identificavam as ações. Eu coloquei objetos irrelevantes, elas descartaram, e identificaram os que seriam relevantes, mas as ações nada (P07).

Podemos retomar dizendo que vamos construir um texto. Vamos colocar os objetos que eles listaram e perguntar se agora eles estão com as mãos limpas, só em ter os objetos. Vamos levar eles a perceberem que precisam das ações para usar os objetos (P09).

Uma vez feita essa reflexão, as professoras decidiram planejar um novo momento com as crianças, e dessa vez, foi construído em sala de aula um texto coletivo com as instruções para lavar as mãos. Esse momento foi importante para retomar o conceito de abstração e dessa vez chamando a atenção das crianças não apenas para os objetos, mas também para as ações necessárias para realizarem a atividade.

Figura 4- Texto com instruções para lavar as mãos.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

No encontro seguinte, na roda de conversa, as professoras pontuaram a importância da produção textual para aprofundar a compreensão das crianças sobre a abstração no pensamento computacional. Ao escreverem as instruções para lavar as mãos, as crianças puderam visualizar a sequência lógica das ações, conectando cada objeto necessário – como sabão, água e toalha – às ações que tornam seu uso significativo, como abrir a torneira, ensaboar e enxaguar. Esse processo não apenas reforçou a importância da ordem na execução de tarefas, mas também estimulou a organização do pensamento e a explicitação de etapas muitas vezes implícitas. É possível perceber que foi-se construindo essa organização do pensamento das crianças a partir do relato da P02:

Aos poucos eles foram percebendo que precisavam ligar a torneira para lavar as mãos, desligar, ensaboar as mãos, ligar novamente a torneira, enxaguar, desligar a torneira, pegar a toalha, e secar as mãos (P02).

Nesse cenário, ratificamos a importância de iniciar na educação infantil, a inserção do raciocínio computacional pelas crianças, assim como a capacidade de abstração, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, de maneira transversal as outras áreas de conhecimento.

Aprender uma linguagem de programação nos dias atuais é tão importante quanto aprender a ler e escrever, pois, na chamada sociedade da informação, a distância entre usar um programa e criar um tornou-se cada vez mais ampla, a ponto de as pessoas não saberem mais o que está acontecendo atrás da tela do computador; portanto qualquer pessoa que saiba criar um programa de computador será capaz de criar a realidade em que o restante estará inserido (Rushkoff, D., 2012, p. 35).

Ao desenvolver habilidades relacionadas ao PC, os sujeitos desenvolvem a capacidade de promover o processo de formulação de problemas e resolução deles. Além disso, Sousa e Lencastre (2014) afirmam que são forjadas outras competências, como:

O pensamento abstrato (utilização de diferentes níveis de abstração para perceber os problemas e, passo a passo, solucioná-los), o pensamento algorítmico (expressão de soluções em diferentes passos de forma a encontrar a forma mais eficaz e eficiente de resolver um problema), o pensamento lógico (formulação e exclusão de hipóteses) e o pensamento dimensionável (decomposição de um grande problema em pequenas partes ou composição de pequenas partes para formular uma solução mais complexa) (Sousa e Lencastre, 2014, p. 257).

Após trabalhar com o conceito de abstração, iniciamos, em mais um encontro formativo, o estudo de mais um conceito, sendo assim, as professoras enveredaram pelo conceito de algoritmos, definido pelo CRTCC como “um plano, uma estratégia ou um conjunto de instruções claras e necessárias para a solução de um problema” (Raabe et al., 2018, p.19). Após a explicação de que um algoritmo pode ser escrito com setas ou cores que podem representar, por exemplo, passos para frente e para trás e giros de 90 graus para a direita ou para a esquerda, as professoras usaram o tabuleiro construído na formação para mostrar na prática como usar os algoritmos para alcançar um objetivo.

O tabuleiro apresentava um desafio, por exemplo, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Ana Maria Machado estava trabalhando o conto da “Chapeuzinho Vermelho”, cujo desafio era levar a protagonista para a casa da vovó em segurança, desviando dos perigos. No momento em sala de aula, as crianças utilizaram os algoritmos criados pelas professoras objetivadas a alcançar o objetivo de levar a “Chapeuzinho” em segurança.

Figura 5 – Usando o tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Todas as professoras, inicialmente, trabalharam com o tabuleiro de mesa, contudo, para aumentarem os desafios, construíram tabuleiros maiores para o chão. Essa necessidade de aumentar os desafios se deu pelo fato das crianças conseguirem muito rapidamente alcançarem os objetivos no tabuleiro de mesa. Assim, as professoras com o tabuleiro no chão, vendaram as crianças, colocaram mais desafios e isso gerou nas crianças um envolvimento ainda maior.

Quando dei por mim as crianças tomaram conta da atividade. Elas não queriam mais que eu desse as instruções, elas assumiram o tabuleiro e uma ia dando as instruções às outras. Houve torcida entre elas, falas de motivação e percebi um espírito de cooperação muito grande entre elas. Quando retomamos a roda de conversa, elas explicaram direitinho quais os algoritmos estavam sendo usados na atividade. Me agradeceram por eu ter feito uma atividade tão legal (P02).

Após a realização das atividades, as professoras retornavam para os encontros com a pesquisadora e refletimos sobre o que foi percebido. Constatamos maior autonomia por parte das crianças que chamou a atenção das professoras, conforme aponta a fala da professora P01: “Elas estavam muito à vontade na realização da atividade. Eu só precisei fazer a primeira vez com elas, depois elas mesmas montaram uma sequência lógica para poder movimentar o boneco e resolver o problema”

A atividade do tabuleiro ficou marcada por proporcionar momentos de interação entre as crianças, cooperação e diálogo entre elas para estabelecerem os caminhos que queriam seguir para se alcançar os objetivos.

Acredita-se que é o caráter singular do conjunto de recursos que a educação infantil oferece à criança em desenvolvimento, através de preciosas experiências de interação social significativas, é que se abre à criança a possibilidade de integrar experiências de cooperação, competição, atividades individuais e de negociação construtiva de conflitos, o que lhe propiciará um desenvolvimento diversificado e a internalização construtiva de valores sociais, tais como a ajuda mútua, a colaboração, a empatia, e solidariedade (Palmieri, M. e Branco, A. p. 375).

Nesta atividade, as professoras notaram ainda a importância de a criança utilizar o seu corpo para se movimentar no espaço, conhecer os limites e adaptar-se a eles, desenvolvendo competências de orientação espacial. Foi percebido também, por parte das professoras, que as crianças observaram atentamente as outras crianças se movimentarem, desenvolvendo a capacidade de observação e análise, que as levou a pensar estratégias para superar os obstáculos de forma criativa, colaborativa e assertiva.

Seguindo o desenvolvimento das atividades, as professoras iniciaram os trabalhos com mais dois conceitos, o de decomposição e reconhecimento de padrões. O conceito de decomposição é definido pelo CRTIC como “um processo pelo qual os problemas são divididos em partes menores e mais fáceis de resolver” (Raabe et al., 2018, p.19). Enquanto o conceito de reconhecimento de padrões, segundo os mesmos autores, trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Ademais, resulta do fato de realizar a decomposição de um problema complexo para encontrar padrões entre os subproblemas gerados. Tratados os referidos conceitos durante a formação, as professoras desenvolveram as atividades em sala de aula.

Ambos conceitos citados anteriormente foram trabalhados concomitantemente, de maneira que foram selecionados materiais existentes em sala de aula, como lápis de cor, bloquinhos, garrafas dos alunos, brinquedos, etc. Por conseguinte, estabelecemos critérios para decompor o material – separar lápis vermelho (dentre todas as outras cores), selecionar todos os triângulos dentre as outras formas geométricas; foi orientado que as crianças organizassem os objetos em agrupamentos.

Figura 6 - Decomposição e reconhecimento de padrões.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

As crianças não tiveram dificuldade em reconhecer características comuns de objetos e nem de agrupá-los de acordo com critérios estabelecidos, conforme citamos anteriormente. À luz de Raabe, Brackmann e Campos (2018), o CRTC considera que trabalhar o conceito de decomposição contribui com a análise dos problemas para identificar as partes que podem ser separadas e formas como podem ser reconstituídas para solucionar o problema como um todo, ajudando a aumentar a atenção aos detalhes. O documento ainda acrescenta ainda “ao se realizar a decomposição de um problema complexo, seguidamente se encontram padrões entre os subproblemas gerados, os quais podem ser explorados para que se encontre uma solução mais eficiente” (Raabe et al., 2018, p.19).

Considerando os relatos das professoras, através das atividades propostas pelo CRTC, percebemos que o conceito de computação foi facilmente compreendido pelas crianças. Freire (2000, p.40) nos auxilia a conceber o ser humano e, mais especificamente neste caso, as crianças, como seres históricos e produtores de cultura, “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem”. Nesse sentido, observamos na fala de uma das professoras que em algumas atividades “duvidou” da capacidade de compreensão de suas crianças. A professora P07 nos disse que:

Eu me surpreendi com a facilidade das crianças em compreender os conceitos de decomposição e reconhecimento de padrões. Quando vimos na formação, achei que seria difícil as crianças compreenderem porque achei complexo (P07).

Assinalamos que, em alguns casos e ou situações, existe uma subjugação das capacidades das crianças com relação a compreensão de determinados conceitos e ou conhecimentos, de forma que se constrói uma visão equivocada de que as crianças não sabem ou não conseguem. É necessário superar essa visão simplista de maneira que não se furte a oportunidade das crianças de terem acesso aos mais diversos tipos de conhecimentos. Ao final do processo, constatamos que as crianças se mostraram dispostas a encarar novos desafios, a se envolver neles e desvelar os novos “mundos” que lhes são apresentados. Espera-se que na Educação Infantil sejam oportunizadas experiências que proporcionem momentos significativos de construção de conhecimentos a partir da interação com recursos digitais e os conceitos relacionados, para que desta forma, iniciando esse processo desde o início, possamos mudar a seguinte realidade:

Embora elas (pessoas) interajam com mídia digital o tempo todo, poucos conseguem criar seus próprios jogos, animações ou simulações. É como se eles pudessem ‘ler’, mas não ‘escrever’... a fluência digital requer não apenas a capacidade de conversar, navegar e interagir, mas também a capacidade de projetar, criar e inventar com novas mídias... precisa aprender algum tipo de programação. A capacidade de programar oferece importantes benefícios [...] (Brennan, K et al., 2009, p. 62).

Ressaltamos a importância do PC na educação infantil, visto que, permite às crianças novas formas de conhecerem a si próprias, os espaços que as rodeiam e às outras crianças. Podemos dizer que amplia o olhar das crianças, fazendo com que enxerguem o mundo de uma forma diferente e ainda contribui para o desenvolvimento de competências que podem ser mobilizadas para serem úteis na vida, resolvendo problemas de forma mais eficaz, por exemplo.

Considerações Finais

O percurso desenvolvido demonstrou que, quando oportunizadas experiências significativas, além de aprenderem novos conhecimentos, as crianças também engajam, criativamente, em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, reafirma-se a importância de introduzir o pensamento computacional desde a educação infantil, permitindo que as crianças ampliem sua forma de perceber o mundo e desenvolvam habilidades essenciais para sua formação. Assim como o sabor de uma fruta desconhecida desperta novas sensações, o contato com esses conceitos abriu novas possibilidades de aprendizado, mostrando que a

inclusão digital na infância pode ser uma experiência doce e transformadora.

Referências Bibliográficas

- Brennan, K., Eastmond, E., Kafai, Y. B., Maloney, J., Milner, A., Monroy-Hernandez, A., Prata, J. S., Resnick, M., Rosenbaum, E., Rusk, N., & Silverman, B., (2009). Scratch Programming for All, 52 (11), p. 60.
<http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=1592761.1592779> .
- Freire, P. (2000). Pedagogia da Indignação. Editora Unesp.
- Palmieri, M., & Branco, A. (2007). Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200014>
- Raabe, A. L. A., Brackmann, C. P., & Campos, F. R. (2018). Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental. CIEB.
https://www.researchgate.net/publication/328139280_Curriculo_de_Referencia_em_Tecnologia_Computacao_-_CIEB.
- Rushkoff, D. (2012). As 10 questões essenciais da era digital. Editora Saraiva.
- Sousa, R. M., & Lencastre, J. A. (2014). Scratch: uma opção válida para desenvolver o pensamento computacional e a competência de resolução de problemas. In: Carvalho, A. A. A., Cruz, S., Marques, C. G., Moura, A., & Santos, I. (Orgs). (2014). Atas do 2º encontro sobre jogos e mobile learning. (pp. 256-267). CIEB.
<http://hdl.handle.net/1822/29944>.
- Thiollent, M. (2002). Metodologia da pesquisa-ação. Editora Cortez.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. Communications of the acm, 49 (3), p. 33-35.
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>.

JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O USO COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

DE SOUZA ALVES¹, Thiago; MATRIGANI MERCADO GUITIERRES DE QUEIROZ, Fernanda

¹Mestrando em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (alves.thiago@ufba.br)

²Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (fernanda.queiroz@ufba.br)

Resumo

O presente trabalho ao abordar sobre jogos digitais no contexto da Educação Especial, visa analisar as publicações existentes sobre o uso de jogos com crianças com deficiência. Com isso, buscaremos entender que jogos estão sendo produzidos e utilizados, sob quais perspectivas e quais as necessidades específicas são atendidas com o uso desse recurso em diferentes experiências na educação especial. De modo geral, a educação especial e inclusiva, busca equitativa e igualitariamente garantir condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência ou condições específicas. Nesse sentido, os resultados pautados na educação especial inclusiva, apontam que os jogos digitais podem incentivar o desenvolvimento cognitivo, social e motor, além de colaborar para um maior engajamento. Apesar disso, ainda há carência de estudos mais específicos e aprofundados sobre sua aplicação prática e sobre a formação necessária para que os profissionais possam utilizá-los. Sob esse aspecto o trabalho reforça a importância da formação docente e do uso de tecnologias acessíveis para a construção de uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação especial; Educação Inclusiva; Jogos digitais; Revisão Bibliográfica; Crianças.

Introdução

Analizamos aqui o uso de jogos digitais com crianças que apresentam alguma deficiência, considerando seus efeitos no contexto da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. A discussão deste estudo parte da crescente presença das tecnologias na vida cotidiana e consequentemente no ambiente escolar. Tendo como referência estudos e experiências, buscamos refletir sobre suas aplicações práticas e reflexo no processo educativo. O objetivo central foi analisar as publicações existentes sobre o uso de jogos com crianças com deficiência. Não obstante, enquanto objetivos específicos, buscamos definir de que forma os jogos são oportunidades para proposições cognitivas e de aprendizagens. Pernis (2020), reflete sobre esses insights ao dialogar que os jogos podem oferecer uma base conceitual sólida além de poderem ser

adaptados para atender as necessidades específicas das crianças e jovens.

Pensar em abordagens diversificadas, inclusivas e acessíveis para educação de crianças com deficiência, é fundamental para a promoção do apoio individual, tendo como objetivo o alcance do máximo potencial, em conformidade com a Lei nº13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Brasil, 2015). Nesse sentido, uma análise preliminar, demonstra através de estudos que é possível incluir nos jogos digitais educativos o uso de tecnologia assistiva, adaptações e estratégias pedagógicas direcionadas. Nessa abordagem diversificada, centrada no aluno, busca-se garantir a oportunidade de aprender, evoluir e se desenvolver plenamente.

Com esta pesquisa pretende-se analisar as principais produções existentes que tenham relação com a temática. Ademais, a análise de que jogos estão sendo utilizados, como e por quem estão sendo utilizados, permite entender quem são os sujeitos envolvidos com esse tema, e consequentemente a formação de uma base conceitual, de como os jogos podem ser projetados para incentivar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, além de melhorar a interação, a comunicação o interesse e o engajamento das crianças nas atividades escolar.

1.1. A Educação Especial e Inclusiva

O ambiente escolar reflete a realidade da sociedade, que é repleta de diferenças. Assim, cabe às políticas públicas por meio da legislação que rege a educação especial na perspectiva inclusiva, a efetivação da garantia da aprendizagem e o amplo respeito pelas necessidades específicas de cada criança. O foco da educação especial não é apenas o combate à exclusão, mas, a valorização das potencialidades de cada criança no ambiente escolar. Para tal, há nessa modalidade as adaptações do currículo, utilização de métodos, recursos e estratégias, para que as crianças participem plenamente. Ou seja, a Educação especial e inclusiva busca adaptar o ambiente à criança e as suas necessidades específicas.

De acordo com Mendes (2006, p. 395) a: “sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático”. Com uma sociedade inclusiva, garante-se o fortalecimento da democracia, uma vez que todos os cidadãos poderão participar ativamente, independente da sua condição. Desse modo, Mendes (2006, p. 395) conclui que: “a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo.” Com isso, considera-se que esse processo está atrelado substantivamente às escolas que fazem o atendimento a todas as pessoas, sendo ou não público da educação inclusiva (Mendes, 2006). Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994, p. 8) reafirma que a educação inclusiva busca: “promover uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimorar a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional”.

No Brasil, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência nº13.146/2015 (LBI), temos também a menção à Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/1996, metas no Plano Nacional de Educação (PNE), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) de 2008, e reafirmada em 2023 (Brasil, 1996, 2008, 2015), e primeiramente, a Constituição Federal de 1988 que garante o direito à educação para todos, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 205 a 214). Essas legislações, decretos e políticas são fruto de amplo diálogo social em torno da inclusão.

Fazendo uma reflexão com as afirmações de Patto (1999), na Primeira República, os diferentes corpos eram vistos como um problema social a ser controlado. E muitas vezes esses corpos eram “controlados” ora pela polícia, ora por narrativas desumanas e patologizantes. Então o que se via, conforme evidencia Patto (1999) era uma tentativa clara de “normalizar” os corpos. Nesse sentido a educação inclusiva, tem o propósito de romper com essa lógica de controle dos corpos, promovendo principalmente a diversidade, a equidade e a aceitação. Patto (2022) diretamente mostra que os mecanismos de opressão e exclusão são direcionados aos grupos mais vulneráveis, por isso é tão importante refletir sobre os pensamento freireanos, ao entender quem é o oprimido e quem é o opressor, e conscientizá-los, em busca de uma educação libertadora (Freire, 2024).

Atualmente, o que vemos no Brasil, quanto a Educação Especial na perspectiva Inclusiva está alinhada com os pensamentos de Freire (2019). Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação não transforma o mundo,

a educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. Isso reforça que a transformação social parte da valorização do sujeito na sua essência. Assim, as Leis existentes promovem a empatia e a justiça social das crianças, jovens e adultos com deficiência. Com isso, não queremos concluir que tudo está perfeito, uma educação inclusiva de qualidade pressupõe recursos, formação, adaptações e constante pesquisa. Freire (2024) ainda destaca principalmente que para a educação ser libertadora é necessário que haja dialogicidade. No geral, a voz das crianças é silenciada ou interpretada através de lentes clínicas. Essa é uma realidade que precisa ser desconstruída para permitir o diálogo, a interação e a reflexão sobre as diferentes situações do cotidiano a partir das suas próprias capacidades.

1.2. Jogos Digitais Como Potencial Educativo

Os jogos digitais possuem uma trajetória extensa e perpassam pela história de diferentes tecnologias, como a evolução dos computadores pessoais, telefones e smartphones. Além disso, os jogos deram origem a novas tecnologias portáteis e linguagens de programação. Francisco et. al, (2019, p. 1) cita que: “A evolução dos jogos eletrônicos está ligada intrinsecamente à evolução de aparatos e linguagens”, ou seja, o avanço dos jogos está ligado diretamente ao avanço tecnológico e das formas de interagir e desenvolver códigos. A conectividade, os sensores e os dispositivos são exemplos de avanços tecnológicos que modificam a forma de interação nos games. Acrescenta-se que, com a atualização constante das linguagens de programação, gráficos e interatividade os jogos se transformaram, possibilitando formas de entretenimento cada vez mais modernas e imersivas. De igual modo, na atualidade o avanço dos jogos é tão expressivo, que é possível jogar, através de controles, ou mesmo sem o uso deles, com realidade virtual ou aumentada, e até mesmo simular ações e movimentos com a utilização do próprio corpo humano.

Francisco et. al, (2019, p. 1), destacam que: “os jogos utilizam toda tecnologia de um computador, sendo possível jogar em celulares, computadores, consoles e fliperamas.” Embora Francisco et. al, (2019) sinalize essa amplitude nas possibilidades de jogar, nem sempre foi desse modo. No passado, só existiam os consoles e em alguns lugares os famosos fliperamas, as demais formas de jogar surgiram com o avanço do acesso à tecnologia. Transcendendo os limites do próprio entretenimento, os jogos influenciam o modo como as pessoas se comunicam, interagem e aprendem.

De acordo com a Atragames (2023), os jogos para computador representam a maior porcentagem de utilização desse recurso. Do ponto de vista prático, é evidente que os jogos para computadores ou consoles, possuam maiores possibilidades de adaptação para pessoas com deficiência, já os jogos mobiles, carecem de dispositivos externos para sua utilização, uma vez que muitos aparelhos não possuem periféricos que possibilitem a utilização adaptada dos jogos.

A Atragames (2023), ainda destaca que no ano de 2023, “cerca de 82,1% dos brasileiros afirmam que jogar é uma das suas principais formas de diversão.” De modo geral, os jogos digitais no Brasil possuem ampla relevância, fazendo com que o país seja umas das maiores populações digitais nos jogos. Esse fenômeno, no entanto, ultrapassa o contexto brasileiro. Em Portugal, por exemplo a indústria de jogos vem crescendo ano após ano, de acordo com a revista PortugalGlobal (2024), estima-se que até 2027, haverá um crescimento anual de 11%, mostrando o quanto os jogos são amplamente utilizados e evidenciando que essa utilização não se restringe ao entretenimento, sendo importante na cultura e na educação. Ainda nesse sentido, por exemplo, mesmo destacando os jogos digitais como muito importantes, a revista PortugalGlobal (2024), explorou vários aspectos sobre produção, investimento, desenvolvimento e aplicação, ou seja, apresentou informações sobre diferentes aspectos, a única coisa que ainda precisa ser incluída é a inclusão.

A indústria dos jogos é um mercado em constante ascensão, mesmo não atingindo a todos os jogadores. A Atragames (2023) indica que 82% das empresas que produzem jogos não possuem políticas de inclusão, pessoas com deficiências correspondem a apenas 7% de todo público. Existem movimentos que tratam da garantia da necessidade de acessibilidade universal dos jogos digitais, como é o caso da Game Accessibility Guidelines (GAG, 2024), que são um conjunto de orientações e diretrizes para fomentar e direcionar a acessibilidade nos jogos eletrônicos. O GAG (2024), orienta desenvolvedores a propor jogos com total acessibilidade. Segundo o GAG (2024), é fundamental fornecer diretrizes práticas para o design de jogos acessíveis.

Caminhos Metodológicos

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como procedimento metodológico. Com a pesquisa bibliográfica, buscamos identificar, práticas, desafios e contribuições em geral, para o campo científico, acerca do tema. De acordo com Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 65), a pesquisa bibliográfica é o meio: “em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada.” Geralmente a pesquisa bibliográfica, explora a análise de textos, artigos, livros e demais contribuições científicas, buscando entender o estado da arte sobre o tema, e consequentemente identificando suas lacunas. Neste caso, buscamos realizar uma seleção com critérios, realizando uma leitura crítica e uma sistematização dos conteúdos, além de realizar uma delimitação temporal, haja vista que os jogos, utilizados atualmente, não são os jogos de 30 anos atrás, não desconsiderando suas contribuições no campo científico.

Definimos como critério de seleção, o período de publicação nos últimos seis anos. Escolhemos publicações em português. Sendo utilizado como suporte de pesquisas às bases de dados acadêmicos: ERIC; SciELO e Portal de Periódicos da Universidade Federal de Goiás. Como descritores, utilizamos as palavras ou expressões: “Jogos digitais”; “Jogos digitais educacionais”; “Jogos eletrônicos” “Jogos para aprendizagem”; “Acessibilidade em jogos digitais”; “Inclusão” e “Crianças com deficiência”. Com esses descritores, identificamos as publicações existentes e embasamos a discussão. O período de busca e análise foi de abril a maio de 2025. Para a inclusão dos materiais na revisão bibliográfica foi realizada uma triagem, com os seguintes passos: 1. Identificação do ano de publicação; 2. Leitura do título; 3. Leitura das palavras-chave e resumo; e 4. Leitura dos objetivos, justificativas e demais seções do trabalho. Como critérios de exclusão observamos o alinhamento dos objetivos, justificativas e das seções com nosso trabalho, a relevância do título, o enquadramento de período e de palavras chaves utilizadas.

Resultados e Discussão

A experiência de jogar, passa pela forma como é possível jogar. O conceito da acessibilidade é amplamente utilizado nas ações e atividades contemporâneas e nos jogos digitais não pode ser diferente, isso é indispensável para a garantia de que todos possam aproveitar a experiência de jogo, independentemente de sua condição. Yanaze (2024, p. 92) destaca que: “os jogos oferecem uma forma de entretenimento acessível e envolvente e que podem ser usados como uma ferramenta educacional eficaz, pois estimulam a criatividade, a memória e despertam a curiosidade”.

Em busca de entender as dinâmicas de desenvolvimento e utilização dos jogos por crianças com deficiências, as buscas na plataforma ERIC, não apresentou nenhum estudo em português, enquanto a plataforma SciELO com utilização de mais de um dos descritores, não houve resultados, após buscar apenas por: “Jogos digitais”, 37 artigos foram localizados. Também utilizamos o Google Acadêmico. Após a triagem e considerando os critérios de inclusão, um conjunto de cinco estudos sobre utilização de jogos digitais no contexto educacional, com ênfase na acessibilidade e na inclusão de crianças com deficiência foram selecionados. Dentre os principais temas identificados nos estudos selecionados, destacam-se: A utilização dos jogos digitais com crianças do Atendimento Educacional Especializado, onde realizou-se um estudo quase experimental com crianças com dificuldade no desempenho do controle inibitório. (Ramos & Garcia, 2019);

A pesquisa qualitativa com utilização da metodologia de Design-Based Research analisou a elaboração de conceitos das crianças com deficiência intelectual na criação de jogos digitais, promovendo a imaginação e a criatividade. O estudo resultou na inclusão, respeito mútuo entre os participantes, além apropriação de conceitos acerca dos jogos digitais e um olhar crítico relativo ao uso dos jogos (Alves & Hostins, 2019).

O estudo sobre autoria dos jogos digitais, foi complementar ao estudo citado anteriormente, buscou analisar a percepção de crianças com e sem deficiência acerca do processo de construção colaborativa e uso de jogos. Os resultados evidenciaram o protagonismo, aprendizagem e a integração no contexto da educação regular e da educação inclusiva (Alves, Hostins & Maganin, 2021). Esse estudo explorou uma metodologia bem interessante, o framework “Eu fiz meu game”, explorou o envolvimento, experiência, transposição e a criação dos jogos pelos participantes. A pesquisa foi realizada em Santa Catarina com alunos de ensino fundamental com idade entre 9 e 11 anos. Entre as principais deficiências apresentadas pelos

participantes estavam a Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros. A pesquisa começou inicialmente com o uso de jogos analógicos e posteriormente usou-se os jogos digitais. Entre os jogos usados foram mencionados os jogos: Candy Land, Dinobase, Where is my water, entre outros. (Alves, Hostins & Maganin, 2021).

Já o estudo de Delsin, Lima e Constantini (2021), por meio do estudo de caso, analisou o aprimoramento da fala de crianças com surdez, através dos jogos digitais. Apesar de ser um estudo voltado à fonoaudiologia, as autoras destacam que os jogos favorecem o processo de aprendizagem. A pesquisa teve como participantes crianças surdas de idades variadas e foram utilizados 4 jogos (Jogo do astronauta, da gaivota, do atirador e dos balões) que foram aplicados em diferentes sessões. O estudo resultou no entendimento que os jogos facilitam a terapia fonoaudiológica e proporcionam o desenvolvimento dessas crianças em diferentes aspectos. Segundo Delsin, Lima e Constantini (2021, p. 6), os jogos auxiliam no sentido de “Contribuir para melhor entendimento sobre o exercício vocal e articulatório a ser realizado, devido ao estímulo do feedback visual”.

Numa perspectiva diferente, Araújo e Seabra Júnior (2021) abordam os jogos como Tecnologia Assistiva, através de uma revisão sistemática, destacam que eles são importantes para a educação inclusiva. O estudo evidencia que não basta inserir os jogos na educação de crianças com autismo, é necessário planejar na perspectiva de codesign, considerando as características das crianças, para que assim seja possível oportunizar o treino de competências e habilidades.

O Portal de periódicos da UFG, após a busca com os descritores, apresentou diferentes resultados que não atenderam aos critérios de inclusão, apenas utilizando o descritor “Jogos eletrônicos”, foi possível localizar 13 trabalhos. Após análise e triagem, apenas um artigo atendeu aos critérios de inclusão. O artigo trata sobre os jogos eletrônicos na inclusão de crianças com deficiência na escola. Os autores destacaram os jogos eletrônicos como recursos pedagógicos e buscam apresentar caminhos para a aplicabilidade dos jogos na educação de crianças com deficiência, fortalecendo os processos de ensino e de aprendizagem. Através de experiências, os autores destacam como resultados, a contribuição da utilização dos jogos para desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, para novas aprendizagens, e também, para a inclusão digital, educacional e social. (Guimarães de Paula & Soares, 2020).

Com uma busca manual no Google Acadêmico, ampliamos a identificação de estudos relevantes sobre a temática, considerando que parte da produção científica recente ainda não está indexada em bases de dados tradicionais. Em decorrência disso, outros estudos, como os de, Francisco et. al (2024); de Lima & Serra (2024) e de Yanaze (2024) tratam todos sobre o uso de jogos digitais na educação em geral e na educação inclusiva, evidenciando um campo científico em constante expansão, com a divulgação de resultados que abordam os desafios e possibilidades de utilização dos games. Dentre os materiais encontrados, observa-se que todos são direcionados a práticas específicas, e que alguns são revisões de outros estudos já realizados. Dentre as análises destaca-se que os jogos digitais são considerados como recursos alternativos ou recursos pedagógicos, e possibilitam o aprimoramento ou condições favoráveis para a aprendizagem no contexto educativo, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Assim, os jogos digitais são oportunidades para proposições cognitivas e de aprendizagens, ao oferecerem situações de desafio, resolução de problemas, tomada de decisão e interação, que são fundamentais para estimular processos cognitivos como atenção, memória, raciocínio lógico, planejamento e criatividade, como evidenciado nos estudos analisados.

A análise dos artigos encontrados, deixa claro que o uso dos jogos digitais na educação de crianças com deficiência representa um campo de pesquisa ainda em desenvolvimento. Embora os estudos apresentem experiências relevantes, o tema carece de estudos qualitativos mais aprofundados. As produções atuais, apontam mais para potencialidades do uso dos jogos, deixando de lado inclusive os desafios que existem na sua utilização e adaptação para educação de crianças com deficiência. Conclui-se que o uso de jogos digitais na educação inclusiva é uma área promissora, mas ainda em desenvolvimento.

Os artigos encontrados, através da exposição das experiências, coadunam aos pensamentos de Freire (2024), desviando-se da educação bancária, na qual o estudante é somente o receptor das informações, sem exercício da criticidade ou contextualizado as suas experiências de vida. Os jogos utilizados nos diferentes contextos, buscam estimular a participação, a criticidade e a autonomia do educando. Freire (2024) em seus

estudos busca evidenciar os benefícios de a educação ser libertadora, assim, ao oferecer recursos acessíveis e inclusivos os jogos podem engajar os estudantes, possibilitando autonomia e participação ativa, permitindo que os próprios estudantes identifiquem tanto suas necessidades de aprendizagem, como as realizadas e consequentemente romper com a educação bancária visto que nessas experiências os estudantes são protagonistas da interação com o conhecimento.

Considerações Finais

Este estudo considerou limitações ao selecionar artigos apenas em Português, bem como, em bases de dados de acesso aberto. Ainda assim, os estudos atuais indicam que os jogos possuem grande potencial na educação, sobretudo na educação especial em uma perspectiva inclusiva. Diferentes autores apresentam um conjunto de estratégias com o uso dos jogos digitais, para crianças com diversas deficiências em diferentes contextos. Constatou-se que o campo de estudo do uso dos jogos digitais na educação de crianças com deficiências ainda é um potencial em exploração. O jogo como recurso, dá amplitude para as diferentes aplicações e reconhece que não são apenas elementos técnicos ou mecânicos. Ou seja, os jogos não cumprem apenas uma missão, mas oferecem amplas possibilidades de desenvolvimento para as crianças e para educadores, sendo um campo de pesquisa em constante avanço.

Referências

- Abragames. (2023). Relatório final 2023. Abragames. https://www.abragames.org/uploads/5/6/8/0/56805537/2023_relato%C3%B3rio_final_v4.3.2_-_ptbr.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.
- Alves, A. G., & Hostins, R. C. L. (2019). Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de jogos digitais na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 709–728. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400011>
- Alves, A. G., Hostins, R. C. L., & Magagnin, N. M. (2021). Autoria de jogos digitais por crianças com e sem deficiências na sala de aula regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0079. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0079>
- Araújo, G. S., & Seabra Junior, M. O. (2021). Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102(260), 120–147. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4033>
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Editora Câmara. https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Delsin, P. V., Lima, M. C. M. P., & Constantini, A. C. (2021). Utilização de software para terapia fonoaudiológica com crianças surdas. *Audiology - Communication Research*, 26, e2427. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2427>
- Francisco, A. C., Souza, F. M. de, Rodrigues, A. A., & Souza, H. S. de. (2024). Jogos eletrônicos e sua evolução. <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/3696/1/Anderson%20Cassio%20Francisco.pdf>
- Freire, Paulo. (2019). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (30ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2024). *Pedagogia do oprimido* (72a ed.). Paz e Terra.
- Game Accessibility Guidelines. (2024). Game accessibility guidelines. <https://gameaccessibilityguidelines.com/>
- Guimarães de Paula, M. V., & Soares, F. K. (2020). Jogos eletrônicos e a inclusão da criança com deficiência na escola. *Revista Polyphonia*, 166–178. <https://doi.org/10.5216/rp.v31i2.67110>
- Lima, S. M. de, Sena, L. de S., & Serra, I. M. R. de S. (2024). Jogos digitais e inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: Uma revisão de literatura (2015 a 2023). *Revista Contemporânea*, 4(4), 1–21. <https://doi.org/10.56083/RCV4N4-224>

- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 387–405. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1994). Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais. UNESCO. Disponível em: <https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAN.PDF>
- Patto, M. H. S. (2022). A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver. Instituto de Psicologia da USP. <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/91>
- Patto, M. H. S. (1999). Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, 13(35), 167–198. <https://doi.org/10.1590/S0103-4014199900010001>
- PortugalGlobal. (2024). PortugalGlobal: Revista da AICEP (Edição nº 177). AICEP Portugal Global. <https://www.portugalglobal.pt/media/ss0gzfz3/pg177.pdf>
- Pernisco, N. (2020). Media literacy: An essential guide to the critical thinking skills for our digital world. TechExpress.
- Ramos, D. K., & Garcia, F. A. (2019). Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: Um estudo com crianças do atendimento educacional especializado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 37–54. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100003>
- Souza, A. S., Oliveira, S. O., & Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, 64–83. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>
- Yanaze, L. K. H. (2024). Acessibilidade em jogos digitais educacionais no contexto da educação básica. *Revista Ensino e Pesquisa*. <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9105>