

ISSN 2317-0956

revista
(entreideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(8)

v. 8, n. 2, maio/ago. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA
Vanessa Sievers de Almeida

EDITORAS ASSOCIADAS
Liane Castro de Araújo
Maria Cecília de Paula Silva
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
www.revistaentreideias.ufba.br
www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Catani (USP)
Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)
Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)
António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodríguez de Las Heras (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)
Carolina Silva Souza (Universidade de Algarve, Portugal)
Edvaldo Couto (FACED/UFBA)
Eunice Trein (UFF)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro/ CETAC.MEDIA, Portugal)
Heleusa Figueira Câmara (UESB)
Jacques Therrien (UFC)

Leoncio Vega Gil (Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (UFSC)

Lucília Regina de S. Machado (UFMG)

Maria Antônia Coutinho (UNEB)

Graça Paulino (UFMG)

Nelson De Luca Pretto (UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Alessandra Carbonero Lima
Ana Kátia Alves dos Santos
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Kátia Siqueira de Freitas
Lanara Guimarães de Souza
Lygia de Sousa Viégas
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marize Souza Carvalho
Nelson de Luca Pretto
Paulo Roberto Holanda Gurgel
Salette de Fátima Noro Cordeiro
Verônica Domingues Almeida
Wilson de Lima Brito Filho
Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 8, n. 2, maio/ago. 2019





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Editorial.....	5
----------------	---

Artigos

Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos Natália Fernandes.....	9
Infância e o paradigma da proteção integral: reflexões sobre direitos e situação de trabalho Ana Katia Alves Santos, Adriana Franco Queiroz.....	27
O desenvolvimento do brincar em crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus Márcia Pires Fernandes, Silvanne Ribeiro Santos, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz.....	51
A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.....	75
A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas Ana Paula Gaspar Melim, Ordália Alves Almeida.....	95
Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica Marlene Oliveira dos Santos, Nanci Helena Rebouças Franco, Daniela Nascimento Varandas.....	111
O papel da leitura na formação lúdica docente: o que leem os professores que brincam? Tânia Ramos Fortuna.....	135
Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil Mônica Correia Baptista, Ângela Rabelo Barreto.....	157
La formación de Maestros de Educación Infantil en la Universitat Autònoma de Barcelona Sílvia Blanch Gelabert.....	181
Crianças, adultos e hackers: cotidianos e tecnologias Karina Moreira Menezes, Salete de Fátima Noro Cordeiro.....	211

**Arte, interdisciplinaridade e infância: experiências estéticas,
artísticas e brincantes no sarau Toda Criança é um Poema**

Leila da Franca Soares, Cilene Nascimento Canda,

Urânia Auxiliadora Maia Oliveira233

Editorial

Esse Número Temático aborda temáticas diversas envolvendo o campo de estudo das infâncias e da Educação Infantil, sendo uma iniciativa do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil–NEPESSI, constituído por um coletivo de professores, vinculados a determinados grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), e criado em novembro de 2017.

Constituem o Núcleo, o Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância (CRIETHUS), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem (GELING) e o Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). Esses grupos integram o NEPESSI na medida em que alguns de seus membros se reúnem com o compromisso de integrar estudos e pesquisas, sistematização e difusão permanente e integrada sobre infâncias e Educação Infantil, considerando as bases filosóficas, epistemológicas, éticas, pedagógicas, políticas, sociológicas, antropológicas, psicológicas, histórico-culturais, étnico-raciais e inclusivas na formação de professores que atuam nesse segmento da educação.

A publicação desse Número Temático é resultado de uma das nossas ações junto ao NEPESSI: difundir produções e pesquisas realizadas pelos membros e grupos vinculados ao Núcleo. Assim, o nosso propósito é que possamos promover reflexões, discussões, debates no campo com objetivo de instigar novos estudos sobre a área, fortalecendo a ação de pesquisar com e sobre as crianças e a docência, sustentada em pressupostos que acompanham as mudanças culturais. Além de produções coletivas de seus membros, o número apresenta artigos de pesquisadores de outras universidades, de outros Estados e mesmo de outros países, afinados com as discussões do Núcleo.

Os onze artigos selecionados assumem, assim, referenciais e concepções teóricas que dialogam com a proposta do Núcleo e, desse modo, nos oferecem investigações que consideram as crianças como protagonistas, sujeitos de direitos e produtoras de cultura e a infância como categoria geracional. O conjunto de artigos foi organizado em quatro eixos que contemplam debates, a nosso ver, fundamentais, e que constituem eixos, de algum modo, delineados no próprio NEPESSI: 1. Infâncias, crianças e direitos; 2. Currículo, docência e formação de professores; 3. Linguagens, proposta pedagógica curricular e cotidiano; 4. Arte, ludicidade e estética. Alguns artigos, embora elaborados no âmbito de um desses eixos, podem dialogar com outros.

Sem dúvida, os eixos formulados para orientar a escrita dos autores abrem significativas possibilidades de reflexões sobre as infâncias, a Educação Infantil e a formação de professores nessa etapa da educação. Porém, há um fato interessante e que indicamos, desde esse momento, como questão a se refletir. Sem qualquer direcionamento, recebemos sete textos para o segundo eixo, que articula currículo, docência e formação de professores. Seria uma coincidência ou esse resultado evidencia algo além? Estaremos atravessando um tempo no qual a docência tem denunciado significativas inquietações? Podemos dizer que a docência na Educação Infantil constitui, nesse momento, um foco de preocupações? Essas indagações nos ocorrem, pois, é fato que, com a universalização da Educação Infantil, as discussões sobre a sua qualidade e sua identidade tornam-se uma importante arena de debates, negociações e afirmações, exigindo de nós, pesquisadores do campo da docência, um compromisso constante com esse debate e com a defesa de concepções que garantam o pleno direito à infância, à educação e ao protagonismo infantil e docente.

Nessa mesma linha de raciocínio, é preciso ressaltar e justificar uma ausência nesse Número Temático. A discussão sobre a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, atual e relevante – e que entraria no eixo Linguagens, proposta pedagógica curricular e cotidiano – não está devidamente contemplada, embora haja autores envolvidos nesse número que pesquisam essa temática específica. Mônica Correa Baptista é uma pesquisadora reconhecida por sua atuação nesse campo e, no NEPESSI, temos Silvanne Ribeiro Santos e Liane Castro de Araujo, também pesquisadoras dessa área. Entretanto, as autoras estiveram envolvidas, nesse momento, com outras temáticas e, no caso de Liane, por fazer parte da equipe

editorial da revista *entreideias*, não submeteu artigo ao número. Assim, aproveitamos para registrar nossa preocupação com essa questão neste Editorial, lembrando que, se a temática envolve diferentes concepções e é cercada de polêmicas, nesse momento, esse cenário se torna ainda mais delicado, em função da pressão da Política Nacional de Alfabetização (PNA) que desponta no atual governo.

O campo precisa estar alerta e em debate constante, para garantir que, se por um lado, não haja nem negligência ou adiamento de aspectos importantes da apropriação da língua escrita, nesse segmento, por outro, não sejam operados adiantamentos de processos do Ensino Fundamental para as crianças pequenas, ao preço de cair por terra as conquistas desse campo, em termos de assegurar a vivência da infância, das culturas infantis, e os eixos das brincadeiras e interações, como modos próprios de as crianças pequenas aprenderem.

Desse modo, registramos aqui nossa preocupação coletiva com esse cenário, para não silenciarmos sobre questão tão atual e delicada, que exige nossa atenção e esforço permanente, embora não esteja contemplada em artigos desse Número Temático.

Convidamos o leitor a refletir sobre as diversas temáticas abordadas nos artigos que compõem o número e a refletir conosco sobre a infância e a Educação Infantil sob esses diversos olhares.

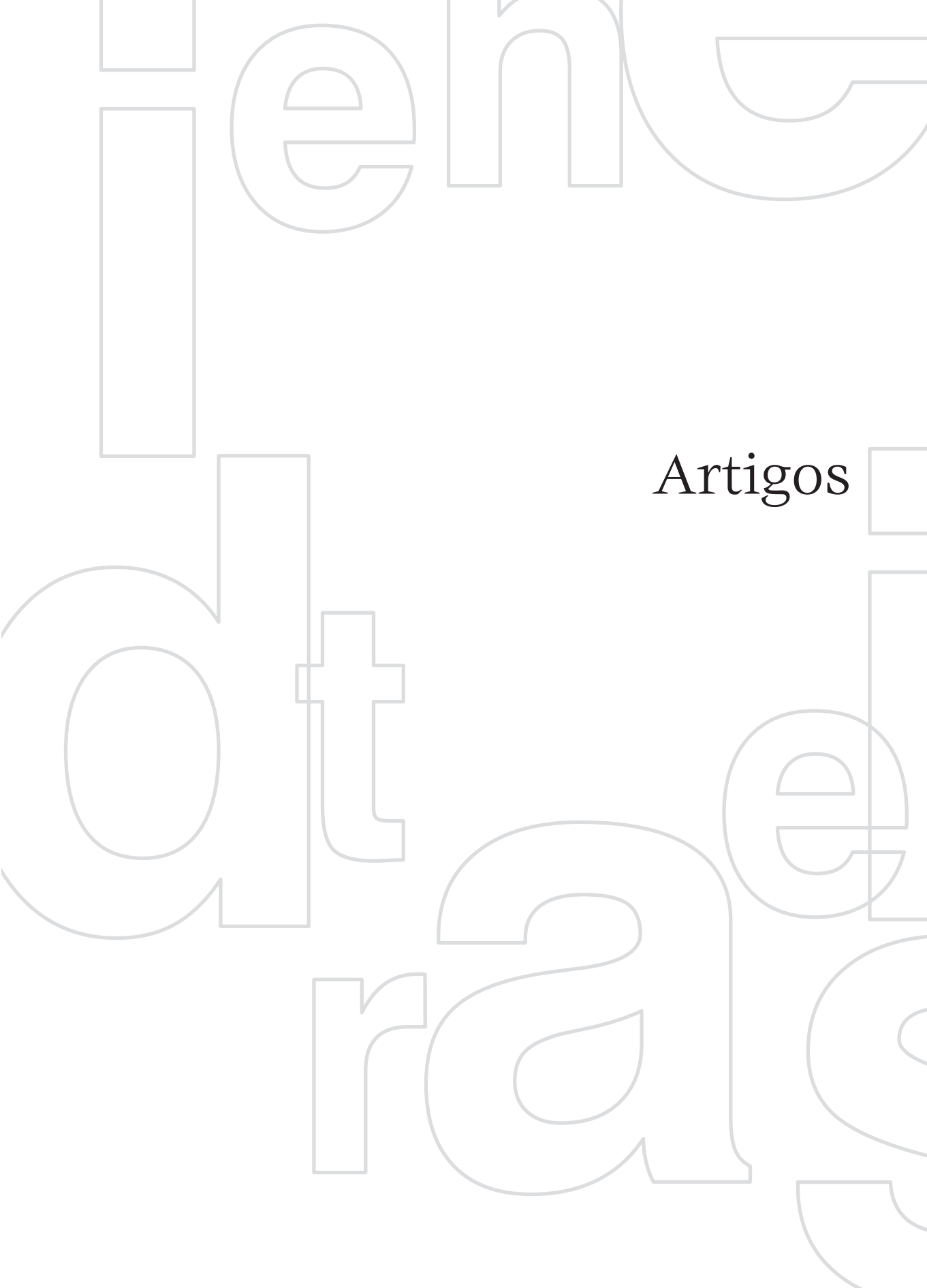
Salvador, agosto de 2019

Editora convidada

Leila da Franca Soares

Editora Associada

Liane Castro de Araujo



Artigos

Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos¹

Resumo: Este texto tem como objetivo discutir o direito à educação das crianças pequenas a partir de um enfoque de direitos. O modo como nos contextos de educação de infância se têm vindo a apropriar conceitos de direitos e de cidadania, para descrever práticas pedagógicas que anunciam tais pressupostos, é revelador, muitas vezes, de uma ausência de significado e impacto na vida das crianças, o que implica a mobilização de uma reflexão crítica. Nesse sentido, propomo-nos neste texto, a partir da sociologia da infância, refletir acerca dos significados atribuídos à educação de infância sustentada a partir de um enfoque de direitos, problematizando o conceito de direitos humanos da criança e os princípios que lhe estão subjacentes. Propomos, também, refletir acerca do papel que os adultos devem assumir e, muitas vezes, resignificar, nos processos e nas relações pedagógicas que estabelecem com as crianças, de modo a assegurar que respeitam as mesmas enquanto sujeitos ativos de direitos, enquanto cidadãos.

Palavras-Chave: Educação infantil. Direitos da criança. Sociologia da infância.

Natália Fernandes
Instituto de Educação –
Universidade do Minho
natfs@ie.uminho.pt

(1) N.E. Optamos por manter a grafia do português europeu.

Cronologia de um percurso de direitos para a infância e os (inter)ditos do respeito pelo direito à educação

Há mais de um século Ellen Key anunciava no seu livro *O século da criança* que a escola matava o espírito das crianças, ao não as respeitar enquanto sujeitos. Essa obra influenciou em muito o percurso de definição da imagem da criança enquanto sujeito de direitos ao longo deste período, que encontra no século XX um período de expansão sem registo até à data.

Concordando com Nelken (1998), quando refere que a ideia de direitos das crianças se apresenta com particular ênfase na nossa sociedade, porque fomos nós que inventámos o estatuto da infância como um momento de dependência e de necessidade de proteção, consideramos que os adultos têm uma responsabilidade inquestionável na salvaguarda de práticas que elevem esta responsabilidade, de modo a que a vida das crianças em tais contextos seja respeitadora da sua condição de cidadãos ativos.

Durante esse período, que atravessou o século XX e entrou pelo século XXI, continuamos a nos debelar, no entanto, com frequentes discussões sobre a missão da escola e das possibilidades

(2) Ver a esse propósito os trabalhos de James, Jenks e Prout (1990), uma das primeiras obras que apresenta esta discussão.

e impossibilidades de assegurar nela relações e práticas pedagógicas, sustentadas a partir de um enfoque de direitos, que respeitem as crianças na sua condição de cidadãos e não de meros alunos, alunos estes que, muitas vezes, são subsumidos a personagens secundárias de um processo do qual deveriam ser, fundamentalmente, autores.

Na última década do século XX, com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), surge um novo fôlego no que diz respeito aos direitos humanos da criança, ao serem considerados direitos de autonomia e participação como a nova norma nas práticas e políticas relacionadas com a infância a nível global.

O discurso académico acerca dos direitos das crianças, desde a adoção da CDC, tem vindo a preocupar-se com a promoção de uma imagem da criança enquanto sujeito competente, considerada como uma reação à imagem da criança incompetente, que está sobejamente documentada a partir do contributo de historiadores da infância, como Ariés (1973) ou DeMausee (1974) ainda dos trabalhos de sociólogos da infância pioneiros², que apontavam, já na década de 1980, este aspeto como um dos maiores contributos para enfrentar a invisibilidade ontológica e, por sua vez, também para a invisibilidade académica e social das crianças.

A CDC, contendo fundamentos legais e éticos diferenciados, permite sustentar em termos formais e jurídicos a imagem da criança enquanto sujeito ativo de direitos e este aspeto tem vindo a assumir-se como extremamente relevante, pelo menos no que diz respeito à definição de políticas e também de modos de conceber a pesquisa, defendendo alguns autores, que ela oferece uma estrutura judicial para repensar políticas sociais para a infância no sentido de garantir a dignidade das crianças (MELTON, 1991, 2005; MILJETEIG-OLSSSEN, 1990), ou ainda, tal como defende Jupp (1990, p. 131), apresentando-a como um marco “numa luta por reformas sociais ao longo do século”.

A CDC não faz, no conjunto alargado dos artigos que a compõem, uma referência explícita à educação de infância. Os artigos referentes ao direito à educação, artº 28 e 29, falam do mesmo de uma forma genérica, sem considerarem as especificidades da educação das crianças pequenas.

Nessa sequência, o Comité dos Direitos da Criança produziu em 2005 o Comentário Geral nº7, que é relativo ao direito à

educação durante a primeira infância. Nesse documento defende-se que o objetivo passa por fortalecer os direitos humanos de todas as crianças pequenas e chamar a atenção dos Estados Membros relativamente às suas obrigações para com estas e a melhor forma de os realizar. Faz, também, referência ao desenvolvimento de uma educação que deve ser participativa e capacitar as crianças, proporcionando-lhes oportunidades práticas para exercerem os seus direitos e responsabilidades, de formas adaptadas aos seus interesses, preocupações e competências, sublinhando que “As crianças mais pequenas devem ser reconhecidas como membros ativos das suas famílias, comunidades e sociedades, com as suas próprias preocupações, interesses e pontos de vista.” (secção III – Princípios e direitos na educação de infância).

Considerando os princípios orientadores, quer da Convenção sobre os Direitos da Criança, quer do Comentário Geral nº7, propomo-nos fazer um exercício crítico que nos permita olhar para o direito à educação das crianças pequenas com mais critério.

Uma análise do direito à educação das crianças pequenas a partir dos princípios orientadores dos direitos humanos

Norbert Bobbio (2004, p. 5) afirma que

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem todos de uma vez por todas.

Consideramos esta afirmação extremamente relevante para compreender criticamente os direitos humanos das crianças, dando conta de que estes nasceram num contexto em que o olhar sobre a infância se foi alterando e as crianças foram conquistando algum espaço e visibilidade social.³

Tal como refere Bobbio (2004), os direitos humanos caracterizam-se por “lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes”, nas quais se enfrenta, no caso das crianças, ancestralmente, um inquestionável poder paternal sem limites,

(3) Recordamos a este propósito a história de Mary Helen Wilson, uma criança norte americana, nascida em 1864, tendo sido adotada poucos anos mais tarde por uma família, às mãos de quem foi vítima de severos maus tratos. Com a intervenção de alguns vizinhos e de Etta Wheeler, uma missionária, começaram a ser procuradas possibilidades legais para proteger a criança, sendo que na altura a única possibilidade encontrada foi mobilizar a ajuda do fundador da American Society for the Prevention of the Cruelty to Animals, Henry Bergh, conseguindo invocar a partir do documento que salvaguardava os direitos dos animais a possibilidade de levar a julgamento o caso de Mary Helen. A alegação era a de que se os animais eram legalmente protegidos, pertencendo Mary Helen ao reino animal, como humana, deveria ser também protegida a partir do mesmo. Tal argumentação possibilitou que o caso de Mary Helen chegasse ao tribunal e com o seu testemunho, bem como com todas as marcas deixadas pelas severas sevícias de que tinha sido vítima, Mary Helen conseguiu convencer o tribunal dos maus tratos de que tinha sido vítima, tendo sido a mãe adotiva condenada a um ano de prisão. Mary Helen foi, posteriormente, acolhida pela família de Etta Wheeler, com quem cresceu.

que restringia a vida, quer a qualidade do desenvolvimento e sobrevivência das crianças; enfrenta, ainda, mais tarde, a própria natureza dos direitos, ao serem consagrados às crianças direitos de participação, resgatando uma dimensão de cidadania ativa, completamente ausente até à promulgação da CDC em 1989. Essa conquista dá conta do percurso gradual que a natureza dos direitos humanos atribuídos às crianças vai assumindo a partir desta altura, acentuando-se a sua natureza política, a qual tem de ser considerada no complexo exercício de articulação de todos os direitos que lhe estão consagrados. Historicamente foram-se construindo ao longo dos séculos, de uma forma lenta e nem sempre gradual, práticas de cuidados relativamente às crianças que, sob a égide da sua (inquestionável) vulnerabilidade, se subsumiam às dimensões mais básicas dos seus direitos: as dimensões da provisão e da proteção. Nesse processo não são despidos aspetos relacionados com a imagem de infância que em cada conjuntura histórica, social, cultural marca as políticas e as práticas com as crianças, marca o olhar do adulto e marca também as relações que se estabelecem entre eles e as crianças. Assim, facilmente percebemos as dificuldades inerentes à possibilidade de emergirem novos direitos (de participação) e de se considerar que a criança é, também, um sujeito político.

Mas o que acontece quando interrogamos o direito à educação das crianças pequenas a partir deste enfoque mais alargado de direitos humanos?

Quando falamos de direitos humanos das crianças, devemos sempre considerá-los a partir de princípios orientadores que trespassem cada um dos direitos contidos na CDC, e no caso em concreto, do exercício do direito à educação.

Um desses princípios fundamentais relaciona-se com a salvaguarda da não discriminação da criança. A este propósito podemos questionar-nos se todas as crianças pequenas têm direito à educação sem qualquer tipo de discriminação. Este questionamento deve interrogar se as dimensões mais estruturais são asseguradas, nomeadamente, a responsabilidade de o Estado em criar condições para que todas as crianças tenham acesso a serviços educativos qualificados, que devem ser assegurados desde a creche. Para além desta dimensão, um outro aspeto fundamental a assegurar é a equidade, questionando de que modo são respeitadas as

diferentes origens culturais das crianças na gestão dos currículos e dos processos educativos.

O princípio do melhor interesse da criança, sendo uma marca histórica no que aos direitos da criança diz respeito, uma vez que está presente desde a Declaração de Genebra, de 1924, pode ajudar-nos a compreender nuances importantes no modo como as escolas se organizam para respeitar o direito à educação das crianças pequenas. Assim, poderemos questionar de que modo os materiais educacionais e os edifícios escolares são adequados às crianças, são ou não respeitadores das suas distintas necessidades, nomeadamente as lúdicas. Haverá da parte de quem concebe estes equipamentos um olhar respeitoso relativamente a uma imagem de infância, que vá para além da imagem da criança-aluno? Uma outra questão que se poderá enunciar a este propósito tem a ver com a natureza dos currículos, dos conteúdos e das metas que são definidas para cada ciclo de aprendizagem, cruzada que as crianças têm de percorrer na sua condição de alunos. Como se articulam as exigências das agências internacionais e as especificidades de cada criança na gestão destes conteúdos? Ainda a este propósito, uma outra interrogação tem a ver com o modo como os adultos, nomeadamente os professores, asseguram que os métodos de trabalho que mobilizam na relação pedagógica são amigáveis para as crianças. Esta e outras questões relacionadas como a alteridade que caracteriza a infância são de suma importância para respeitar o interesse superior da criança no contexto educativo, mantendo-se grande parte delas em situação de espera...

Finalmente, um outro princípio fundacional dos direitos da criança, relaciona-se com a sua participação. Neste sentido, quando o consideramos na sua relação com o direito à educação, podemos questionar-nos até que ponto e de que modo as crianças são ouvidas, ou podem influenciar a estrutura das aulas, o plano educativo ou a gestão da escola. Podemos, ainda, questionar-nos se existem na escola mecanismos que lhes permitam queixarem-se acerca das decisões tomadas na escola; ou ainda, se a escola assegura ou mesmo encoraja o pensamento crítico e democrático e desenvolve uma compreensão mais profunda acerca da essência dos direitos humanos. Retomaremos com mais detalhe a reflexão sobre este último princípio.

Notas para pensar o direito à educação das crianças pequenas a partir de um enfoque crítico

Assegurar que o exercício do direito à educação das crianças pequenas seja feito a partir dos requisitos a que os princípios que apresentámos anteriormente nos exortam exige algumas cautelas ontológicas, concordando com LundyMcEvoy (2011, p.130), quando referem que

[...] quando as crianças são vistas como titulares de direitos, não são somente reconhecidas como sendo capazes, mas também como tendo o direito de estar envolvidas nestes processos, com um concomitante dever dos adultos em assegurar que o seu direito a expressar as suas perspectivas e influenciar as suas vidas é respeitado.

Na nossa opinião é aqui que reside o ónus inerente à reflexão que aqui trazemos. Considerando que as crianças não conseguem sozinhas reconhecerem-se enquanto sujeitos de direitos, de modo a poderem beneficiar desse estatuto e exercê-lo, é exigência dos adultos criarem as condições necessárias para que tal aconteça. E é precisamente esta exigência que necessita ser discutida e consolidada.

Quennerstedt (2011) refere que a área da educação continua a ser um campo de resistência no que diz respeito à possibilidade de se assumirem práticas a partir de um enfoque crítico dos direitos humanos da criança. Refere a autora que o peso da tradição não tem permitido ao campo educativo enfrentar relações e práticas tradicionais, alimentando impossibilidades de esta ser uma arena onde o pensamento e exercício crítico dos direitos humanos possam acontecer. Quennerstedt (2011, p. 771) identifica a este propósito algumas dimensões que permanecem inalteradas ao longo dos tempos comprometendo esta possibilidade, a saber:

[...] um ceticismo geral nas instituições educativas acerca das competências das crianças tomarem decisões razoáveis (plenamente informadas e não egocêntricas) – as crianças são frequentemente vistas como tendo capacidade limitada de contribuir de forma decisiva para a tomada de decisões; as experiências limitadas das crianças são consideradas como fragmentadas, tornando-as propensas a cometerem erros – portanto, as decisões tomadas por crianças podem não ser do seu

interesse; o medo de que o aumento do controlo para as crianças possa minar a autoridade dos adultos e, com isso, desestabilizar o ambiente educacional; a participação das crianças é considerada demorada e onerosa para os professores e diminui o tempo e o esforço gastos na educação

Como podemos verificar, todas estas dimensões, de alguma forma, expressam receios ontológicos, a partir de imagens clássicas da criança-aluno-incompetente que continua a alimentar relações pedagógicas cristalizadas e tradicionais, perpetuadoras de relações hierárquicas e desiguais, muito limitadoras das possibilidades de as crianças assumirem visibilidade e autoria nos processos pedagógicos.

A exigência de pensar de uma forma crítica e ampliada o direito à educação das crianças pequenas implica um olhar atento a estes aspetos, considerando como ponto de partida um aspeto para o qual, já em finais da década de 1990, nos alertava Cleopatre Montandon (1997) ao frisar a importância das crianças na construção das instituições educativas, sobretudo no plano da ação concreta – sem crianças, não existiriam escolas, defende a autora. Acrescentaríamos nós, que sem a participação das crianças não se poderá salvaguardar a verdadeira missão da escola – a educação plena.

Esse aspeto, continua, no entanto, a ser um desígnio em espera. Os contextos educativos continuam, em grande medida, a não se assumirem como contextos amigos das crianças, como arenas das crianças, sendo muito mais persistente a imagem dos mesmos enquanto serviços para as crianças. As diferenças entre estas duas possibilidades são imensas, tal como sustentam Dahlberg, Moss e Pence (1999), ao defenderem que há uma exigência premente em pensar a escola como um fórum democrático de socialização, como uma *ética de encontro*, que permita ultrapassar concepções centradas na organização de “serviços” para, ao invés, considerar concepções centradas na organização de “espaços” ou “fóruns” destinados à infância. Considerar os contextos de educação de infância enquanto fóruns da infância permite ir para além das dicotomias persistentes de “cuidados e educação”, as quais é redutora da complexidade de ação nestes contextos. Permite, tal como defendem Dahlberg, Moss e Pence (1999), que se considerem as crianças no centro da ação educativa, o que somente será possível se se firmar a partir de uma imagem de criança competente, ativa, com a exigência de nestes contextos se deixar de falar sobre as crianças para, sobretudo, se

(4) Pereira foi autora de uma tese de Doutorado intitulada *Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa*, orientada por Natália Fernandes. O objetivo do trabalho foi aprofundar o conhecimento sobre a participação das crianças em territórios de exclusão social, analisando as suas possibilidades e constrangimentos. Tendo o trabalho de campo sido realizado com crianças numa Escola Básica de 1º ciclo. Podem encontrar-se mais informações a este propósito em: <http://hdl.handle.net/1822/5080>.

falar com as crianças. Fernandes (2009) defende, a este propósito, que considerar as instituições de educação infantil como espaços de afirmação dos direitos da criança exige a objectivação dos direitos de participação das crianças como pressuposto fundacional.

A exigência aqui reside em saber como assegurar com os professores e com os outros adultos que têm um papel ativo nos mundos de vida da criança, modos renovados de conceber as relações sociais, que respeitem e promovam a autoria das crianças na ação pedagógica, na ação social mais lata, sendo que os contextos educativos continuam a desafiar-nos com práticas como a que podemos observar em seguida:

A professora decidiu juntar-se a nós, porque queria ajudar e tínhamos pouco tempo até ao dia da venda de artigos usados. Imediatamente assumiu o controlo da turma. As posturas das crianças alteraram-se e tornaram-se mais sérias.

Mandou-as sentarem-se em cadeiras, encostadas à parede, para que ela e eu pudéssemos ‘trabalhar’.

Perante este cenário considerei que não devia intervir e limitei-me a observar o exercício, em pleno, do poder do adulto.

Pedi ao grupo que comesse a marcar os preços, mas a professora reclamou, pois considerava a participação das crianças nesse processo uma ‘perda de tempo’ e não ‘havia tempo a perder’.

Insisti e continuei a pedir a opinião das crianças, nomeadamente sobre a disposição dos artigos nas mesas. Não estavam à vontade e pouco intervinham. Não pareciam as mesmas crianças. (Nota de campo n°21, abril 2014). (PEREIRA, 2017)

Pereira (2017),¹ enquanto pesquisadora, tinha vindo a desenvolver uma investigação participativa com esse grupo de crianças, há já alguns meses, a qual implicava que as crianças assumissem protagonismo no desenvolvimento de um projeto que as mesmas tinham identificado como importante. Ao longo desse período, essas crianças tinham vindo a familiarizar-se com um espaço de reflexão, discussão e debate, no qual as suas opiniões eram consideradas para a tomada de decisão e para o encaminhamento do projeto em questão. No entanto, nesse episódio há a participação da professora, que não partilhando do mesmo entendimento que a investigadora acerca do papel das crianças no processo, decide, de uma forma bem-intencionada, ajudar a desenvolver o processo, pois as crianças estavam, na sua

opinião a “perder tempo”. Esta atitude é reveladora do que Spyrou defende, quando refere que

As vozes das crianças são constantemente condicionadas e moldadas por múltiplos fatores, tais como os nossos pressupostos sobre as crianças, o nosso uso particular da linguagem, os contextos institucionais em que operamos e os climas ideológicos e discursivos gerais que prevalecem. (SPYROU, 2011, p.2)

Nesse episódio as dificuldades de efetivação da criança enquanto sujeito ativo de direitos no campo educativo esbarram, por um lado com as estruturas sociais que enquadram as condições de existência das crianças, as quais, na sua grande maioria se caracterizam por uma fraca ou inexistente consciencialização acerca da criança como sujeito ativo de direitos; por outro lado, com as subjetividades dos diferentes atores sociais, neste caso, dos adultos que é necessário implicar na construção de espaços de participação. No caso em apreço, os significados que o adulto-professor atribui ao tempo que é necessário despender para permitir à criança assumir-se como ator no processo de tomada de decisão não se compadece com o tempo educativo, que é profundamente condicionado por uma dimensão organizacional onde o que sobressai é o respeito pela aquisição de conteúdos e competências normativizados, que possam facilmente ser aferidos pelo sistema. O que interessa é salvaguardar o papel da escola na sua missão de formar alunos em *stricto senso*. A missão mais alargada, de assegurar que, acima de tudo, estes alunos são cidadãos ativos, continua a não passar de uma retórica bem-intencionada.

Para complicar ainda mais esta missão mais alargada, a escola, frequentemente tem de enfrentar as subjetividades das famílias. A narrativa seguinte dá-nos conta de um desafio a este propósito:

Quando terminámos a sessão, a mãe da Leila estava à porta, à nossa espera, com a filha banhada em lágrimas. Estava visivelmente zangada e queria pedir satisfações sobre o que tinha acontecido e o motivo que tinha levado a filha a ser expulsa. [...] Expliquei-lhe que não podia fazer isso, pois tratava-se de uma decisão do grupo. Então, virou costas e foi falar com algumas crianças que ainda estavam por ali e se preparavam para irem embora. Confrontadas com esta mãe, as crianças

acataram o seu pedido (exigência) e aceitaram a Leila de volta ao grupo. (Nota de campo nº6C, março 2014).

‘Vocês definiram as regras e expulsaram a Leila mas, quando a mãe dela pediu, vocês voltaram atrás na decisão. Como é que isto vos faz sentir?’

‘Apanhámos medo do adulto e perdoámos. Mas regras são regras!’, Quaresma.

(Nota de campo nº7C, abril 2014). (PEREIRA, 2017)

Estas notas de campo dão conta de um problema que atravessa as relações entre adultos e crianças no que diz respeito ao exercício da cidadania ativa: as questões de poder, normalmente caracterizadas por relações hierárquicas, em que o adulto manda e a criança obedece. No caso em apreço apesar de terem sido as crianças a definirem em coletivo um conjunto de regras e a tentarem aplica-las na regulação das suas relações, o facto é que nem os adultos externos a este processo as respeitam, nem elas mesmas têm força suficiente para enfrentar o adulto que os desafia a quebrar as mesmas. Tal como refere Sarmiento (2000, p. 157), fica bem explícito neste episódio que

A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’ [...].

No caso dos adultos é fundamental investir em processos de formação que valorizem o direito de cada criança ao respeito e à fala, que enfrentem imagens de infância caracterizadas pela negatividade no que diz respeito ao exercício da cidadania ativa, de concepções da criança enquanto cidadãos em desenvolvimento (MARSHALL, 1950), ou então enquanto cidadãos em espera ou aprendizes de cidadão (LISTER, 2007) ou então ainda enquanto semi-cidadãos (COHEN, 2003), que são tão persistentes nas relações entre adultos e crianças, concordando com (WYNESS; HARRISON; BUCHANAN, 2004, p. 84) quando afirmam que “[...]as crianças vêem-se reconhecidas enquanto cidadãs na mesma altura em que deixam a Infância”.

Reflexões em andamento

Como pensar em contextos de educação de infância a partir de um enfoque de direitos?

Argumentamos a partir da proposta base de que as crianças são sujeitos legítimos do conhecimento (*authoritative knowers*), são sujeitos que se exprimem simbolicamente através das culturas da infância (SARMENTO, 2003, 2004), marcadas pela ludicidade, pela fantasia, por dinâmicas singulares de relações de pares e de organização do espaço-tempo; são sujeitos de direitos, estes considerados numa interconexão entre as dimensões da provisão, da proteção e da participação; são sujeitos com uma ação socialmente relevante.

Concordando com Prout (2003, p. 21), quando afirmava que “Demasiadas vezes, espera-se que as crianças encaixem nos modos adultos de participação quando, o que é necessário, é uma mudança institucional e organizacional que encoraje e facilite as vozes das crianças. Infelizmente, a participação das crianças é um assunto alto em retórica mas, por vezes, baixo na prática”, consideramos que ainda está por acontecer tal mudança, sendo que o ônus recai sobretudo nos adultos, na sua abertura à mudança para promover práticas renovadas. (COCKBURN, 2007) Tal atitude exige um enfrentamento do que Freire designava de visão tecnicista de educação a qual “a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, [...], para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados”. (FREIRE, 2000, p. 79)

Os contextos de educação de infância estão, na atualidade, influenciados por um conjunto de propostas emanadas, muitas vezes das agências internacionais, as quais têm vindo a influenciar de forma insidiosa políticas e práticas pedagógicas com as crianças, tal como refere Sarmento “Os profissionais da educação podem ser facilmente atraídos para a armadilha da despolitização da educação infantil, em consequência de processos de afirmação profissional que tecnicizam a ação educativa”. (SARMENTO, 2013, p. 136) Nesse contexto são cada vez menores as possibilidades de conceber espaços plurais (COCKBURN, 2007) e a audição das vozes múltiplas e novas cidadanias. (PLUMMER, 2003)

Ainda Sarmento (2013, p. 136) afirma que

uma visão crítica do processo de descontextualização social e despolitização da educação infantil não pode deixar de, em primeiro lugar, proclamar a necessidade de priorizar a análise das condições sociais contemporâneas em que a infância se constitui como grupo geracional, [...] e em segundo lugar, de definir as linhas das políticas da educação de infância em torno dos direitos da criança.

Assim, urge enfrentar, com argumentos consistentes, ideias recortadas de cidadania, que mais não são do que uma cidadania disciplinada, a partir da qual o que é importante é se aprendam as normas de “participação cidadã correta” (DELANTY, 2003), não deixando espaço para que as crianças se possam assumir como autoras do seu percurso acadêmico.

A consideração das crianças como autoras exige ir além da retórica do alto consenso e da baixa intensidade no exercício dos seus direitos. Exige, da parte do adulto, ir além de perspectivas adultocentradas de cidadania (TREVISAN, 2014) e de propostas de educação e cidadania à la carte. Tal como referem Di Santo e Kenneally, (2014), numa era em que a avaliação, os testes e a preparação para o próximo nível de educação são os temas dominantes da educação de infância, é necessário conceber abordagens educativas a partir de um enfoque de direitos as quais

[...] desafiaria(m) visões tradicionais e mudaria(m) o foco dos educadores para o papel que a criança tem no programa; ajudaria os educadores a envolverem-se em processos reflexivos sobre a imagem de crianças e infância que influencia a sua prática; incentivaria os educadores a ativamente ouvirem as crianças e fazerem perguntas para aprofundar o seu conhecimento; e, ainda, mobilizá-los-ia para pensarem sobre os modos de como organizar os contextos educativos para promover o envolvimento ativo das crianças. (DI SANTO; KENNEALLY, 2014, p. 397)

Esse repto está lançado há mais de um século! Fortaleceu-se com argumentos formais e também teóricos ao longo de todo o século XX e início do século XXI, como podemos observar ao longo deste texto. Entre avanços e recuos, conjunturalmente o direito à educação vivido de uma forma ativa e comprometida, respeitando o cidadão-criança na sua essência, tem sido alvo de muitas ambiguidades. Deixamos, mais uma vez, no remate desta

reflexão o desafio de nos comprometermos enquanto professores de crianças pequenas, que as entendem como sujeitos ativos de direitos, com a exigência de uma vigilância epistemológica relativamente aos modos como concebemos e alimentamos as relações sociais e pedagógicas com as crianças, permitindo-nos aceitar e entranhar que esta exigênciademanda dos adultos um posicionamento crítico e atento à sua própria alteridade

Childhood and the right to education: from the statements to the difficulties in practice

Abstract: This text aims to discuss the right to education of young children based on a rights approach. The way in which childhood education contexts have been considering the concepts of rights and citizenship to describe and sustain pedagogical practices, are, however, often devoid of concrete meaning and with a very weak impact on children's lives, issues that, in our opinion, deserves a critical reflection. In this sense, we propose in this text, based on the sociology of childhood, a reflection on the meanings attributed to the education of children based on a rights approach, problematizing the concept of human rights of the child and the principles that underlie it. We also propose to reflect on the role that adults must assume and often re-define in the processes and pedagogical relationships they establish with children, in order to ensure that they respect them as active subjects of rights as citizens.

Keywords: Child education. Rights of the child. Sociology of child hood.

La infancia y el derecho a la educación: de los dichos a los interdictos

Resumen: Este texto pretende discutir el derecho a la educación de los niños pequeños partiendo de un enfoque de derechos. La forma con la cual los contextos de educación infantil son apropiados conceptos de derechos y ciudadanía, para describir y sostener las prácticas pedagógicas que se hacen anunciar a través de estos conceptos, hace con que los mismos puedan caer, frecuentemente, de significado y sentido concretos y de un impacto esperado en la vida de los niños, lo que implica la movilización de una reflexión crítica. En este sentido, nos proponemos con este texto, basado en la sociología de la infancia, reflexionar sobre los significados atribuidos a la educación infantil basada en un enfoque de derechos, problematizando el concepto de derechos humanos del niño y los principios que lo sostienen. Además, nos proponemos, también, reflexionar sobre el papel que los adultos deberán asumir y, a menudo, redefinir, en los procesos y en las relaciones pedagógicas que establecen con los niños, a fin de garantizar que los respetan

como sujetos activos de derechos, como ciudadanos.

Palabras clave: Educación infantil. Derechos del niño. Sociología de la infancia.

Referências

- ARIÉS, P.(1973). *L'enfant et la vie familiale le sous l'ancien Régime*. Paris: Editions du Seuil, 1973.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- COCKBURN, T. Partners in power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society*, London, v. 21, p. 446-457, 2007.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. R. *Beyond quality in early childhood education and care: Post modern perspectives*. London: Falmer Press, 1999.
- DELANTY, G. Citizenship as a Learning Process: Disciplinary Citizenship Versus Cultural Citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 22, n. 6, p. 597-605. 2003.
DOI: 10.1080/0260137032000138158.
- DEMAUSE, L. *The history of childhood*. New York: Harper and Row, 1974.
- DI SANTO, A.; KENNEALLY, N. A Call for a Shift in Thinking: Viewing Children as Rights-Holders. Early Childhood Curriculum Frameworks. *Childhood Education*, London, v. 90, n. 6, p. 395-406, 2014.
DOI: 10.1080/00094056.2014.982969
- FERNANDES, N. *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- JAMES, A.; JENKS, CHRIS; PROUT, A. (ed.). *Theorising childhood*. London: Polity, 2002.
- JUPP, M. (1990) The UN Convention on the Rights of the Child: An Opportunity for Advocates. *Human Rights Quarterly*, Baltimore, v. 12, n. 1, p. 130-136, 1990.
- LISTER, R. Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries on Law* Berkeley, v. 8, p. 693-718, 2007.
- LUNDY, L.; MCEVOY, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, Thousand Oaks, California, v. 19, n. 1, p. 129-144, 2011.
- MARSHALL, T. H.; BOTTOMMORE, T. *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Classic, 1950.

MELTON, G.B. Preserving the Dignity of Children around the World: The UN Convention on the Rights of the Child. *Child Abuse and Neglect*, New York, v. 15, n. 4, p. 343– 350, 1991.

MELTON, G.B. Treating Children like People: A Framework for Research and Advocacy. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 34, n. 4, p. 646– 657, 2005.

MILJETEIG-OLSEN, P. Advocacy of children's rights – The Convention as more than a legal document. *Human Rights Quarterly*, Baltimore, n. 22, p. 148-155, 1990.

MONTANDON, C. *L'education du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan, 1997.

NELKEN, D. Blind Insights? The Limits of a Reflexive Sociology of Law. *Journal of Law and Society*, v. 25, n. 3, p. 407-426. Sept. 1998.
Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6478.00098>.

PEREIRA, M. J. *Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

PLUMMER, K. (2003). *Intimate Citizenship. Private decisions and public dialogues*. Seattle: University of Washington Press, 2003.

PROUT, A. Participation, policy and childhood. In: HALLET, C.; PROUT, A., (ed.), *Hearing the voices of children. Social policy for a new century*. London: Routledge. 2003. p. 11-25

QUENNERSTEDT, A. The construction of children's rights in education - a research synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, v. 19, n. 4, p. 661-678, 2011.

SARMENTO, M. J. (2000). Os ofícios da criança. Vários (Prg.). Os mundos sociais e culturais da infância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL – OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. 2. 2000, Braga. *Actas [...]* Braga: IEC/Uminho, 2000. vol. II.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). *Crianças e miúdos*. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a par – tir dos direitos da criança. In: SALMAZÉ, M. A.; ALMEIDA, O. (ed.), *Primeira infância no século XXI: o direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Oeste. 2013. p. 131-148.

SPYROU, S. The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, Thousand Oaks, Califórnia, v. 18, n. 2, p. 151- 165. 2011.

TREVISAN, G. “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós”. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

WYNESS, M.; HARRISON, L.; BUCHANAN, I. Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, London, v. 38, n. 81, p. 81-99, 2005.

Infância e o paradigma da proteção integral: reflexões sobre direitos e situação de trabalho

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar reflexões e análises compartilhadas por pesquisadoras e profissionais com história de atuação no campo da primeira infância e na formação de professores. Destaca, na sua análise, a concepção de criança como sujeito de direito e o paradigma da proteção integral que lhe dá sustentação, mais conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente e o seu complemento, voltado para crianças pequenas, a saber o Marco Legal da Primeira Infância. Destaca, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange a Educação Infantil. Apesar de leis e declarações de significado, no entanto, o artigo sistematizou resultado que chama atenção para a violação dos direitos da criança, dando especial atenção à uma dessas violações, tão presente no cotidiano brasileiro: o trabalho infantil. O texto finaliza com debate sobre o papel das instituições infantis (escola) no diagnóstico, prevenção e denúncia de abusos que levam a violação dos direitos infantis. A metodologia se baseou em pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvidas pelas autoras em seus estudos acadêmicos, bem como na prática profissional no campo da Educação desde a Primeira infância e formação de professores.

Palavras-chave: Criança. Direitos. Primeira infância. Escola. Trabalho infantil.

Ana Katia Alves Santos
Universidade Federal da Bahia
aksantos@ufba.br

Adriana Franco Queiroz
Universidade Federal da Bahia
adrianafq@hotmail.com

Introdução

O debate sobre a infância se alarga e fortalece na contemporaneidade, tornando-se objeto emblemático desde o século XX. Este debate é relevante e necessário na medida em que as crianças são sujeitos de direitos, mas nem todas têm a garantia de tais prerrogativas, ao contrário ainda ocorre, em escala mundial, a violação dos seus direitos. O direito de estudar como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a legislação educacional no Brasil não é efetivamente garantido a todas as crianças e adolescentes, não só por falta de acesso ao estabelecimento de ensino, principalmente em determinadas modalidades como da Educação Infantil, mas em alguns casos por necessidade material do grupo familiar que os afasta da escola para os introduzir no trabalho. E a escola pública, por outro lado não está preparada para lidar com a situação, garantindo o direito de aprendizagem para as crianças que trabalham.

(1) Correspondente aos três primeiros anos (6, 7 e 8 anos de idade).

A situação das crianças, no Brasil e em grande parte no mundo, é relativa a condição socioeconômica da família e do grupo social mais amplo em que estão inseridas. As variações das condições de vida das crianças no país estão relacionadas principalmente com suas posições de classe, gênero e raça, que em certa medida tem influência sobre a formação educacional, considerando que seus contextos de vida reais (políticos, econômicos, culturais, sociais etc.) condicionam a possibilidade de inserção nos espaços educacionais.

Como a multiplicidade de estilos de vida na infância está diretamente relacionada com a condição da família, para entendê-la, enquanto fase geracional, considerando os aspectos que favorecem a violação dos direitos das crianças, este texto convida a refletirmos sobre o lugar das crianças na sociedade brasileira, a partir da legislação e políticas públicas que vêm sistematizando discursos e práticas para a sua proteção e garantia efetiva de direitos desde a primeira infância. Neste artigo, então, concentraremos atenção na primeira infância, que corresponde às crianças até os seis anos de idade, período escolar equivalente a Educação Infantil e aos primeiros anos do Ciclo do Ensino Fundamental I¹ da Educação Básica, estenderemos atenção, em especial à crianças de até oito anos de idade.

Pela legislação nacional a infância é uma fase geracional que corresponde a um período maior, que se estende até aos doze anos de idade incompletos. Conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 2° “[...]considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Já segundo a Lei n° 12.852/2013 (Estatuto da Juventude) em seu artigo 1°, inciso 1° são consideradas jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos de idade. Evidentemente que as idades em si, nem as fases geracionais conforme estabelecem as legislações, definem a posição da pessoa na família, considerando o ingresso nas atividades econômicas, na medida em que alguns começam a trabalhar logo após a saída da primeira infância, por volta dos sete anos de idade.

A definição de infância conforme as idades, enquanto ciclo de vida, varia de sociedade para sociedade, de tempos em tempos, e é necessário fazê-la historicamente para compreender a construção do conceito. Philippe Ariès (1981, p. 21-22) nos alerta que

Um homem do século XVI ou XVII, ficaria espantado com as exigências de identidade civil que nós nos submetemos com

naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade. Ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre a sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato sentimos que é importante que Paulinho não erre: o que seria dele se esquecesse a sua idade? Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não ser esquecido.

(2) Vide obras resultados de pesquisa de doutorado das autoras Santos (2006 e 2017) e Queiroz (2002).

No mundo ocidental, no entanto, a idade é demarcadora de direitos e organização de políticas em vários campos, dentre essas a educação. Sendo assim, inicialmente apresentaremos a concepção de criança como sujeito de direitos no contexto da primeira infância e estendendo até os oito anos de idade, verificando como esta concepção se manifesta no tratamento dado a essa fase da infância e como aparece nos documentos legais e bases teóricas contemporâneas. Em seguida, aprofundaremos alguns aspectos da violação dos direitos da criança com enfoque na questão social do trabalho infantil, refletindo sobre a importância da escola no processo de formação das crianças em condição de trabalho, considerando a necessidade da defesa e garantia dos direitos infantis.

A perspectiva metodológica orientadora deste artigo se baseia em pesquisas de natureza qualitativa, desenvolvidas pelas autoras em seus estudos acadêmicos.²A opção pelo estudo de base qualitativa se deu por considerar a importância da interpretação dos significados (ANDRÉ, 2005), atribuídos pelas autoras, tanto mediante leitura reflexiva de obras bibliográficas, quanto pelo contato direto destas, no campo da docência (formação de professores) e da presença em instituições voltadas para a Educação Infantil.

A reflexão aqui apresentada foi construída em dupla, correlacionando o conhecimento produzido pelas pesquisadoras que investigaram a infância por perspectivas diferentes. O esforço de relacionar estudos de natureza distinta sobre a infância foi para contribuir com a produção científica, sendo em alguma medida, o objetivo deste artigo. Para pensar juntas sobre a infância nos seus primeiros anos, as autoras lançaram mão do resultado das suas pesquisas sobre o tema para compartilhar e exercitar escrever conjuntamente e de forma interdisciplinar sobre uma mesma temática. Na parte atualizada de forma significativa neste esforço se percebe a necessidade da análise e reflexão sobre concepções e leis que sustentam a defesa da criança como sujeito de direitos.

Os estudos realizados pelas autoras, desde as pesquisas de mestrado e doutoramento, representam parte da produção científica no interior dos grupos que desenvolvem estudos no campo da Infância da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), sistematizadas agora em forma de artigo. A implicação das autoras com a temática se dá também devido a atuação profissional extensa no campo da Educação Infantil e na formação de professores de crianças com saberes, então, que articulam teoria e prática.

Sobre a concepção de criança como sujeito de direitos desde a primeira infância

Refletir sobre a criança e o seu mundo nos leva a tratar da diversidade própria que contextualiza a sua constituição, seja em termos de linguagens, pensamentos, modos de ser etc. A criança nasce situada culturalmente e repleta por significações sociais e históricas produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e aprendidas em especial quando ela consegue a ajuda de outras pessoas ampliando assim o seu desenvolvimento. (VIGOTSKI apud DUARTE, 1996) No entanto, a escola, a cultura e as sociedades, de forma geral, a fragmentem e separem em suas abordagens, não a considerando enquanto sujeito cultural e histórico pleno.

Nesse sentido, tomemos, pois, o primeiro aspecto na abordagem social e educativa sobre a vida infantil que, neste texto, consideraremos tanto a primeira infância quanto a que vai até os oito anos de idade (educação infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental I), este se refere ao imaginário frequente que orienta teorias e práticas educativas e sociais, de forma geral, no que tange a noções simplificadas da infância ideal, ou seja, aquela ideia universal de criança, artificializada por padrões teóricos e legais, que invisibiliza as crianças minoritárias em suas infâncias reais e que acabam por contribuir com a violação dos seus direitos.

As infâncias minoritárias e reais, das quais trataremos aqui, e uma em especial a que trabalha, são aquelas fruto dos impactos da má administração política e econômica do mundo adulto contemporâneo, principalmente, a que as tornam vítimas diretas. Penn (2002) considera que as estatísticas globais sobre a vida das crianças ao redor do mundo, principalmente terceiro mundista, em

desenvolvimento, ou refugiadas vitimadas por guerras e desastres naturais, são alarmantes. Segundo a autora, número espantoso de crianças morre ao nascer ou com pouquíssimo tempo de vida, dentre as que sobrevivem grande parte, em especial as meninas (caso forte em países asiáticos), terão pouco acesso a educação e saúde de qualidade, grande parte dos bens consumidos pelas nações mais pobres depende do trabalho infantil sempre barato (caso Brasil), há crescente expansão da parcela da população chamada infância de rua, dentre outros fatores que fortalece a violação de direitos.

Visando então a construção de espaços sociais e educativos de proteção e garantia de direitos plenos à infância, é preciso que antes nos posicionemos quanto a própria concepção de criança como SUJEITO DE DIREITOS, nos fazendo antes perguntas básicas para essa construção. As crianças brasileiras são, de fato, sujeitos de direitos desde a primeira infância? Os adultos que interagem com as crianças estão preparados e fundamentados para defender, garantir e difundir os seus direitos, sejam estes pais, responsáveis e/ou profissionais da educação?

A abordagem da criança como sujeito de direitos é recente tanto no contexto social mais amplo quanto na educação de forma restrita. E, para que os direitos já estabelecidos para as crianças no contexto brasileiro sejam efetivados é necessário que os adultos construam ampla compreensão relativa a concepção da criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação de professores garantam a abordagem de temáticas referente a cidadania e aos direitos humanos, que permitam que esses profissionais possam atuar na perspectiva da defesa dos direitos das crianças.

Desde 1990, com a validação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), também conhecido como Paradigma da proteção Integral, o Brasil em sentido legal, deixa para trás a lei anterior, conhecida como *Código de Menores ou Melo Matos* (1942), legislação que tinha caráter discriminatório, repressivo, não educativo, por tratar de forma seletiva os “menores” infratores, não considerando a criança como sujeito de direitos. Somente com o marco legal do ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), edificado nos princípios e fundamentos da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, o Brasil toma a criança como prioridade absoluta e inicia processo de proteção e defesa ampla dos seus direitos. Esse novo marco legal representou significativa conquista na luta

pelos direitos humanos das crianças e adolescentes, tendo como meta que todas as crianças e adolescentes de território nacional, sem exceção, sejam contemplados em seus direitos fundamentais.

O paradigma da proteção integral, destaca a criança e o adolescente em sua condição peculiar como pessoa em desenvolvimento, impondo assim prioridade na garantia de direitos plenos. Vale ressaltar que o ECA, já com quase 30 anos de existência, estabelece as novas condições de direitos para as crianças e adolescentes no país, o que sem dúvida representou um avanço na luta em proteção dos mesmos. No entanto, muito ainda precisa ser feito para que aconteça o efetivo reconhecimento e garantia de tais direitos para todas as crianças independentemente da sua condição de classe, gênero ou raça.

Segundo Romanowski (2015, p. 2) o paradigma da proteção integral está respaldado principalmente em três importantes artigos legais: o artigo 227, da *Constituição da República Federativa do Brasil*, o artigo 3º do ECA e artigo 4º também do ECA, conforme transcrição a seguir. A Constituição de 1988 em seu artigo 227 estabelece que:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

O art. 3º do ECA considera que a criança e o adolescente devem gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Por fim, o art. 4º também do ECA ressalta que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Sendo assim, as crianças e adolescentes devem ser consideradas pessoas especiais e em desenvolvimento e por isso,

são merecedoras de justiça especializada e diferenciada daquela direcionada para os adultos, devido às suas necessidades específicas.

Complementando, o ECA e em consonância com os seus princípios e diretrizes, foi assinado em 2016 a Lei nº 13.257 de 8 de março (BRASIL, 2016), reconhecida como *Marco Legal da Primeira Infância*, por dedicar especial atenção às crianças pequenas, que corresponde ao período que abrange os primeiros 6 anos completos ou 72 meses de vida. Nessa faixa etária, há no Brasil cerca de 20 milhões³ de crianças, sendo que parte significativa dessa população não tem os direitos sociais básicos garantidos. A Educação Infantil, enquanto modalidade de ensino que deveria ser oferecida pelo Estado, através dos governos municipais, por ser a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, ainda não é considerada obrigatória, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (CARNEIRO, 2004, p. 107)

Os primeiros anos de vida são muito importantes na constituição da criança, conforme afirma o prêmio Nobel, James Heckman. (YOUNG, 2016) Os primeiros anos de vida da criança são críticos para a formação de habilidades e capacidades e determinantes para os resultados do ciclo de vida, que será significativo gerador de equidade das nações que investem na primeira infância e de prevenção de problemas sociais, educativos e econômicos em longo prazo.

[...] o desenvolvimento humano é poderoso gerador de equidade. Os investimentos na Primeira Infância conduzem a benefícios significativos em longo prazo, que reduzem a lacuna entre alta e baixa renda familiar. Investir em crianças novas em situação de desvantagem 'promove justiça e equidade social e, ao mesmo tempo, promove produtividade na economia e na sociedade como um todo' (YOUNG, 2016, p. 22)

Nessa fase da vida é quando se estruturam os aspectos físicos, sociais, emocionais, psicológicos e até culturais da criança. A proteção integral, com cuidados de saúde e acompanhamento educacional são direitos fundamentais que devem ser assegurados as crianças pela família ou pela sociedade, quando essa não arcar com tais responsabilidades. Muitas famílias por dificuldades financeiras e até por reprodução cultural transfere essa responsabilidade para

(3) Dados do documento Primeira Infância: Avanços do marco legal da primeira infância. CEDES - Centro de Estudos e Debates Estratégicos. Brasília, 2016.

outras pessoas, geralmente parentes ou aderentes, no processo frequente de “circulação de criança”. (FONSECA, 1993) A circulação das crianças por outras residências como aponta esta autora, é um fenômeno frequente no país nas classes populares. O maior problema dessa circulação é que muitas vezes a mudança ocorre no meio do ano letivo, prejudicando o andamento dos estudos. Mudar de residência em muitos casos significa um problema pela interrupção das relações familiares para ser introduzido no trabalho doméstico, em outro bairro ou até em outra cidade.

Segundo Fonseca (1993) é bastante elevada a incidência de “circulação de crianças”, sendo significativo o número das crianças que passa partes da infância em casas que não são a dos seus pais. Essa “coletivização da responsabilidade por crianças” como a autora se refere, diz respeito a prática da transferência da criança para outro grupo familiar, fato que é frequente nas classes populares. Ainda, segundo essa autora, a “[...]instabilidade conjugal, seja por morte, migração ou simplesmente divórcio, tem sido uma constante na história dos grupos populares no Brasil”. (FONSECA, 1993, p. 120) De fato, a fragilidade dos relacionamentos conjugais tem produzidos muitas famílias chefiadas por mulheres e arranjos familiares onde as crianças ocupam papel relevante na manutenção do grupo familiar. Seja transferida para outra família para atender uma necessidade econômica ou trabalhando na rua, nesses casos as crianças estão sofrendo violação dos seus direitos, por não terem poder de escolha.

Neste sentido, em algumas situações as crianças têm valor material e simbólico que acabam por desconsiderá-las enquanto indivíduos singulares que deveriam ter o direito de escolha quanto aos percursos das suas trajetórias educacionais e familiares. A negação do direito de permanecer com a família pode desencadear outros problemas na trajetória dessas crianças, que em muitos casos não são mantidos na escola como prometido as famílias de origem. Não só casos extremos como esses podem interromper o ciclo educacional das crianças, até porque manter as crianças na escola requer um trabalho mais atencioso da escola com as famílias. A escola pública não pode se isentar do trabalho social de conscientização das famílias sobre a sua importância para a formação das crianças, ao contrário, deve estar atenta a situação para as defender se respaldando na legislação em vigor.

No entanto, a efetiva implantação do ECA e do *Marco Legal da Primeira Infância*, em território nacional, ainda é tímida e a violação dos seus direitos continua se dando das mais diversas formas. A Unicef em relatório cujo título é *ECA 25 anos avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil* ressalva que:

(4) Denominação comumente utilizada para se referir ao Estatuto da Criança e do Adolescente, lei já citada anteriormente.

[...] Crianças indígenas, por exemplo, têm duas vezes mais risco de morrer antes de completar 1 ano do que as outras crianças brasileiras. Mais de 3 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola [...] a exclusão escolar afeta particularmente pobres, negros, indígenas e quilombolas. Muitos abandonam a sala de aula para trabalhar e contribuir com a renda familiar ou porque têm algum tipo de deficiência. Outros vivem em periferias dos grandes centros urbanos, no Semiárido, na Amazônia e na Zona Rural. (UNICEF, 2015, p. 5)

Enfim, a violação dos direitos das crianças continua acontecendo em diversas dimensões, ocorrem em diferentes ambientes, tantos nos meios rurais quanto urbanos, crianças são submetidas a situação de trabalho que os impedem de dá continuidade aos estudos. A interrupção da escola em períodos de trabalho é recorrente no país apesar de políticas públicas de combate do trabalho infantil. A pesquisa de uma das autoras constatou que lamentavelmente estar vinculado a uma política dessa natureza não garante que as crianças serão definitivamente afastadas do trabalho e mantidas na escola em tempo integral. (QUEIROZ, 2002)

A criança que trabalha: interrupção da infância e violação de direitos

O trabalho infantil é um fenômeno antigo e mundial que se manifesta na sociedade brasileira de forma visível. O problema atinge milhões de crianças em todo o mundo, sendo tratado de formas diferentes e regulamentado por leis específicas em cada país. Antes da existência do ECA⁴ (BRASIL, 1990), o trabalho infanto-juvenil não era tratado como problema na legislação nacional, ao contrário, o Código do Menor o entendia como forma de aprendizagem. Alguns trabalhos ainda são aceitos e considerados benéficos no sentido socioeducativo, quando realizados no âmbito familiar, principalmente no campo, onde continuam sendo

necessários e indispensáveis ao processo de socialização. Mas, o trabalho precoce quase sempre prejudica a vida das crianças por ocupar tempo, as expondo a perigos, quando deveriam vivenciar a infância com brincadeiras e estudos.

Em algumas situações, o trabalho dos filhos representa a força necessária para a sobrevivência do grupo familiar. O trabalho infantil está diretamente relacionado com a pobreza, fenômeno que cresce nas sociedades capitalistas, deixando parte da população vivenciar as adversidades da vida de privações. Nesse sentido, o trabalho infantil é uma questão de classe, já que a pobreza aparece como o macrofator (CERVINI; BURGER, 1996) que empurra as crianças para o mercado de trabalho, que não absorve a mão de obra adulta e a remunera mal, obrigando algumas famílias a recorrer a mão de obra dos filhos para complementar a renda familiar.

As crianças e adolescentes das classes populares são lançados no mercado de trabalho como uma das estratégias familiares de sobrevivência (GOMES, 2000; MARQUES, 2001), diante da precariedade que vivencia a família. O agravante é que a precocidade laboral reforça a condição de pobreza, na medida em que reduz as chances de ascensão social através da educação. Ainda hoje, enquanto militantes e entidades lutam pela erradicação do trabalho infantil, a ideologia dominante e o senso comum acreditam que o trabalho dignifica, defendendo que nas condições de pobreza é melhor trabalhar para evitar o envolvimento com a criminalidade. O trabalho é concebido então como um valor moral, educativo e econômico, por “[...] representar uma atividade que desenvolve o senso de responsabilidade, a honestidade, a obediência, a disciplina e principalmente, contrapõe-se ao roubo e a marginalidade”. (MARQUES, 2001, p. 204)

A forma como as crianças e os adolescentes são concebidos e tratados na sociedade, em alguma medida, se reflete no formato das políticas públicas direcionadas para esse tipo de atendimento. Até a década de 1980, o trabalho infantil no Brasil, embora legalmente proibido, era tolerado pelos governos e pela sociedade civil, sendo entendido como uma virtude por vários segmentos da sociedade.

Atualmente, o trabalho infantojuvenil continua sendo frequente, apesar de ser proibido para menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, legitimada somente para os adolescentes. Com as coibições legais, no caso de violação das leis, é raro encontrar crianças atuando em empresas ou em demais

estabelecimentos públicos, mas é comum encontrar crianças trabalhando nas ruas, sozinhas ou juntamente com suas famílias, principalmente no comércio ambulante, perambulando pelas ruas e praias da cidade.

A situação de trabalho infantil no Brasil registra números significativos, colocando o país em elevada posição quanto à exploração dessa mão de obra no mundo. Apesar da redução nos índices do trabalho infantil no país como um todo, por conta das políticas públicas de erradicação, o fenômeno tem aumentado em determinadas regiões e principalmente nas grandes cidades. Alguns autores (MARQUES, 2001; RIZZINI, 2001) chamam a atenção para as situações de perigo e risco, que os pequenos trabalhadores enfrentam nas ruas, prejudicando o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual. Outros autores destacam a relação negativa entre o trabalho infantojuvenil e a escola (CERVINI; BURGER, 1996; MARQUES, 2001; SOUZA, 1999), demonstrando como compromete as atividades escolares, diante da impossibilidade de conciliar as atividades paralelamente. (RIBEIRO; SABÓIA, 1993) O trabalho na fase escolar dificulta a aprendizagem, devido ao cansaço físico, ao sono e a preocupação, que atrapalham a concentração. Lamentavelmente, as dificuldades de aprendizagem são ampliadas pelas escolas que não conseguem despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento nem dá atenção especial aos pequenos trabalhadores.

O tempo dedicado ao trabalho prejudica o desenvolvimento das crianças por comprometer diretamente a saúde e o rendimento escolar. Os dados de pesquisa⁵ de Queiroz (2002) evidenciam o atraso escolar por inadequação da série com relação à idade das crianças e adolescentes que trabalhavam e eram acompanhados na Fundação Cidade Mãe através do Programa da Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).⁶ Além da dificuldade de aprendizagem, revelada pela distorção da idade/série, muitos não sabiam ler nem escrever. A deficiência do processo de ensino-aprendizagem da escola pública é grave, considerando que a maioria dos pesquisados sabiam apenas escrever o nome e copiar palavras do quadro. A alfabetização deficitária é um problema crônico na educação brasileira que certamente não se resolveu ampliando o ciclo do Ensino Fundamental I para cinco anos.

O atraso escolar é significativo e o tempo acumulado de distorção idade/série aumenta com a idade, pois os adolescentes somavam entre 3 e 4 anos de atraso, enquanto as crianças tinham

(5) Referente a dissertação de mestrado, quando pesquisou a condição de trabalho de 19 crianças e adolescentes em dez famílias chefiadas por mulheres que residiam no bairro de Saramandaia em Salvador Bahia.

(6) O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) é uma política pública do governo federal, que conseguiu afastar muitas crianças e adolescentes das ruas, por fornecer bolsa para manter os filhos na escola em turno integral

entre 1 e 2 anos. A distorção idade/série escolar indica que houve interrupção dos estudos ou reprovação. Alguns frequentavam as turmas de aceleração, tipo turmas multi seriadas que agrega mais de uma série escolar na mesma sala. Todos os pesquisados estudavam em escolas públicas do próprio bairro, mas enfrentavam problemas para frequentar regularmente a escola, por conta do trabalho, dos conflitos familiares e dos problemas de saúde. O andamento dos estudos também era interrompido por mudança de residência, com a própria família ou nos casos de transferência de responsabilidade da criação, com a doação da criança para parentes ou pessoas conhecidas para pagar algum favor a família, sendo essas destinadas a trabalhar na residência e nem sempre podiam estudar.

O abaixo aproveitamento do ensino precisa ser enfrentado pelas escolas com intervenções pedagógicas que possam atender as demandas dos estudantes que trabalham. A sobrecarga atrapalha e atrasa muito o processo de aprendizagem, devido ao cansaço físico, a falta de saúde em alguns períodos decisivos na escola, por questões de conflitos e violência em família e até por intolerância por parte de funcionários da escola. São muitos os fatores que podem dificultar o processo de aprendizagem nas condições de trabalho, por isto as escolas deveriam acompanhar mais atentamente os estudantes vinculados ao Peti e aqueles que continuam trabalhando.

A vinculação ao programa não garante o afastamento do trabalho, em alguns casos ocorre apenas à redução da carga horária. Os beneficiados do programa para receber a bolsa precisam obrigatoriamente frequentar a escola básica de forma regular e no turno oposto participar de alguma atividade de educação complementar. Para cumprir essa exigência do programa, algumas crianças e adolescentes eram conduzidas pelas famílias para trabalhar a noite e nos finais de semana. As atividades de trabalho ocorrem também nos dias em que as escolas não funcionam, que não são poucos nas redes públicas de ensino, além dos finais de semana e feriados, têm os dias de paralização e de suspensão das aulas por diversas razões.

Um problema sério da escola apontado por alguns meninos e meninas acompanhados pela pesquisa é que os(as) professor(as) faltavam as aulas, os prejudicando, na medida que quando o professor não vinha ficavam sem aula e também sem merenda e sem espaço para brincar. Para os trabalhadores precoces a escola

era o único motivo que lhe tirava do trabalho, onde supostamente poderiam ser crianças em processo lúdico de aprendizagem, mas infelizmente as escolas públicas ainda estão presas em moldes rígidos de gerenciamento e não se tornaram o espaço de ludicidade e conhecimento que contribua mais intensamente para a formação dessas crianças e adolescentes.

A formação educacional de baixa qualidade impede os jovens de buscarem outras oportunidades de trabalho, permanecendo no trabalho por conta própria, geralmente com comércio ambulante, atividade desgastante e pouco lucrativa. Mas, a rua é um espaço de possibilidades e de liberdade em comparação com a casa (DAMATTA, 1987) que habitam, fato que representa um estímulo ao trabalho nas ruas. Quase todos os pesquisados por Queiroz (2002) disseram que gostavam de trabalhar na rua, apesar dos perigos que enfrentam. Essas contradições do trabalho infantojuvenil reforçam a necessidade da escola se preocupar com a realidade das crianças e adolescentes trabalhadores. Esses nossos sujeitos de direitos, que carregam a barra de seus tempos por sobre seus ombros precisam de atenção especial e de uma pedagogia que reconheça seus saberes e experiências no processo de aprendizagem.

Aprender as operações matemáticas formais, por exemplo, poderia ser mais fácil se correlacionada com a prática de trabalho dos alunos, considerando que esses conseguem fazer os cálculos de cabeça, para passar o troco, nas suas pequenas transações econômicas, mas não conseguem fazer o cálculo com os números como ensinado na escola. (SCHLIEMANN, 2001)⁷ Essa ineficiência da escola poderia ser resolvida do ponto de vista pedagógico, se a matemática prática e as experiências de trabalho fossem consideradas como ponto de partida para facilitar o entendimento das operações numéricas. Isso seria um salto qualitativo na educação básica, que certamente teria impactos sociais positivos no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a emancipação dos indivíduos pela aquisição do conhecimento.

A principal tarefa da escola pública na contemporaneidade é capacitar os estudantes para a transformação pessoal e social, garantindo uma formação ampla que os permita ascender social através da educação, os instrumentalizando com conhecimento crítico reflexivo para entender a realidade socioeconômica e a lógica do mercado conduzido pelo grande capital. O estudante para aprender realmente precisa ser estimulado pelos seus interesses,

(7) O livro "Na vida dez, na escola zero" mostra como a matemática empírica utilizada ao trabalho de comércio ambulante deveria ser considerado pela escola que trabalha a matemática de forma tradicional.

considerando a sua realidade social e atividades que desenvolvem, no sentido de compreender seu perfil socioeconômico e cultural. O ensino realizado a partir de planejamento realizado considerando o diagnóstico social da escola e dos estudantes tem muito mais chance de atingir a meta da aprendizagem.

O papel da escola na defesa e garantia dos direitos infantis desde a primeira infância

Por fim, ressaltamos a necessidade de se refletir mais sobre o papel da escola na formação das crianças e sua importância na defesa e garantia dos direitos infantis com vistas a diagnosticar, prevenir e denunciar abusos, garantindo assim os seus direitos integrais. Nesse sentido, defendemos que a questão da cidadania e dos direitos humanos, seja abordada de forma mais intensa nos cursos de formação de professores, principalmente em Pedagogia que lida com estudantes nos anos iniciais da educação básica. A formação engajada de professores na defesa dos direitos fundamentais das crianças é fundamental para o combate a violação dos direitos desses sujeitos que ainda precisam de quem os defendam diante da ingenuidade e imaturidade própria dessa fase etária.

Nesse sentido, é importante considerar as recomendações da Declaração Euro Child,⁸ que é uma rede de organizações da sociedade civil composta por 176 membros de 32 países (FUGYMOTO, 2016) voltada para o trabalho de promoção dos direitos de crianças e jovens bem como é defensora de garantia do seu bem estar, além de ser marco de qualidade que orienta os serviços de cuidado e educação para a primeira infância. A Eurochild destaca cinco princípios voltados para as políticas para a primeira infância:

Figura 1: Princípios para as políticas da primeira infância segundo a Eurochild



Fonte: elaboração das autoras.

Essa rede considera que, sendo a Educação um bem público com influência direta no desenvolvimento da criança, as suas políticas, programas, serviços e profissionais devem posicionar-se como facilitadores e defensores dos direitos com intenção de garantir o acesso e atenção de qualidade ampla a todas as crianças e com isso promover prevenção de possível violação, como por exemplo, da exclusão, pelo afastamento da escola provocado pela exploração do trabalho precoce.

Note-se que, o papel social das instituições educativas voltadas ao atendimento de crianças, desde a primeira infância, vem se alargando no Brasil, a saber: as creches, pré-escolas e escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, três segmentos que acolhem e são responsáveis pela educação das crianças de pouca idade. No entanto, há muito que ser feito visto que

[...] o ECA ainda não foi implantado de forma efetiva nas instituições de Educação Infantil no Brasil, nota-se pelas precárias condições materiais e formativas a que estão submetidas as crianças, bem como há ainda muito que ser feito para que as mesmas sejam de fato, consideradas 'sujeito de direitos', esta que é uma categoria a ser largamente construída, principalmente pelos adultos que lidam e transitam pelo universo infantil, nesse caso professores e demais profissionais da educação. (SANTOS, 2017, p. 3)

Além disso, o *Marco Legal da Primeira Infância*, documento muito importante na defesa dos direitos da criança pequena, deve também ser motivo de atenção e base para os serviços prestados nas

(9) Ainda que seja um documento que sofre duras críticas em vários aspectos, em especial por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões ligadas à identidade gênero e orientação sexual, enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno. Vide: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/>.

instituições infantis. Esse marco representa um passo significativo no atendimento da criança na primeira infância, pois complementa o ECA, no sentido de garantir o desenvolvimento da cultura do cuidado com as crianças, garantindo ampliação de qualidade de vida e outros aspectos fundamentais, a saber:

Quadro 1: Alguns fundamentos do Marco Legal da Primeira Infância

Profissionais que atuam com a primeira infância devem ter acesso “prioritário” e “qualificado” à educação (especializações e atualização).
investir na formação das famílias: gestantes, pais...
estimulação da licença paternidade.
divisão de responsabilidade de pais e mães.
atenção especial a gestantes presas.
Todos os municípios precisam ter programas de acolhimento para crianças de zero a seis anos, com educadores de referências, sendo apoiados pela União.
Incentivar a articulação de políticas para integrar ações, considerando visão holística de criança, com vistas a cuidados e atendimentos integrais.
garantir que na Educação toda criança tenha direito à creche e à pré-escola.

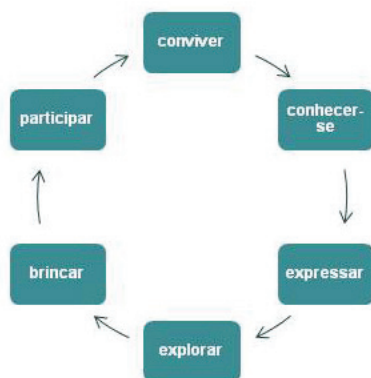
Fonte: elaboração das autoras.

Outro documento importante, que deve ser motivo de estudo e implantação nas escolas infantis, a fim de garantir direitos às crianças, é a *Base Nacional Comum Curricular*⁹ (BRASIL), aqui destacaremos trecho que define a Educação Infantil. Esse é um documento normativo, recentemente promulgado pelo governo federal para nortear a educação, ainda em processo de implantação sob muita polêmica.

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BRASIL, 2016, p. 7)

Com destaque para os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são:

Figura 2: BNCC-Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento



Fonte: elaboração das autoras.

O primeiro direito em destaque, “conviver”, considera que a criança tem direito a estabelecer forma de convívio com outras crianças e adultos, seja em pequenos ou grandes grupos, com diferentes linguagens, ampliando assim o conhecimento de si e do outro, respeitando as diferenças entre pessoas e culturas; o segundo “participar” sugere o envolvimento ativo da criança no planejamento e atividades propostas pelo educador e gestores na realização da vida cotidiana na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos; o terceiro direito de “brincar”, defende a ideia de que todas as crianças devem brincar ativamente em diferentes espaços e tempos, com parceiros diversos, ampliando assim o acesso a produções culturais, conhecimentos, criatividade, emoções, etc...; o quarto “explorar” diz respeito ao uso dos movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela; o quinto direito “expressar”, considera a criança como sujeito dialógico, criativo e sensível as suas necessidades, emoções, sentimentos, descobertas e questionamentos por meio de diferentes linguagens; por fim, o direito de “conhecer-se” para construção da sua identidade seja pessoal, social e/ou cultural, ampliando imagem positiva de si e dos grupos de pertencimento,

nas experiências de cuidados, brincadeiras e interações, na escola, no contexto familiar e comunitário de forma geral.

Conforme dados do Relatório da Unesco (2006, p. 6) para alcançar o objetivo da Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) é necessário:

- Apoio político de alto nível é um elemento essencial.
- Processo de consultas com vistas em desenvolver uma política nacional para crianças, do nascimento até os oito anos de idade, especificando as responsabilidades administrativas e os compromissos orçamentários dos setores envolvidos e das agências de governo.
- Constante coleta de dados nacionais e internacionais bem como esforços de monitoramento para avaliar as necessidades e os resultados no alcance das metas de¹⁰EPT
- Designação de um ministério ou agência líder para a política relacionada à primeira infância, à ECPI e a criação de um mecanismo de coordenação interagencial dotado de poder de decisão.
- Padrões nacionais de qualidade bem fortalecidos e aplicados aos serviços públicos e privados para todos os grupos etários.
- Estabelecimento e fortalecimento de parcerias mais numerosas e sólidas entre o governo e o setor privado, um importante copartícipe e cofinanciador da ECPI em muitas regiões.
- Melhoria da qualidade do quadro de pessoal dedicado à ECPI, particularmente por meio de estratégias de contratação flexíveis, capacitação apropriada, padrões de qualidade e remuneração que estimulem o pessoal treinado a permanecer em seus postos de trabalho.
- Ampliação do financiamento público da ECPI e melhor direcionamento dos recursos, dando atenção especial às crianças pobres, crianças residentes em áreas rurais e às portadoras de deficiências.
- Inclusão específica da ECPI em documentos chave governamentais como orçamentos nacionais, planos setoriais e Estudos sobre Estratégias para Redução da Pobreza (EERP).
- Mais atenção – e mais financiamento – dos doadores.

Enfim, a construção de uma sociedade brasileira mais justa, começa pela garantia da atenção e proteção plenas voltada para às crianças, com especial preocupação com as que se encontram em condição de vulnerabilidade social, em família desprovidas de renda fixa, enfrentando diversos problemas sociais. Muitas famílias nas classes populares precisam de orientação e apoio material para dar

conta da criação dos filhos, para não os submeter ao trabalho precoce. Diante dessa situação, cabe então a escola, fundamentada pelos três documentos citados (ECA, *Marco Legal da Primeira Infância* e BNCC) transformar-se em lócus de cuidados e prevenção de problemas e violações de direitos, que ainda hoje, em pleno século XXI atinge significativa parcela da população infantil. A tarefa de proteção das crianças em situação de risco social é da família, do Estado e da sociedade, quando essa não tem condição de atender as necessidades integrais das crianças, sendo a escola o espaço apropriado para trabalhar as questões da cidadania infantil. Portanto, a escola e os professores precisam se preparar para assumir essa tarefa, da formação para a cidadania, para minimizar os impactos do trabalho na vida das crianças em situação de pobreza.

(11) Vale destacar que a Constituição Federal de 1988, assim com a LDB de 1996 tratam das questões da infância em artigos específicos.

Palavras finais

As reflexões e análises aqui sistematizadas, nos fez concluir que o mundo e em especial o Brasil, conta com significativo acervo legal que nos respaldam na defesa dos direitos das crianças, enquanto adultos que interagem com crianças. como parentes e/ou professores podemos atuar de forma mais proativa nas instituições infantis. No caso brasileiro, alguns documentos legais abordam as questões da infância,¹¹ sendo motivo de destaque neste texto: o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, o *Marco Legal da Primeira Infância* e a *Base Nacional Comum Curricular*. Além disso, experiências internacionais apontam para a ampliação do olhar e garantia de direitos às crianças, a saber, por exemplo, a Declaração Euro Child, importante rede de organizações da sociedade civil, que conta com o apoio de organizações internacionais como a Unicef e a Unesco.

No entanto, no Brasil e em muitos países do mundo, como resultado, constata-se que as crianças, desde a primeira infância, ainda não são sujeitos de direitos “plenos”, o que se observa é a insistente violação dos seus direitos fundamentais a educação e a saúde, com destaque no Brasil para a criança em situação de trabalho. O trabalho precoce retira a criança da escola e a expõe a riscos que comprometem a saúde, prejudicando a sua constituição física e formação educacional. Nesse sentido, o trabalho na infância não deve ser tolerado e precisa ser combatido, sendo fundamental a contribuição da escola na defesa ao direito a educação, assim como

na realização de práticas pedagógicas que favorecem a participação das crianças que trabalham, reconhecendo seus conhecimentos e realidades no processo de ensino e aprendizagem.

Para que as crianças sejam de fato sujeitos de direitos, devemos considerar a necessidade tanto da sociedade civil, de forma geral, quanto a escola e os seus profissionais, de seguir lutando pela legitimação das leis direcionadas ao universo infantil. Há também que se exigir mais investimento e formação para profissionais que atuam desde a primeira infância – estendendo aqui o olhar para creches, pré-escolas e primeiro Ciclo do Fundamental I.

Por fim, salientamos que a construção de uma sociedade que prioriza a justiça social deve, inicialmente, proteger, cuidar e garantir os direitos para todas as crianças, sem distinção de classe, etnia, religião e posição econômica, voltando especial atenção a política de proteção e formação infantil, para aquelas que são vítimas da frequente violação de direitos. Nada mais justo, em uma sociedade desigual, do que garantir política de proteção e inclusão para aqueles que não alcançam a cidadania de forma autônoma. As crianças em situação de pobreza, vítimas do trabalho e da violência precisam ser vistas como prioridade pelas políticas sociopedagógicas e pelos profissionais da educação.

Childhood and the paradigm of integral protection: reflections on rights and the work situation

Abstract: The present article aims to present reflections and analyses shared by researchers and professionals with history of acting in the field of early childhood and in the formation of teachers. The same gives prominence to the conception of children as a subject of rights and the paradigm of integral protection that supports it, but known as the status of the Child and Adolescent (ECA) and its complement, focused on small children, namely the Legal framework of Early childhood. It also highlights the common national Curricular Base (BNCC) as regards child education. Despite laws and declarations of significance, however, the article systematized result that draws attention to the violation of the rights of the Child, paying special attention to one of these violations so present in the Brazilian daily life: the child labor. The text concludes with debate on the role of children's institutions (school) in the diagnosis, prevention and denunciation of abuses that lead to violations of children's rights. The methodology was based on research of a qualitative nature, developed by the authors in their academic studies, as well as in the professional practice in the field of education from early childhood and teacher training.

Keywords: Child . Rghts. Early childhood. School. Child labor.

Resumen: Este artículo pretende presentar reflexiones y análisis compartidos

por investigadores y profesionales con una historia de acción en el campo de la primera infancia y la formación docente. También destaca la concepción de los niños como sujetos de derecho y el paradigma de protección integral que los respalda, mejor conocido como el Estatuto del Niño y del Adolescente (CEPA) y su complemento, dirigido a niños pequeños, a saber, Marco. De la Primera Infancia. También destaca la Base Común Nacional Curricular (BNCC) con respecto a la Educación Infantil. Sin embargo, a pesar de las leyes y las declaraciones de significado, el artículo sistematizó un resultado que llama la atención sobre la violación de los derechos del niño, prestando especial atención a una de estas violaciones, tan presente en la vida cotidiana de Brasil: el trabajo infantil. El texto finaliza con un debate sobre el papel de las instituciones infantiles (escuela) en el diagnóstico, la prevención y la denuncia de abusos que conducen a violaciones de los derechos de los niños. La metodología se basó en la investigación de carácter cualitativo, desarrollada por los autores en sus estudios académicos, así como en la práctica profesional en el campo de la educación desde la primera infancia y la formación del profesorado.

Palabras clave: Niño. Derechos. Primera infancia. Escuela. Trabajo infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1981.

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

BRASIL. Presidência da República. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso: 13 jul. 2018.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.13.257 de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso: 10 jun. 2018.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Segunda versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 11. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CERVINI, Ruben; BURGER, Freda. O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In: FAUSTO, Ayrton.; CERVINI, Ruben (org.). *O trabalho e a rua: criança e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 17-46.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DUARTE, NEWTON. *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-cultural*. Revista de Psicologia USP, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

FONSECA, Cláudia. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene (org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. p.113-131. v. 1.

FUGYMOTO, Gaby. *Cenário mundial das políticas da primeira infância*. Primeira Infância: Avanços do marco legal da primeira infância. Centro de Estudos e Debates Estratégicos: Brasília, DF, 2016.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização primária: tarefa familiar? *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, 2000.

YOUNG, Mary. Por que investir na primeira infância? In: TERRA, Osmar (rel.). *Avanços do marco legal da primeira infância*. Brasília, DF: Centro de Estudos e Debates Estratégicos, 2016. p. 21-23. (Cadernos de Debates e Trabalhos, 1). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acesso em: 4 ago. 2019.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. *Infâncias (pré)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade*. Brasília, DF: Plano editora, 2001.

PEEN, Helen. *Primeira infância: a visão do Banco Mundial*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115- p. 7-24, mar. 2002. Tradução Fulvia Rosemberg. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100001. Acesso em: 11 ago. 2019.

QUEIROZ, Adriana Franco. *O trabalho infanto-juvenil em Salvador: um estudo de caso com crianças e adolescentes de Saramandaia*. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

RIBEIRO, Rosa; SABÓIA, Ana Lúcia Crianças e adolescentes na década de 80: condições de vida e perspectiva para o 3º milênio. In: RIZZINI, Irene (org.) *A criança no Brasil hoje*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.

- RIZZINI, Irene. Cidades violentas: sua relação com a infância no caso brasileiro. In: SOUZA, Sônia Gomes (org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cênone, 2001.
- ROMANOWSKI, Darlusa. Eca na escola: orientações frente à doutrina da proteção integral na prática de atos de indisciplina e atos infracionais. *Revista de Educação do IDEAU*, Alto Uruguai, v. 10, n. 21, jan./jul. 2015.
- SANTOS, Ana Katia Alves dos. A emergência da criança como sujeito de Direitos. *Revista Zero-a-Seis*. v. 19, jul./dez. 2017.
- SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: Edufba, 2006.
- SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, Davi William; CARRAHER, Terezinha Nunes. *Na vida dez, na escola zero*, 11. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- UNESCO. *Relatório Conciso 2006*. Bases sólidas educação e cuidados na primeira infância. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.
- UNICEF. *ECA 25 anos*. Estatuto da criança e do adolescente: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. [S. l.]: Unicef, 2015. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/unicef_relatorio_eca25anos_2015.pdf. Acesso em: 4 ago. 2019.

Submetido em: 09/08/2018

Aceito em: 16/07/2019

O desenvolvimento do brincar em crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus

Resumo: Pela perspectiva educacional inclusiva, todas as crianças têm direito à educação, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural ou deficiência. Tendo em conta tal perspectiva, o presente trabalho objetivou analisar a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZ) na visão das progenitoras. Destaca-se ainda os objetivos: perceber os aspectos do desenvolvimento da criança por meio das brincadeiras que realiza e identificar a opinião das progenitoras sobre o papel das brincadeiras na aprendizagem e suas percepções acerca da inclusão escolar dessas crianças. Para responder aos questionamentos foi realizado um estudo descritivo com a participação das progenitoras por meio de um questionário, além da observação de vídeos das crianças brincando. Assim, emergiram as seguintes categorias de análise: 1) o brincar da criança com SCZ; 2) o desenvolvimento da criança por meio da brincadeira e 3) a visão das progenitoras em relação a aprendizagem das crianças por intermédio das brincadeiras e a futura inclusão escolar. Dessa forma, destaca-se o quanto é importante fazer um trabalho lúdico dentro de contextos de desenvolvimento, podendo ser necessárias adaptações na metodologia, nos recursos, materiais e atividades realizadas para a obtenção de uma resposta às necessidades de aprendizagem da criança com SCZ. Conclui-se que o brincar estreita vínculos e traz benefícios para o processo de desenvolvimento, contudo a percepção das progenitoras sobre a escola inclusiva revelou inseguranças e receios no que tange a inclusão das crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Síndrome Congênita do Zika Vírus. Brincar. Família. Educação Infantil.

Márcia Pires Fernandes
Universidade Federal da Bahia
- UFBA
marciaadilza@hotmail.com

Silvanne Ribeiro Santos
Universidade Federal da Bahia
- UFBA
silvanne.ribeiro@ufba.br

Fernanda Matrigani Mercado
Gutierrez de Queiroz
Universidade Federal da Bahia
- UFBA
fernanda.queiroz@ufba.br

Introdução

A inclusão educacional é de fundamental importância para a sociedade, pois é através dela que muitas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais estão tendo acesso à educação escolar, haja vista que com a inclusão percebe-se que algumas barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência estão diminuindo gradativamente.

Recentemente foi confirmado pelo Ministério da Saúde a relação entre a microcefalia e o Zika Vírus (BRASIL, 2015), vindo a ser chamada de Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZ) por alguns pesquisadores. A Portaria nº 3.502/2017 do Ministério da Saúde institui estratégia de fortalecimento das ações do cuidado das

crianças com diagnóstico ou suspeita de SCZ e outras síndromes congênitas. (BRASIL, 2017)

Não se sabe ainda o prognóstico do desenvolvimento das crianças que apresentam microcefalia decorrente desta Síndrome, devido ao fato de ser muito recente e não se manifestar da mesma maneira que outras formas de microcefalia. Portanto, a temática aqui proposta se mostra como carente de ampliação nas pesquisas, a fim de prover mais dados que corroborem para uma maior qualidade de vida dessas crianças.

Diante deste contexto atual que engloba as áreas da saúde e da educação, torna-se relevante uma reflexão sobre a prática do cuidar e do educar, permeados pela ludicidade, em contextos essenciais ao desenvolvimento humano como a família e a escola, favorecendo um ambiente que venha a possibilitar um bom desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Em relação as crianças com SCZ, é preciso conhecer suas características, como as deficiências e os comprometimentos que apresentam, sem esquecer de analisar as habilidades, as capacidades adquiridas e as possibilidades encontradas. Portanto, esse trabalho traz como objetivo geral analisar a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças com SCZ, na visão das progenitoras. Além disso, apresenta-se os objetivos específicos, tais como: perceber os aspectos do desenvolvimento da criança por meio das brincadeiras que realiza e identificar a opinião das progenitoras sobre o papel das brincadeiras na aprendizagem e suas percepções acerca da inclusão escolar dessas crianças.

Estima-se que há no Brasil cerca de 2.653 casos confirmados de SCZ, surgidos entre os anos de 2015 a 2017. (AZEVEDO, 2017) Onde estão estes bebês e crianças? O país está dando a visibilidade e apoio que elas merecem e necessitam, seja em criação de políticas públicas, seja em formação adequada e ofertas de atendimento de profissionais de saúde e educação a esse público e seus familiares? Sendo assim, pelos dados oficiais, sabemos que teremos uma grande demanda dessas crianças em escolas da Educação Básica, por isso é necessário e urgente pensar na formação de profissionais e orientações as famílias, visando o acolhimento e estimulação a estas crianças por equipe multidisciplinar e estreitando laços entre família e escola. As estimulações dadas primeiramente pela família e, posteriormente, pela escola, podem contribuir significativamente para avanços consideráveis no desenvolvimento dessas crianças, bem como em melhor qualidade de vida.

Justifica-se este estudo pela necessidade de debater um tema atual, ainda com escassas pesquisas, e, também pela possibilidade de auxiliar as famílias e professores da Educação Infantil a cerca da relevância de se trabalhar com brincadeiras em diferentes momentos e ambientes, oferecendo as crianças com a SCZ uma maneira prazerosa de aprendizagem, incentivando-as em seu desenvolvimento pleno.

Educação Especial na perspectiva inclusiva

A partir do século XX surge um novo paradigma e olhar em relação as pessoas com deficiências, resultantes em uma busca pelas suas potencialidades e saberes. Nesse processo, propõe-se uma escola inclusiva para que todos possam ser acompanhados em seu processo de aprendizagem.

Durante os últimos anos do século XX, discutiu-se com mais objetividade o direito à educação para todas as pessoas com ou sem deficiência, visando o respeito e a construção de práticas pedagógicas que atendessem as necessidades de todos os alunos com equidade. No Brasil, a Educação Inclusiva ganhou força em meados da década de 1990, decorrente das diversas lutas de movimentos sociais e das famílias de pessoas com deficiência na busca pelo ingresso de seus filhos nas escolas comuns e por melhores condições de vida.

Assim, ao longo do tempo foram surgindo documentos como: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

A Constituição Federal de 1988 é clara, em seu artigo 206, Inciso I, com relação a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1998) Além disso, a legislação brasileira determina que a educação da pessoa com deficiência seja realizada, preferencialmente na rede regular de ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, em seu capítulo V, artigo 58.

A educação inclusiva possibilitou algumas mudanças na educação que vão desde algumas alterações curriculares, formações

para os professores, adequações nas escolas como também em políticas educacionais mais igualitárias. Segundo esse contexto, Mendes (2006, p. 228) comenta que:

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola.

Os autores Stainback e Stainback (1999, p. 21) definem Educação Inclusiva como: “A prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Essa prática trata da oferta de uma educação de qualidade e dos direitos de igualdade que as pessoas têm que ter durante o seu processo de aprendizagem nas escolas de ensino comum, tendo a mesma o dever de oferecer estratégias de ensino, espaço físico e recursos didáticos necessários para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) cita que, para uma escola ser inclusiva ela precisa ser um ambiente que ofereça as mesmas oportunidades de participar das atividades à todas as crianças, assegurando para as crianças com deficiência, o acolhimento e os recursos pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento. Recentemente, conforme o artigo 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da pessoa com deficiência, define-se a pessoa com deficiência como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Cabe salientar que a perspectiva educacional inclusiva, não se refere somente as pessoas com deficiência, mas a uma educação de qualidade, a valorização da diversidade, das potencialidades e vários outros fatores em relação ao atendimento disponibilizado as pessoas com deficiências e principalmente na promoção do respeito mútuo nos processos de ensino e aprendizagem.

A criança com Síndrome Congênita do Zika Vírus: aspectos familiar, social e escolar

A criança com a SCZ assim como qualquer outra tem direito a escolarização, conforme assegurado pela LDB nº 9394/1996. (BRASIL, 1996) Apesar do comprometimento e dificuldades acometidas ao seu desenvolvimento, essa criança possui capacidades e habilidades que possibilitam a sua aprendizagem de acordo com seu tempo e especificidade. No entanto, precisam ser estimuladas desde os primeiros meses de vida e a escola deve estar preparada para essa acolhida e estimulação. Acerca da inclusão nas escolas Mittler (2003, p. 16) destaca:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

De acordo com o documento do Ministério da Saúde: *Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia*, em decorrência da SCZ, estas crianças podem apresentar alterações significativas nas áreas motora e cognitiva dependendo do grau de comprometimento do Sistema Nervoso Central. (BRASIL, 2016a) O Protocolo de atenção à saúde (2017), em resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus Zika, menciona que o comprometimento cognitivo ocorre em cerca de 90% dos casos. Todavia, ainda há muito desconhecimento e falta de informações que incidem nas condições de uma melhor qualidade de vida a essas crianças, seja na família ou no ambiente escolar.

Em grande parte dos casos conhecidos, as crianças com a SCZ apresentam microcefalia, que segundo Torres e Tapia (2017) é a condição na qual o bebê nasce com o crânio do tamanho menor que o esperado para a mesma idade, sexo e raça, bem como podem apresentar alterações neurológicas, hipertonia, convulsões e espasticidade. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2016b) adotou a medida do perímetro cefálico igual ou inferior a 31,9 cm para meninos e 31,5 cm para meninas nascidos após

(1) Condição congênita que limita o movimento das articulações.

37 semanas de gestação, sob recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Em relação a área motora, a SCZ pode trazer complicações que variam de acordo com o comprometimento cerebral da criança afetada, ou seja, no nível mais leve a criança vai ter dificuldades de motricidade fina, já na condição mais grave ela pode apresentar dificuldades em andar, equilibrar-se, de coordenação e até na hora de pegar ou carregar com as mãos alguns objetos.

Na área física, as dificuldades muitas vezes afetam sua mobilidade limitando-a, além de trazer complicações na coordenação geral. De acordo com Van Eyken e Sá (2017), as crianças com a SCZ podem apresentar artrogripose¹ múltipla congênita, pés tortos congênitos, quadris luxados, hiperextensão dos joelhos, membros superiores em rotação interna, adução de ombros, extensão dos cotovelos e pronação dos antebraços.

Já na área cognitiva, a criança pode apresentar dificuldade na linguagem, em memorizar, em concentrar-se para fazer alguma atividade e até para resolver problemas, de acordo com a sua faixa etária, segundo Torres e Tapia (2017). A perda auditiva afeta o desenvolvimento da criança no que diz respeito a comunicação, mas isso vai depender do seu grau de comprometimento. Na área visual, podem ocorrer lesões maculares e perimaculares bilaterais, bem como anormalidades do nervo óptico, conforme exposto por Freitas e colaboradores (2016). Portanto, é importante que a criança seja examinada por especialistas, logo que nasce, para verificar se foi afetada e principalmente, o grau de comprometimento para o quanto antes começar o tratamento adequado.

Levando em consideração o nível de comprometimento intelectual das crianças com SCZ, compreende-se que haverá uma grande demanda originária dessas crianças, por isso é necessário pensar no acolhimento durante a sua estimulação multidisciplinar e no acesso delas ao contexto educacional, o qual pode contribuir para alguns avanços em seu desenvolvimento. Segundo Fonseca (1998, p. 68):

A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento prévio e anterior, ao mesmo tempo que depende do desenvolvimento proximal do sujeito. Não estão só em causa as atividades que ele pode aprender com a ajuda e a intervenção intencional dos outros, ou seja, ele aprende por humanização, por meio de mediatização. As pessoas que rodeiam o sujeito, ou melhor, a

criança (o mediatizado), não são objetos passivos ou simples instrumentos do seu desenvolvimento, mas sim companheiros ativos que guiam, planificam, regulam, selecionam, filtram, começam e terminam as condutas da criança. São agentes do seu desenvolvimento.

Pensando nesse enfoque faz-se necessário o cuidado precoce e com estas crianças, a educação precoce, que contribui para orientar adequadamente os programas educacionais. Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 247) entendem como educação precoce:

Toda educação deve começar precocemente, mesmo a da criança que evolui e progride normalmente. Por isso mesmo, deve-se começar precocemente –desde as primeiras semanas de vida e, indubitavelmente, antes do ingresso na escola –a educação da criança com problemas de desenvolvimento, quaisquer que sejam estes problemas [...].

Para as crianças que apresentam a SCZ, é de suma importância que aconteça a estimulação precoce durante o seu desenvolvimento, já que nesse período não só as crianças com microcefalia, mas todas as crianças, nos seus primeiros anos de vida, considerados como uma fase de aquisição e transformações cognitivas, motoras e afetivas necessitam de cuidados e a família apresenta um importante papel que é levar a criança para participar de algum programa de estimulação precoce assim que sua saúde clínica esteja estabilizada. Nesse sentido, o Ministério da Saúde afirma que o Programa de Estimulação Precoce objetiva “[...] estimular a criança e ampliar suas competências, abordando os estímulos que interferem na sua maturação, para favorecer o desenvolvimento motor e cognitivo”. (BRASIL, 2016 c, p. 29)

A estimulação adequada traz benefícios para todas as crianças, independentemente de ela manifestar alguma deficiência ou não. Assim, para a criança com microcefalia decorrente da SCZ seus avanços são ainda mais benéficos, já que elas apresentam alguns prejuízos no seu desenvolvimento neuropsicomotor. O programa de estimulação precoce traz como objetivos gerais:

1. Maximizar o potencial de cada criança inserida no programa por meio da estimulação em âmbito ambulatorial e também em seu ambiente natural, estabelecendo o tipo, o ritmo e a velocidade dos estímulos e designando, na medida do possível, um perfil de reação.

2. Potencializar a contribuição dos pais ou responsáveis, de modo que eles interajam com a criança de forma a estabelecer mutualidade precoce na comunicação e afeto, prevenindo o advento de distúrbios emocionais e doenças cinestésicas.
3. Promover um ambiente favorável para o desempenho de atividades que são necessárias para o desenvolvimento da criança.
4. Oferecer orientações aos pais e à comunidade quanto às possibilidades de acompanhamento desde o período neonatal até a fase escolar da criança.
5. Promover modelo de atuação multiprofissional e interdisciplinar.
6. Disseminar informações incentivando e auxiliando a criação de programas de estimulação precoce. (BRASIL, 2006, p.30-31)

Em relação ao seu desenvolvimento, pode ser que as com microcefalia precisem de mais tempo para apropriar-se da fala, como também podem manifestar atraso no seu processo de deambulação, bem como, para aprender as habilidades necessárias para cuidar de si, com autonomia.

Partindo desses pressupostos, deve-se considerar a grande probabilidade de que as crianças enfrentem dificuldades, por isso existe a necessidade dos estímulos precoces, anteriores ao período escolar, os quais a escola deverá dar continuidade. É provável que seja necessário mais tempo para sua aprendizagem, isso significa que em seu cotidiano, a criança com microcefalia poderá apresentar algumas dificuldades para aprender, compreender e fazer atividades que são realizadas facilmente por outras pessoas, pois elas apresentam uma alteração no seu desempenho funcional. Assim, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) funcionalidade é: “um termo que engloba todas as funções do corpo, atividades e participação”. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 7)

Em relação a estimulação precoce da criança com SCZ, Lamônica e Ribeiro (2018) expõe sobre a urgência deste debate, principalmente nas áreas da educação e da saúde e o impacto destas ações no desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, torna-se importante a inclusão dessas crianças logo cedo no ambiente escolar, ou seja, na creche, para que aconteça uma interação social entre elas e outras crianças visando o seu desenvolvimento integral. Para que isso se torne possível é essencial que a família da criança faça sua matrícula em uma

escola de Educação Infantil. Cabe destacar, que em alguns casos, há atraso nesta matrícula por orientação médica, como por exemplo, referente as crianças com microcefalia que estão apresentando convulsões não responsivas aos medicamentos, todavia, assim que houver a liberação médica, deverão matriculá-la.

A parceria escola e família são imprescindíveis para que ocorra uma educação de qualidade. É indispensável que as famílias acompanhem a vida escolar das crianças, que percebam a importância de relacionar-se com a escola na procura de um objetivo em comum, como é a educação de qualidade para as crianças. Por outro lado, a escola é responsável por promover meios de aproximação com as famílias e a comunidade, orientando e mostrando que princípios de cuidar e educar não são papéis exclusivos da escola e sim, de todos. Por isso, a escola de Educação Infantil sempre deve envolver as famílias das crianças em seu desenvolvimento, não para falar dos problemas, mas para apoiá-las e orientá-las, incentivando-lhes a promover brincadeiras e interações diversas com os bebês e as crianças pequenas.

A criança com a SCZ na escola de Educação Infantil e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil

Na etapa da Educação Infantil, a criança passa a se desenvolver em um espaço formal e coletivo, através de diversas descobertas que devem ser possibilitadas por uma variedade de experiências. Tais experiências devem favorecer e contribuir para seu desenvolvimento pleno. No caso específico do bebê e/ou criança com SCZ, a creche/ escola de Educação Infantil deve auxiliá-los na aquisição de habilidades necessárias, contando com estimulações diversas, complementando a ação da família, pois, de acordo com Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 248):

A educação precoce inclui um conjunto de procedimento que não são exclusivos dessa idade, mas que adquirem nela uma importância singular. Os programas educativos de estimulação antecedente, nos quais diferentes padrões de estímulos são apresentados e manejados com a função de assinalar o meio, de proporcionar discriminações, de enriquecer e ordenar a experiências das crianças e até mesmo, de induzir movimentos e comportamentos simples.

Além da estimulação precoce com profissionais especializados da área da saúde como médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, entre outros, é recomendado para o seu desenvolvimento físico, social e cognitivo, que as crianças com a SCZ frequentem a creche ou a pré-escola o quanto antes seja autorizado pela equipe especializada. Compreendendo o desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural é durante a primeira infância que as crianças adquirem experiências essenciais, as quais impactarão sobremaneira nos períodos posteriores da sua vida. Assim, os vínculos que estabelecem com os outros e em contextos nos quais diferentes interações são proporcionadas são fundantes desse desenvolvimento.

Considerando a escola de Educação Infantil como um potencial *loquos* de desenvolvimento humano, ampliaremos a seguir em que consiste tal espaço e sua importância para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), definem Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornadas integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É uma luta diária no nosso país que todas as crianças tenham direito a uma Educação Infantil gratuita, inclusiva e de boa qualidade, assegurando-lhes o que consta na legislação. Ademais, nesse espaço formal e coletivo de aprendizagens, devem ser garantidos às crianças direitos fundamentais, tais como expõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Sendo assim, a concepção de criança de acordo com as DCNEI é:

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

Através de estudos e observações acerca do desenvolvimento dos bebês e de crianças com SCZ, sabe-se que possuem algumas limitações a serem enfrentadas no seu dia a dia escolar, portanto é preciso usar de estratégias existentes nesse contexto educativo para que eles se sintam incluídos durante sua permanência na creche ou pré-escola.

Nesse sentido, os pedagogos que atuam nesse nível da Educação Básica devem ter uma formação ampla, com conhecimentos diversificados, porém com instrumentos específicos e recursos adequados para atender todas às dificuldades e limitações impostas pela nova situação que se apresenta. Devem, ademais, ser capazes de desempenhar um trabalho como mediador e provedor da educação inclusiva, na ascensão da aprendizagem em distinto período de crescimento do indivíduo nos vários níveis do seu processo educacional.

Neste contexto, o brincar deve ser usado no planejamento como um instrumento essencial durante a mediação dos conhecimentos para as crianças nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Kishimoto (2010, p. 1) podemos definir o brincar como uma atividade “[...] livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Assim, o princípio de cuidar e educar as crianças com deficiência, é um aprendizado para todos os profissionais, principalmente para os envolvidos no processo educativo. Além de ser um grande desafio, pois de acordo com a perspectiva educacional inclusiva, todo indivíduo é único e capaz de aprender desde que se utilizem de metodologias e recursos adequados para cada necessidade. (BRASIL, 2008)

Especificamente sobre o uso do brinquedo na escola, Friedmann (1992) afirma que esse é o parceiro da criança na brincadeira e ao manipulá-lo de maneiras diferentes, a criança passa a conduzir à ação e à representação, a agir e a imaginar. O brinquedo atua de várias formas no decorrer do processo educativo, uma delas é no desenvolvimento da motricidade fina e grossa, bem como, nas habilidades do pensamento da criança que envolve a imaginação, a criatividade, as tomadas de decisões e as suas interpretações. O brinquedo também é muito indicado pelos profissionais da saúde, na estimulação precoce das crianças com deficiência.

O brincar como linguagem primordial na infância possui, também, uma função fundamental, na vida da criança com SCZ, tanto nas atividades realizadas individualmente quanto com a mediação de um adulto. Para as crianças com deficiência, existe um cuidado maior já que elas precisam de atividades estimuladoras adequadas que venham a contribuir no seu processo de desenvolvimento, devido aos seus comprometimentos. Como afirma Friedmann (1992), todas as crianças devem ser estimuladas e necessitam brincar para se desenvolverem, porém, as crianças com deficiência, necessitam dessa estimulação como fator essencial para o seu desenvolvimento. Sendo assim, Siaulys (2005, p. 10) salienta que:

Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o outro, desenvolve o físico, a afetividade, torna-se ativa e curiosa.

Lembrando que essas crianças podem brincar com os mesmos brinquedos que as outras, o diferencial está na sua escolha, pois é importante que essa seleção seja realizada de acordo com o nível de desenvolvimento, visando estimulá-lo. Dessa forma, é necessário conhecer a funcionalidade apresentada por esta criança, conhecer e analisar seus comprometimentos motores e cognitivos dentre outros, com o intuito de verificar se há necessidade de alguma adaptação no brinquedo e na brincadeira, visando que a sua oferta seja a mais adequada às características da criança. Aconselha-se que ao escolher o brinquedo é pertinente comprar aqueles com cores fortes, coloridos e que emitam som, para poder estimular diversas habilidades de maneira concomitante.

O brinquedo também pode servir como um instrumento de interação das crianças com a família e o meio social em que elas vivem, pois por meio da sua utilização as crianças podem demonstrar momentos interessantes de trocas relacionais e estreitamento de vínculos afetivos. Nessa perspectiva, o brincar é um momento importantíssimo na vida da criança, por ter uma grande relevância no desenvolvimento infantil. É durante o processo de desenvolvimento que podemos perceber os vários avanços nas áreas afetiva, cognitiva e social da criança, além de ser o momento para que aconteça também o processo de interação social da criança no ambiente escolar e no familiar. Assim, por

intermédio do brincar é possível também observar alguns aspectos do desenvolvimento da criança como na área motora, a lateralidade, o domínio espacial, concentração e muitos outros estímulos relacionados a aprendizagem e a construção do conhecimento. (PEREIRA; LIMBERGER, 2014)

Nesse sentido, Haetinger (2005) afirma ser necessário desenvolver atividades em um clima acolhedor que possa favorecer a aceitação, pois, só assim as interações serão verdadeiras e todos os envolvidos poderão crescer e aprender em conjunto. Assim, é de fundamental importância que os contextos de desenvolvimento das crianças com SCZ, como família e escola, sejam permeados de experiências diversas e ricas com o brincar e brinquedos adequados.

Método

Os dados aqui apresentados foram coletados por meio de pesquisa qualitativa descritiva, realizada em uma cidade do Nordeste brasileiro, no período de outubro de 2017 a janeiro de 2018. Foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários com perguntas abertas e fechadas, vídeos das crianças no momento do brincar, gravados por um familiar e encaminhados às pesquisadoras, e um protocolo de análise dos componentes de uma atividade, elaborado por Ferland (2009) e adaptado para este estudo, visando auxiliar na análise dos vídeos.

Os questionários objetivaram analisar a opinião das famílias sobre o desenvolvimento das crianças com SCZ por meio do brincar e o que pensam da aprendizagem utilizando as brincadeiras. O protocolo de análise dos componentes de uma atividade, possibilitou a coleta dos dados sobre os componentes ligados aos sentidos: como a visão, audição, tato e sentido do movimento vestibular, a motricidade global e fina, a cognição e a linguagem compreensiva e expressiva, observados nas brincadeiras exibidas nos vídeos.

Participaram deste estudo: duas crianças pequenas diagnosticadas com a SCZ, ambas do sexo masculino com 1 ano e 10 meses e 1 ano e 11 meses de idade, respectivamente. Eles recebem acompanhamento de profissionais da área da saúde, ainda não frequentavam a creche e apresentaram algumas características como atraso no desenvolvimento motor e da linguagem. Também foram participantes, suas respectivas progenitoras, sendo uma mãe com 27 e a outra com 32 anos, ambas oriundas de camadas populares.

Uma das mães participante possui o ensino médio completo e a outra não informou sua escolaridade. Ambas não trabalham fora de casa e uma delas tem mais um filho. Outra característica em comum nessas famílias é que o pai trabalha fora de casa, tornando-se o principal responsável pelo sustento financeiro da família e as mães se responsabilizam pelos cuidados da casa, dos filhos e acompanhamentos relativos à saúde.

Para analisar os dados, foi necessário desenvolver estudos bibliográficos sobre a temática, com base na fundamentação teórica e pesquisa na rede de computadores. Foram analisados os dados coletados por meio do questionário e análise dos vídeos, com o auxílio do protocolo supracitado dos quais, emergiram as áreas temáticas expostas nos resultados. Em continuidade, para a construção da análise, foi necessário assistir aos vídeos, e neste procedimento as pesquisadoras foram tecendo uma relação com as atividades propostas no protocolo. Essa relação deu-se através da captura dos gestos, expressões e movimentos corporais das crianças percebidos nas imagens e pelos sons produzidos pelas mesmas, seus responsáveis e/ou brinquedos utilizados durante a gravação do vídeo.

Ao enlaçar esses dados com os obtidos por meio dos questionários, evidenciou-se as categorias de análise desta pesquisa, por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011) que foram: o brincar da criança com a SCZ, seu desenvolvimento por meio das brincadeiras e a visão das progenitoras em relação a aprendizagem das crianças por intermédio das brincadeiras e a futura inclusão escolar. A seguir detalhar-se-á os resultados e será apresentada a discussão.

Resultados e Discussão

Retomando o objetivo desta pesquisa, que é analisar a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças com SCZ, na visão das progenitoras, apresentaremos agora os resultados de acordo com as categorias criadas: 1) o brincar da criança com a SCZ; 2) o desenvolvimento da criança por meio das brincadeiras e 3) a visão das progenitoras em relação a aprendizagem das crianças por intermédio das brincadeiras e a futura inclusão escolar:

A) O brincar da criança com Síndrome Congênita do Zika Vírus

De acordo com o resultado da pesquisa pôde-se perceber que a importância dada ao brincar pelas progenitoras foi bastante semelhante. Para ambas as mães, as atividades com brincadeiras ajudam de modo efetivo no desenvolvimento de seus filhos com SCZ, por causa dos estímulos nas áreas que a criança apresenta comprometimento tais como: a área motora global e fina, em relação aos sentidos e na cognição, englobando a área da linguagem. Para as mães, é importante utilizar-se das brincadeiras e dos brinquedos para estimulação, conforme pode ser percebido na análise dos vídeos. Como nos afirma Velasco (1996, p. 43) “O brincar nunca deixará de ter o seu papel importante na aprendizagem e na terapia, daí a necessidade de não permitirmos suas transformações negativas e estimularmos a permanência e existência (autêntica e espontânea) da atividade lúdica infantil”.

As participantes relataram que preferem oferecer brinquedos coloridos e que emitam algum tipo de som às crianças, por perceber que seus filhos apresentam reações e avanços no seu desenvolvimento. Isso foi possível observar também durante a análise do vídeo, na qual uma das crianças sorri para o mediador familiar que está brincando com ela, demonstrando agitar-se, interagindo com o adulto por intermédio de um brinquedo, um cachorrinho de plástico com guizos que emitiam sons e, por consequência, demonstrando significativos avanços. Ambas mães relataram, ainda, que disponibilizam de duas a três horas diárias para brincar com seus filhos.

Durante as brincadeiras, é perceptível o quanto o brincar envolve o desenvolvimento de emoções, tanto da criança como a cuidadora principal, estreitando assim vínculos afetivos, no qual envolvem a interação familiar, o carinho e o reconhecimento das pessoas consideradas importantes para a criança. Ademais, as crianças, nesses momentos, esboçaram inúmeras reações significativas como: retribuíram sorrisos e buscaram com o direcionamento do olhar, os comandos de voz.

B) O desenvolvimento da criança por meio das brincadeiras

Nessa categoria, uma das perguntas feitas às mães foi: você já teve alguma orientação de profissionais da área da saúde ou da educação sobre as formas de estimular o desenvolvimento do seu

filho? Ambas responderam que sim. Então, na sequência, elas relataram quais foram essas orientações.

As falas das participantes trazem a preocupação que esses profissionais têm com o processo de desenvolvimento da criança com SCZ. Ressaltaram que nos atendimentos são explicitados a importância da ludicidade, das trocas de informações importantes com a família, relatando, ainda, o quão necessário são os momentos de brincar durante o dia a dia de seus filhos. É durante a atividade do brincar e, principalmente, na manipulação ativa dos brinquedos e participação nas brincadeiras que a criança vem ultrapassando as expectativas dos seus limites, tendo em vista a sua inserção no mundo vasto.

Percebe-se que essas mães passaram a ver a brincadeira como uma importante aliada no processo de desenvolvimento de seus filhos, a partir de que as crianças, mesmo com suas limitações, empolgam-se e demonstram interesses quando são estimuladas com brincadeiras. As mães mencionaram que conseguiram identificar algumas melhoras e avanços consideráveis após incluírem momentos do brincar no cotidiano das crianças. Analisando os vídeos, percebe-se que as gravações das duas crianças brincando confirmam o que as mães relataram nas entrevistas.

Cabe salientar que a motricidade global dessas crianças ainda está em desenvolvimento, pois não conseguem manter o seu controle postural, o que dificulta, às vezes, o movimento corporal. A motricidade global de acordo com Ferland (2009, p. 86) é: “uma atividade na qual a criança aprende a movimentar as diferentes partes de seu corpo de forma harmoniosa”. Por ter dificuldade nessa área do seu desenvolvimento, a criança vai precisar trabalhar com alguns instrumentos que a auxiliem, o que se atribui a brincadeira e aos brinquedos uma função relevante nesse processo.

C) A visão das progenitoras em relação a aprendizagem das crianças por intermédio das brincadeiras e a futura inclusão escolar.

Nessa categoria pretende-se discorrer sobre a visão que as participantes percebem do desenvolvimento e aprendizagem de seu filho utilizando as brincadeiras e brinquedos conforme orientação dos especialistas que a criança frequenta. Também destacaremos a percepção das mães acerca da futura inclusão das crianças na escola de Educação infantil.

Perguntamos se as crianças estavam frequentando alguma creche e as respostas das mães foram unânimes que “ainda não”,

e argumentaram: *“acredito que precisa mais tempo e adaptação para ele, pois sabemos que não temos creches, escolas, preparadas para receber crianças com esta microcefalia”* e *“ainda não me sinto confiante”*.

Nos relatos obtidos, torna-se evidente o quanto as mães evitam matricular as crianças nas creches devido ao que afirmam ser *“a falta de preparo dos profissionais”* e a não confiança em deixar seus filhos nas escolas. Este argumento também envolveu uma parcela de receio e superproteção, evidenciada ao revelarem o medo que têm de agravos à saúde e uma possível exclusão das crianças no contexto escolar.

Embora, pela perspectiva da educação inclusiva, todas as crianças sejam beneficiadas com as oportunidades da convivência com outras crianças, essas mães demonstraram certa resistência em colocar seus filhos na creche. As justificativas também residiram na insegurança e apreensão quanto as práticas escolares voltadas às crianças com este perfil, realizadas nas creches atualmente. As mães expressaram que as creches não estão preparadas para receber seus filhos devido a outros elementos, tais como estrutura física, quadro de funcionários despreparados, recursos materiais, grande número de crianças em sala de aula, entre outros pontos. Para Mittler (2003) quando pais e profissionais trabalham juntos durante a infância, os resultados são positivos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Para ajudar do desenvolvimento de habilidades exigidas pela sociedade deve-se levar em consideração a importância de fazer a matrícula das crianças com SCZ em uma creche ou escola de Educação Infantil e de oferecer a orientação e acompanhamento necessário aos pais para que eles possam atuar em parceria com a escola, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da criança, além de trabalhar o seu relacionamento social com crianças que apresentam desenvolvimento típico. Como exposto por Lamônica e Ribeiro (2018, p. 184):

A família tem papel fundamental na formação da criança. Os pais, demais familiares e cuidadores devem participar do processo de desenvolvimento para transformar os momentos do cuidado de vida diária em ambientes ricos de estimulação. Além de estimular a criança, podem também observá-la e compreender suas necessidades e dificuldades.

As autoras complementam que para isso as famílias devem ser orientadas para uma participação colaborativa na realização de atividades estimuladoras no ambiente doméstico, respeitando seus sentimentos, valores sociais e culturais.

No que concerne ao brincar, as progenitoras também consideraram importante a intervenção precoce por meio das brincadeiras para as crianças com SCZ, pois tais brincadeiras e, principalmente, os brinquedos utilizados durante as brincadeiras, auxiliam de maneira evidente o desenvolvimento da criança, aperfeiçoando suas habilidades e detectando também suas dificuldades. Como orienta Ferland (2009) é importante que os pais brinquem com os filhos, vivendo momentos prazerosos em família.

Considerações finais

O presente estudo visou analisar a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças com SCZ, na visão das progenitoras, evidenciando as contribuições relativas ao seu desenvolvimento, já que elas podem se desenvolver e aprender mais durante a brincadeira. Foi possível comprovar o papel fundamental da família, representada nesta pesquisa pelas progenitoras das crianças, enquanto mediadoras nesse tipo de aprendizagem e os benefícios que traz o brincar com seus filhos diariamente, estimulando dessa forma o desenvolvimento integral dessas crianças pequenas.

Compreende-se que as brincadeiras e os brinquedos representam uma linguagem fundamental na infância também para essas crianças, por isso se torna essencial que seja incentivada e compartilhada tanto pela família como pelos professores da Educação Infantil, como forma de trabalhar as capacidades da criança e melhoria de suas habilidades, diante das dificuldades apresentadas.

Os dados revelaram também, o quão as mães estão receosas e apreensivas com a iminente inclusão das suas crianças nas escolas de Educação Infantil. Vimos que os argumentos foram diversos, desde a precariedade de espaços físicos e condições materiais, até a formação dos profissionais de educação que acolherão estas crianças.

Considerando que a escola de Educação Infantil é um contexto potencial de desenvolvimento humano, a creche e a pré-escola, se ainda não o fizeram, terão que se preparar para acolher e trabalhar com bebês e crianças com o diagnóstico de SCZ. Nesse sentido, a adequação de seu espaço físico, a qualidade de materiais

e, principalmente, a formação dos(as) professores(as) e demais profissionais da instituição, serão fundantes para essa acolhida sensível e prática pedagógica eficaz. Sem embargo, as parcerias com as famílias e profissionais da saúde não são menos importantes, o que demandará diálogos constantes entre ambas instituições.

Conclui-se afirmando o quanto o brincar, como mecanismo essencial na infância, é relevante para aquisições de habilidades psicomotoras, cognitivas, afetivas e sociais no cotidiano das crianças com a SCZ. Tendo em conta a pandemia de casos de crianças nascidas com a SCZ nos últimos anos no país, é urgente elementos que possam contribuir para o atendimento dessas crianças, visando a acolhida e estimulação precoce tanto pelas famílias como pelas escolas. Nesse sentido, é pertinente que as brincadeiras possam ser incluídas em todas as fases do desenvolvimento dessas crianças, em ambientes familiar, social e escolar, adequadas a idade e ao grau de complexidade que apresentam.

El desarrollo del juego en niños con el Síndrome Congénito de Zika Virus

Resumen: En la perspectiva de la educación inclusiva todos los niños tienen derecho a la educación, independientemente de su condición socioeconómica, cultural o discapacidad. Teniendo en cuenta tal perspectiva, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar a través de la visión de las progenitoras, la importancia del jugar para el desarrollo de los niños con el Síndrome Congénito del Zika Virus (SCZ). Se destacan otros objetivos: percibir los aspectos de desarrollo del niño a través de los juegos que realiza, e identificar la opinión de las progenitoras sobre el papel del jugar en el aprendizaje, así como su percepción en la inserción escolar de estos niños. Para responder a los cuestionamientos, se realizó un estudio de campo a través de grabaciones de videos de los niños jugando junto a sus progenitoras, así como también se realizó un cuestionario con ellas. Así, surgieron las siguientes categorías de análisis: 1) el jugar del niño con SCZ; 2) el desarrollo del niño a través del juego y 3) la visión de las progenitoras en relación al aprendizaje de los niños a través de juegos y su futura inserción escolar. De esta forma, se destaca lo importante que es hacer un trabajo lúdico dentro de los contextos de desarrollo, pudiendo ser necesarias algunas correcciones en las metodologías, en los recursos, en los materiales, y en las actividades realizadas para la obtención de respuestas, así como también en las diversas necesidades de aprendizaje del niño con SCZ. Se concluye que el jugar estrecha vínculos y trae beneficios para el proceso de desarrollo, sin embargo la percepción de las progenitoras sobre la escuela inclusiva, reveló en un aspecto, ciertos temores e inseguridades acerca de la inserción de los niños pequeños en las escuelas de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Síndrome Congénito de Zika Virus. Jugar. Familia. Educación Infantil.

The development of playing in children with the Zika Virus Congenital Syndrome

Abstract: From an inclusive educational perspective, all children have the right to education, regardless of their socioeconomic, cultural or disability status. Considering this perspective, the present work aims to analyze the importance of play to the development of children with Zika Virus Congenital Syndrome (CZS), in the view of the IR progenitors. The objectives of this study are: to understand aspects of child's development with CZS through the games played and to identify the opinion of the mother about the role of playing in the learning process and their perceptions about the school insertion of these children. To answer the questions, a field study was carried out with the participation of parents of children with the syndrome, in which they answered a questionnaire, besides the observation by the researchers of the children playing during video recordings. Thus, the following categories of analysis emerged: 1) the playing of the child with CZS; 2) the child's development through play; 3) the parents' view of children learning through playing and future school insertion. Thus, it is important to note how important it is to do playful work within contexts of development, and it may be necessary to adapt the methodology, resources, materials and activities carried out to obtain a response to the learning needs of the child with CZS. It is concluded that playing creates boundaries and benefits to development process of these children, however the parents' perception about the inclusive school revealed insecurities and fears regarding the insertion of young children in Early Childhood Education.

Keywords: Inclusive Education. Congenital Syndrome of Zika Virus. Playing. Family. Kindergarten.

Referências

- AZEVEDO, A.L. As crianças invisíveis da epidemia de Zika. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 abr. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/as-criancas-invisiveis-da-epidemia-de-zika-21275420>. Acesso em: 8 de jul. 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. L. de A. Regoe A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011. Obra original publicada em 1977.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez.1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia*. Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Brasil adota recomendação da OMS e reduz medida para microcefalia*. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/22553-brasil-adota-recomendacao-da-oms-e-reduz-medida-para-microcefalia>. Acesso em: 25 maio 2019

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus Zika. Brasília: Ministério da Saúde, 2016c, 42 p. Disponível em: < <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/protocolo-sas-2.pdf> > Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.502, de 19 de dezembro de 2017. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde a Estratégia de fortalecimento das ações de cuidado das crianças suspeitas ou confirmadas para Síndrome Congênita associada à infecção pelo vírus Zika e outras síndromes causadas por sífilis, toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus e herpes vírus. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 124-155, 22 dez. 2017. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt3502_22_12_2017.html. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus Zika*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/protocolo-sas-2.pdf> > Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jul. 2018.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.

FERLAND, F. *Além da deficiência física ou intelectual: um filho a ser descoberto*. Londrina: Lazer & Sport, 2009.

- FONSECA, V. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- FREITAS, B.P. *et al.* Ocular Findings in infants with microcephaly associated with presumed Zika Virus Congenital Infection in Salvador, Brasil. *JAMA Ophthalmol*, Chicago, v. 134, n. 5, p. 529-535, 2016.
- FRIEDMANN, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta: ABRINQ. 1992.
- HAETINGER, M. G. *O universo criativo da criança na educação*. Porto Alegre: Instituto Criar, 2005. (Coleção Criar, 3).
- KISHIMOTO, T.M. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. In; SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]* Belo Horizonte: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 28 jun. 2019.
- LAMÔNICA, D. A. C.; RIBEIRO, C. C. *Zika vírus, Microcefalia e estimulação precoce: a urgência do debate*. In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A. A. P. (org.) *Educação Especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 177-190.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 387-405.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Lisboa, 2004.
- PEREIRA, S. O; LIMBERGER, J. A. *O sentido do brincar como ato educativo*. *Revista Eletronica Interdisciplinar*, Barra da Graça, v. 1, n. 11. v. 1. p. 71-76, 2014.
- UNESCO. *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca*, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- UNESCO. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, Nova Iorque, 30 de março de 2007.
- SIAULYS, M. O. C. *Brincar para todos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- STAINBACK, S.; STAINBACK W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

TORRES, V. F.; TAPIA, L. S. *Escola Inclusiva: o aluno com microcefalia, o que a escola pode fazer?* 2017. Disponível em: <http://www.crechese segura.com.br/escola-inclusiva-o-aluno-com-microcefalia/>. Acesso em 24 maio 2019.

VAN EYKEN, E. B. B. D; SÁ M.R.C. *Avaliação neurofuncional da criança com síndrome congênita associada ao vírus Zika*. In: GARCIA C.S.N.B.; FACCHINETTI, L. D. (org.) Associação Brasileira de Fisioterapia Neurofuncional; PROFISIO Programa de atualização em fisioterapia: Ciclo 5. Porto Alegre: Artmed Panamericana; 2017. p. 87-119. (Sistema de Educação Continuada a Distância,1). Disponível em: http://www.portalsecad.com.br/demoArtigo.php?programa=38&utm_source=facebook&utm_medium=cpc&utm_campaign=at_leads&utm_content=fisioterapia_profisio_neuro&utm_term=captacao_de_leads. Acesso em: 24 mar. 2018.

VELASCO, C. G. *Brincar, o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

Submetido: 10 de agosto de 2018

Aceito: 3 de junho de 2019

A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil

Resumo: Alguns dos desafios envolvidos na elaboração da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, são apresentados. O ponto básico foi garantir a especificidade dessa etapa educacional com uma organização de situações mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, diversa das organizações curriculares dos demais níveis de ensino, embora a elas integrada. Para tanto, essa Base Nacional trabalhou com a noção de direitos de aprendizagem, propôs objetivos definidos por campos de experiências, preservando as características culturais das crianças de até seis anos das zonas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, e dispôs sobre o processo de transição para o Ensino Fundamental. Embora algumas iniciativas de orientação das práticas dos profissionais junto às crianças, por parte do Ministério da Educação, ocorreram desde 1996, envolvendo debates sobre a definição da identidade e funções da Educação Infantil e as noções de criança e de currículo, tais orientações pouco modificaram as práticas efetivas em muitas creches e pré-escolas. Implementar a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil requer nova formação dos professores que trabalham nesta etapa para apoiá-los a interagir, escutar e responder às crianças orientados pelo novo paradigma.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Direitos de aprendizagem da criança. Campos de experiências.

Zilma de Moraes Ramos
de Oliveira
Instituto Vera Cruz
zilmaoliveira@uol.com

Introdução

Produzir um documento curricular é enfrentar uma luta de concepções. (LOPES, 2012). Na Educação Infantil a preocupação com o aprimoramento dos processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância tem levado educadores e pesquisadores a discutir como organizar vivências que assegurem às crianças de até cinco anos de idade seus direitos de aprendizagem. Essa perspectiva está hoje ligada à questão do currículo, o que tem gerado intensos debates entre os educadores e outros profissionais envolvidos com aquele nível educacional. Esses debates convivem com as determinações legais de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394/95, artigo 26, e o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Federal nº 13.005/14 – que constitua uma perspectiva de unidade para todos os níveis de ensino como forma

de garantir um caminho de integração curricular na Educação Básica, tarefa recepcionada com preocupação por alguns setores educacionais em um momento político crítico para o país, temerosos de se ter uma ação controladora do trabalho escolar e de perda de autonomia pelos professores.

A participação da comunidade educacional na definição desta Base, no que se refere à Educação Infantil, envolveu uma série de questões sensíveis do debate acadêmico sobre essa etapa da Educação Básica. Não era consensual a necessidade de se trabalhar com a ideia de currículo, na Educação Infantil. Muitos educadores e pesquisadores entendiam que a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino não poderia se fazer pela assimilação de conceitos e práticas tradicionais dos sistemas de ensino, como a noção de currículo, vista por muitos como um instrumento de controle sobre a dinâmica do trabalho junto às crianças. Uma base comum levaria a um engessamento dos currículos das unidades, que teriam que se submeter a uma programação vista como pré-definida.

Ocorre que hoje todas as etapas de ensino da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizado. Com isso, críticas à concepção de currículo não ficam restritas aos profissionais de Educação Infantil, mas são assumidas também pelos que trabalham no Ensino Fundamental e Médio. Nesse movimento, cada vez mais se considera que o currículo escolar é fruto do trabalho coletivo e da reflexão de cada professor e do conjunto de profissionais da instituição educacional na efetivação de seu projeto pedagógico, ou seja, nos modos de organizar e implementar as práticas escolares cotidianas. (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2012) Assim, o currículo é definido na unidade de Educação Infantil pelos professores. As atividades em que estes processos se efetivam, o modo de cada criança e do professor deles participam, o espaço, o tempo e os materiais empregados são os elementos a serem investigados na avaliação das aprendizagens que tal contexto mediou, ou seja, desse currículo em ação. Dessa perspectiva, uma BNCC serviria como referência fundamental para a tomada de decisões pelas equipes escolares, embora ela por si só não constitua um currículo.

Vale lembrar, por sua vez, que a questão curricular, enquanto práticas recomendadas, é antiga na Educação Infantil, como mostram dois momentos exemplares. Os estudos de Kuhlmann (1998, 2000) apontaram o caráter moralista, coercitivo, das práticas

cotidianas observadas em creches na virada do século XIX para o século XX, e o caráter assistencialista que marcou a área, que praticava uma pedagogia voltada para a submissão das crianças de famílias de baixa renda e que diferia das rotinas dos jardins de infância da época que atendiam crianças de grupos sociais privilegiados. Mais voltado para esses últimos, na segunda metade do século XX, Heloisa Marinho compôs comissão para elaborar um *Guia de Educação Pré-Primária* para o Distrito Federal, então localizado no Rio de Janeiro, baseado na ideia de um “currículo por atividades” e publicado em 1952. (HADDAD; OLIVEIRA, 2007)

Nos anos que se seguiram houve expansão de matrículas na Educação Infantil que culminou em sua inclusão, na Constituição de 1988, no sistema educacional. Uma iniciativa de política nacional para a área foi a publicação, em 1993, do documento *Política de Educação Infantil*: proposta, organizado pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do antigo Ministério da Educação e Cultura. Ele apontou diretrizes para a área, considerando no item 5 do capítulo 2 do documento, que “o currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar”. (BRASIL, 1993) Em 1995, a COEDI lançou o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009c) e em 1996 publicou o documento *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*, relato de pesquisa que concluiu que a maioria das propostas pedagógico-curriculares então elaboradas nas diversas redes públicas do país apresentava “um processo de escolarização precoce das crianças expresso na rigidez e no formalismo das atividades desenvolvidas no trabalho, principalmente com crianças de 4 e 6 anos”. (BRASIL, 1996) Em 1998, o MEC publicou o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Recentemente, a Coordenadoria de Educação Infantil, sob a coordenação de Rita Coelho, estudou as propostas curriculares de cerca de 220 municípios do país e constatou que a maioria delas já mencionava as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), mas na descrição de possíveis práticas docentes junto às crianças, ainda traziam modelos mecânicos de realização de atividades, ou atividades copiadas de propostas no Ensino Fundamental. Um posicionamento mais claro se fazia necessário

para garantir equidade de oportunidades a crianças de todo o país, e que se voltasse para a realidade brasileira, superando desafios presentes na área.

O objetivo deste texto é discutir o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, no qual Maria Carmem Barbosa, Silvia Cruz e Paulo Focchi e eu fomos convidados para produzir as duas primeiras versões (2015-2016). Trabalhamos tendo como ponto de partida nossa visão de que, no histórico da área, já havia um amadurecimento de pontos importantes que servissem de referência para as unidades escolares e seus professores atuarem na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos.

Ponto de partida: as dcnei

O ponto básico na discussão sobre a BNCC da Educação Infantil foi garantir a especificidade desta etapa educacional, com uma organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diversa das organizações curriculares referentes aos demais níveis de ensino, embora a elas integrada. Esse ponto responde ao segundo desafio da tarefa: elencar pontos básicos para a Educação Infantil que fugissem tanto a concepção assistencialista-higienista quanto de uma concepção denominada “escolarizante” da área. Tais concepções ainda hoje marcam o cotidiano de muitas unidades de Educação Infantil que se dedicam a priorizar a prestação de cuidados físicos de comer e higienizar as crianças, enquanto outras mantem as crianças sentadas por longos períodos fazendo atividades com lápis e papel de um modo mecânico, acreditando que assim estavam garantindo um ambiente escolar. (CAMPOS et al., 2010). Em geral as propostas pedagógicas e materiais didáticos voltados para a Educação Infantil tendem a apresentar os conhecimentos de modo muito simplificado, imaginando as crianças incapazes de entender a seu modo os dramas da vida, de elaborar narrativas e de explicar o mundo no qual vivem.

Como forma de respeitar o movimento de constituição da identidade da área, foi acertado, após consulta a grupos de diferentes partes do país promovida pela Coordenadoria de Educação Infantil do MEC (COEDI) em 2015, que a BNCC da Educação Infantil deveria partir do exposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento

aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, Resolução CNE/CEB nº05/09. (BRASIL, 2009a)

Consideram as DCNEI que

[...] as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (BRASIL, 2009b)

As DCNEI concebem a Educação Infantil como um ambiente pleno de interações das crianças no qual o professor deve superar a prática de organizar atividades descontextualizadas e descontinuadas para as crianças realizarem, como se tais atividades garantissem efetivas aprendizagens e desenvolvimento. Aquele documento propõe romper com a fragmentação de perspectivas no ato pedagógico, redefinir conhecimento para abarcar os modos infantis de construir sentidos, e organizar experiências de socialização, aprendizagem e desenvolvimento que considerem o caráter vivencial, interdisciplinar e mobilizador da autonomia infantil, pela promoção de situações concretas em que as crianças agem, emocionam-se, avaliam e propõem soluções. Defende um projeto pedagógico articulado com as experiências de vida e com as diferentes linguagens que hoje se fazem presentes, e que deve ocorrer em contextos lúdicos, que possibilitem à criança participação, expressão, criação e manifestação de seus interesses.

Sua perspectiva fundamental é garantir o direito de todas as crianças, desde seu nascimento até seis anos de idade, de cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, além de outros direitos que lhes devem ser igualmente assegurados pela instituição de Educação Infantil: o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Trabalhar nesta perspectiva requer um posicionamento de como entender a criança. Nesse sentido as DCNEI, no seu artigo 4º, a definem como “[...]sujeito histórico e de direitos que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2009a)

A função do trabalho docente, conforme as DCNEI, é ajudar as crianças a produzir respostas singulares em uma sociedade muito voltada à reprodução e à cópia, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça, o que é um cuidado básico hoje requerido dos processos educacionais em todas as etapas.

Tradicionalmente o foco do trabalho escolar foi posto no conhecimento por meio do ensino e o potencial semântico dos termos conhecimento e ensino tem marcado o modelo de transmissão de conhecimentos na escola. Esse olhar, que privilegia a relação adulto-criança e coloca esta como imatura, já há muito tempo tem sido questionada, o que afasta o ensino pelo professor como o principal foco do currículo. No entanto, o deslocamento do foco curricular do conhecimento para a cultura, na década de 90, por sua vez, destacou o conhecimento como prática de significação, instituição de sentidos, e enunciação da cultura, trabalhando um repertório cultural a ser apropriado de modo ativo pelas gerações mais novas. (FERRAÇO, 2012)

Os conhecimentos hoje existentes sobre a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento humano defendem que, desde bebês, as crianças aprendem, se apropriam e recriam práticas sociais conforme interagem com diferentes parceiros nas ações cotidianas em seu lar e no ambiente da escola: momentos de cuidado pessoal, de conversas com as outras crianças no brincar de faz de conta, de acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada, de explorações de objetos e elementos tanto da natureza quanto da linguagem oral e escrita, dentre outros. (CARVALHO; PEDROSA; GUIMARÃES, 2011; OLIVEIRA, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; VALSINER, 2000)

Tal reconhecimento da atividade da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento desde seu nascimento requer um novo olhar para o papel do professor, cujas ações são compreendidas no novo paradigma educacional como ações que buscam mediar a relação da criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele o faz pelo arranjo do contexto de aprendizagem: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis, e também conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e,

por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar e aprimorar seu modo de sentir as situações. Tais ações apontam significados que têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças.

Por sua vez, é preciso lembrar que o conhecimento não é um conjunto estável, imutável de significados, mas estes são produzidos por meio de múltiplas linguagens – corporal, verbal, musical, visual – e constituem terreno onde são explicitados acordos, conflitos e diferenças. Isso abre perspectivas para se entender o comportamento infantil de criar significações e transforma significativamente o que se propõe como prática pedagógica com os pequenos.

Ao assumir a definição de criança apresentada e reconhecendo que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se fazem graças, principalmente, a mediações do contexto cultural, as DCNEI propõem uma concepção de currículo que se afasta tanto de uma posição que destaca a transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos quanto de uma visão de que crianças devem acessar apenas o que suas culturas infantis lhes apresentam.

Nas DCNEI o currículo é concebido, no artigo 3º, como “[...] *um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico*, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009a, grifo da autora)

Essa concepção diverge de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, na qual o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar seu sentido e o potencial de experiências de aprendizagem que ele pode trazer às crianças, e a ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser trabalhado com as crianças pequenas. Ao colocar a ênfase no “conjunto de práticas”, as DCNEI distinguem o currículo da ideia de lista de conteúdos simplificados e/ou matérias ou disciplinas escolares. Dessa perspectiva, o planejamento do currículo deve ser norteado tanto pelos interesses singulares e coletivos das crianças, considerando que seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos interagem dinamicamente, quanto por objetivos de aprendizagem que articulem os direitos das crianças com desafios que são hoje apresentados às novas gerações.

Vigotski (2010) nos oferece um instrumento que pode orientar os professores a entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil: o conceito de vivência. Segundo ele, não se pode entender o ambiente, ou o meio, como ele chama, como se este existisse isolado da criança, mas estudá-lo em termos do que ele significa para ela, reforçando um importante paradigma para a área.

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

A BNCC-EI

Ao invés de trabalhar pondo o foco em competências, a BNCC-EI trabalha com a noção de direitos de aprendizagem das crianças. Na definição destes direitos, mais uma vez considerando o disposto nas DCNEI, o texto da BNCC aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE nº 02/17, (BRASIL, 2017) determina que seis direitos de aprendizagem devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil. São eles:

- CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar e partilhar distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e

crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

- PARTICIPAR ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;
- EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos;
- EXPRESSAR como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações;
- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Os seis direitos atendem aos princípios éticos, políticos e estéticos propostos para a etapa pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB nº5/09, artigo6º) (BRASIL, 2009a) e são ao mesmo tempo meta da educação e recurso para seu atendimento dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas das crianças. Em outras palavras: as crianças aprendem a conviver democraticamente conforme interagem com diversos parceiros em um ambiente de escuta do outro, de respeito às diferenças, de negociações e acordos. O mesmo ocorre para os demais direitos: aprende-se a explorar investigando de diferentes formas, a expressar fazendo uso de linguagens expressivas etc.

Parte-se da consideração de que a construção de conhecimentos pelas crianças nas unidades de Educação Infantil localizadas em áreas urbanas, ou no campo, ou em povoados indígenas ou

quilombolas, efetiva-se na imersão delas em diferentes práticas culturais onde interagem com seus professores e outros parceiros adultos e companheiros de idade, e levantam interrogações relativas ao mundo físico e social que as circunda.

Vários autores, analisando experiências curriculares de diversos países (BAIRRÃO; TIETZE, 1994; CAMPOS, 1994; OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PENN 2000; ROSEMBERG;), têm apontado que a equipe da instituição educacional necessita ter atenção às características das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, enquanto constroem sua identidade.

No esclarecimento do que se compreende por experiência tem-se que reconhecer, em primeiro lugar, o caráter prático-reflexivo (DEWEY, 2010; WEIKART, 2004; RINALDI, 2012) que devem assumir as vivências infantis na unidade de Educação Infantil, sejam elas propostas pelos professores às crianças, ou por estas criadas em grupos, ou individualmente, e que lhes possibilitem a construção ativa de significados. Em segundo lugar, trabalhar com o conceito de *experiência* impõe acolhera valorização do sentido pessoal que cada criança empresta àquelas vivências e aos conhecimentos nelas construídos. Retomando a fala de Vigotski (2010) já comentada, ao investigar o desenvolvimento infantil é fundamental compreender que cada criança reage ao ambiente de modo singular, posição também defendida por Larrosa para quem o importante é que a pessoa sinta como uma situação lhe afeta. (BONDÍA-LARROSA, 2002). Dessa forma, as experiências planejadas, efetivadas e avaliadas pelo professor quanto a seu papel de mediação da aprendizagem constituem situações concretas em que as crianças agem, emocionam-se, avaliam e propõem soluções, o que atua na forma como cada uma delas se percebe como pessoa.

As experiências cotidianamente promovidas nas unidades de educação infantil, conforme as DCNEI-artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº05/09 – (BRASIL, 2009a), devem possibilitar a todas as crianças:

- Experimentar vivências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Imergir em diferentes linguagens e dominar progressivamente vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- Participar de narrativas, de situações de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e do convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriar, em contextos significativos para elas, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliar sua confiança e participação nas atividades individuais e coletivas;
- Desenvolver sua autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Alargar seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Desenvolver a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Imergir em diferentes linguagens e dominar progressivamente vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Relacionar-se com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Valorizar a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Valorizar a interação e o conhecimento de manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Utilizar gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Um olhar para esse quadro nos permite identificar que nele são apresentadas experiências que tratam de apoiar a criança na construção de sua identidade desde cedo, que reconhecem a importância da corporeidade e da cultura corporal nesta faixa etária, que evidenciam a importância da linguagem oral e escrita no desenvolvimento infantil, que lidam com a sensibilidade estética das crianças e que ampliam a compreensão pela criança do mundo

social, da natureza, da ciência. Elas ainda são apresentadas como momentos de a criança lidar com a diversidade, a tecnologia, a sustentabilidade do planeta.

O entendimento desta proposta de organização de experiências deve receber alguns cuidados conceituais. Para projetar tal organização é preciso atentar para os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil: as interações, reconhecendo o valor das diversas relações nas quais a criança se envolve e que medeiam o aprendizado dos mais diferentes aspectos, e a brincadeira, ou ludicidade, como ação a ser priorizada neste momento de vida das crianças. (BRASIL, 2009b) Ao brincar, conforme interagem com os companheiros, as crianças constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, trabalhando a linguagem verbal e corporal, a memória e a imaginação (OLIVEIRA, 2011). As interações e o brincar, tomados como centros do projeto educativo, criam situações onde as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos/as professores/as que, a partir de suas observações, criam oportunidades para que as crianças se apropriem de elementos significativos de sua cultura e elaborarem sentidos pessoais dinâmicos sobre o mundo.

Como as diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir na unidade de educação infantil não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, a BNCC propõe que o arranjo curricular para a Educação Infantil se dê em Campos de Experiências. Para tanto contou com o respaldo legal dado pelas DCNEI que apontou que as experiências de aprendizagem e desenvolvimento organizadoras do cotidiano escolar poderiam se organizar em módulos, centros ou campos, Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 9º§ único. (BRASIL, 2009a)

Preservando as especificidades pessoais e culturais das crianças de até seis anos das zonas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, os Campos de Experiências propostos na BNCC para orientar o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas são apresentados resumindo o que consta da Resolução CNE nº2/17 (BRASIL, 2017):

O eu, o outro e o nós

Destaca a construção da noção de alteridade pela criança, a ampliação do modo dela perceber a si e ao outro e constatar que

há outros modos de vida, diferentes atitudes, costumes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e grupais, no contato com outros grupos sociais e culturais e suas celebrações e narrativas, incentivando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos

Põe o foco no entrelaçamento entre corpo, emoção e comunicação sendo construído pelas crianças conforme brincam, se expressam com seu corpo por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, com vistas a sua emancipação e liberdade. Apresenta ainda a noção do corpo das crianças e dos bebês como “partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico” na busca de ampliar a autonomia para o cuidar de si.

Escuta, fala, pensamento e Imaginação

Destaca as experiências da criança com a cultura oral na escuta de histórias, participação em conversas, em descrições, em narrativas elaboradas individualmente ou em grupo, constituindo-se ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Considera ainda que a imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece e das curiosidades que ela expressa ao participar de práticas de leitura e de escrita, instigando-a a pensar e dialogar sobre a escrita, formulando hipóteses sobre seu funcionamento.

Traços, sons, cores e imagens

Propõe a exploração pelas crianças de diferentes materiais, recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia na produção de gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, em vivências artísticas significativas, exercitando autoria coletiva e individual, ampliando repertórios, interpretando sua experiência, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade e expressão pessoal e reconfigurando a cultura.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Considera que as crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas”, mediadas pelo professor e pelos colegas.

Para cada um dos cinco campos de experiências foram apontados objetivos de aprendizagem, apresentados por faixas etárias: bebês (0-18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos e 6 anos e 11 meses), dada a necessidade de se ter uma progressão nos objetivos e de assegurar maior visibilidade ao trabalho com os bebês. Não se trabalha com a ideia de seriação, sendo que a especificação de objetivos por faixa etária considera as características básicas do desenvolvimento das crianças de até 6 anos em nossa cultura, admitindo diferenças de ritmos, interesses e necessidades, além da possibilidade de haver diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e de diferentes idades) nas unidades educacionais. Assim os/as professores/as podem dispor de uma referência em relação aos objetivos que devem orientar o trabalho com cada grupamento, sendo que não os alcançar não implica problemas de aprendizagem e, portanto, retenção da criança na etapa. Antes, impõe uma revisão das práticas cotidianas e maior escuta à criança junto com sua família.

Há na BNCC um destaque para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sendo que a proposta pedagógica, DCNEI, artigo 11, “[...] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009a), incluindo a troca de informações entre professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Importante questão que tem sido colocada pelos pais e professores refere-se à aquisição da língua escrita, ou processo de alfabetização na Educação Infantil. Uma linha de discussão considera que não se deve trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil e sim respeitar os direitos das crianças de serem crianças. Talvez esta posição tenha raízes antigas. Postman (2002), em seu livro *O desaparecimento da infância*, coloca que, enquanto estrutura social

e condição psicológica, a ideia de infância surgiu por volta do século XVI quando se criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência leitora e uma concepção de infância baseada na incompetência para ler, não se ajustando às idades que hoje nos orientam quando pensamos nesse período da vida.

Outro grupo de pesquisadores e profissionais defende que hoje, por viverem em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente em cartazes, embalagens, nos anúncios publicitários apresentados na televisão e reconhecidos pela criança ao folhear revistas, além de sua experiência em ouvir histórias lidas pelos adultos, ou em observá-los escrevendo algo, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que professores e familiares a apresentem formalmente a elas. Nesse contexto cedo elas se interessam por sinais gráficos, começam a perceber aspectos tanto do ato de escrever (usar um lápis sobre uma folha de papel) quanto do que constitui a escrita (rabiscos que vão se aproximando de letras). (FERREIRO, 1985, 1990)

Este conflito, presente nas discussões que antecederam a elaboração da BNCC, teve uma resposta que parte do que é dito nas DCNEI. Quando a criança é considerada uma real interlocutora e têm apoio para se arriscar a escrever, aprender a linguagem escrita é para ela uma experiência que revoluciona seu desenvolvimento. O contato prazeroso com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor e pelos familiares, e a possibilidade de manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever, são formas valiosas de trabalho com a língua escrita realizado com as crianças na Educação Infantil. Ao tentar compreender o que rege o sistema de escrita, as crianças colocam em jogo ideias, hipóteses próprias e procuram testá-las, recorrendo ao professor e às fontes de escrita convencional para suas comparações.

Saindo do debate ligado ao domínio ou não do código alfabético, o campo de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação foi proposto em oposição à denominação restrita de oralidade e escrita. Ele abre perspectivas que evidenciam interrelação pensamento e linguagem, falar e imaginar, escutar (a voz humana, os sons ao redor, a língua de sinais, a escrita presente nos livros de histórias, a escrita braile, os desenhos e outras formas de representação) e falar (expressar ideias, sentimentos, planos, narrar casos, inventar um faz-de-conta, escrever um bilhete de forma convencional ou não).

Conclusões

As decisões tomadas no percurso de elaboração da BNCC da Educação Infantil contaram com a escuta de importantes atores. Nesse processo, uma série de pontos de vista foram apontados e considerados. Acompanhar a discussão do projeto da BNCCEI no âmbito acadêmico foi importante, assim como as cinco audiências públicas em que uma versão 3 da BNCC foi discutida, finalizando com a versão aprovada em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, e que, no caso da Educação Infantil, diferentemente do ocorrido no Ensino Fundamental, manteve os aspectos principais das primeiras versões.

A construção de uma BNCC que oriente a construção de currículos nas unidades de Educação Infantil por si só não pode responder pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta etapa da Educação Básica. Para tanto a formação docente inicial e continuada, a garantia de condições de infraestrutura e trabalho docente e boas práticas de gestão pedagógica são componentes importantes no esforço de consolidação dos direitos e objetivos de aprendizagem nela apresentados.

É fundamental efetivar esforços para ampla discussão e melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Há uma ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, com uma explicitação clara de suas atribuições junto às crianças, particularmente, em relação aquelas com idade entre zero a três anos (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2010), além da presença de leigos no trabalho com as crianças. Muitos professores são cegos para as oportunidades de um trabalho voltado às aprendizagens de bebês, por acreditarem que “porque não fala, o bebê não entende e não pode aprender”. Nessa fala parece predominar, mais uma vez, a visão de que a educação se concentra no ensino de conteúdos transmitidos verbalmente.

O desafio hoje presente na área de Educação infantil é ampliar os processos de formação docente para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta na BNCC da Educação Infantil. Uma formação mais consistente com os conhecimentos ora disponíveis sobre a criança pode construir uma nova visão da mesma e propostas pedagógicas mais afinadas com as formas de mediação do desenvolvimento infantil.

La elaboración de la Base Nacional Común Curricular de la Educación Infantil Brasileña

Resumen: El artículo discute algunos de los desafíos y decisiones en la elaboración de la Base Nacional Común Curricular de la Educación Infantil, aprobada por el Consejo Nacional de Educación en 2017. El punto básico era asegurar la especificidad de esta etapa educativa, con una organización de situaciones educativas mediadoras del aprendizaje y del desarrollo de los niños distinta de las organizaciones curriculares de los otros niveles del sistema educativo, aunque articulada a ellas. Por esa Base Nacional trabaja con la igualdad de derechos de aprendizaje, y he propuesto una estructura curricular por "Campos de Experiências", siempre preservando las características culturales de los niños hasta los seis años de las zonas urbanas, del campo, indígenas, "quilombolas", y habla también acerca del proceso de transición a la Escuela Primaria. Una vez que, desde 1996, algunas iniciativas de orientación metodológicas fueron elaboradas en el debate acerca de la definición de la identidad y de las funciones de la Educación Infantil, como también de los conceptos de niños y de currículo, estas iniciativas no han cambiado suficiente las prácticas docentes. Así, la implementación de la Base Nacional Común Curricular de la Educación Infantil junto a los profesores requiere una nueva formación de los que actúan en esta etapa.

The construction of the Brazilian National Curriculum Common Basis

Abstract: Some challenges and decisions involved in the elaboration of the National Curricular Common Basis for Early Childhood Education approved by the National Education Council in 2017 will be presented. Its main point was to guarantee the specificity of that educational level with an organization of learning situations diverse of the curriculum organization of other educational levels, although integrated to them. The Basis works on the concept of learning rights, establishes a curricular structure by Experiences Fields, recognizes the cultural specificities of children till 6 years of age from urban and rural areas, indigenous and "quilombolas", and makes recommendations for the transition of the child to Fundamental School. Although some pedagogical orientations were elaborated by the Education Ministry since 1966, defining the identity and functions of Early Childhood Education and the notions of child and curriculum, they did not largely change teachers' practices. Therefore the implementation of the National Curricular Common Basis for Early Childhood Education demands a huge effort of new teacher preparations all over the country.

Key words: Early Childhood Education. Curriculum. Child's learning rights. Fields of experiences.

Referências

- BAIRRÃO, J.; TIETZE, W. *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- BONDÍA-LAROSA, J. A experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, 2002.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/09, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 14, 9 dez. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866. Acesso em: 31 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEC, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no Âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção 1 Brasília, DF, p. 41-44, 22dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil*: proposta. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, DF, 1996.
- CAMPOS, M. M. et al. *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERRAÇO, C. E. Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 138-148, 2012.
- FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? *Revista Escola Municipal*. São Paulo, ano 18, n. 13, p. 44, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez; 1990.
- GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

- HADDAD, L.; OLIVEIRA, Z. M. R. Curriculum for Early Childhood Education in Brazil. In: NEW, R. S.; COHAN, M. (org.) *Early Childhood Education: an International Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2007. p. 947-952. v. 4.
- KUHLMANN JÚNIOR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p.5-18, 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A.C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Currículos de educação infantil: um estudo em diferentes países de uma perspectiva socio-histórica*. São Paulo, 1997. Relatório de trabalho de pós-doutoramento apresentado à FAPESP.
- OLIVEIRA, Z.M. R. Early Childhood Education in Brazil: New Challenges for a National Curriculum Definition. In: ROOPNARINE, J. L.; JOHNSON, J. E.; QUINN, S. F.; PATTE, M. M. (ed.) *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education*. New York, NY: Routledge, 2018. p. 31-40
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *Modelos curriculares para a educação da infância: construindo uma práxis de participação*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- PENN, H. (ed.). *Early Childhood Services: theory, policy and practice*. Suffolk, Grã-Bretanha: Open University Press, 2000.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VALSINER, J. *Culture and Human Development*. London: Sage Publications, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WEIKART, D. P. A abordagem do currículo HighScope de Educação Infantil. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 23-42, abr. 2004.

Submetido em: 29 de setembro de 2018

Aceito em: 10 de junho de 2019

A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas

Resumo: É objeto de estudo e investigação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância - (GREEI - MS), os fundamentos teórico-práticos, que carregam em si concepções de infância, e subsidiam o desenvolvimento de práticas educativas junto às crianças de 0 até 6 anos, especialmente, aqueles que se voltam à compreensão dos processos de constituição dessas práticas. No decorrer de nossos estudos e pesquisas, nos certificamos do reconhecimento das crianças como atores sociais, que assumem papel importante na consolidação de contextos educativos que lhe são oferecidos. Tal certificação levou-nos a reconhecer a importância de se realizar estudos de aprofundamento e incursões prático-reflexivas em instituições educativas que têm a abordagem de Emmi Pikler como referência para o desenvolvimento dos processos de cuidar e educar dos bebês e crianças pequenas. O desencadeamento dos estudos levou-nos, no ano de 2013, a realizar um processo de a realizar visitas de conhecimento em institutos e escolas infantis na Europa, Paris/França e Barcelona/Espanha, para conhecermos experiências que favorecem a criação de circunstâncias formativas, por meio de reflexões importantes à consolidação das bases teórico-práticas e propiciem a criação de novos olhares sobre os contextos educativos da infância, promovendo mudanças na qualidade de vida das crianças. A perspectiva que se apresenta para nós é de partilhar as experiências vividas, de tal modo que as mesmas possam suscitar desdobramentos de estudos que contribuam para o delineamento de olhares críticos sobre referenciais teóricos importantes à formação de professores e a efetivação de práticas educativas que valorizem as crianças como sujeitos sociais.

Palavras-Chave: Abordagem de Emmi Pikler. Bebês. Educação Infantil.

Ana Paula Gaspar Melim
Universidade Católica Dom Bosco
(UCDB)
anamelim@terra.com.br

Ordália Alves Almeida
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul (UFMS)
ordalia.almeida@ufms.br

Introdução

A constituição de um grupo de estudos voltado à infância pressupõe a abertura de possibilidades para a realização de estudos e pesquisas que abarquem as vidas dos bebês e das crianças pequenas em diversos contextos sociais, históricos e culturais, e, na medida em que conhecimentos produzidos sobre a infância propagam-se, novos desafios surgem, favorecendo a criação de circunstâncias investigativas que provoquem estudos e reflexões à consolidação das bases teóricas que trazem mudanças na qualidade de vida das crianças, sustentam práticas docentes e de formação de professores e propicie a criação de novos olhares investigativos sobre os contextos educativos da infância.

Pretendemos, portanto, dialogar com as contribuições da experiência da pediatra Emmi Pikler, tendo em vista o direcionamento de seu trabalho e investigação no Instituto Pikler voltado à atenção educativa e cuidados com crianças de 0 a 3 anos. Emmi Pikler, a convite do governo húngaro, assumiu em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, o orfanato criado para abrigar as crianças órfãs. O então orfanato, foi nomeado Instituto Lóczy, em 1986, em função do reconhecimento ao trabalho realizado, se transformou em Instituto Nacional de Metodologia para Educação de Crianças de 0 a 3 anos, na Hungria, em 1970. Atualmente, é uma referência mundial e “[...] suas concepções pedagógicas, sua organização e seu funcionamento são citados cada vez mais e frequentemente na literatura como o ‘modelo Lóczy.’” (FALK, 2010, p. 15)

Desse modo, este artigo busca evidenciar a importância do trabalho dessa pediatra como uma experiência contemporânea, que muito tem contribuído para se pensar a educação da infância. Se consideramos as instituições de Educação Infantil como espaços de ampla troca de experiências entre adultos e crianças e entre as crianças, todas as ações que pretendem inserir a criança num mundo social são práticas educativas, assim, os momentos de cuidado com bebês são práticas sociais e culturais para que conheçam o mundo e construam sua subjetividade.

O educar e o cuidar nos primeiros anos de vida estão profundamente ligados, dessa forma os cuidados com os bebês devem ser entendidos como práticas educacionais, pois por meio do cuidado realizam muitas vivências, que resultam em aprendizagens e, conseqüentemente, em desenvolvimento. Por isso, os cuidados devem ser pensados como um conjunto de aprendizagens possíveis realizadas no contexto das relações sociais. Na organização das rotinas para a infância torna-se necessário que, além da preocupação com a segurança, alie-se a preocupação em suprir a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar, e de interagir com os pares, com o espaço e os objetos de maneira mais independente, como acontece na Escola Infantil Emmi Pikler.

Atentar-se para essa concepção sobre as crianças e ousar mudar, reconhecendo as capacidades em cada momento, bem como as atividades que guiam o desenvolvimento, realizando uma escuta sensível e atenta em relação a criança é o que concretiza as práticas em instituições que têm desenvolvido um trabalho com crianças, subsidiando-se nos ensinamentos de Emmi Pikler.

Nesse sentido, apontamos que a abordagem de Pikler possibilita entender como o adulto pode atuar para contribuir no processo de desenvolvimento infantil.

Estudos e investigações que sustentam as concepções de Infâncias e crianças

Tem sido objeto de estudo e investigação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância (GREEI – MS) os fundamentos teórico-práticos, que carregam em si concepções de infância, e subsidiam o desenvolvimento de práticas educativas junto às crianças de 0 até 6 anos, especialmente, aqueles que se voltam à compreensão dos processos de constituição dessas práticas. Em nossos estudos e pesquisas, vimos que historicamente, ao longo dos últimos cinco séculos, vários pensadores foram responsáveis pelo delineamento de teorias que expressaram concepções de infância, ao mesmo tempo em que contribuíram para a construção de propostas educativas para as crianças. Dentre esses pensadores, destacamos Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1770), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871 – 1932), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Wallon (1879-1962), Freinet (1896 – 1966), Vygotsky (1886-1934) e Piaget (1896 – 1980). Suas teorias têm contribuído significativamente para se pensar em uma pedagogia da Infância, que vá ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Mais recentemente, temos realizado estudos sobre a sociologia da infância, e certificamo-nos de que os novos estudos sociais da infância vêm contribuindo para que sejam delineadas novas concepções de infância/infâncias (CORSARO, 2003), que rompam com uma concepção durkheimiana, em que a criança é concebida na perspectiva de devir, algo inacabado, incompleto, cabendo ao adulto, portanto, o papel de lhe ensinar, de moldá-la para viver em sociedade. Historicamente, as crianças sempre foram vistas como seres naturais, isto é, como seres de capacidade limitada. A ausência de uma condição política voltada às crianças é crucial para entendermos o tipo de história a qual foram submetidas até agora; essa ausência afeta tanto em como vemos as crianças quanto no que diz respeito a escutá-las, normalmente não as ouvimos quando falamos conosco. Conforme Sirota (2001, p. 11), “[...] trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da

ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social”, e para que possamos criar novas circunstâncias de vida para as crianças nos diversos espaços sociais.

Especialmente, temos nos preocupado, sustentadas pelo referencial da sociologia da infância, com os espaços das instituições de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, por compreendermos que a infância perdura do nascimento até por volta dos 12 anos de idade, ou ainda que as crianças são atores sociais capazes, reconhecendo-as como seres que possuem uma visão e experiência próprias e particulares a respeito das circunstâncias sociais e estruturais das suas vidas, elas criam e modificam as culturas, embora estejam inseridas na cultura adulta. Cabe-nos a tarefa de defender que as políticas públicas e as práticas pedagógicas estejam centradas nos interesses e necessidades das crianças.

Os pressupostos teóricos dos novos estudos sociais da infância defendem a construção de referenciais político-sociais sensíveis ao melhor interesse das crianças, que seus espaços de vida lhe permitam agir concretamente como sujeitos sociais, partícipes de decisões que lhes digam respeito, reconhecendo-as como pessoas socialmente envolvidas no processo histórico. No decorrer de nossos estudos e pesquisas, certificamo-nos do reconhecimento das crianças como atores sociais, que tem um papel importante na consolidação de contextos educativos que lhe são oferecidos. Diante desse panorama, vimos a pertinência de incluir a abordagem de Emmi Pikler nos estudos e investigações para sustentar as concepções de Infâncias e crianças e orientar os processos formativos de professores, assim como as práticas educativas.

Abordagem de Emmi Pikler e a educação dos bebês

Emmi Pikler, austríaca, pediatra de família, atuou na ala de cirurgia do Hospital Markhof, verificando à época que as estatísticas de acidentes infantis envolviam as crianças de famílias ricas, criadas dentro de suas casas, com ambientes superprotetores, com brincadeiras delimitadas e vigiadas, ao contrário das crianças que brincavam livremente pelas ruas do bairro próximo ao hospital, convencendo-se de que crianças que se movimentam livre e sem restrições são mais cuidadosas e confiantes. Constatou ainda as diversas potencialidades da criança desde seu nascimento e, dessa forma, buscou evidenciar

em seus estudos a importância de se promover o desenvolvimento dos bebês aliado à sua integração com o meio.

Concomitante a sua atividade profissional, Emmi Pikler e seu esposo, um pedagogo progressista, decidiram observar seu primeiro filho respeitando seu ritmo de desenvolvimento, preparando espaços para auxiliar sua desenvoltura e autonomia. Além disso, passaram a atentar para a maneira de cuidá-lo, falando previamente o que iriam fazer na hora do seu banho, alimentação, higiene, sempre com um toque amável, olhando em seus olhos. As experiências iniciais de Emmi Pikler, resultaram na escrita do livro, publicado na Hungria em 1940 – *O que o seu bebê já consegue fazer?*

Ao assumir a responsabilidade de organizar e dirigir uma instituição de acolhida a crianças órfãs e abandonadas, em Budapeste na Hungria, buscou criar as condições para que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvessem do ponto de vista físico e psíquico. Realizou também estudos e observações longitudinais dos bebês e das crianças pequenas em seus contextos cotidianos, objetivando acompanhar o processo de regularidade do desenvolvimento psicológico, de maneira a reconhecer a singularidade e especificidade das crianças.

Muitas foram as contribuições deixadas por essa pediatra e seus colaboradores, que hoje têm servido de referência para se pensar em propostas educativas que reconheçam a vivência de processos interativos e possibilitem aos bebês desenvolver em todo seu potencial, favorecendo a construção da autoestima, autonomia e segurança afetiva em uma relação de respeito e confiança.

Dessa experiência exitosa e inovadora, Emmi Pikler compartilhou outro olhar sobre a educação de bebês, estabelecendo quatro princípios que devem ser observados: valorizar a atividade autônoma das crianças; valorizar as relações pessoais estáveis; a construção de uma imagem positiva da criança para desenvolver-se; e a manutenção da saúde física e mental da criança com ênfase no brincar e no cuidar. Por exemplo, ao não intervir diretamente nas suas brincadeiras e nos seus movimentos, cria-se condições favoráveis para que a criança inicie suas atividades, e criando seus próprios desafios. O respeito aos horários de dormir e acordar; o oferecimento de uma alimentação equilibrada que respeite a vontade da criança e a oportunidade de usufruir o máximo de horas ao ar livre, são condições necessárias ao desenvolvimento autônomo dos bebês.

O horário do cuidado pessoal dos bebês na alimentação, banho, troca, higiene, são momentos em que se deve interagir, priorizando as necessidades e as respostas dos bebês, verbalizando previamente todas as atividades pretendidas, possibilitando que a criança se prepare para o que vai lhe acontecer, de modo que também possa participar.

Segundo PIKLER (1940):

Enquanto aprende a contorcer o abdômen, rolar, rastejar, ficar de pé e andar, o bebê não apenas está aprendendo aqueles movimentos como também seu modo de aprendizado. Ele aprende a fazer algo por si próprio, aprende a ser interessado, a tentar, a experimentar. Ele aprende a superar as dificuldades. Ele passa a conhecer a alegria e a satisfação derivadas desse sucesso, o resultado de sua paciência e persistência.

Dessa forma, reiteramos que os cuidados com os bebês se constituem em práticas educativas, por meio das quais vivenciam situações de experiências diversas, que lhes proporcionam aprendizagens e desenvolvimento, assim, os cuidados devem ser pensados como um conjunto ações que criam oportunidades para o desencadeamento de relações sociais significativas.

Na organização das rotinas para as crianças nas Instituições de Educação Infantil, torna necessário que os adultos, criem um ambiente desafiador para que possam observar atentamente a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar, e de interagir com o espaço e os objetos de maneira mais independente, como acontece na Escola Infantil Emmi Pikler.

Nas últimas décadas, no exercício profissional e do campo investigativo trilhado por nós, observamos um crescimento de estudos no campo da educação das infâncias, destacando o processo educativo das crianças de quatro e cinco anos. Por outro lado, temos verificado que é muito recente as pesquisas envolvendo crianças de zero a três anos, apontando enfoques, correspondentes a diferentes contextos históricos e culturais, que evidenciam a importância do valor formativo nos três primeiros anos da infância para o desenvolvimento da consciência, da socialização e da aprendizagem das crianças.

As reflexões sobre a educação de crianças feitas a partir dos estudos e do trabalho realizado pelo Instituto Emmi Pikler, possibilitou um conhecimento mais aprofundado da experiência e das práticas de cuidados com bebês. Diante da discussão tão presente entre os educadores brasileiros, sobre o respeito pela criança para

pensar os espaços, os tempos, as relações e interações entre crianças e adultos nas instituições de educação infantil, se reconhece o crescente interesse de educadores e pesquisadores na produção de conhecimento sobre a criança seu desenvolvimento, rompendo com as representações e concepções tradicionais de criança.

Pesquisas e estudos realizados apontam para a necessidade de um diálogo aproximativo em relação às práticas com crianças e o conhecimento produzido no Instituto Pikler sobre a forma do bebê ser e estar no mundo. Suas contribuições permitem-nos compreender a importância das interações e do papel do adulto na relação com a criança, constituindo-se em referências importantes para pensar a infância e a formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena.

Emmi Pikler, ao considerar a realização do trabalho com crianças, ressalta o valor da autonomia, da motricidade livre e do respeito pelo ritmo individual da criança, de modo a possibilitá-las a aprenderem no próprio ritmo natural, tornando-as mais confiantes, alegres e ativas.

As contribuições de Emmi Pikler e Judit Falk ressaltam ainda a importância da observação para garantir as melhores condições de bem-estar físico e psíquico, defendendo que a “atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento”. (FALK, 2004, p. 46)

Tal constatação é importante para se pensar em como as instituições de Educação Infantil no Brasil, estão concebendo os espaços educativos para às crianças de zero a três anos. Isto porque é imprescindível compreender que crianças, nessa faixa etária, necessitam que sejam criadas pelos adultos as condições para seu desenvolvimento. Pois, é importante garantir:

[...] uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais. (FALK, 2004, p. 7)

Esses aspectos são basilares para se dimensionar quais experiências devem ser proporcionadas aos bebês nas instituições

educativas, cabendo aos adultos a responsabilidade por criar ambientes que lhes proporcionem situações de experiências em que possam vivenciar condições adequadas de vida e de desenvolvimento. Tal perspectiva, pode ser reiterada por Falk (2004, p. 31) quando afirma que:

O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir do que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes.

Nessa medida, pretendemos enfatizar que as contribuições da abordagem de Emmi Pikler e seus colaboradores trazem princípios a serem observados na educação das crianças pequena. Evidenciamos, ainda, a notoriedade de seu trabalho como uma experiência contemporânea que muito tem contribuído no mundo todo para se pensar a educação da infância.

Uma viagem de trabalho, uma viagem de descobertas e aprendizados: os estudos de Emmi Pikler

Nossa atividade profissional como professoras, estudiosas e pesquisadoras da área da infância, desafia-nos constantemente a reconhecer a importância de se realizar estudos de aprofundamento e incursões prático-reflexivas voltadas à dinamização do processo educativo, tanto na formação inicial quanto na continuada. O conhecimento de experiências exitosas, que resultam da sistematização de propostas alicerçadas em princípios que buscam valorizar a infância tem sido objeto de nosso interesse. Em decorrência, tomamos conhecimento das instituições educativas que têm a abordagem de Emmi Pikler como referência para o desenvolvimento dos processos de cuidar e educar dos bebês e crianças pequenas.

O envolvimento com a abordagem de Emmi Pikler resultou, no ano de 2013, em visitas e estudos para conhecermos instituições educativas em dois países da Europa, especialmente, experiências em Paris/França e Barcelona/Espanha. A perspectiva que se apresenta para nós é a de socializar conhecimentos e resultados das

experiências vividas, de tal modo que as mesmas possam suscitar novos desdobramentos de investigação, que contribuam para o delineamento de novos olhares críticos sobre referências teóricas importantes à formação de professores e à efetivação de práticas educativas que valorizem as crianças como sujeitos sociais.

O intercâmbio que realizamos com nossos pares, em Instituições de Educação Superior espalhadas pelo Brasil, tem nos permitido ampliar conhecimentos e, conseqüentemente, resultam na qualificação de nossas práticas. Ao buscarmos localizar no tempo e no espaço nossos primeiros contatos com as contribuições de Emmi Pikler, resgatamos a participação em uma banca de doutorado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Marília no ano de 2005, ocasião em que tivemos acesso à tradução do livro *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*, de Judit Falk, realizada por Suely Amaral Mello. Ao mesmo tempo em que tomamos conhecimento do livro, e por entender que o mesmo traria grandes contribuições aos estudos e formação de professores de Educação Infantil, especialmente de 0 a 3 anos, assumimos a responsabilidade junto a Suely de levar alguns exemplares para Campo Grande/MS para que mais pessoas pudessem tomar conhecimento desses estudos. Desde então, estamos criando as circunstâncias teórico-metodológicas para que os acadêmicos do curso de Pedagogia e alunos do curso de especialização em Educação Infantil possam se apropriar desse conhecimento. Conforme expressa o prefácio do livro à edição brasileira:

Apesar das contradições que o cercam, o século XX pode ser lido desde as perspectivas de inúmeras iniciativas pela consolidação de um conjunto de direitos sociais – enunciados e anunciados pela Revolução francesa. O direito à infância, hoje negado pela escola infantil que escolariza e precocemente transforma a criança em escolar, é ativamente cultivado nesta experiência iniciada nos anos 40, nas práticas e ensinamentos decorrentes desta singular experiência liderada por Emmi Pikler em Budapeste (Hungria). (FALK, 2004, p. 5)

A busca pela garantia efetiva dos direitos sociais das crianças é o que tem nos mobilizado, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu art. 208, inc. IV, garante às crianças o direito à educação. Nosso investimento profissional tem sido o de realizar estudos e pesquisas que criem circunstâncias teórico-

práticas para que elas possam viver plenamente a infância também nos contextos educativos.

Por isso, ao tomarmos conhecimento do VI Trocando em Miúdos Internacional – Abordagem Pikler-Lóczy, organizamo-nos para participar dessa “aventura intelectual”. A viagem de estudo foi organizada pela Avante Educação e Mobilização Social, uma organização não governamental, que desde de 1996, realiza um trabalho voltado à formação de professores e tem pautado suas ações no compromisso com a qualidade da educação. O Programa de viagem foi realizado no período 10 a 20 de outubro de 2013 em Paris, na Association Pikler-Lóczy, e em Barcelona na Associació de Mestres Rosa Sensat. Foram convidados a participar dessa viagem profissionais ligados à primeira infância, e aos poucos, profissionais de diversas partes do país foram aderindo ao programa. Iniciamos nossa aventura no aeroporto de Guarulhos - São Paulo no dia 10 de outubro de 2013, o grupo foi se formando com profissionais do Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Santa Catarina.

Em Paris, realizamos nossa primeira atividade no dia 12 de outubro de 2013, fomos recebidas por Catherine Durand, secretária Geral da Associação Pikler Internacional, momento em que nos apresentou o programa das atividades a serem realizadas por nós. Na organização dos grupos e orientações gerais, chamou nossa atenção para a importância de respeitarmos o espaço de ação das crianças e adultos das instituições que seriam observadas por nós, destacando que deveríamos tentar “ser o mais invisível possível”, evitando chamar a atenção das crianças e conversar com os adultos, sua orientação foi para que olhássemos, observássemos, anotássemos e, depois, quando retornássemos à associação, poderíamos discutir, problematizar sobre as observações realizadas. Ao finalizar destacou que o grande propósito tem sido o de criar uma rede internacional referenciada na abordagem de Emmi Pikler.

Em um grupo de quatro pessoas, fomos no dia seguinte para os arredores de Paris, realizar a primeira observação, em creches, assim denominadas, que realizam um trabalho educativo em consonância com a abordagem de Emmi Pikler. Fomos recebidas pela diretora, que prontamente nos atendeu, ressaltando que aquela instituição atendia crianças, filhas de mães trabalhadoras da região. Na entrada da creche, chamou-nos atenção um sistema de ponto em que os familiares registram os horários de entrada e saída, muitos ficam nos primeiros dias, para participarem do processo de adaptação das crianças na instituição.

O propósito do ponto, segundo a diretora, é criar entre a instituição e os familiares uma atitude compromissada com a frequência e a constituição do vínculo da criança, visto que se torna visível o registro e, portanto, a participação efetiva das crianças na instituição. Uma vez que o tempo de permanência pressupõe o envolvimento familiar no processo educativo vivido pelas crianças.

Outro aspecto importante, e que nos causou surpresa, foi que, ao entrarmos na primeira sala, as crianças ouviam a música “Tocando em Frente” interpretada por Almir Sater e Renato Teixeira, essa música tomava conta do ambiente e as crianças se movimentavam ao seu ritmo. No diálogo com a diretora, foi enfatizado o quão importante é para as crianças terem contato com outros universos culturais e que a música muito contribui para isso.

Na ocasião, observamos que prevalecia um clima de tranquilidade na instituição e os adultos que trabalham com as crianças, agiam calmamente e se comunicavam em um tom bem baixo, solicitando que as crianças participassem das atividades e da organização dos ambientes. Esses se intercomunicam, favorecendo que as crianças transitem de um lugar para outro. Nas salas, existem brinquedos que são manuseados pelas crianças, sem interferência direta dos adultos, nas paredes estão expostos alguns quadros e relatórios que oportunizam aos pais acompanharem aspectos importantes, sobre alimentação, saúde e participação em atividades diariamente.

Na área externa, algumas crianças brincavam com motocicletas e outros brinquedos, observamos que os adultos acompanhavam as atividades das crianças sem interferir, e mesmo aquelas que se mantinham fora do grupo eram respeitadas em suas decisões. Como já havíamos sido informados que não deveríamos questionar as profissionais sobre as situações observadas, registramos essa situação para que em ocasião oportuna, na reunião na Associação Pikler-Lóczy que aconteceria mais tarde, pudéssemos ter maior conhecimento sobre suas atitudes e, portanto, entender a dinâmica empreendida.

Na sala dos bebês, assim denominada porque é um espaço em que não há predominância de berços e sim de bebês, vimos que eles ficavam em grandes colchonetes espalhados pelo chão e constatamos que, conforme expressa a abordagem de Pikler, os bebês tinham perto de si objetos que os estimulavam a olhar para os lados, movimentarem-se, a agirem autonomamente sem, no

entanto, ter um adulto que os virassem de bruços ou os colocassem sentados. As profissionais que ali se encontravam davam atenção individual aos bebês, alimentando-os, trocando-os, conversando durante a troca para que a criança soubesse exatamente o que estava sendo realizado com ela e participasse. Enquanto algumas estavam sendo cuidadas, as outras estavam brincando e movimentando-se nos colchonetes.

Chamou-nos a atenção um bebê que chorava em uma das salas, enquanto isso, uma das profissionais que estava por perto, continuou a alimentar outra criança. Só mais tarde viemos saber que as crianças são levadas a viverem situações em que precisam aprender a esperar. Tal episódio, nos remeteu a uma questão importante da abordagem de Emmi Pikler, em que a observação do adulto, mesmo estando com outra criança, em relação aos gestos, direção do olhar, expressões faciais e sons de satisfação ou insatisfação de um bebê, torna possível a compreensão de quando atendê-las e responder às suas necessidades, estabelecendo um clima de confiança.

Em síntese, podemos destacar aspectos que marcaram essa visita: ambiente organizado para as crianças, respeito à individualidade das crianças, pouca interferência dos adultos nas atividades das crianças, brinquedos diversos e coloridos ao alcance delas, poucas atividades dirigidas, grande movimentação das crianças.

No período da tarde, desse mesmo dia, todo o grupo foi participar de um encontro com Catherine Durand, e outras profissionais na Associação Pikler Internacional em Paris. Ficamos sabendo que a associação foi fundada em 1984 para se constituir em um centro de reflexão, pesquisas, documentação e formação sobre a criança pequena, especialmente soubemos que a abordagem Emmi Pikler tem a preocupação de vincular os diversos campos de estudos que abordam a experiência da Primeira Infância e articula conhecimentos sobre Educação Infantil, Psicologia, Psicanálise, Psicomotricidade e Formação do Profissional da Primeira Infância, de modo a mobilizar olhares sensíveis e pormenorizados ao bebê, nos diferentes espaços acolhimento (creches, pré-escolas, espaços de acolhimentos, maternidade entre outros). Foi enfatizada a importância do desenvolvimento de estudos e aprofundamentos sobre as experiências relativas ao cuidado, a qualidade das interações, bem como a necessidade de se construir contextos que promovam a reflexão sobre os espaços e atitudes profissionais constituintes da identidade da criança e o valor do jogo e das atividades livres no desenvolvimento autônomo do bebê.

A experiência vivida em Barcelona, na Associació de Mestres Rosa Sensat, permitiu-nos observar que os grupos de trabalho reúnem professores e profissionais da educação com interesses comuns. A tarefa de reflexão e produção de materiais é uma das atividades mais significativas da Associação, e permite articular o debate e as propostas pedagógicas. Seu trabalho é conhecido por meio das formações que realiza, revistas e outras publicações. Nosso grupo de estudo pode se reunir e discutir as práticas formativas com crianças de zero a três anos, oportunizando-nos reflexões sobre os diversos contextos formativos.

Muitos outros aspectos da experiência vivida poderiam ser destacados, contudo, privilegiamos aspectos que podem suscitar outras discussões, aprofundamentos e diálogos construtivos para o delineamento de propostas que reconheçam os bebês e as crianças como sujeitos competentes.

Considerações Finais

A escrita deste artigo resultou do nosso encontro com a abordagem de Emmi Pikler e sua apropriação em contextos sociais diferentes da realidade brasileira, no entanto, oportunizou-nos a aquisição de conhecimentos e reflexões imprescindíveis à ação de professores de bebês e crianças pequenas. A interlocução estabelecida provoca-nos a reiterar o quão urgente é a reestruturação de contextos formativos para que os professores possam se apropriar dessa abordagem e ressignificar suas práticas educativas.

Estamos vivendo circunstâncias complexas em relação aos princípios que devem nortear a educação das crianças, em seus primeiros anos de vida. Posicionamo-nos a favor do direito de a criança viver plenamente a infância, explorando o seu contexto de vida e tendo a oportunidade de conhecer outros espaços fundamentais ao seu desenvolvimento humano.

Reiteramos que, conforme expressa a abordagem de Emmi Pikler, o princípio que orienta ação do profissional que atua junto às crianças é de reconhecimento e valorização do desenvolvimento autônomo. Desse modo, é fundamental criar as circunstâncias propícias para que as crianças possam viver em espaços formais plenamente a infância. Nosso compromisso profissional nos direciona para a busca de criação de contextos formativos que permitam aos interessados pela educação da infância a realização

de reflexões e de desenvolvimento de práticas que respeitem as crianças como sujeitos de direitos.

The Emmi Pikler approach: looks at educational contexts for infants and children

Abstract: The object of study and research of the Group of Studies and Research in Childhood Education are based on the theoretical-practical foundations that carry within themselves conceptions of childhood, and subsidize the development of educational practices among children from 0 to 6 years, especially those who return to the understanding of the processes of constitution of these practices. In the course of our studies and research, we make sure that children are recognized as social actors, who play an important role in consolidating the educational contexts that are offered to them. Such certification has led us to recognize the importance of undertaking deepening studies and practical-reflexive incursions in educational institutions that have Emmi Pikler's approach as a reference for the development of the care and education processes of infants and young children. The initiation of the studies led us, in 2013, to carry out knowledge visits in institutes and schools for children in Europe, Paris/France and Barcelona/Spain, to learn about experiences that favor the creation of formative circumstances, through reflections important to the consolidation of the theoretical-practical bases and allow the creation of new perspectives on the educational contexts of childhood, promoting changes in the children's quality of life. The perspective that is presented for us is to share the lived experiences, in such a way that they can provoke unfolding of studies that contribute to the delineation of critical views on important theoretical references to the formation of teachers and the realization of educational practices that value the children as social subjects.

Keywords: Emmi Pikler's approach. Babies. Child education.

El enfoque de Emmi Pikler: mirada de los contextos educativos para bebés y niños.

Resumen: Es objeto de estudio e investigación del Grupo de Estudios e Investigación en Educación de la Infancia los fundamentos teórico-prácticos, que cargan en sí concepciones de infancia, y subsidian el desarrollo de prácticas educativas junto a los niños de 0 a 6 años, especialmente, aquellos que se vuelven a la comprensión de los procesos de constitución de esas prácticas. En el curso de nuestros estudios e investigaciones, nos cercioramos del reconocimiento de los niños como actores sociales, que asumen un papel importante en la consolidación de contextos educativos que se le ofrecen. Tal certificación nos ha llevado a reconocer la importancia de realizar estudios de profundización e incursiones práctico-reflexivas en instituciones educativas que tienen el enfoque de Emmi Pikler como referencia para el desarrollo de los procesos de cuidar y educar de los bebés y niños pequeños. El desencadenamiento de los estudios nos llevó en el año 2013 a realizar un proceso de inmersión en institutos y escuelas infantiles en Europa, París/Francia y Barcelona/España, para conocer experiencias que favorecen la creación de circunstancias formativas, a través de reflexiones importantes a la consolidación de las bases teórico-prácticas y propicien la creación de

nuevas miradas sobre los contextos educativos de la infancia, promoviendo cambios en la calidad de vida de los niños. La perspectiva que se presenta para nosotros es de compartir las experiencias vividas de tal modo que las mismas puedan suscitar desdoblamiento de estudios que contribuyan al delineamiento de miradas críticas sobre referencias teóricas importantes a la formación de profesores y la efectividad de prácticas educativas que valor en los niños como sujetos sociales.

Palabras clave: Enfoque de Emmi Pikler. Bebés. Educación Infantil.

Referências

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

CORSARO, W. A. *We're friends, right? Inside kids culture*. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

PIKLER, E. *What Can Your Baby Do Already?* Hungary. English translation, Sensory Awareness Foundations - Winter 1994 Bulletin. 1940.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 112. mar. 2001.

Submetido em: 20/12/2018

Aceito em: 08/07/2019

Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica

Resumo: O presente artigo discute a docência na Educação Infantil (EI) e busca evidenciar, numa perspectiva crítica, as interfaces e os dilemas entre a formação inicial e a prática pedagógica com crianças de zero a seis anos de idade no cotidiano de escolas de Educação Infantil. Tomou-se os estudos de Rosemberg (1999), Kishimoto (1999; 2002), Kramer (2002; 2005), Gatti (2010) Gatti, Barreto e André (2011), Santos (2017), Tardif (2002; 2005), Tardos e Szanto-Feder (2011), Rinaldi (2016), Martins Filho e Delgado (2016) e as narrativas de cinco professoras da rede pública e privada de Salvador que exercem a docência na EI para analisar entrelaçamentos entre a formação e a prática pedagógica. Do ponto de vista teórico-metodológico, parte-se de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, com a utilização de pesquisa bibliográfica e entrevista. Entre os achados da pesquisa, destacam-se a formação como uma das estratégias para a consolidação da qualidade da Educação Infantil, a compreensão da criança como aquela que nutre os sentidos do ser professor e a demanda de uma didática da Educação Infantil que coloque a criança no centro do planejamento curricular e a considere como um sujeito de direitos, competente, rico de iniciativas e de curiosidades. Conclui-se que a docência na Educação Infantil ainda é experienciada pelos professores e pelas crianças em contextos desafiantes, tanto do ponto de vista da intencionalidade e do alcance das políticas públicas de formação de professores como das complexidades da prática pedagógica.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Formação Inicial. Prática Pedagógica. Professora-criança.

Marlene Oliveira dos Santos
Universidade Federal da Bahia
(UFBA)
dossantos.ufba@gmail.com

Nanci Helena Rebouças Franco
Universidade Federal da Bahia
(UFBA)
nanci.franco@hotmail.com

Daniela Nascimento Varandas
Universidade do Estado da Bahia
(UNEB)
danielavarandasinfancia@gmail.com

(1) Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999), nos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), no Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2014), no Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a), da Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. (BRASIL, 2006b)

Introdução

As discussões sobre a docência e a formação de professores da Educação Infantil no Brasil fundamentam-se tanto em aspectos legais¹ como em conhecimentos resultantes de estudos e pesquisas realizadas na área da formação de profissionais da educação. (KISHIMOTO, 1999; 2002; KRAMER, 2002; 2005; MARTINS FILHO; DELGADO, 2016; ROCHA, 1999; SILVA, 2013) Esse é um tema complexo e multifacetado, que envolve tensionamentos oriundos de diferentes campos: pessoal, escolar-acadêmico, social, político e cultural.

Do ponto de vista do ordenamento legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, art. 62, afirma que:

(2) Neste texto, consideramos a faixa etária da Educação Infantil como sendo de zero a seis anos de idade, pois temos a Resolução nº 02/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2018)

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, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 25)

O anúncio da formação do professor da Educação Infantil em nível superior, em curso de licenciatura plena, é um passo importante para a profissionalização, a valorização e a carreira dos professores que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade,² mas essa conquista no campo da legislação ainda não é uma garantia efetiva para que todos os interessados ingressem e finalizem um curso de graduação plena. A presença de docentes leigos, sem a formação exigida pela Lei e com formação inadequada trabalhando em creches e pré-escola ainda é uma realidade presente nos sistemas de ensino brasileiros.

Para o exercício da docência na Educação Infantil, o curso de licenciatura plena que habilita o professor para essa atividade profissional é o de Pedagogia. E esse curso requer um projeto aberto e promotor de diálogos entre o marco legal, o cotidiano das escolas e os conhecimentos produzidos sobre a educação das crianças. Um caminho que pode favorecer a atualização do projeto pedagógico e curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com vistas ao atendimento das especificidades da Educação Infantil, é a escuta das narrativas de professoras egressas do referido curso e das crianças que são afetadas pelas ressonâncias da qualidade da formação experienciada pelas suas professoras e pelo descompromisso do estado para com a sua educação escolar.

Diante do exposto, esse artigo se propõe a analisar entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica de professores da Educação Infantil. Do ponto de vista teórico-metodológico, o texto está sustentado em uma abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “[...] privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]”, se constituindo como um estudo de cunho exploratório. De acordo com Selltiz (1967 apud GIL, 2002, p. 41, grifo do autor), esse tipo de pesquisa tem:

[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]. Na maioria

dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (grifo do autor)

Nesse estudo, realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica para conhecer a literatura produzida sobre a temática. Em seguida, fizemos entrevistas com cinco professoras da Educação Infantil, da rede pública e privada de Salvador, que se dispuseram a participar da investigação, lemos as narrativas para interpretá-las, considerando o objetivo central do texto, e procedemos a análise do conteúdo contido em cada uma das narrativas, buscando compreender as relações existentes entre a formação inicial de professores e a prática pedagógica.

A atividade docente é majoritariamente feminina no Brasil e esse dado se torna ainda mais evidente na Educação Infantil. Rosenberg (1999, p. 11) afirma:

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à «produção humana» e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período.

Considerando o indicador gênero, ter cinco docentes mulheres na Educação Infantil está dentro do espectro histórico desse segmento da Educação Básica. As professoras têm uma idade média de 36,2 anos, quatro delas nasceram em Salvador e apenas uma no interior do estado. Já no que diz respeito à religião, duas são católicas, uma agnóstica, uma cristã evangélica e uma sem opção religiosa, o que indica a multiplicidade de religião das docentes.

Com base na categoria cor/raça estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), as professoras se autodeclararam pretas (3) e pardas (2). Esse dado é coerente com o perfil da população de Salvador – aproximadamente 80% de

população negra. Sobre o estado civil, três docentes informaram que são casadas e duas são solteiras. A renda familiar média das professoras é de R\$ 6.294,00, sendo que a maior renda é de R\$ 11.000,0 e a menor de R\$ 3.000.

Todas as professoras cursaram Pedagogia em universidades públicas, na modalidade presencial, e têm pelo menos uma pós-graduação. No que diz respeito ao tempo médio de formadas, as docentes têm oito anos e seis meses, sendo que o tempo máximo de egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia é de 17 e o mínimo é de quatro anos. O tempo médio de docência é de dez anos e dois meses e de sete anos e dois meses de docência na EI.

Enfim, as professoras são mulheres, negras (pretas e pardas), de religiões distintas, com graduação em Pedagogia e pós-graduação em diferentes áreas, além de terem uma experiência significativa na área de educação e, em específico, na Educação Infantil. A partir dessa compreensão, a discussão teórica será centrada em três tópicos articulados com as narrativas das professoras, a saber: formação inicial e docência, culturas da docência na Educação Infantil e caminhos para uma didática na Educação Infantil.

Formação inicial e docência

A formação inicial de professores é uma das condições político-pedagógicas para a consolidação da qualidade da Educação Infantil. Ela vem sendo estudada em pesquisas no campo da formação de profissionais da educação (CERISARA, 2002; CÔCO, 2010; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2017; LEITE, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e pautada em orientações e marcos legais da educação brasileira, como a Resolução CNE/CP n° 02, de 01 de junho de 2015, que 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. (BRASIL, 2015a) Assim como nos resultados das pesquisas, as entrevistadas foram unânimes em afirmar que a formação inicial é fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil. A professora C. (2018) narra que os dois componentes curriculares específicos da Educação Infantil presentes na matriz curricular do curso Pedagogia foram essenciais para a sua ação docente: *“esses componentes convergiam diretamente com o que escutava, observava e aprendia na escola, e muitas vezes,*

os textos e os trabalhos produzidos eram norteadores para a minha práxis pedagógica.” E diz mais: “gostaria de ter tido a maturidade que tenho hoje para compreender e vivenciar com mais inteireza cada componente curricular” (Professora C., 2018).

As professoras também falam das lacunas desse processo formativo inicial que foram sendo identificados após terem iniciado a docência. A Professora M. P. (2018) concluiu o curso de Pedagogia em 2001 e afirma que faltou “[...] disciplina no currículo de Pedagogia da FAGED/UFBA que tratasse da Educação Infantil.” Em 2009, o projeto pedagógico e curricular do curso supracitado foi reformulado e a Educação Infantil passou a ter dois componentes curriculares obrigatórios: Educação Infantil e Práticas Educativas na Educação Infantil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009) Aparecem outras queixas referentes ao currículo e aos processos formativos vividos pelas docentes, como: dissociação entre teoria-prática; currículo disciplinar com a consequente falta de articulação entre os componentes curriculares; ausência de discussões mais consistentes sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva; necessidade de um componente curricular que colaborasse para o “cuidar de si”, para o cuidado com o que acontece durante o trabalho (Professora J., 2018). Cuidar da professora e da pessoa da professora como política pública é uma discussão necessária nesse cenário de precarização do trabalho docente, que tem trazido como saldo o adoecimento dos profissionais da educação. O processo de adoecimento do professor vem sendo nomeado por alguns autores de “mal-estar docente”. Nas palavras de Esteve (1995, p. 98, grifos do autor),

A expressão *mal-estar docente* (*malaiseenseignant, teacherburnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Para o referido autor, as principais consequências do *mal-estar docente* são:

- Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor.
- Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas.

- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realiza.
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
- Absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
- Esgotamento, como consequência da tensão acumulada.
- *Stress*.
- Ansiedade.
- Depressão do *eu*. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.
- Reações neuróticas.
- Depressões.
- Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental. (ESTEVE, 1995, p. 113)

O tema do *mal-estar docente* precisa ser pauta das políticas públicas, bem como ser, cada vez mais, objeto de estudo e de debate nos currículos e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada – Resolução CNE/CP n° 2, de 01 de julho de 2015a – foram atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação, em um cenário de muito debate com especialistas e profissionais da educação, mas o tema do mal-estar docente foi pouco evidenciado. Esse documento trata de concepções, princípios, perfil profissiográfico dos estudantes, estrutura e organização do currículo para a formação dos professores da Educação Básica.

As diretrizes supracitadas abrem possibilidade para a criação de cursos de Licenciatura em Pedagogia específicos para a Educação Infantil. Ter um curso com essas características é o que se almeja para a formação de estudantes que desejam exercer a docência com crianças de zero a seis anos de idade e para aqueles professores que já são docentes de crianças e experienciam a sua formação inicial, simultaneamente.

Como a existência de cursos de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil ainda é rara no Brasil, o que temos acompanhado é uma ampliação “tímida” do número de componentes curriculares específicos para esse segmento na matriz curricular dos cursos, como vimos no caso da Universidade Federal da Bahia. (2009) Sem dúvida, essa é uma iniciativa importante, mas ela não dá conta de trabalhar com as especificidades da Educação Infantil. São alterações pontuais e de cunho disciplinar, pois a Educação

Infantil continua sendo invisibilizada na maioria dos componentes que integram a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Estuda-se, por exemplo, políticas públicas, currículo e didática, mas não se aborda a Educação Infantil.

Gatti (2010, p. 1.368), desde a primeira década do século atual, vem mostrando em seus estudos essa invisibilidade da Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Da análise feita por ela dos currículos de 71 cursos de Licenciatura presencial no Brasil, apenas 5,3% do conjunto são disciplinas relativas à Educação Infantil. Ela ainda complementa dizendo que:

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino.

Então, a pergunta que precisa ser feita hoje é: quem está formando, na prática, o professor da Educação Infantil? Esse é um dos questionamentos que tem nos mobilizado e, por essa razão, trouxemos essa provocação para que ecoe e alcance diferentes instâncias e setores da sociedade brasileira que debatem e estudam a formação inicial de professores.

As matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia têm como o foco a docência, a pesquisa e a gestão – Art. 10 da Resolução CNE/CP n° 2, de 01 de julho de 2015a. É uma proposta de formação inicial de professores ampla e de caráter generalista, pois mesmo que a docência tenha centralidade no processo formativo, em 3.200 horas (mínimo) as especificidades de cada etapa da Educação Básica e modalidades da educação permanecerão nas bordas do desenho dos currículos e das práticas pedagógicas experienciadas na graduação. É preciso trazer a Educação Infantil e a criança com suas infâncias mais para dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, como mencionaram Barbosa e Richter (2015), em suas reflexões sobre o currículo da Educação Infantil no Brasil, ao discutirem as indicações nacionais italianas para o currículo da escola da infância de 2012:

Talvez uma das grandes contribuições do documento italiano de 2012 seja justamente a de permitir pensar, antes de um documento curricular para as crianças, uma relevante

referência para a formação docente, pois o mesmo aponta para a discussão da relação da escola com a cultura, com a sociedade, as relações com as famílias e a comunidade, didática, planejamento, as reflexões sobre organização curricular e os campos de experiências. Temas que são fundamentais para a exigência de formação do professor de educação infantil. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196)

Assim como Barbosa e Richter (2015), a Professora M.P. (2018) faz referência a essa temática ao tratar da especificidade da docência na EI:

A docência em educação infantil requer conhecimento da infância e suas especificidades. Para ser docente da educação infantil é preciso ter clareza da especificidade do seu trabalho, do seu público, que é diferente dos outros níveis da educação. O docente precisa ter a compreensão da criança como sujeito de direitos, que precisa ser respeitado e considerado em sua fase de vida que tem importância singular.

A formação inicial específica para professores da Educação Infantil é um projeto urgente, que requer negociações de diferentes naturezas entre diversos segmentos educacionais e, ao mesmo tempo, um desvio das recomendações de organismos internacionais que têm influenciado a formulação, a execução e a avaliação das políticas públicas educacionais brasileiras no campo da formação, valorização, profissionalização e carreira dos professores. Os cortes dos recursos financeiros para educação, a pressão pela substituição da formação presencial pela formação à distância, a precarização do trabalho docente, a burocratização dos processos pedagógicos, as avaliações do desempenho profissional do professor, o adoecimento físico e psíquico dos professores são sinais de uma urgência (histórica) que não foi devidamente atendida durante décadas no Brasil em relação à formação inicial de professores.

Culturas da docência na educação infantil

A cultura da docência (SANTOS, 2017) caracteriza-se por uma teia de fios que pode ter sua tessitura iniciada na infância, nas brincadeiras de faz de conta – brincadeiras de ser professora, brincadeiras de escola– e/ou, na adolescência, quando o brincar de ser professora se manifesta em atividades de apoio escolar para pessoas com dificuldades para aprender algum conteúdo, como

narrou a professora C. (2018) que trabalha na Educação Infantil na rede privada de Salvador:

Lembro de mim, ainda adolescente e das minhas amigas e vizinhos me solicitando para auxiliá-los em aulas de reforço, para serem aprovados nas provas de recuperação do ano letivo. Para eles, 'eu explicava de uma maneira que favorecia o entendimento dos assuntos e conteúdos'. Ser uma facilitadora no percurso das aprendizagens dessas pessoas, ser sensível com suas inquietações, dúvidas e dificuldades e poder ver os seus sucessos diante desses desafios, despertou o desejo para a docência. [...].

São esses e outros fios produzidos pelas experiências pessoais, escolares-acadêmicas, profissionais, sociais, políticas e culturais que vão constituindo uma espécie de matriz referência aberta e disponível em cada pessoa, que servirá de inspiração para o seu exercício profissional, quando adulto. Santos (2017), em seus estudos, diz que cada professor tem um DNA da docência e que este foi sendo arquitetado ao longo da vida com suas experiências internas e externas. Para ela, os genes desse DNA são marcas impressas naquilo que há de mais profundo e íntimo de cada sujeito, passando pelas dimensões corporais, cognitivas, psíquicas, relacionais e sociais. "As marcas (genes) [da docência] são sentimentos, afetos, elogios, silêncios, olhares, gestos, expressões, incentivos resultantes das experiências do professor que foram impressos na constituição de seu eu ao longo da vida". (SANTOS, 2017, p. 163, grifo nosso)

As marcas que constituem o DNA da docência de cada professor não desaparecem de um dia para o outro, tampouco com a virada de um ano letivo para o outro, com a mudança de uma escola para outra, com a filiação a um novo modelo pedagógico, com a migração para um novo um grupo de crianças da creche ou da pré-escola. Elas acompanham o professor, podendo ser atualizadas, ressignificadas, abandonadas temporariamente, mas não se apagam de sua matriz referência. A Professora M. P. (2018) atesta como essas marcas estão impressas em sua história de vida:

Acho que já nasci professora, gosto da docência. A vinda para a Educação Infantil aconteceu com a mudança da oferta do ensino fundamental na unidade escolar onde trabalhava, transformando a escola somente de EI. Desta forma fui ficando e me apaixonando.

A cultura da docência, portanto, é tecida nos percursos de vida, com as experiências pessoais-profissionais e saberes dos professores, com as imagens de criança que cada um tem, com os conhecimentos construídos na trajetória escolar-acadêmica, com referenciais teóricos escolhidos conscientemente ou impostos por meio de normativas dos sistemas de ensino ou de outras fontes, com as condições de trabalho e de funcionamento da escola. Corroborando com essa ideia, Tardif (2002, p. 136) afirma que “[...] os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais”.

Cada professor tem o seu saber-fazer e são esses diferentes modos de saber-fazer na Educação Infantil que matizam as culturas da docência, que entrelaçam singularidades e semelhanças no trato com o conhecimento, com as crianças e com as didáticas vividas no cotidiano. A cultura da docência na Educação Infantil ainda é fortemente influenciada por concepções oriundas dos referenciais de Ensino Fundamental que se tem no Brasil e por um projeto de educação financiado por setores da sociedade que compreendem a escola como o lugar de formação de mão de obra, sem a reflexão, a criticidade e a autonomia, elementos fundantes do ato educativo e de uma educação democrática.(SANTOS, 2017) Essa é uma cultura que está enraizada tanto nas práticas pedagógicas na Educação Infantil como nas políticas públicas, projetos e ações que insistem em ver a criança apenas como número estatístico, como um “estudante” que está na escola para aprender o que lhe é ensinado, de forma diretiva e descontextualizada. As rotinas rígidas, o controle excessivo das atividades das crianças, o tempo escasso para o brincar, a organização das experiências das crianças por áreas de conhecimentos são sinais de como esse projeto de educação vem sendo tecido no cotidiano da escola, produzindo currículos adultocêntricos, marcados pelo que Freire (1987) chamou de educação bancária e focados nos resultados do desempenho escolar e profissional, das crianças e dos professores, respectivamente.

Mesmo com os avanços no Brasil na formulação de políticas públicas para a Educação Infantil, traduzidas em orientações, diretrizes e ações, até o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, diferentes concepções de escola continuam em disputa na sociedade brasileira. Essa é uma arena política complexa que requer, cotidianamente, a defesa de uma educação para as crianças

pautada em princípios éticos, políticos e estéticos, que considere a criança como um sujeito histórico e de direitos, rica de iniciativas, potente e competente, que tenha o professor como o profissional responsável pelo trabalho pedagógico, que a educação tenha a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança, valorizando suas experiências e linguagens na tessitura do currículo e da docência na Educação Infantil.

Nas últimas décadas, temos observado, no Brasil e no mundo, um movimento, ainda inicial, mas potente, de incorporação de novos fios na tessitura das culturas da docência na Educação Infantil. Um deles é o de reconhecimento da criança como um sujeito capaz de aprender, de se comunicar, de intervir no mundo, produzindo culturas e coisas surpreendentes, que nos encanta e nos encoraja para continuar esse movimento de escutar cada vez mais as crianças e o que elas têm a nos dizer. Para Tardos e Szantofeder (2011, p. 41), “Há cada vez mais lugares onde a criança é percebida de outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia”.

Outro fio também vem sendo evidenciado é o da escuta da criança no cotidiano da escola. Para Carlina Rinaldi (2016, p. 237), “Escutar significa estar aberto a dúvidas e a incertezas. Essa escuta significa estar aberto ao inesperado, e muitas vezes a entrar em crise, a aceitar frustração”. E quem exerce a docência com criança sabe que as respostas “prontas” não dão conta de responder o que elas querem saber. Escutar uma criança é não ter respostas para as todas suas indagações e aprender junto com ela, é permitir que ela pergunte mais e mais, porque os seus “por quês” são infinitos, porque a curiosidade, a criatividade e a inventividade são ferramentas que todas as crianças têm para conhecer, aprender, participar, expressar-se e relacionar-se.

A maioria das professoras pesquisadas fala sobre a escuta das crianças enquanto sujeitos de direitos, competentes e cheios de curiosidade, bem como sobre as aprendizagens construídas coletivamente. A professora C. (2018) nos diz:

O percurso experienciado com as crianças são embasados pela escuta, pelo respeito às suas singularidades e pela participação ativa delas nesse processo de muitas aprendizagens. Descentralizar minha atuação e APRENDER com as crianças é a chave para uma práxis pedagógica democrática e respeitosa, comigo e com o

outro. A escola na qual trabalho, há seis anos, se faz um espaço especial justamente por convergir com a vez e a voz das crianças, onde cada passo pedagógico, é direcionado pela escuta e observação global dos pequenos.

Já professora M.P. (2018) narra que em seu contexto de trabalho *“A organização do trabalho pedagógico é coletiva, se pensa na infância, mas ainda não tem uma escuta da criança muito atenta, embora valorize as suas necessidades em diagnósticos feitos pelos docentes”*. A construção da escuta sensível entre o professor e as crianças fortalece os vínculos e as relações de afetividade entre eles, o que colabora para um processo formativo sensível, democrático, pautado na alteridade, no respeito e no reconhecimento da criança como um sujeito histórico, que se expressa através de múltiplas linguagens. Cerqueira e Sousa (2011, p. 17) também sinalizam a importância da escuta sensível, afirmando que:

Esse tipo de escuta acontece entre a criança que fala e o adulto que ouve, possibilitando uma maior aproximação entre eles. Também propicia o desenvolvimento integral do sujeito através de uma relação recíproca, isto é, o reconhecimento do outro a partir de si mesmo.

Em um sentido diferente do que tratamos acima, a Professora M. (2018) narra: *“trabalho em uma escola pública e tenho que seguir algumas determinações gerais, mas consigo organizar um trabalho voltado para as necessidades da turma e de cada aluno. Isso é feito sempre que possível”*. No contexto dessa escola, fica evidente, pela narrativa da professora, que a escuta sensível ainda não ocupa uma centralidade na prática pedagógica e que as determinações dos órgãos executivos responsáveis pela educação interferem tanto na organização do trabalho pedagógico como na qualidade das experiências vividas pelas crianças e professoras no dia a dia da escola.

De acordo com Rinaldi (2016, p. 237), “[...] escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano, começando no momento do nascimento”. Escutar a criança, portanto, não pode ser uma ação restrita ao professor no contexto da escola. Aqueles que estão fora da escola (parlamentares, prefeitos, gestores públicos, conselheiros da educação, dentre outros) podem e devem cambiar suas atitudes em relação à escuta das crianças, principalmente, quando estão legislando e tomando

decisões relacionadas a esses seres humanos de pouca idade e aos profissionais que trabalham com eles.

Escutar a criança passa também pela atualização do papel do professor e pelas filiações teórico-metodológicas que ele se inspira para organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola. Quando o professor está aberto para escutar, está aberto às dúvidas e às incertezas, como mencionou Rinaldi (2016), ele diminui o uso do “controle remoto” que tem nas mãos para dirigir as crianças seguindo as atividades contidas na rotina e passa a usar mais uma “lupa” para observar o que elas estão fazendo, dizendo, criando, inventando em um contexto planejado intencionalmente, por ele, com diferentes objetos, brinquedos, artefatos, adereços, fantasias, materiais estruturados e não-estruturados para que a criança escolha, em alguns momentos do turno e/ou dia, com o que brincar e com quem fazer suas explorações, enquanto aprendem e ampliam seus conhecimentos. Para a Professora R. (2018), a escuta e o olhar constituem especificidades da docência na EI:

Escuta e olhar atentos trabalhando o tempo todo em uma observação contínua em cada situação do cotidiano da criança, disposição para estar de fato no chão da escola com as crianças, capacidade para construção de vínculo afetivo, flexibilidade total dentro das ações delineadas, reconhecer a criança como sujeito altamente capaz de conduzir as suas aprendizagens, respeitar os interesses das crianças, dialogar com as crianças com palavras, gestos e olhares todo o tempo, conhecer o máximo possível como se dá o desenvolvimento infantil, inclusive na faixa etária em que esteja trabalhando.

Esses novos fios que estão movimentando as culturas da docência na Educação Infantil abrem novas oportunidades de reflexão sobre o que significa ser professor de criança. A docência pressupõe relação e interação entre seres humanos, como mencionam Tardif e Lessard (2005, p. 33): “[...] trabalho sobre e com os seres humanos leva antes de tudo as relações entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas”. Martins Filho e Delgado (2016, p. 9) também compartilham dessa compreensão sobre docência, quando afirmam que “[...] o exercício da docência envolve não somente as professoras, mas os bebês, as crianças bem pequenas e suas culturas constituídas em prática sociais.”

As culturas da docência na Educação Infantil podem ter suas origens nas brincadeiras de faz de conta do professor, mas são as

crianças, com as quais ele exerce o seu ofício profissional, que mais nutrem os sentidos do ser professor e as reflexões sobre a Educação Infantil. A compreensão de que professores aprendem a ser professor no encontro com as crianças é uma descoberta recente em nossa literatura e carece de mais estudos para propagar essa ideia e quiçá produzir ecos também nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Outro fio presente nas culturas da docência e nas narrativas das professoras é o dos desafios da docência. São muitos e os mais citados pelas entrevistadas foram a formação inicial, a profissionalização, o salário, a carreira e a necessidade de valorização da Educação Infantil e de seus profissionais. A professora J. (2018) em sua fala diz que os maiores desafios são o *“salário e a valorização do fazer pedagógico”*.

No Brasil, segundo Jacomini, Alves e Camargo (2005, p. 21), quando comparada à média salarial de profissionais com nível superior, os professores recebem salários inferiores aos profissionais do setor privado e bastante inferiores aos demais servidores públicos. Além disso, os mesmos autores, levando em consideração os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) de 32 países, afirmam que *“Os salários dos professores que trabalham com crianças pequenas são, em geral, menores que os salários de professores que trabalham com adolescentes ou jovens e ainda menores em relação aos salários dos demais trabalhadores”*. (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2005, p.7) E, cabe destacar que a média salarial dos professores brasileiros vem seguindo a tendência da maioria dos países da OCDE, conforme dito pelos referidos autores.

A Professora M. (2018) coloca: *“[...] Percebo a necessidade de uma formação que possibilite ao educador compreender como o aluno aprende, ou como cada aluno pode aprender [...]”. Às vezes, me pego fazendo coisas que não sei bem se é o certo. Isso é falta de formação consistente”*. Já a Professora M.P. (2018) nos diz:

O desafio é colocar em prática os conhecimentos frente às grandes dificuldades enfrentadas cotidianamente como: falta de infraestrutura adequada, de bibliotecas, além de tempo para estudo e preparação de materiais pedagógicos como suporte. Na escola falta muita coisa, inclusive espaço para a criança brincar, correr, movimentar-se como deveria, viver esta realidade é um grande desafio.

As duas professoras destacam a ausência de investimento na formação dos profissionais que atuam na EI como um dos desafios.

Além disso, pontuam também a necessidade de espaço físico e de infraestrutura adequados para esse segmento, bem como de materiais didático-pedagógicos e outras questões pertinentes ao trabalho pedagógico.

Seguindo nessa mesma direção, a professora R. (2018) diz que os desafios da docência se localizam na:

[...] valorização da EI pelos governantes, pela sociedade, pelas instituições de ensino, pelas famílias e pelos profissionais de educação que trabalham ou não com a primeira infância, na produção de pesquisas nesse campo de atuação, que precisa crescer bastante, no investimento para a formação continuada dos profissionais, na infraestrutura dos ambientes que atendem a Educação Infantil, nos materiais disponibilizados para desenvolvimento dos trabalhos. É necessário também que os professores que atuem na primeira infância o façam por vontade própria, por conhecer e gostar de estar atuando nessa modalidade e não por motivos outros que não sejam o suficiente estimuladores para uma dedicação indispensável e essencial.

A falta de valorização dos profissionais da EI é uma espécie de mantra repetido pelas professoras entrevistadas, uma vez que vivem na sociedade e em seu contexto de trabalho o dissabor de não terem o seu trabalho reconhecido e respeitado. Além disso, algumas delas trabalham em escolas com infraestrutura inadequada e com falta e/ou insuficiência de materiais para as experiências e explorações das crianças, tornando o trabalho pedagógico e as aprendizagens frágeis.

A Professora C. (2018) reitera os elementos já mencionados pelas outras professoras para tratar da precarização docente e em específico dos profissionais da EI. Ela afirma que o maior desafio mesmo é ser educadora e ter trabalhos extraclasse para o final de semana, o que impacta diretamente na sua qualidade de vida.

Escolher ser educador dentro do nosso sistema de ensino é um grande desafio. Voltar esse olhar para a infância é encontrar muitos percalços frente a um governo que não enxerga o profissional de educação, evidenciando muitas desvalorizações, principalmente por oferecer salários que não condizem com nossa atuação. Na minha caminhada, um grande desafio vivido é a minha luta pela naturalização que se formou diante da ocupação do professor da educação infantil também nos fins de semana [...].

Diante do cenário evidenciado sobre os fios das culturas da docência na Educação Infantil, num movimento complexo de entrelaçamento entre a formação inicial e as práticas pedagógicas, é urgente e necessário apontar caminhos para uma didática própria.

Caminhos para uma didática da educação infantil

No exercício da docência com as crianças de zero a seis anos de idade, as especificidades do trabalho pedagógico se constituem também pelo *modus operandi* das práticas pedagógicas. Cada faixa etária exige uma ação pedagógica voltada para as singularidades e potencialidades das crianças e isto requer didáticas próprias que possibilitem o desenvolvimento da identidade, da autonomia e das múltiplas linguagens de cada uma delas. Na visão de Libâneo (1992, p. 28), “[...] a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar”.

No campo da Educação Infantil, nomeamos de didática os diferentes modos como crianças e professores, em relação entre si e com as coisas que estão no mundo, aprendem e tecem seus percursos formativos no cotidiano da escola, bem como o repertório de ferramentas e estratégias que o professor e a criança lançam mão para fazer suas explorações, investigações e construir seus conhecimentos. Isso implica (re)pensar concepções (educação, currículo, infância, criança, desenvolvimento infantil, cultura, avaliação...), princípios teórico-metodológicos, estratégias e oportunidades de aprendizagens.

Uma didática da Educação Infantil que considere a criança como um sujeito competente, rico de iniciativas e de curiosidades pressupõe:

- a) Escuta da criança;
- b) Reconhecimento das potências e necessidades da criança;
- c) Participação da criança na organização do trabalho pedagógico e dos espaços-ambientes e tempos;
- d) Aliança entre as famílias das crianças, os professores, os gestores e a comunidade para a potencialização das experiências da criança;
- e) Atividade iniciada pela criança e atividade proposta/mediada pelo professor;

- f) Crianças planejando, fazendo e revendo suas brincadeiras e outros projetos;
- g) Observação, planejamento/projeção, investigação, problematização, contextualização, sistematização das experiências vividas no cotidiano da escola, tanto das crianças como dos docentes;
- h) Reconhecimento das experiências das crianças como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento, incluindo aquelas que não estiverem previstas no plano diário do professor;
- i) Exploração de diferentes materiais, fantasias, adereços, brinquedos, objetos, instrumentos musicais, livros de literatura e outros gêneros textuais, suportes textuais...;
- j) Vivência de atividades por meio de projetos de trabalho (curto, longo, prazo), sequências didáticas e atividades integradas envolvendo os campos de experiências e outras linguagens...;
- k) Realização de atividades:
 - no espaço interno e externo (sala de referência/escola/cidade);
 - mais calmas; mais movimentadas;
 - mediadas pelo professor; iniciadas pelas crianças; com crianças de diferentes idades/grupos; da mesma idade/grupo;
 - em pequenos grupos; em grupos maiores;
 - com diferentes materiais (manufaturados/naturais/artesanais; estruturado/não estruturado);
 - com as crianças em diferentes posições corporais (deitadas; em pé; sentadas; em movimento).
 - Esses são princípios teórico-metodológicos de uma didática da Educação Infantil elaborados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e nos estudos de Falk (2016) e Rinaldi (2016), que reconhecem que a centralidade do planejamento curricular é a criança em relação com as pessoas e com as coisas do mundo.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos discussões sobre a docência na Educação Infantil buscando evidenciar, numa perspectiva crítica, as interfaces e os dilemas entre a formação inicial e a prática pedagógica com crianças de zero a seis anos de idade. A partir das narrativas das cinco professoras, encontramos dilemas e desafios que se situam, principalmente, na relação entre a formação inicial e o exercício da docência. A pesquisa mostrou que quando a formação inicial deixa lacunas no que tange à construção de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas,

as dificuldades e os desafios se apresentam de forma mais potentes no cotidiano da escola. A formação inicial, certamente, não dará conta de alcançar todas as complexidades que envolvem o ato de educar e as necessidades do sujeito para a sua atuação profissional, mas não podemos abrir mão de um currículo que traga mais para dentro da universidade e dos processos formativos a Educação Infantil, as crianças e suas infâncias.

Nas narrativas das professoras, apareceram desafios relacionados à precarização do trabalho docente, aos baixos salários e à desvalorização dos profissionais da educação, em especial da EI. A pesquisa evidenciou também que os sentidos de ser professora vêm sendo mais nutridos pela relação estabelecida com as crianças, através das trocas de experiências no cotidiano escolar, do que pela ação do Estado em si como ente responsável pela formação e pela garantia das condições de trabalho para a construção de uma educação de qualidade.

As relações entre a docência e a formação de professores podem ser vistas nas concepções das políticas públicas educacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, nos projetos pedagógicos e desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e nas práticas pedagógicas narradas pelas professoras egressas do referido curso, que apontam fragilidades do currículo no que diz respeito à construção de conhecimentos, numa perspectiva teórico-prática e à presença da Educação Infantil na matriz curricular.

Mesmo que sinais de mudanças já tenham sido vistos nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com a ampliação do número de componentes curriculares sobre a Educação Infantil, esta etapa da Educação Básica ainda carece de maior visibilidade na formação inicial de professores e de uma atenção voltada para as especificidades que o trabalho pedagógico com crianças exige, uma vez que a formação se coloca como uma das estratégias para a consolidação da qualidade da Educação Infantil. Os dados colhidos revelaram ainda a necessidade de uma discussão mais aprofundada e consistente na formação inicial sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva e da criação de um componente curricular que tenha como foco o “cuidar de si”, ou seja, o cuidar do professor e da pessoa do professor. Profissional que precisa ser mais bem cuidado para enfrentar os desafios sociais,

econômicos, políticos e educacionais da atual conjuntura do país presentes na escola e em sua vida.

No que tange às culturas da docência na Educação Infantil, velhos e novos fios estão sendo usados para a tessitura da prática pedagógica. Visualizamos professoras tecendo suas práticas pedagógicas com fios do currículo do Ensino Fundamental, mas também com novos fios do currículo da Educação Infantil, os do reconhecimento das potências e da escuta da criança. Buscando dar visibilidade e fortalecer esses novos fios das culturas da docência, apontamos caminhos para a construção de uma didática da Educação Infantil fundamentada em princípios teórico-metodológicos que colocam a criança, sujeito histórico e de direitos, no centro do planejamento curricular.

Para finalizar, concluímos que a docência na Educação Infantil é experienciada pelos professores e pelas crianças em contextos desafiantes, tanto do ponto de vista da intencionalidade e do alcance das políticas públicas de formação de professores como da compreensão das complexidades da prática pedagógica.

Docencia en la educación infantil: entrelecciones entre la formación inicial y la práctica pedagógica

Resumen: El presente artículo discute la docencia em la Educación Infantil (EI) y busca evidenciar, desde una perspectiva crítica, las interfaces y los dilemas entre la formación inicial y la práctica pedagógica com niños de 0 a 6 años de edad em el cotidiano de escuelas de enseñanza Educación Infantil. Se tomaron los estudios de Rosemberg (1999), Kishimoto (1999; 2002), Kramer (2002; 2005), Gatti (2010; 2011), Santos (2017), Tardif (2002; 2005), Tardos e Szanto-Feder (2011), Rinaldi (2016), Martins Filho e Delgado (2016) y las narrativas de cinco profesoras de la red pública y privada de Salvador que ejercen la docencia em la EI para analizar entrelazamientos entre la formación inicial y la práctica pedagógica. Desde el punto de vista teórico-metodológico, se parte de um abordaje cualitativo de cuño exploratorio, com la utilización de investigación bibliográfica y entrevista. Entre los hallazgos de la investigación destacan la formación como una de las estrategias para la consolidación de la localidad de la Educación Infantil, la comprensión del niño como aquella que nutre los sentidos del ser profesor y la demanda de una didáctica de la Educación infantil que coloque al niño em el centro de la planificación curricular y la considere como um sujeto de derechos, competente, rico de iniciativas y de curiosidades. Se concluye que la docencia em la Educación Infantil todavía es experimentada por los profesores y los niños em contextos desafiantes, tanto desde el punto de vista de la intencionalidad y del alcance de las políticas públicas de formación de profesores como de las complejidades de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Docencia. Educación Infantil. Formación Inicial. Práctica Pedagógica. Profesor-niño.

Teaching in early childhood: the interfaces between the initial formation and the pedagogical practice

Abstract: This article discusses teaching in Early Childhood Education, seeking to uncover, in a critical perspective, the interfaces and dilemmas between the initial formation and the pedagogical practice with children from 0 to 6 years of age in the daily life of preschools. The studies of Rosenberg (1999), Kishimoto (1999; 2002), Kramer (2002; 2005), Gatti (2010; 2011), Santos (2017), Tardif (2002; 2005), Tardos and Szanto-Feder (2011), Rinaldi (2016), Martins Filho and Delgado (2016) and the narratives of five teachers from Salvador's public and private school network who teach in the Early Childhood Education were taken into consideration in order to analyze the interweaving between initial formation and pedagogical practice. From a theoretical-methodological point of view, this study is based on a qualitative exploratory approach, with the use of bibliographical research and interviews. Among the research findings, training shows up as one of the strategies for consolidating the quality of Early Childhood Education, the need to look at children as those who nurture the senses of teachers and the demand for an educational didactics that places the children in the center of curricular planning and that considers them as a subject of rights, competent, rich in initiatives and curiosities. The conclusion points out that teaching in Early Childhood Education is still experienced by teachers and children in challenging contexts, both from the public policies for teacher's formation intentionality and scope as from pedagogical practice complexities.

Keywords: Teaching. Child Education. Initial Formation. Pedagogical Practice. Teacher-child.

Referências

- BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; GOULART, A. L. (org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível: Lei nº 13.005. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP n° 2, de 9 de junho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2015b.

BRASIL. Parecer CNE/CP n° 3, de 21 de fevereiro de 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 08 jun. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009, seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n° 2, de 1 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. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 17 ago. 2015.

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

CERQUEIRA, T. C. S.; SOUSA, E. M. Escuta sensível: o que é? Escuta sensível em diferentes contextos laborais. In: CERQUEIRA, T. C. S. (org.). *(Con)Textos em escuta sensível*. Brasília: Thesaurus, 2011.

CÔCO, V. A. Configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6, 2010, Elvas, Portugal. *Anais*. [...]. [S. l.]: Anpae, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

CÔCO, V. A.; GALDINO, L.; VIEIRA, M.A.F. de O. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 272-289, maio/ago.2017.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FALK, Judit (org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omniscência, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil*. Um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2012.

JACOMINI, M.A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. *Plano nacional de educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37., 2015, Florianópolis. Trabalho apresentado. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4065.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 20, n. 68, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In.: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In.: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, S. (org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, Y. U. F. Formação dos profissionais da Educação Infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 189-196.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério/2º grau. Série formação do professor).

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, A. J. (org.). *Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os sabres e os afectos, entre a sala e o mundo. In.: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-167.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de ReggioEmilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247. v. 2.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente das perspectivas de consolidação de uma pedagogia*.

Florianópolis: Núcleo de publicações: Centro de educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SANTOS, M. O. dos. “Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” *Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra*. 2017. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, I. de O. e. Professoras da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. *Docência na Educação Infantil*. Salto para o futuro, Rio de Janeiro, Ano 23, boletim 10 jun. 2013.

TARDIF, M. *Os saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 39-52.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Novo currículo do curso de graduação plena em pedagogia*. Salvador: Faculdade de Educação, 2009.

Submetido em: 15 de agosto de 2018

Aceito em: 04 de junho de 2019

O papel da leitura na formação lúdica docente: o que leem os professores que brincam?

Resumo: Relato de pesquisa (auto) biográfica com professores que brincam, enfocando suas histórias formativas em relação ao brincar, com ênfase no papel da leitura na sua formação lúdica docente. Baseado na ludobiografia como método de coleta de dados em pesquisa (auto) biográfica e na Hermenêutica Filosófica como modo de análise e interpretação desses dados, o estudo conclui que tais professores extraem da experiência da leitura uma parte fundamental de seus conhecimentos sobre a vida, o que se reflete em seu trabalho como professores, e, particularmente, em sua atuação lúdica. Sem individualizá-los ou descrevê-los detalhadamente, o texto apresenta a experiência de leitura dos professores investigados, na qual a literatura revelou-se, simultaneamente, fonte de saber e de fruição, demonstrando ter grande importância no vir a ser professor que brinca. A leitura e a reflexão a partir dela parece ser, para esses professores, um instrumento fundamental para o desenvolvimento continuado de sua formação, incidindo diretamente em sua prática pedagógica centrada na brincadeira.

Palavras-chave: Formação de Professores. Leitura. Ludicidade. Autobiografia. Educação Lúdica.

Tânia Ramos Fortuna
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS)
tania.fortuna@terra.com.br

Introdução

O que leem os professores que brincam? Qual o papel da leitura na formação lúdica docente? Tais questões impuseram-se como fundamentais no estudo que realizei sobre a formação lúdica do educador. (FORTUNA, 2011) Para tanto, desenvolvi uma pesquisa (auto)biográfica com professores que brincam, enfocando suas histórias formativas em relação ao brincar, com a intenção mais ampla de compreender como eles se tornaram quem são, do ponto de vista do valor atribuído ao brincar em suas práticas pedagógicas e, mais amplamente, em sua vida.

Consta, através dessa pesquisa, que esses professores leem, e muito, embora não sejam apenas livros técnicos. Mesmo assim, retiram da experiência da leitura uma parte fundamental de seus conhecimentos sobre a vida, o que se reflete em seu trabalho como professores. A leitura – e a reflexão a partir dela – parece ser, para esses professores, um instrumento fundamental para o desenvolvimento continuado de sua formação, incidindo diretamente em sua prática pedagógica.

Mesmo que a intenção do texto não seja a exposição da pesquisa propriamente dita e de seus resultados, será indispensável dar

uma visão geral a respeito, o que será feito a seguir, para, então, na sequência, identificar e analisar os achados específicos sobre a leitura dos professores que brincam e como ela atua em sua formação.

A formação lúdica docente e seu estudo

Para realizar essa investigação e responder às questões acima mencionadas, baseei-me na ludobiografia, técnica idealizada por Gianfranco Staccioli, professor da Università degli Studi de Firenze, na Itália, e seus colaboradores (DI PIETRO, 2003; ORBETTI; SAFINA; STACCIOLI, 2005; STACCIOLI, 2005, 2010), adaptando-a às finalidades da pesquisa em Educação, convencida de que nada é melhor do que o brincar para falar sobre o brincar. Seu objetivo original, no entanto, não era esse: concebida como parte do movimento de levar a autobiografia à escola, a ludobiografia foi desenvolvida para trabalhar ludicamente com as crianças suas próprias biografias. Com a anuência de Staccioli para aplicá-la à investigação educacional, transformei-a em um procedimento específico de produção de relatos dos professores sobre a sua formação lúdica, por meio da metodologia de pesquisa qualitativa com histórias de vida, no enquadre mais amplo da investigação narrativa. Junto-me, assim, aos pesquisadores brasileiros que têm se unido no esforço de consolidar essa área de investigação como pesquisa (auto) biográfica (ABRAHÃO, 2008; PASSEGGI, 2008), reforçando o movimento internacional nesse sentido, para o qual Delory-Moberger (2008) e Josso (2004), por exemplo, tanto têm contribuído.

Propus 21 atividades lúdico-expressivas em quatro encontros denominados “ludobiográficos”, realizados no segundo semestre de 2009 e primeiros meses de 2010, considerando a possibilidade de proporcionarem disponibilidade para brincar e para narrar-se e acolher a narração dos colegas, assim como para evocar, expressar e sistematizar lembranças de formação. Todas elas tiveram traços ludiformes, sendo muitas delas autênticos jogos.

A título de exemplo, cito os jogos desenvolvidos no primeiro encontro: os jogos “Leitura da mão” e “Logogrifo do nome” foram propostos com a intenção de estimular a formação do grupo, o conhecimento mútuo e o compromisso com a tarefa, explorando questões identitárias ligadas ao nome próprio, ao autoconceito e à autocaracterização; já o jogo seguinte, “Código secreto

(Extraterrestre)”, foi proposto para chamar a atenção sobre a importância da escuta mútua e para pôr em discussão o processo de interpretação que permearia todos os encontros; aproveitando a temática do estranhamento deflagrada no jogo anterior, propus a brincadeira da redação de uma “Carta ao E.T.”, com o intuito de conhecer a prática pedagógica dos professores; com o jogo “Eu te amo por que...”, propicie um momento para avaliação do encontro, no qual os participantes puderam expressar suas expectativas e sentimentos em relação à participação na pesquisa e a reflexão desencadeada pelas atividades daquela ocasião.

Participaram do estudo oito professores de diferentes níveis de ensino e variada formação inicial e continuada, selecionados em função da notória presença da brincadeira em suas práticas pedagógicas, conforme testemunho de seus colegas e alunos: Neusa, Anerosa, Johannes, Hétzia, Rosinês, Jouet, Wanda e Liège – nomes escolhidos pelos próprios professores para serem identificados na pesquisa. Com idades entre 30 e 50 anos, eles tinham à época da investigação entre oito e 26 anos de serviço, sendo que alguns trabalhavam ou haviam trabalhado na rede pública de ensino, na esfera municipal, estadual ou federal, enquanto outros tinham experiência no ensino privado. Composto em sua maioria por mulheres, havia apenas um professor homem no grupo de docentes investigados. Entre esses professores, havia quem tivesse experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Médio e Superior, incluindo também a atuação na Educação Especial e na Educação Física.

Desde logo é preciso explicar que emprego jogo e brincadeira e jogar e brincar como conceitos equivalentes, o que traduz minha opção por colocar ênfase mais no que estes termos têm em comum do que naquilo que os distingue. (FORTUNA, 2017) Nesse sentido, acompanho Sutton-Smith (2017), para quem o caráter total do jogo é o que realmente deve ser investigado, concordando com ele em relação à afirmação de que o ato de se concentrar nas diferenças entre essas categorias expressivas pode produzir mais obscuridade do que compreensão. No presente texto, reúno esses conceitos sob os termos lúdico e ludicidade, que, por serem mais amplos, relacionam-se também às formas derivadas que assume a brincadeira e o jogo, tais como as atividades ludiformes, o humor, a atmosfera ou “clima” lúdico e a consciência lúdica. Todos eles possuem aquelas características sistematizadas por Caillois (2017) a partir de Huizinga

(1993), que permitem unificá-los sob o único termo – ludicidade –, quais sejam: a imprevisibilidade, a liberdade, a não literalidade (o “como se”), a regulação (regras explícitas e consensuais ou implícitas), a separação da vida ordinária (no tempo e no espaço) e a improdutividade (a ênfase no processo e não no resultado ou produto). Segundo Caillois, o campo dos jogos é tão diverso que parece impossível desenvolver um sistema classificatório abrangente o suficiente, sem eclipsar o parentesco fundamental que aproxima tão diferentes atividades e situações. Somente um sistema dinâmico, que combina diferentes categorias – no caso de Caillois, *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, ou, respectivamente, competição, acaso, simulacro e vertigem –, distribuídas em quadrantes organizados segundo os polos antagonistas *ludus* e *paidia* (CAILLOIS, p. 47), pode dar conta desse desafio. Sem menosprezar outras conceituações de ludicidade, como aquelas tão bem estabelecidas por D’Ávila (2007), Lopes (2015) e Luckesi (2014), por exemplo, sigo esse entendimento do fenômeno lúdico como sendo uma constante oscilação entre o *ludus* e a *paidia*. Minha posição a respeito encontra-se mais detalhadamente explicada em Fortuna (2017).

Para melhor compreender as histórias formativas em relação ao brincar, narradas, brincando, pelos professores participantes do estudo, recorri à Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, com sua racionalidade compreensiva e dialógica característica. Graças à sua potência interpretativa, por meio da qual não se trata de extrair ou revelar sentido de um texto, mas, sim, de instaurá-lo, estabelecendo-o em diálogo com o próprio texto (GADAMER, 1983), foi possível perceber que os professores estudados se tornaram capazes de brincar sob a influência da combinação de múltiplas experiências formativas. As raízes mais profundas destas experiências alcançam a infância, perpassando a experiência escolar, a formação inicial para o magistério, a formação continuada, as leituras e a experiência na profissão. Em resumo: uma constelação de experiências que abrange a vida inteira do professor determina a presença da brincadeira, não somente em suas aulas, mas espalhada por sua vida.

Neste texto, sem individualizar ou descrever os professores estudados detalhadamente, destaco a sua experiência de leitura, na qual a literatura revelou-se, simultaneamente, fonte de saber e de fruição, demonstrando ter grande importância no vir a ser professor que brinca.

Acerca da leitura dos professores que brincam

O tema da leitura já se insinuara como relevante em um estudo anterior,¹ motivando-me a contemplá-lo nas atividades lúdicas desenvolvidas para compreender a formação lúdica dos docentes investigados. Ele ganhou força nas atividades propostas à medida que os professores mencionavam, espontaneamente, a importância da leitura em suas vidas, não apenas do ponto de vista da identidade profissional, mas também pessoal. Neusa e Rosinês, por exemplo, descreveram a relação com os livros como forte e muito antiga, remontando à infância e à leitura em família, fato do qual Johannes também recordou.

A constante referência às leituras levou-me a perguntar: que leituras são essas? Quais são seus autores? Por que elas são consideradas importantes para a sua formação? Em busca de resposta a essas perguntas, propus o jogo “Acróstico dos livros que fizeram minha cabeça”,² inspirado na série de acrósticos apresentada por Staccioli (2005), em forma de palavras-cruzadas. A atividade despertou na maioria dos professores investigados grande entusiasmo e muito interesse, a julgar pelos formulários do jogo extensa e detalhadamente preenchidos com numerosos acrósticos sobre livros que vão desde a literatura infantil e juvenil, passando por literatura nacional, estrangeira, religiosa e de autoajuda, até a literatura especializada na área da Educação. Apenas dois deles deram respostas muito concisas, que, por isso mesmo, não serão examinadas em profundidade aqui.

A LEITURA QUE ENSINA A SER

Hétzia apontou a leitura do *Pequeno Príncipe* e de *Pollyana* como fundamentais para ser quem ela é, associando ao primeiro livro ideias como conquista, universo, encanto, infância, imaginação e sonhos; do segundo livro diz ter aprendido a lição de não desistir, definindo sua leitura como uma lição de vida.

Diante da declaração de Hétzia, fiquei a refletir sobre o caráter fundacional das primeiras leituras, interrogando-me sobre o que distinguiriam *Pequeno Príncipe* e *Pollyana* de todas as demais leituras que ela teria feito, sobretudo aquelas de caráter técnico, durante a sua formação profissional para o magistério. Seria a temática da infância o que justificaria a citação destes títulos? Ou a intuição de que tudo de importante a aprender sobre a vida

(1) Para uma descrição sintética do estudo-piloto sobre a formação lúdica docente, ver: Fortuna (2011).

(2) Para a descrição detalhada desta atividade lúdica e das demais citadas no texto, ver: Fortuna (2011).

estaria condensado nessas obras? Talvez esses livros estejam para Hétzia como *Henrique, o Verde*, para Canetti (2009a, p. 129): sejam capazes de proceder ao “milagre de devolver toda a infância”. Ao fazê-lo, quem sabe desempenhem para ela a função de uma âncora, ajudando-a a fixar-se naquilo que, afinal, verdadeiramente importa, e colocando-a em contato com o que há de mais profundo e verdadeiro dentro de si? Seria esse substrato infantil, povoado de sonho, encanto e imaginação, a fonte perene de sua capacidade de brincar, como professora? Mesmo que, como muito adequadamente sublinham Souza e Cordeiro (2010), a leitura não tenha a mesma dimensão existencial para os mesmos leitores, já que cada um experiencia o que lê a partir de suas representações concretas e simbólicas, fica evidente que uma de suas tantas funções é, justamente, ensinar a ser.

Wanda também identificou *Pollyana* como um livro importante em sua vida, afirmando realizar até os dias de hoje o “jogo do contente”; a ele, somou o livro *Mary Poppins*, a cuja inovadora, diferente e mágica babá credita a vontade de tornar-se professora (ou a “bruxa Wanda”), e os livros de José Mauro de Vasconcelos; o livro *Dom Quixote de La Mancha*, de Cervantes, lido para a Faculdade, a “arrebato”, como também a respectiva trilha sonora e o filme; o livro *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez, propiciou-lhe a descoberta do Realismo Mágico e a experiência de não conseguir parar de ler; as crônicas humorísticas de Luís Fernando Veríssimo sempre fizeram parte de suas aulas de Português; pelo texto de *A Casa dos Espíritos*, de Isabel Allende, apaixonou-se. Entre os inúmeros autores que leu em sua vida acadêmica, Wanda destacou Rosa Fischer, por seus textos instigantes, inteligentes e que acusam o dom da linguagem escrita e oral. Também em sua “*autobiografia profissional*” (uma das atividades escritas realizada na pesquisa) Wanda fez referência às leituras, interpretando o primeiro contato travado com livros específicos sobre educação e ensino, por ocasião da seleção para o mestrado, como um momento bastante rico, pois foi quando percebeu que seu modo de agir como professora tinha nome (“*educação dialógica*”, “*construtivismo*”).

Deparando com a menção a livros de literatura infantil nesse texto-síntese das reflexões de Wanda sobre suas leituras, tal como havia feito Hétzia, somados a livros de literatura nacional e estrangeira, recordo novamente Canetti (2009a), desta feita quando declara que seu melhor professor teria sido Johann Peter Hebel, autor

nascido há mais de 250 anos, de *Caixinha de tesouros* (*Schatzkästlein*): os livros citados por Wanda seriam para ela bons professores? Teriam eles os mesmos predicados exaltados por Canetti: falaria de maneira explícita e para todos; teriam sede de saber e saberiam, mesmo, muita coisa, mas isso só se perceberia ao transmitirem uma parcela do seu conhecimento; explicariam de tal maneira que ninguém mais esquece; levariam todos a sério e saberiam ouvir antes de falar, não para um fim estreito, mas porque se envolveriam com aquilo que cada um faz? Tudo indica que sim. Arrebatamento, introdução em uma nova realidade, humor, instigação, nomeação e, sobretudo, o despertar da vontade de ser professora: tudo isso as leituras de Wanda parecem ter-lhe ensinado. Tal como as histórias de *Caixinha dos Tesouros*, é como secada de um dos livros nomeados por Wanda tomasse o leitor, para, a seguir, abandoná-lo, “[...] com expectativa”. (CANETTI, 2009a, p. 70) Qualquer semelhança com a brincadeira por certo não é mera coincidência! Os “ensinamentos” que Wanda teria obtido em suas leituras remetem à experiência lúdica. De qualquer forma, provavelmente os títulos listados por Wanda correspondem àqueles livros sem os quais já não é possível viver, como diria Canetti (2009b).

DA DIVERSIDADE DOS LIVROS ÀS DIFERENTES MANEIRAS DE LER

Em todo o caso, a partir desse diálogo com os professores que brincam a respeito dos livros “que fizeram sua cabeça”, interessam mais à pesquisa as maneiras de ler do que a enumeração dos livros, isto é, mais o motivo para indicar esse ou aquele livro e o modo pelo qual foi lido, do que seu título, apenas. A intenção não é recensar as leituras dos professores em termos de frequência e quantidade de livros lidos; isolada, essa informação pouco ajudaria a compreender a formação lúdica do professor. No máximo, talvez indicasse quais leitores – ou não – são os professores que brincam, mas, para isso, seria preciso estabelecer um estudo comparativo com os demais professores. Além do mais, tal como aprendemos com Bourdieu e Chartier (2009, p. 78), “[...] as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles”, dado que a leitura tem o “[...] o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora”. À semelhança do ato de brincar, que converte um objeto e uma situação em brincadeira, o ato de leitura dá ao texto significados plurais e móveis. A leitura,

assim o crê Bourdieu e Chartier (2009, p. 244), configura-se “[...] como um espaço próprio de apropriação jamais redutível ao que é lido.” Daí que o interessante para o estudo é conhecer o motivo pelo qual tal ou qual livro ou autor é indicado: somente assim será possível ter uma noção do modo pelo qual esses textos se inscrevem na história formativa dos professores que brincam.

Quanto à Liège, no jogo “Logogrifo do nome”, outro jogo proposto nos encontros ludobiográficos, fez menção à forte presença da leitura em sua vida, ao associar a palavra “li”, identificada em seu nome, às muitas leituras que realizava, à época, para o mestrado; tais leituras, disse ela no “Biograma”, jogo também proposto na pesquisa, confrontavam-na com a importância dos livros e com as lacunas preexistentes em sua aprendizagem, suscitando também dúvidas e insegurança. Indicou dois livros que “fizeram sua cabeça”: a *Bíblia*, colocada acima de qualquer outro livro, pois, através desse que é, para ela, seu alimento diário, recompõe-se e fortalece-se, sentindo o amor de Deus, e *Ser professor*, de Délcia Enricone, ao qual associou a reflexão de que

[...] ser professor é viver a vida intensamente, renascer com o sorriso dos alunos, rir e chorar com seus avanços e tristezas, ouvir mais com o coração do que com a razão, fitar carinhosamente os olhos de quem chega e de quem quer se afastar; o aluno é uma caixinha de música, está sempre pronto para embalar nossas vidas de professoras.

Finalmente, na qualidade de autora de um livro infantil, Liège pôde experimentar, como disse em sua “Autobiografia profissional”, a articulação da teoria à confecção de materiais para o ensino-aprendizagem.

Tendo sempre em mente aquela afirmação gadameriana de que “[...] quando se pergunta, abrem-se possibilidades de sentido” (GADAMER, 2007, p. 489), às colocações de Liège pergunto sobre a aparente economia de sua resposta: por que indicou apenas esses dois livros? Seria Liège idêntica a Nietzsche (2003, p. 52), que dizia refugiar-se sempre nos mesmos livros, alegando não ser do seu “[...] feitio ler muito e muitas coisas”, tanto quanto “[...] amar muito e muitas coisas”? Ao menos em relação ao amor, Liège dele se diferencia, haja vista a sua caracterização, na pesquisa, através do holograma “*Liebe*, esforço e coragem”.

A hipótese que me ocorre tem a ver com o estilo de leitura dita intensiva da qual fala Chartier (2009): característico das sociedades europeias até o século XVIII, nele o leitor era confrontado com um número reduzido de livros, com destaque para a *Bíblia*, que eram lidos e relidos, muitas vezes coletivamente. Segundo o autor, apoiando-se em dados históricos, esse tipo de leitura teria sido frequente nos lugares em que o protestantismo dominava; ele asseguraria “[...] a eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, atento e repetido”. (BOURDIEU; CHARTIER, 2009, p. 89)

Seriam eles seus “livros de cabeceira”? Quanto à *Bíblia*, creio que sim, a julgar pela definição de “alimento diário”; quanto ao *Ser Professor*, embora não haja indicação de que esta seja uma obra de leitura contínua, tudo indica que se constitui em um livro de referência muito pessoal, dada a condição de depositária que parece assumir em relação às suas próprias ideias sobre o ser professor no mais amplo sentido. Sendo assim, ele não precisa ser intensivamente lido para configurar-se como objeto de uma leitura intensiva, pois persiste em seu imaginário como uma obra maior, prestando-se a ser depositário de tudo quanto é importante em relação à identidade docente e ao exercício da docência. Bem se vê o quanto as leituras são, mesmo, sempre plurais, dando o leitor um sentido aos textos dos quais se apropria: “[...] elas constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos.” (BOURDIEU; CHARTIER, p. 242)

De qualquer forma, nas poucas leituras nomeadas por Liège nenhuma permite uma relação direta com sua atuação como professora que brinca; será somente no livro de sua autoria que a referência à temática lúdica aparecerá explicitamente, no cruzamento das brincadeiras desenvolvidas com seus alunos em sala de aula e as leituras sistemáticas do mestrado, conforme contou no jogo “Cobras e escadas”, realizado no último encontro ludobiográfico da pesquisa.

A LEITURA COMO BUSCA DE SENTIDO

Em relação às leituras de Neusa, se em seu “Biograma”, outra atividade ludobiográfica proposta na pesquisa, a leitura já prenunciava grande importância, a julgar pela lembrança do pai que lia histórias e do livro ganho da professora, pelo qual crê ter estabelecido uma aliança com os livros, no jogo “Acróstico dos livros

que fizeram minha cabeça” ela pôde ser amplamente ilustrada através da citação de vários livros, dentre eles os seguintes: *Topo Gigio* (o livro presenteado pela professora Odila); *O cavaleiro preso na armadura* – por Neusa considerado o livro mais importante em sua caminhada, por provocar uma corrida atrás de quem ela é; *A educação pelo trabalho*, cujo autor, Freinet, identificou como um aliado e um forte interlocutor, afinado com o materialismo dialético; *O Nome da Rosa*, lido na adolescência, e *O Código Da Vinci*, a partir dos quais refletiu sobre os condicionamentos legados pela educação católica; *O Evangelho segundo o Espiritismo*, livro cuja leitura a transformou, por colocá-la em contato com seu lado humano e fazê-la consciente das limitações humanas; livros sobre Naturopatia; livros sobre Física Quântica, de Moacir de Araújo Lima, por meio dos quais acredita compreender melhor o brincar, já que os estudos quânticos constituem uma ponte entre o mundo tangível e o intangível e o universo do brincar nada mais é do que uma ponte entre estes dois mundos (real e imaginário); a *Bíblia*; os textos “Vida e morte do brincar” e “Sala de aula é lugar de brincar?”, dos quais afirma ter retirado a essência daquilo que acredita sobre o brincar.

A propósito da leitura com o pai, Canetti também tem lembranças a respeito, dizendo que “se houve algo que me tenha feito feliz, foram os livros que meu pai me trazia. [...] O gosto por histórias e mitos desde então nunca mais me deixou.” (CANETTI, 2009a, p. 176) A experiência inicial de Neusa com os livros e a leitura parece ter sido primordial para sua formação e, particularmente, para seu apreço pelos livros.

Nessa singular orquestra de títulos de literatura infantil, estrangeira, religiosa e de educação mencionados por Neusa, com seu ritmo e melodia própria, ouço, altissonante, a busca sem trégua pelo autoconhecimento e pelo sentido da vida em suas explicações sobre a importância de cada uma dessas leituras: “*provocar uma corrida atrás de quem ela é*”, “*ser um aliado e interlocutor*”, transformá-la, colocando-a em contato com seu lado humano, levá-la a compreender melhor o brincar.

Com relação à busca de sentido, como demanda de saber ela corresponde à expressão mais ampla do desejo de saber. Na perspectiva psicanalítica, mesmo que esse desejo tenha uma especial relação com o inconsciente, ele é construído intersubjetivamente, como bem assinala Kupfer (1990). Em relação ao mesmo assunto, Charlot (2005, p. 37) esclarece que o desejo visa ao prazer, ao gozo, e não a um objeto determinado, de modo que

a questão que se propõe para a educação é compreender como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender isto ou aquilo. Para ele, isso tem a ver com o fato de que “[...] o sujeito do desejo de saber tem uma história e vive em um mundo humano”, no qual se constrói pela “apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro”; sua história é, também, “a das formas de atividades e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido.” (CHARLOT, 2005, p. 38) De certa forma, a problemática em questão é semelhante àquela posta pelo brincar, simplesmente, e brincar para alguma coisa, como aprender, por exemplo: é justamente o gozo visado que mantém a busca, que, por sua vez, mantém o gozo, tal como o brincar que permite aprender, o que, por seu turno, ensina o brincar. A tão perniciosa relação usualmente estabelecida entre brincar e aprender, porque servil e instrumental, desfaz-se, então: brincar é aprender. (FORTUNA, 2018)

Conforme Goulemot (2009, p. 107), a leitura é, sempre, produção de sentido, sendo que “[...] dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente”; e, mais adiante, afirma: “ler é fazer-se ler e dar-se a ler”. É como diz Didi-Huberman (1998) acerca do olhar: o que vemos nos olha, porque o olhar sobre o que vemos faz com que isto nos constitua, dê um sentido a nós mesmos, faça-nos ser; enfim, mostre-nos. Uma coisa não se mostra, apenas; ela nos mostra, chama a atenção para algo que vai além dela, e que diz respeito a nós. Nas palavras desse autor, trata-se de um encontro: “[...] entre aquele que olha e aquilo que é olhado, a distância aurática permite criar o espaçamento inerente ao seu encontro.” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 22)

Então, com a leitura, entendida no marco da relação com o saber, o leitor não só busca e dá sentido ao mundo e à vida, como o faz também em relação a si mesmo, dizendo quem é: mostra-se, pois, plenamente exitosa a pretensão de saber quem são os professores que brincam através de suas leituras. No caso de Neusa, foi no brincar, como já vimos, que ela reencontrou o sentido de ser professora e o próprio sentido da vida, sendo, também o brincar aquilo que essas leituras revelam e o sentido mesmo delas.

O (DES)PRAZER DE LER

A propósito da posição da leitura em sua vida, Anerosa explicou em mensagem eletrônica não ter recordação de livros lidos na

infância e na adolescência, acrescentando que sua família não tinha o hábito da leitura e que as leituras obrigatórias do tempo de escola foram tão obrigatórias que não se lembra de nenhuma delas. A prática da leitura foi desenvolvida na igreja: após a missa ela brincava com os folhetos, repassando toda a liturgia; mais tarde, passou, de verdade, a fazer a leitura na igreja. Quanto aos livros considerados por ela importantes para a sua formação, citou: *Crianças do consumo, Educação Física, da alegria do lúdico à opressão do rendimento, A infância em cena, Aprendiz de mim, Tocar, amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano, Pequeno Príncipe, Mafalda*, elaborando para cada um deles pequenos poemas nos quais expressou os sentimentos e as aprendizagens associadas à sua leitura. Mencionou, também, os seguintes autores: Euclides Redin, Cora Coralina e Airton Negrine. Sobre esse último, escreveu: “*outras alternativas pedagógicas, inovação, resultados: uma escola para crianças, brinquedoteca para todos: vivendo a infância também na escola*”.

Reaparece, no depoimento de Anerosa, a importância da leitura religiosa, desta feita como alavanca da formação do leitor, empreendida através da participação em práticas coletivas de leitura, como aquelas instauradas na cerimônia religiosa. A figura da leitura comunitária, da qual Bourdieu e Chartier (2009) também se ocupa em seu estudo histórico sobre as práticas da leitura, envolve não apenas a escuta de um leitor que lê em voz alta, mas uma relação direta, física, com o material impresso: tal é o caso de Anerosa com os folhetos da missa.

A experiência a um só tempo lúdica e religiosa com a leitura na infância não foi suficiente, porém, para suscitar prazer em Anerosa com as leituras escolares; ao contrário: delas somente recorda o fato de serem obrigatórias. Muitos são os escritores que lembram sem prazer da escola e das experiências de leitura levadas a efeito nela: Jorge Luís Borges, por exemplo, é um deles, não obstante ter desenvolvido tanto apego aos livros a ponto de dizer que “[...] sempre cheguei às coisas depois de encontrá-las nos livros” (BORGES, 2009, p. 20); também José Lins do Rego (2002), este último com o agravante de ter sido decretado como “menino rude” e “burro” na primeira tentativa que seria seguida por tantas outras de ser alfabetizado.

Entretanto, nada disso – nem mesmo a ausência de práticas familiares de leitura – impediu Anerosa, já adulta, de fazer participar de sua formação pessoal e profissional leituras que abrangem desde

literatura infanto-juvenil até livros na área da Educação, Educação Física e Psicologia, recolhendo, neles, inspiração e apoio às suas convicções em relação à escola como um lugar de viver a infância. Ao citar autores na área da ludicidade, para além de obras pontuais, Anerosa faz supor familiaridade com seu respectivo sistema de pensamento, deixando entrever a prática de uma leitura sistemática e extensiva – naquele sentido definido por Bourdieu e Chartier como envolvendo numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, individualmente.

Quanto a Rosinês, ela também relatou que seus pais não liam muito nem liam para ela; mesmo assim, eles compravam livros e os davam para as filhas, apesar das condições financeiras difíceis em que viviam à época. Seu forte desejo de aprender a ler levou-a, na infância, a criar falas a partir das ilustrações das histórias em quadrinhos. Declarando que ler a fortalece e é sua paixão, Rosinês diz não ter preconceito com autores ou tipos de obras e acredita que tudo o que é hoje, resulta das tantas obras, personagens e locais que conheceu em suas “viagens” ao mundo da imaginação. Entre os vários livros citados destacam-se: a coleção de livros de contos de fadas, levada aos seus alunos até hoje; de Literatura Infantil, *Pollyana*, *Heidi*, *Pluft*, *o Fantasmilha*; da Literatura dos tempos da faculdade, *Lusíadas*, *O Crime do Padre Amaro*, *A Caverna*, *Guarani*, *O Amor nos tempos de cólera*, *Poemas escolhidos de Fernando Pessoa*; sobre aprendizagem através dos jogos, *A criança e seus jogos*, de Arminda Aberastury, *Compreendendo o desenvolvimento motor*, de Gallahue, *Literatura na Escola*, de Saraiva, *A excelência do brincar*, de Janet Moyles, *Atividades Lúdicas na Educação*, de Vânia Dohme, *A criança e seu desenho*, de Greig, *O jogo e a educação infantil*, de Kishimoto, *Jogo e Educação*, de Brougère. A essa lista Rosinês acrescentou, ainda, livros que relacionou ao seu próprio nome, através da atividade “Logogrifo do nome” proposta na pesquisa, tais como: *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, *O Alquimista*, de Paulo Coelho, *A viagem dos descobrimentos*, de Eduardo Bueno, *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. Orgulhosa de sua biblioteca composta de mais de 300 títulos, Rosinês declarou amar os livros.

São, muitas vezes, práticas familiares sutis de leitura, da qual é exemplo o gesto dos pais de Rosinês de comprar livros para as filhas, que determinam o destino do filho como futuro leitor. O relato de Cyro Martins, psicanalista e escritor gaúcho, vai na mesma

direção: “[...] o simples fato de ver diariamente meu pai folheando jornais, lendo-os e comentando notícias neles estampadas, por certo teria influenciado para desenvolver em mim o gosto pela leitura”; na lembrança do escritor, a preocupação constante do pai com o futuro dos filhos, insistindo na necessidade de estudar, fazia a atmosfera “daquela casa de campanha, lá pelos anos de 1910, 15, 20, estar toda voltada para a ideia do estudo.” (MARTINS, SLAVUTSKY, 1990, p. 48)

De outra parte, o repertório aparentemente heteróclito dos livros citados por Rosinês pode induzir a um juízo equivocado de sua formação literária, sugerindo dispersão e falta de critério na escolha das leituras. Em primeiro lugar, é preciso considerar seu amor confesso ao livro; em segundo lugar, cabe recordar que Rosinês é licenciada em Letras, sendo a literatura seu material de trabalho; a quantidade e a diversidade de leituras decorrem provavelmente de exigências de sua própria formação inicial em Letras; por fim, ainda evocando Cyro Martins em suas memórias, desta feita em relação às inúmeras e variadas leituras de juventude, decerto esse somatório de leituras mais a ajudou do que a prejudicou, porque, tal como sucedeu ao escritor, “[...]abriram espaços para todos os quadrantes”. (MARTINS; SLAVUTSKY, 1990, p. 99) Canetti (2009a, p. 33) também parece pensar assim, já que, para ele, “[...] sem a desordem da leitura, não existe escritor”. Ele não deixa de citar até mesmo o que denomina os “livros dos inimigos” quando compõe sua “coleção dos livros mais importantes”, posto que nesses, segundo ele, “afiamos o espírito”. (CANETTI, 2009a, p. 104)

O modo quase “selvagem” de ler de Rosinês, sugerindo volúpia e voracidade em suas escolhas, faz lembrar a descrição que Hébrard faz da trajetória cultural do camponês Valentin Jamerey-Duval em busca da compreensão do fenômeno do autodidatismo em relação à leitura, em oposição às aprendizagens ordenadas, institucionais, da leitura: desse trabalho, conclui-se que se aprende a ler; contudo, particularmente no caso do autodidata, essa aprendizagem compreende uma autenticação das próprias leituras que se dá através de “[...] um trabalho do leitor sobre si mesmo”. (HÉBRARD, 2009, p. 43) Creio que é o trabalho sobre si mesmo que o distingue daquele leitor que, no dizer de Nietzsche, em *Ecce Homo*, “mói” livros, perdendo por completo a capacidade de pensar por si mesmo (NIETZSCHE, 2003, p. 62).

Por falar em Nietzsche, a paixão de Rosinês pela leitura remete à imagem do leitor perfeito, tal como idealizada pelo filósofo:

repleto de “coragem e curiosidade, e, além disso, algo flexível, cheio de manhas, precavido, um aventureiro nato, um descobridor.” (NIETZSCHE, 2003, p. 76). E, poder-se-ia acrescentar, um viajante: Rosinês declarou viajar pelo mundo da imaginação com os livros.

A despeito do desgaste pelo uso abundante desta metáfora, a viagem imaginária propiciada pela leitura reforça sua aproximação com a brincadeira, deixando expostas as raízes comuns do brincar e do ler. Afinal, a literatura, como elemento integrante das experiências culturais, tem o mesmo nascedouro da brincadeira, da qual é derivada: aquele espaço potencial entre o eu e o não-eu, que começa a surgir já nos primeiros meses de vida do bebê (WINNICOTT, 1975). A obra literária, segundo Freud (1976, p. 152), “[...] é uma continuação ou um substituto do que foi o brincar infantil.” O que brincar e ler têm em comum? A leitura e a brincadeira têm os mesmos objetivos: ambas simbolizam a realidade, além de libertar e dar prazer.

A LEITURA COMO FORMAÇÃO INTERMEDIÁRIA

O diálogo com os professores que brincam sobre livros e autores prediletos faz pensar sobre os curiosos caminhos por eles trilhados na composição de seu repertório de leituras e sua possível influência no modo de cada um deles ser professor.

Como os professores terão chegado a esses livros? Quem os terá apresentado a eles? Muitas dessas obras, depreende-se facilmente, fazem parte de leituras recomendadas na formação inicial. Seriam elas leituras obrigatórias? Teriam sido adquiridas pelos professores? Sucederá com os professores o mesmo que Snyders (1993) constatou em relação às leituras de grandes escritores – que as leituras importantes de suas vidas se deram fora da escola? Tais perguntas não podem ser respondidas através das narrativas à disposição para análise.

Mesmo que algumas indicações literárias resultem menos de escolha pessoal do que de exigência acadêmica, o certo é que o apreço que conquistaram, a ponto de figurarem entre aqueles “livros que fizeram a cabeça”, não poderia deixar de contar com a unção do “trabalho do leitor sobre si mesmo”. Por meio desse trabalho sobre o livro o leitor encontraria a si mesmo e, assim, suas próprias dúvidas e inquietações, bem como pistas para dirimi-las. Como diz Cyro Martins, “ao homem interessa sempre o homem”; e completa: “quando apanhamos um livro para ler é sempre

com a intenção de descobrir meandros da alma alheia, para não confessar que, na verdade, estamos interessados é em nós mesmos.” (MARTINS; SLAVUTSKY, 1990, p. 104).

As observações de Ricoeur (2007, p. 59, tradução nossa) sobre a interpretação de textos bem se aplica ao caso da compreensão do papel formativo da leitura: “[...] o que em um texto deve-se interpretar é uma proposta de mundo, o projeto de um mundo no qual se poderia habitar e nele descortinar meus possíveis mais próprios”.

Mas, o que pensar sobre a evocação espontânea e tão numerosa de livros não diretamente relacionados à área da educação? Esse achado é convergente com a experiência de Souza e Cordeiro (2010) em torno das histórias de leituras de professores: eles constataram uma grande diversidade de experiências e cenas de leitura entre os professores participantes do estudo. Ora, como diz Calvino (1990, p. 65), “[...] às vezes ideias clarificantes nascem da leitura de livros estranhos e dificilmente classificáveis do ponto de vista do rigor acadêmico.”

Creio mesmo que, a exemplo da família intelectual de que fala o sociólogo Leandro Konder (2008) em sua autobiografia, constituída pelos artistas, filósofos e escritores que mais admiramos e na qual seríamos livres para explicitar nosso pertencimento, possuímos também uma espécie de “família literária”: nela estariam reunidos nossos mais caros autores, os mais preciosos conceitos teóricos, as frases lapidares que encheram de sentido nossas vidas, aqueles livros que, como diria Nietzsche (2003), fariam o papel de bom amigo e animador do espírito em tempos sombrios. Entretanto, como em toda família, ali figurariam, igualmente, as leituras que nos transtornaram, revolvendo as certezas e fazendo oscilar os conhecimentos já adquiridos, os autores perturbadores, irritantes, até, e os textos resistentes à nossa compreensão.

No esforço de compreender a participação da literatura na formação dos professores que brincam aqui investigados, tomo de Green (1999, p. 139) a figura de “objeto transicional literário”: ele estaria para os professores que brincam como para Green entre a sua vida e a Psicanálise, ou seja, entre suas vidas e a ludicidade. Como objeto transicional, seu destino é espalhar-se “por todo o território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo [...], isto é, por todo o campo cultural.” (WINNICOTT, 1975, p. 19). Para Green, Shakespeare teria cumprido, bem como

outros autores da literatura universal, de certa forma, o papel de analista, permitindo-lhe dar prosseguimento à sua autoanálise.

Aplicado ao domínio da formação lúdica, penso que as leituras “que fizeram a cabeça” dos professores que brincam são uma espécie de “formação intermediária” – para expressar-me como Green. Porém, enquanto para o psicanalista o texto que se torna uma formação intermediária “[...] fala ao inconsciente e mobiliza este último num terreno singular que não é nem o do mundo interno mais profundo, nem o da realidade externa”, permitindo o contato com “[...] um setor intermediário no qual a análise pode prosseguir ou, em todo o caso, ser relançada” (GREEN, 1999, p. 139), para o professor que brinca suas leituras preencheriam o espaço entre a formação profissional inicial e as necessidades oriundas de sua vida, isto é, tanto de seu mundo interno quanto do mundo externo e, particularmente, para o que nos interessa aqui, aquelas relacionadas à sua prática pedagógica. Há que se considerar, contudo, que, se nessa formação intermediária o professor-leitor tem, ao menos em princípio, mais autonomia – de escolha do que ler e em relação ao processo reflexivo e ao estabelecimento de relações com sua prática –, por outro lado, trata-se de um processo solitário, embora dialogal: afinal, com os livros, como diz o poeta, é possível estar só e ao mesmo tempo acompanhado (QUINTANA, 2005). Tendo tudo isso em mente, seria possível entender a alusão a leituras aparentemente tão díspares, quanto relacionadas às suas inquietações e satisfações mais profundas.

Ademais, e bem de acordo com o fenômeno transicional do qual descende, a ludicidade, para esses professores é, ela mesma, algo que se espalha por toda a sua vida, resultando em uma atitude, ou seja, um modo de ser que participa do ser professor. Isso também explicaria a miscibilidade de suas leituras, tanto do ponto de vista de misturarem diversos autores e obras, quanto em relação a tais leituras misturarem-se às suas vidas.

Conclusão: a leitura como brincadeira

Estou ciente de que este tema, no conjunto da pesquisa sobre a formação lúdica do professor, recebeu, aqui, um tratamento inferior àquele que seria o desejável: foi apenas objeto de uma abordagem inicial, exploratória. Embora reconheça a vantagem de uma investigação que enfoque as maneiras de ler mais do que

a identificação de livros para a compreensão do papel da leitura na formação do professor, nesse momento foi possível apenas sondar o repertório de leituras dos professores que brincam. Mesmo assim, evitei submeter os autores e as obras indicadas a uma tábua de valores, classificando-os como maiúsculos ou minúsculos; impossibilitada de saber mais sobre como leem, restou-me interpretar o conjunto dos livros indicados, buscando na relação entre eles a explicação sobre o processo formativo instaurado pela leitura.

E o que encontrei? Percebi que os professores participantes do estudo parecem seguir à risca aquela recomendação de Borges (2007, p. 10) para a leitura de *O livro dos seres imaginários*: ler “[...] como quem brinca com as formas cambiantes reveladas por um caleidoscópio.” Aquele contraste entre os grandes leitores e os leitores de ocasião de que fala Chartier, “[...] entre *lectores* profissionais, para os quais ler é mais ou menos gesto de trabalho, e todos aqueles para quem o encontro com os textos é simples informação ou puro divertimento”, não parece existir entre a maioria dos professores investigados, ao referirem-se às leituras mediante as quais teriam se tornado professores que brincam. (CHARTIER, 2009, p. 19) A leitura, para os professores que brincam, seria, também ela, uma brincadeira. Esta, talvez, seja uma das chaves para o entendimento de como alguns professores se tornam capazes de brincar: ao longo de sua formação mais ampla, atividades como a da leitura, quer efetuadas como atendimento à exigência de sua formação profissional, quer como modo de diversão e lazer, são realizadas como uma brincadeira, ampliando, prolongando e fazendo transbordar, assim, a sua experiência lúdica.

The role of literature in the ludic teacher training: what do teachers who play read about?

Abstract: (Self) biographical research report with teachers who play, focusing on their background stories in relation to playfulness with an emphasis on the role of reading in their ludic teacher training. Based on the ludic biography as a method of data collection in (self) biographical research and in the Philosophical Hermeneutics as an analysis and interpretation mode of these data, this study concludes that such teachers extract from the reading experience a fundamental part of their knowledge about life, which is reflected in their work as teachers and, particularly, in their ludic performance. Without individualizing or describing them in detail, the text describes the reading experience of the investigated teachers, in which literature revealed itself, simultaneously, as a source of knowledge and fruition, demonstrating great importance in the training of the teacher who plays. Reading and the reflection stemming from it seems to be, for these teachers, a fundamental tool for the continuous development of their training, directly affecting their pedagogical practice centered in playfulness.

Key-words: Teacher training. Reading. Playfulness. Self-biography. Ludic Education.

El papel de la lectura em la formación lúdica docente: ¿qué leen los docentes que juegan?

Resumen: Relato de investigación (auto) biográfica con maestros que juegan, enfocando sus historias de formación em relación al jugar, dando énfasis al papel de la lectura em su formación lúdica docente. Con base em la ludo-biografía como método de recolección de datos y em la Hermenéutica Filosófica como método de análisis e interpretación de esos datos, el estudio concluye que estos docentes extraen de la experiencia de la lectura una parte fundamental de sus conocimientos sobre la vida, lo que se refleja em su trabajo como maestros y, particularmente, em su actuación lúdica. Sin individualizarlos o describirlos detalladamente, el texto describe la experiencia de lectura de los maestros y profesores investigados, em lacualla literatura se reveló, simultáneamente, fuente de saber y de placer, demostrando ser de gran importancia tornarse un maestro o profesor que juega. Partir de la lectura y la reflexión parece ser, para estos docentes, un instrumentio fundamental para el desarrollo continuado de su formación, incidiendo directamente em su práctica pedagógica centrada em el jugar.

Palabras claves: Formación de Profesores. Lectura. Autobiografía. Educación Lúdica.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BORGES, Jorge Luis. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- BORGES, Jorge Luis. *Ensaio autobiográfico (1899-1970)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 231-253.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANETTI, Elias. *Sobre os escritores*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009a.
- CANETTI, Elias. *Festa sob as bombas: os anos ingleses*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009b.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-105.
- D'ÁVILA, C. M. Eclipse do Lúdico. In: D'ÁVILA MAHEU, C. (org.) *Educação e Ludicidade*. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação, 1).
- DI PIETRO, Antonio. *Ludografie: riflessione i pratiche per lasciare tracce con il gioco*. Molfeta: La Meridiana, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Do brincar no território ao território do brincar: dimensões teóricas e conceituais. In: JURDI, Andrea; SILVA, Carla Cilene; BUSNELLO, Maria Inês (org.). *Cirandas do brincar: formações e práticas profissionais*. São Paulo: Editora UNIFESP, 2017. p. 15-39.
- FORTUNA, Tânia Ramos. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica*. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35091>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). ISBN: 978-85-386-0407-5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174705>. Acesso em: 10 ago. 2019.

- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1907). In: FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. IX. p. 147-158.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica como filosofia prática. In: GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 57-75.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.
- GREEN, André. *Um psicanalista engajado: conversas com Manuel Macias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 35-73.
- HENRIOT, Henri. *Le jeu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- HUIZINGA, Johannes. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KONDER, Leandro. *Memórias de um intelectual comunista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- KUPFER, Maria Cristina. *O desejo de saber*. São Paulo: USP, 1990. Tese (Doutorado em Psicologia), – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990.
- LOPES, M. C. Design de ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes. *Aprender - Cadernode Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 137-156, jul./dez., 2015.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
- MARTINS, Cyro; SLAVUTSKY, Abrão. *Para início de conversa*. Porto Alegre: Movimento, 1990.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2003.
- ORBETTI, Daniela; SAFINA, Rossella; STACCIOLI, Gianfranco. *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Prefácio à edição em língua portuguesa. In: MOMBERGER-DELORY, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 13-20.

QUINTANA, Mário. *Poesia completa: em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

REGO, José Lins. *Meus verdes anos*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

RICOEUR, Paul. *Autobiografia intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Elizeu Clementino; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal (RN): EDUFRRN, 2010. p. 217-231.

STACCIOLI, Gianfranco. La ludobiografia: un modo per raccontare e raccontarsi giocando insieme. In: ORBETTI, Daniela; SAFINA, Rossella; STACCIOLI, Gianfranco. *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber, 2005. p. 88-136.

STACCIOLI, Gianfranco. *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi com ilgioco*. Roma: Carocci Editore, 2010.

SUTTON-SMITH, Brian. *A ambiguidade da brincadeira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Submetido em: 27 de agosto de 2018

Aceito em: 04 de junho de 2019

Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil

Resumo: Neste artigo, analisa-se a formação inicial das professoras da Educação Infantil, utilizando-se estatísticas sobre escolaridade, características dos cursos que as formam e resultados de estudos recentes sobre o lugar da educação infantil nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia, os quais, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 01/2006, são responsáveis pela formação em nível superior dessas profissionais. São também apontados aspectos que, na visão das autoras, devem constar na formação inicial de professoras de maneira a contribuir para a qualidade da Educação Infantil ofertada no País. Considerando os problemas identificados em estudos que analisam os impactos da Resolução CNE/CP nº 01/2006, os quais constataam dispersão, fragmentação e superficialidade do objeto do curso de Pedagogia, apresenta-se, como convite ao debate, uma proposta de matriz curricular fictícia para uma suposta licenciatura, que seria exclusiva para a formação de professoras da educação infantil. Cientes de que não existe, nos cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras, uma licenciatura específica para Educação Infantil, o artigo apresenta essa possibilidade como um convite à reflexão. A matriz foi elaborada tendo como pretensão a formação de professoras capacitadas para cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso de Pedagogia. Currículo. Educação Infantil.

Mônica Correia Baptista
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
monicacb.ufmg@gmail.com

Ângela Rabelo Barreto
Consultora e pesquisadora na área da Educação Infantil.
Aposentada do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)
amrbarreto@uol.com.br

(1) Ao nos referirmos às profissionais que exercem a docência na Educação Infantil, utilizaremos o genérico feminino, em consideração ao fato de essa profissão ser exercida, na sua grande maioria, por mulheres, ainda que estejamos cientes de que haja homens atuando nessa profissão e ainda que esperemos que seja crescente essa participação, o que, certamente, trará os benefícios que a diversidade proporciona. Do mesmo modo, usaremos o genérico feminino ao nos referirmos ao segmento de estudantes da Pedagogia, com as mesmas ressalvas apontadas em relação às profissionais.

Considerações iniciais

Atualmente, no Brasil, parte expressiva das professoras da Educação Infantil possui nível superior de escolaridade. Segundo o Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2017a), dos 557 mil docentes em exercício nesta etapa, quase 68% graduaram-se em licenciatura. Se desagregarmos os dados, considerando os dois segmentos, creche e pré-escola, os percentuais se mantêm semelhantes: 65% das professoras que atuam em creches e 69% das que atuam em pré-escolas possuem alguma licenciatura. A comparação, com os dados da década anterior, evidencia a progressiva melhora nesse indicador. Em 2007 (BRASIL, 2008), 37% das 95.643 professoras das creches haviam concluído alguma licenciatura, percentual que, para as que atuavam na pré-escola, atingia 45% do total de 240.543 docentes.

Ainda que essa seja uma notícia alvissareira, o aumento no nível de escolaridade e habilitação para a docência, por si só, não é a garantia de que a ele tenha correspondido uma melhoria na atuação profissional com impacto na qualidade educacional para crianças de zero a seis anos incompletos. Para que a formação em nível superior cumpra adequadamente seu papel de preparar profissionais para a docência na Educação Infantil, é preciso que os cursos de Pedagogia e Normal Superior, responsáveis legalmente pela formação inicial das professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, considerem, em seus currículos, as especificidades da primeira infância. Nesse sentido, esses cursos precisam reconhecer, de um lado, que os eixos do processo educativo são os sujeitos para os quais a Educação Infantil se destina e, de outro lado, as particularidades que caracterizam a faixa etária que integra a primeira etapa da Educação Básica. Em outras palavras, um currículo comprometido com uma Educação Infantil de qualidade precisa tomar as crianças e sua peculiar forma de aprender e de se desenvolver como referências para a organização dos tempos e espaços educativos. Ao se conceber as crianças de zero a seis anos e sua maneira de aprender e de se relacionar com o mundo, os eixos norteadores para as propostas curriculares, supera-se a tradicional organização pautada em conteúdos acadêmicos, em disciplinas ou em áreas de conhecimento. A organização escolar, referenciada nos sujeitos e nas características próprias do ciclo de idade de formação, fomenta práticas educativas comprometidas com a ampliação das experiências infantis, nas mais diversas áreas do conhecimento e da vivência humana.

Essa maneira de conceber a Educação Infantil remete ao papel das professoras e, mais especificamente, à sua formação. Algumas perguntas podem ajudar a compreender a situação atual e a encontrar caminhos para a superação dos desafios, tais como: a formação docente, da forma como vem sendo oferecida, tem contribuído para a construção de uma Educação Infantil de qualidade? Que saberes e conhecimentos devem ser assegurados às professoras para que possam apoiar a construção de conhecimentos e para que sejam capazes de organizar o processo educativo de maneira a ampliar as experiências dos bebês e das demais crianças pequenas, nas diferentes dimensões da vida humana? Como deveria se estruturar a formação docente comprometida com a

construção de uma Educação Infantil centrada nas crianças e na sua forma de apropriar-se do mundo?

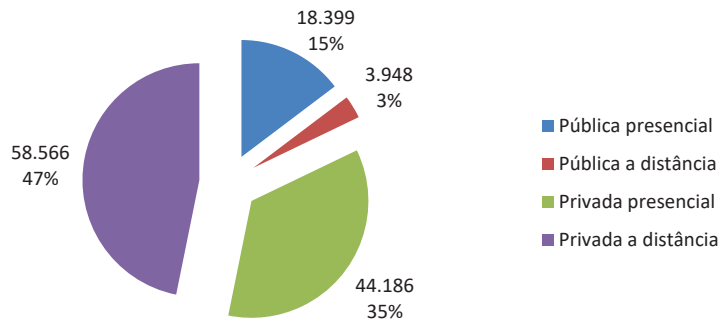
Neste artigo, examinaremos dados sobre a oferta dos cursos de Pedagogia, no Brasil. Em seguida, buscaremos refletir sobre aspectos que caracterizam a oferta do curso da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na qual atuamos. O objetivo do artigo é, pois, o de incitar reflexões sobre a formação de professoras da Educação Infantil, examinando dados sobre a formação inicial dessas profissionais e discutindo aspectos presentes na proposta curricular de uma dada realidade. Finalmente, pretende-se, por meio da apresentação de uma matriz curricular fictícia para um curso superior pretensamente destinado exclusivamente à formação de professoras da Educação Infantil, estabelecer um convite ao debate e estimular possíveis construções coletivas e solidárias. A metodologia utilizada inclui, portanto, análise de dados estatísticos, de documentos oficiais, incluindo matrizes curriculares, e de publicações recentes sobre o tema, e em diálogo com essas análises, a construção de uma proposta para debate.

A Educação Infantil no curso de Pedagogia

Segundo a legislação brasileira, ainda que se admita o exercício profissional para egressos do curso de magistério de nível médio, a formação inicial para atuar como docente da Educação Infantil deve se dar no curso de Pedagogia ou Normal Superior. (BRASIL, 1996, 2013, 2017c) Se, como vimos acima, a maioria das professoras que atuam na Educação Infantil possuem nível superior de escolaridade, é forçoso indagar: onde são formadas as professoras da Educação Infantil? Como a Educação Infantil está contemplada nos cursos de formação de nível superior?

O último Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017b) revela que aproximadamente 126 mil alunas concluíram o curso de Pedagogia, em 2016, consideradas as modalidades presencial e a distância, das instituições públicas e privadas (Figura 1).

Figura 1. Brasil. Concluintes do curso de Pedagogia, 2016, segundo categoria administrativa e modalidade, presencial ou a distância.

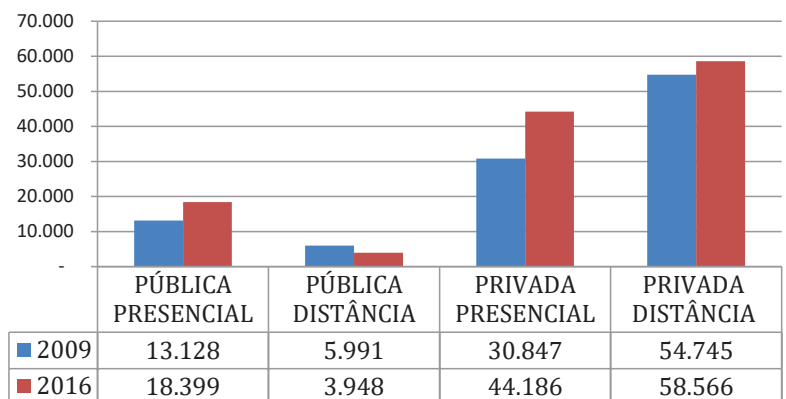


Fonte: elaboração das autoras a partir de dados do INEP/Censo da Educação Superior (2017b).

Mais de 80% dessas conclusões ocorreram em instituições privadas, nas quais predomina a modalidade a distância (EAD). Somam quase 47% as alunas que realizaram seus estudos a distância em instituições privadas. As instituições públicas de ensino superior formaram apenas 18% das pessoas que concluíram o curso de Pedagogia, no País, naquele ano, sendo 15% na modalidade presencial e 3% em EAD.

Comparando-se os números de concluintes de Pedagogia em 2016 aos de 2009 (Figura 2), observa-se que nesses últimos anos houve crescimento expressivo (na casa dos 40%) nos cursos presenciais, nas duas instâncias, pública e privada. Houve aumento nas conclusões, na modalidade a distância em instituições privadas, porém de menor monta (7%), ao tempo em que essas decresceram na instância pública.

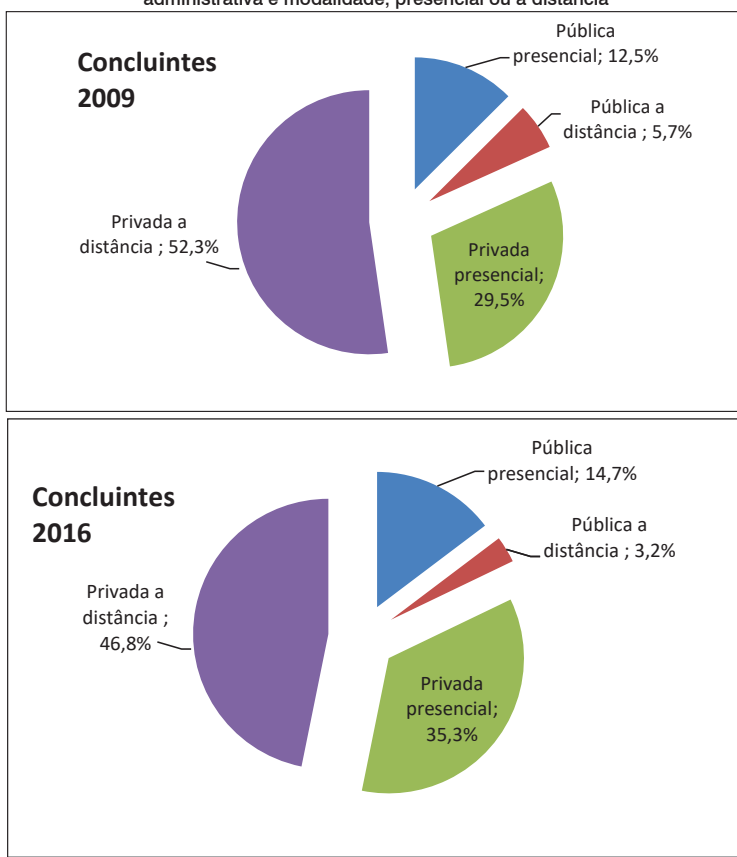
Figura 2. Brasil: Concluintes do Curso de Pedagogia – 2009 e 2016



Fonte: elaboração das autoras a partir de dados do INEP/Censo da Educação Superior (2010, 2017b).

Em sete anos (Figura 3), as participações das esferas pública e privada nas conclusões em Pedagogia não se alteraram (cerca de 18% e 82%). Por outro lado, com relação à modalidade, a EAD mostrou uma redução de 58% para 50% neste período. Ainda que tenha havido tal diminuição, os cursos privados a distância representam quase metade das conclusões do curso de Pedagogia. A propósito, cabe mencionar que esse curso concentra o maior percentual do alunado da graduação a distância no País.

Figura 3. Brasil. Concluintes do curso de Pedagogia, 2009 e 2016, segundo categoria administrativa e modalidade, presencial ou a distância



Fonte: elaboração das autoras a partir de dados do INEP/Censo da Educação Superior (2010, 2017b).

Considerando que mais de 80% das pessoas concluintes do curso de Pedagogia são formadas em instituições privadas, as quais, excepcionalmente, desenvolvem pesquisa ou investem na produção de conhecimentos, como se espera das instituições de ensino superior (BARRETTO, 2015), e, finalmente, que quase a metade das pessoas concluem seus cursos na modalidade EAD,

nos quais predomina, como assevera Scheibe (2006, p. 199), “uma concepção apenas técnica da sua formação, sem contemplar o preparo necessário para que esses profissionais possam lidar com a complexidade dos determinantes escolares e pedagógicos”, podemos deduzir que a formação de professoras para atuar na Educação Infantil tem ocorrido prioritariamente em contextos aquém dos desejáveis, com escassos investimentos em pesquisas, fator essencial para apoiar as necessárias mudanças que devem ser operadas nessa formação. Esses aspectos denotam a ausência de uma política pública efetiva e consistente de formação comprometida com a qualidade da Educação Básica.

A segunda pergunta indispensável refere-se a como a Educação Infantil está contemplada nos cursos de Pedagogia? Ainda que esta seja uma questão que mereça aprofundamento, alguns estudos sobre esse tema vêm sendo realizados, os quais abrangeram diferentes amostras. Dentre esses estudos podemos destacar a pesquisa coordenada por Gatti (GATTI, 2010; GATTI; BARRETTO, 2009) sobre a formação de professore(a)s para a Educação Básica, no Brasil.

Nessa pesquisa foi estudada uma amostra de matrizes curriculares de cursos de licenciatura, dentre os quais, o curso de Pedagogia. Para as análises, tomaram-se como referência ementas de disciplinas de 71 cursos presenciais em Pedagogia, levantados a partir do Censo da Educação Superior de 2006, e distribuídos em todo o País. Concluiu-se que os currículos eram fragmentados, isto é, compostos por um conjunto disciplinar bastante disperso. Segundo as autoras, as horas dedicadas às disciplinas de formação profissional representavam pequena proporção do curso, e as abordagens geralmente eram descritivas e não relacionavam adequadamente teoria e prática. A pesquisa buscou ainda verificar o quanto cada etapa e modalidade da Educação Básica estaria contemplada nos currículos de Pedagogia analisados. Constatou-se que eram poucos os cursos que propunham disciplinas que permitissem, às alunas, maior aprofundamento em relação à Educação Infantil, representando apenas 5,3% do total das disciplinas identificadas no estudo.

Em artigo publicado mais recentemente, os pesquisadores Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) relatam estudo sobre as matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia, de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, levantadas nos anos de 2012 e 2013. Esses autores tinham como objetivo discutir a formação

de professores “polivalentes”¹ para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, oferecida nos cursos de Pedagogia, organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, de 2006. (BRASIL, 2006) Os dados encontrados pelos pesquisadores revelam que 86% dos cursos são oferecidos por instituições privadas, e, como esperado e confirmado no estudo, possuem carga horária mínima e não têm a pesquisa como inerente à formação.

No mesmo artigo, Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) observaram, nas matrizes curriculares da Pedagogia, maior presença de disciplinas dedicadas ao ensino fundamental e um percentual menor daquelas, referentes à Educação Infantil. Essas últimas representavam apenas 9,13% do total de disciplinas levantadas no estudo. Na análise interpretativa dos resultados, os autores concluem que

[...]esses cursos, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco. (PIMENTA FUSARI, PEDROSO; PINTO, 2017, p. 15)

O lugar reduzido da Educação Infantil na graduação em Pedagogia, percebido nesses estudos de Gatti e Barretto (2009) e Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) pode ter como explicação o fato de ser essa uma área ainda “recente” no sistema educacional, tanto como etapa educativa quanto como objeto de investigação.

As conclusões a que chega Albuquerque (2013), a partir dos dados de sua pesquisa de doutorado, apresentam certa discrepância em relação aos estudos assinalados acima. Na sua pesquisa, Albuquerque (2013) buscou, nos anos 2010-2011, conhecer as configurações curriculares do curso de Pedagogia, voltadas para a formação de professoras da Educação Infantil. Foram investigados 33 cursos, nesse caso, todos ofertados por universidades federais. A pesquisadora pretendeu analisar, entre outros objetivos, a forma como estariam sendo consideradas as especificidades das crianças e da infância, nesses cursos, estabelecendo comparações entre a distribuição de carga horária, o período em que eram ofertadas e os temas e conteúdos contemplados nas ementas das disciplinas.

Dentre as conclusões a que chega a autora, destacamos a que refuta a tese segundo a qual haveria um “esvaziamento da função

(1) Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017, p. 17) definem a expressão “professor polivalente” como sendo o professor responsável por ensinar as disciplinas (matérias) básicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Esclarecem que, apesar de essa denominação não mais aparecer na legislação brasileira, permanece a finalidade de formar esses professores, que continuam atuando como polivalentes.

teórica". Para ela, o conjunto de disciplinas classificadas dentro da categoria criada pelo próprio estudo, Bases Teóricas para a Infância, permitiu identificar "[...] surpreendente expansão quantitativa de disciplinas específicas de fundamentos teóricos para a educação da infância no âmbito geral." (ALBUQUERQUE, 2013, p. 163) Ou seja, no conjunto de disciplinas analisadas, a autora observa uma expansão quantitativa daquelas voltadas para os fundamentos teóricos da educação da infância, compreendendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à *predominância de uma dessas etapas*, ao comparar com estudo anterior (KIEHN, 2007, apud ALBUQUERQUE, 2013), a autora constata que não mais se observava a predominância do Ensino Fundamental, nos campos disciplinares que compõem o currículo dos cursos de Pedagogia.

Albuquerque (2013), além do anteriormente ressaltado, chegou a outras conclusões bem mais animadoras do que as aproximações de Gatti e Barretto (2009) e Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017). Sua pesquisa apontou maior adequação dos currículos analisados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, destacou alguns aspectos que considerou positivos em relação às especificidades da primeira infância e de seus sujeitos, *entre eles*: a presença de diálogos interdisciplinares, assumindo como enfoque o estudo das crianças e da infância; maior preocupação com a integração entre teoria e prática e também maior atenção para as linguagens, as interações e as brincadeiras. Para essa autora, esses fatores associados revelariam uma trajetória rumo à consolidação de uma Pedagogia da Infância, mais especificamente da Educação Infantil, por meio do reconhecimento das especificidades da docência exercida em creches e pré-escolas.

Apesar dos avanços observados, a pesquisadora faz duas ressalvas importantes. A primeira a de que, em relação à pré-escola, "[...] prevalece a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno, na formação docente." (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165) A segunda de que, os avanços, ainda que revelem uma situação mais bem estruturada em relação à Educação Infantil, não permitem afirmar, contudo, que já se tenha consolidado uma formação plenamente comprometida com as crianças, com a

primeira infância e com seu direito de aprender e de se desenvolver em espaços escolares. O que a pesquisadora percebe é

[...] a existência de um movimento de reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil, uma vez que se consegue evidenciar nas matrizes curriculares, especialmente no conjunto disciplinar que compõe o eixo Crianças, Infância e sua Educação, perspectivas teóricas das diversas áreas de conhecimento cuja pauta de discussão consiste no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos na sua mais tenra idade. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165)

A investigação de Albuquerque (2013), como já mencionado, incluiu apenas universidades federais, nas quais vêm se consolidando grupos de pesquisa sobre a Educação Infantil, mas que, como também assinalado acima, representam parcela pequena da oferta de cursos de Pedagogia. Esta é realizada majoritariamente, como vimos, pelas instituições privadas, nas quais, atividades de pesquisa não estão presentes, e ainda na modalidade a distância, com carga horária mínima.

Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: breve análise de duas matrizes curriculares

O movimento que vem ocorrendo, nas universidades federais, em direção a um maior reconhecimento das especificidades da docência na educação infantil, percebido por Albuquerque (2013) e Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), pode ser observado ao compararmos as matrizes curriculares do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), instituição na qual atuamos. A matriz que passou a vigorar a partir de 2008 foi elaborada, em substituição à proposta curricular vigente entre 2003 e 2007. Assim que o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em Pedagogia (2006), iniciaram-se as discussões para reforma do currículo do curso, buscando adequá-lo às exigências contidas no documento normativo. No primeiro semestre de 2008, iniciou-se a implantação do novo currículo.

No Quadro 1, são comparados os dois últimos currículos do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG: o que vigorou entre 2003 e 2007 e o que passou a vigorar a partir de 2008, o qual ainda se

encontra vigente. Observe que em ambos, o curso de Pedagogia destina-se não exclusivamente à formação para o exercício da docência na Educação Infantil, mas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar; bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. (BRASIL, 2006)

Uma primeira evidência, na comparação do currículo de 2008 ao de 2003, é, de um lado, a manutenção do número de disciplinas e, por outro lado, a redução de 60 horas no total da carga horária das disciplinas que tratavam especificamente da Educação Infantil. Entretanto, essa perda quantitativa foi compensada pela alteração que causou o maior impacto na reforma curricular: o fato de as disciplinas, cujos conteúdos tratavam especificamente de temas relacionados à Educação Infantil, passarem a ser obrigatórias para todas as alunas matriculadas no curso de Pedagogia. No currículo anterior, não era assim. Até 2008, as alunas optavam, no sétimo período do curso, por seguir uma das quatro ênfases: Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica ou Alfabetização, Leitura e Escrita. Dessa forma, apesar de as egressas serem certificadas como licenciadas para atuar como professoras na Educação Infantil – e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental –, aquelas alunas que não optassem por essa ênfase concluíam o curso sem ter tido uma discussão mais aprofundada sobre a educação e cuidado de bebês e demais crianças menores de seis anos.

Importante também acrescentar que a supressão da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação Infantil, causa da redução das 60 horas, deveria ser compensada pela inclusão da disciplina Estudos sobre a Infância, a ser ofertada no quarto período do curso, como disciplina obrigatória para todas as alunas. Ainda que essa nova disciplina não tratasse exclusivamente das crianças de zero a seis anos, como era o caso da anterior, e nem tampouco se restringisse aos aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil, observando-se, pois, uma clara ampliação do escopo da disciplina para a inclusão de conteúdos relativos à Sociologia, à Antropologia e à História; a ementa, ao prever a discussão específica sobre infâncias, deveria contemplar a primeira infância, embora não de forma exclusiva.

A oferta da disciplina Organização da Educação Infantil se manteve, porém com carga horária reduzida pela metade. Entretanto, a inclusão da disciplina Observatório do Currículo: Educação Infantil compensou essa redução, ao menos em termos quantitativos. As disciplinas Artes, Didática e Estágio mantiveram as mesmas cargas horárias tendo sofrido pequenas alterações nos títulos e nas respectivas ementas.

Finalmente, outra importante mudança foi quanto ao período de oferta das disciplinas. Antes quase exclusivamente concentradas no penúltimo semestre do curso – apenas o estágio no último semestre –, passaram a ser ofertadas, a partir de 2008, no currículo ainda vigente, de maneira um pouco mais dispersa, isso é, as cinco disciplinas encontram-se distribuídas ao longo de três períodos – uma no 5º, três no 7º e uma no 8º.

Quadro1–A Educação Infantil nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia FaE/UFMG, em 2003 e em 2008

Disciplinas específicas da ênfase em Educação Infantil Pedagogia FAE/UFMG 2003			Disciplinas diretamente relacionadas à Educação Infantil Pedagogia FaE/UFMG 2008		
Disciplina	Semestre	CH	Disciplina	Semestre	CH
Fundamentos psicológicos da Educação Infantil	7º	60	_____	_____	—
Organização da Educação Infantil	7º	60	Organização da Educação Infantil	5º	30
Arte e movimento na Educação Infantil	7º	60	Arte na Educação Infantil	7º	60
Didática: alternativas da Educação Infantil	7º	60	Didática na Educação Infantil	7º	60
Estágio supervisionado em Educação Infantil	8º	120	Estágio curricular na Educação Infantil	7º	120
_____	—	—	Observatório do currículo: Educação Infantil	8º	30
TOTAL		360	TOTAL		300

Fonte: Elaboração das autoras.

A análise do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, como assinalado acima, contribui para a compreensão do movimento que se processou nos cursos de graduação em função das alterações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso

(2) Essa distribuição etária na Educação Infantil consta do documento da Base Nacional Comum Curricular, que pode ser acessado pelo link: <https://goo.gl/3hV7Bs>

de Licenciatura em Pedagogia. (BRASIL, 2006) Entretanto, também remete aos desafios que, de certa maneira, persistiram e que precisam ser enfrentados quando se pensa em uma formação profissional capaz de assegurar, às egressas, os conhecimentos básicos para iniciarem o exercício da profissão docente na Educação Infantil.

Tendo em consideração, como vimos, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), uma das licenciaturas pela qual o curso de Pedagogia certifica é a responsável pela docência na Educação Infantil, isto é, para a atuação junto aos bebês – crianças de zero a dezoito meses –; bem como junto a crianças bem pequenas – entre um ano e sete meses e três anos e onze meses –; e a crianças pequenas – de quatro anos a cinco anos e onze meses –,² seria de se imaginar que aquelas disciplinas que abordam conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, à história da Educação, à legislação, aos fundamentos e às metodologias das diferentes áreas do conhecimento, dentre outras, tratassem também de aspectos relativos à educação da primeira infância. Entretanto, os estudos sobre os currículos do curso de Pedagogia mostram uma tendência de se privilegiar o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil. (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017) Resulta que todos os conhecimentos necessários para a atuação na primeira etapa da Educação Básica ficam, geralmente, circunscritos às disciplinas que levam, no título, o nome dessa etapa educativa. No caso do currículo do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, o percentual dessas disciplinas corresponde a apenas 12% em relação ao total de disciplinas obrigatórias.

A esse desafio de incorporar as discussões sobre Educação Infantil nas demais disciplinas, acrescenta-se a extrema amplitude conferida à formação das pedagogas. Conforme artigo 2º, da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), além das três licenciaturas, docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, o curso de Pedagogia certifica ainda para o exercício da docência em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Como se não bastasse a magnitude do número de licenciaturas, a certificação de concluintes do curso de Pedagogia não se restringe a elas. Conforme art. 4º da mesma resolução, também se refere a

atividades que compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Tal amplitude de atuação, conferida às concluintes dos cursos de Pedagogia, acarreta, evidentemente, grande dispersão de temas e de conteúdos a serem abordados nas disciplinas e em outras atividades acadêmicas. É de se supor que temáticas relacionadas às especificidades das infâncias e das crianças de até seis anos e de seu cuidado e educação em instituições coletivas; à elaboração de propostas e à materialização de práticas pedagógicas apropriadas a esses sujeitos; à construção de relações amistosas e colaborativas entre instituições educacionais e famílias, entre outras, dificilmente encontram espaço nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, que tantos objetivos devem cumprir.

Se isso é verdadeiro para toda a Educação Infantil, torna-se ainda mais grave quando se trata da educação e cuidado das crianças com até três anos de idade, às quais se destina o segmento da creche. Tendo sido integrada ao sistema educacional há poucos anos, como parte da primeira etapa da Educação Básica e ainda não totalmente absorvida pelos sistemas de ensino, a creche e suas crianças, mormente os bebês, só agora começam a ser objeto de atenção em algumas faculdades de Educação, tanto nas pesquisas quanto na formação docente. Os grupos que se dedicam ao tema, entretanto, estão nas universidades que aliam pesquisa, ensino e extensão, quase todas públicas. E como já vimos, não são nessas instituições que se forma o maior contingente de professoras da Educação Básica.

Diante desse quadro relativo à formação inicial, resta às redes de ensino e às próprias instituições proporcionar, às profissionais em exercício, em creches e pré-escolas, oportunidades de formação continuada. Isso requer recursos financeiros, nem sempre disponíveis, e dedicação significativa de tempo das professoras, também restrito nesses sistemas e instituições. A formação continuada é uma necessidade do desenvolvimento profissional, e não é dispensável, mesmo quando se conta com boa formação inicial. Porém, se tornará mais exigente e dispendiosa quando essa não tiver cumprido seu papel.

A formação docente e a constituição de uma Educação Infantil de qualidade

Na expectativa de contribuir com o debate e considerando as reflexões advindas da análise das matrizes curriculares, destacamos a seguir alguns aspectos que consideramos essenciais de serem observados nas propostas de formação de professoras da Educação Infantil.

Um primeiro aspecto consiste em assegurar conhecimentos psicológicos, sociológicos, antropológicos que contribuam para se compreender as crianças e as formas como elas interagem com o mundo. Conhecer como as crianças aprendem, que perguntas elas se fazem, como se situam no mundo; que fatores sociais, culturais, políticos, financeiros cruzam suas vidas, influenciando-as e sendo influenciadas pelas categorias classe social, gênero, etnia etc.

Um segundo aspecto refere-se à garantia de conhecimentos pedagógicos, que ajudem as professoras a planejarem, organizarem, desenvolverem uma trajetória educativa capaz de ampliar as experiências das crianças em relação “[...] às dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. (BRASIL, 2009)

Em terceiro lugar, respeitar e considerar, nos processos formativos, a riqueza da diversidade brasileira. Nas propostas curriculares dos cursos de formação, precisam ser contempladas as marcas, as manifestações culturais e as formas de cuidar das crianças, e de educá-las, que caracterizam as diferentes sociedades, comunidades e grupos sociais. Promover o conhecimento e o respeito às diversidades culturais, regionais e locais, é uma forma de superar a estereotipia presente nas práticas pedagógicas, aspecto a ser forte e urgentemente suplantado na formação a que as docentes da Educação Infantil vêm sendo submetidas.

Em quarto lugar, a proposta curricular deve estar ancorada em uma concepção de formação docente contra-hegemônica, no sentido de opor-se à racionalidade técnica. É necessário reconhecer que a atividade profissional exercida pelas professoras não é meramente a de solucionar problemas definidos *a priori*, por pesquisadores, por editoras de livros didáticos, por instituições responsáveis pela formação ou por gestores educacionais. Nem tampouco se trata da mera aplicação de técnicas, também elas concebidas e impostas por esses mesmos agentes. A capacidade de problematizar a realidade, que depende do quadro de referência político e filosófico de cada professora, é um aspecto a ser desenvolvido na formação profissional. Enfim, significa pensar a professora como agente de

construção da própria prática; que inclui, de um lado, a capacidade de definir que problemas devem ser levados em conta e, de outro lado, a busca autônoma de caminhos para superá-los.

E, finalmente, estabelecer uma relação profunda, consistente e constante entre teoria e prática. A literatura é bastante extensa sobre o assunto. Autores como Schon (1997, 2000, 2018) e Nóvoa (1992a, 1992b, 1992c) vêm sistematicamente insistindo que a superação desse problema passa pela formação dos professores como profissionais reflexivos, o que, para esses teóricos, pressupõe tomar as instituições educativas como espaços de formação e seus professores como protagonistas do próprio processo de formação profissional. Ainda na formação inicial, é possível e necessário que a reflexão sobre o fazer docente, sobre as práticas educativas seja elemento central para a aquisição de conhecimentos e saberes básicos para o exercício da função de educar e cuidar na Educação Infantil.

Proposta de formação inicial: um convite ao debate

Como esperamos ter evidenciado, o curso de Pedagogia da FaE/UFMG, assim como os das demais Instituições Federais de Ensino, não oferecem uma formação inicial específica para a docência na Educação Infantil. Ainda que constatemos, no caso do curso em tela, o aumento de conteúdos e de disciplinas dedicadas à formação dessas profissionais, sobretudo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), os desafios da ação docente parecem requerer uma formação específica, capaz de integrar conteúdos e disciplinas ao longo da trajetória acadêmica das futuras professoras da primeira infância.

À guisa de provocação, apresentamos a seguir uma proposta de formação inicial para a docência na Educação Infantil. Trata-se de um exercício que deve ser compreendido como uma oportunidade de contribuir com o sonho de alçar essa etapa da Educação Básica ao lugar compatível com a dignidade da infância e das crianças. (CURY, 1998)

No desenvolvimento do curso, para garantir os princípios aqui enunciados poder-se-ia observar as seguintes diretrizes:

1. Os estágios curriculares obrigatórios seriam concebidos como tempos de imersão nas escolas e ocorreriam em um período de um ou dois meses consecutivos, durante os quais não haveria

aulas ou outras atividades acadêmicas, exceto aquelas próprias à orientação do estágio.

2. Os estágios seriam realizados em instituições educativas cadastradas, a partir de critérios pré-estabelecidos pela Instituição de Ensino Superior. Os profissionais das instituições de Educação Infantil, responsáveis por acompanhar as alunas no campo de estágio, fariam reuniões sistemáticas, ao longo do processo, juntamente com a equipe de professoras da Faculdade, responsáveis pela orientação das estagiárias, com o objetivo de construir coletivamente estratégias de acompanhamento e avaliação da prática de estágio.
3. As disciplinas consideradas teóricas teriam uma carga horária dedicada à prática, por meio de observações, atividades desenvolvidas em instituições educativas ou discussões em sala de aula que tomassem a prática cotidiana como objeto de reflexão.
4. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consistiria em um texto contendo a descrição e a análise crítica das experiências dos quatro estágios realizados ao longo do curso, com a necessária fundamentação teórica apreendida em todas as disciplinas.
5. A construção do TCC teria início já no primeiro semestre, como resultado do relatório elaborado para a primeira disciplina de estágio (Conforme Quadro 2, Estágio curricular I: conhecendo as instituições de Educação Infantil).
6. As disciplinas Metodologia de pesquisa seriam espaços de reflexão sobre a experiência de estágio, integrando teoria e prática, bem como de orientação para a escrita do TCC.
7. Ao longo dos quatro anos de curso, as alunas iriam construindo seu projeto de intervenção. O relatório final seria o seu TCC, que trataria da experiência, desde o primeiro até o último estágio. O texto final seria a problematização da experiência resultante da observação e da proposição de situações de aprendizagem, à luz das teorias estudadas.
8. A orientação do estágio seria realizada por uma equipe permanente, interdisciplinar e interdepartamental de professores da Faculdade, com experiência na formação de professoras da Educação Infantil e em pesquisas sobre essa etapa educativa.

9. As atividades didáticas, “Oficina: o professor como agente de cultura I, II, III e IV” (conforme Quadro 2), presentes em quatro semestres, tratariam de aspectos relacionados a diversas manifestações culturais, contemplando visitas a museus, bibliotecas, cinemas, teatros, espetáculos de dança, de grupos folclóricos, experiências literárias, de gastronomia etc. A equipe responsável pela organização dessas oficinas também seria multidisciplinar e integrada por professores de todos os departamentos, com ampla experiência em Educação Infantil.
10. As atividades didáticas, “Seminários temáticos I, II e III” (conforme Quadro 2), tratariam de temas relacionados à área da Educação Infantil que, por seu caráter embrionário, não estariam contemplados nas demais disciplinas acadêmicas. A equipe responsável pela organização desses seminários também seria multidisciplinar e oriunda dos diferentes departamentos.
11. Os conteúdos, que tradicionalmente são trabalhados nas disciplinas de fundamentos da Educação, tais como Sociologia, História, Filosofia, Política, Psicologia seriam tratados nas disciplinas como temas basilares, de maneira inter e transdisciplinar e em função daquilo que se considera essencial ao exercício da profissão docente junto a bebês e demais crianças pequenas.
12. Os conteúdos relacionados à linguagem musical, à dança, à linguagem corporal, ao teatro, às artes visuais seriam trabalhados em formato de oficinas, tentando romper com a lógica disciplinar e dando maior ênfase à experimentação das próprias alunas e aos elementos necessários à formação para atuar junto às crianças.
13. As disciplinas optativas teriam eixos pré-estabelecidos a serem definidos pelo colegiado do curso, considerando as demandas dos respectivos contextos político, econômico, social.

Reiteramos o caráter de provocação para o debate que nos inspirou a apresentar esta proposta. Ao elaborarmos essas diretrizes, tentamos responder a questões e a desafios impostos pelo exercício da profissão docente junto a crianças nos seus primeiros anos de vida, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

Com duração de oito períodos, o curso se estruturaria nas seguintes disciplinas e atividades acadêmicas apresentadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Proposta de matriz curricular para curso de licenciatura para Educação Infantil

PERÍODO	DISCIPLINAS
1º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem e desenvolvimento infantil I 2. O brincar como eixo das práticas educativas 3. Oficina I: o professor como agente de cultura 4. Metodologia I – pesquisa na Educação Infantil: iniciação ao trabalho de conclusão de curso - TCC 5. Estágio curricular I: conhecendo as instituições de Educação Infantil
2º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminário temático I 2. Cuidado pessoal, saúde, auto-organização e bem-estar das crianças na Educação Infantil 3. Oficina: música na Educação Infantil 4. Práticas educativas na Educação Infantil I: os bebês e as crianças pequenas como sujeitos de linguagem 5. História da Educação Infantil e teorias pedagógicas
3º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem e desenvolvimento humano II 2. Políticas públicas, intersetorialidade e relações com as famílias 3. Práticas educativas na Educação Infantil II: crianças pequenas como sujeitos de linguagem 4. Metodologia II – pesquisa na Educação Infantil: elaborando o TCC 5. A inclusão de bebês e demais crianças pequenas com deficiência e a atuação do docente da Educação Infantil 6. Avaliação de contexto na Educação Infantil
4º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem e desenvolvimento humano III 2. Práticas educativas na Educação Infantil III: bebês, crianças bem pequenas e as relações quantitativas, as medidas, as formas e as relações espaço-temporais 3. Oficina II: o professor como agente de cultura 4. Oficina: as artes visuais e a Educação Infantil 5. Seminário temático II 6. Estágio curricular II: observando e propondo práticas educativas junto a bebês e crianças bem pequenas
5º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas educativas na Educação Infantil IV: crianças pequenas e as relações quantitativas, as medidas, as formas e as relações espaço-temporais 2. Libras para professoras da primeira infância 3. Oficina: corpo, dança e movimento na Educação Infantil 4. Oficina III: o professor como agente de cultura 5. Literatura infantil e a educação literária de bebês e demais crianças pequenas 6. Optativas

6º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas educativas na Educação Infantil V: bebês, demais crianças bem pequenas e o mundo físico, natural e social 2. Avaliação, projetos e documentação pedagógica na Educação Infantil 3. Carreira e trabalho docente na Educação Infantil 4. Metodologia III – pesquisa na Educação Infantil: concluindo o TCC 5. Currículo, projeto pedagógico e campos de experiência na Educação Infantil 6. Estágio curricular III: observando e propondo práticas educativas com crianças pequenas
7º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas educativas na Educação Infantil VI: as crianças pequenas e o mundo físico, natural e social 2. Gestão e coordenação pedagógica na educação infantil 3. Oficina IV: o professor como agente de cultura 4. Estágio curricular IV: observando e propondo práticas educativas junto a crianças pequenas 5. Seminário temático III
8º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodologia IV – pesquisa na Educação Infantil: finalizando e apresentando o TCC 2. Culturas brasileiras e diversidade 3. Estágio curricular V: observando e propondo práticas de gestão e coordenação pedagógica na Educação Infantil 4. Optativas

Fonte: elaboração das autoras.

Considerações finais

A formação de docentes das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, pautada nos direitos de todos e de cada um à Educação, exige que sejam consideradas as especificidades dos ciclos de vida, da história que os constituiu como categorias socioculturais próprias, da natureza das experiências e vivências dos sujeitos das diversas idades, e do lugar que os ciclos de vida humanos ocupam no sistema educacional, entre outras particularidades.

Buscamos, neste artigo, trazer à reflexão aspectos que consideramos essenciais quando se discute a docência na Educação Infantil, destinada às crianças pequenas, inclusive aos bebês, levando-se em conta suas especificidades. A docência na Educação Infantil requer conhecimentos psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, culturais, políticos e pedagógicos que possibilitem: compreender esses sujeitos complexos e concretos que vivem sua infância também em ambientes coletivos educacionais;

entender fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que se entrecruzam na constituição e nas ações desses sujeitos em suas relações com o mundo; saber como planejar, organizar os tempos e espaços e desenvolver ações capazes de ampliar as experiências das crianças em relação às diferentes dimensões contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; conhecer, respeitar e considerar as diferenças culturais, regionais e locais que constituem a diversidade brasileira. Todos esses conhecimentos devem ser desenvolvidos na formação, por meio de uma relação profunda, consistente e constante entre teoria e prática. Na proposta de matriz curricular para a formação inicial para docência na Educação Infantil apresentada, procuramos contemplar esses conhecimentos e saberes.

Não há dúvidas de que deficiências observadas na formação inicial comprometem a qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças e fazem recair sobre a formação continuada o ônus de suprir essas deficiências e ausências dos cursos de habilitação prévia. Da formação continuada, que muitas vezes reproduz os problemas da formação inicial, espera-se que cumpra o papel de aprofundar e atualizar conhecimentos teóricos e práticos e promover o desenvolvimento permanente do profissional. Vale destacar que a oferta de formação inicial e continuada numa mesma instituição formadora, como tem ocorrido em várias de nossas universidades públicas, constitui oportunidade de articulação e diálogo, de modo que as experiências de uma beneficiam a outra. Por seu lado, a instituição de Educação Infantil constitui um lócus privilegiado de desenvolvimento de seus profissionais, quando as experiências docentes são objeto de reflexão coletiva. Não é preciso, entretanto, esperar o ingresso das profissionais nas instituições para que as práticas educativas, que nelas ocorrem, cotidianamente, sejam objetos de reflexão e análise das futuras docentes.

Ressaltamos também que os processos envolvidos na formação são mais profundos e complexos do que a aquisição de habilidades e de competências técnicas. Os professores se tornam os professores que são porque retraduzem para si, a partir das suas características pessoais, os conhecimentos teóricos, as interações que vivenciam dentro e fora da escola, as observações que fazem de outras práticas docentes antes de se tornarem professores e, depois, no próprio contexto onde atuarão. Vale lembrar que “[...] o professor é uma pessoa e parte importante da pessoa é o professor.” (NIAS, 1991

apud NÓVOA, 1992a, p. 25) Daí a relevância de a história de vida estar presente na configuração da carreira docente, que começa na formação inicial e, algumas vezes, até mesmo antes dela.

É igualmente importante que a reflexão, sobre essas várias histórias, perpassa os processos de formação, desde a graduação, e continue ao longo de toda a carreira profissional. Para tanto, as disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia precisam garantir espaços de reflexão e de vivências de práticas culturais e pedagógicas, que ajudem as futuras professoras a se conhecerem, a se perceberem como sujeitos históricos e agentes de cultura. E que sejam capazes de perceber as crianças como sujeitos de direitos e, sobretudo, de se sensibilizarem com o que elas nos revelam. Como nos ensinou Hannah Arendt (2002), enxergar nas crianças a capacidade que o mundo tem de se renovar a cada dia, por meio do nascimento e da espontaneidade desses que acabaram de chegar.

(3) "Al referirnos a las profesionales que ejercen la docencia en la educación infantil, utilizaremos el género femenino, considerando el hecho de que esta profesión es ejercida, en su gran mayoría, por mujeres. Aunque somos conscientes de que hay hombres que desempeñan esta profesión y esperamos que esa participación aumente, lo que sin duda ofrecerá los beneficios que proporciona la diversidad. De la misma manera, utilizaremos el género femenino al referirnos al seguimiento de estudiantes de Pedagogía, con las mismas reservas presentadas en relación a las profesionales."

Reflections on the training of teachers of and for early childhood education

Abstract: This article aims to analyse the training of teachers in early childhood education, using statistics on the education of these professionals, characteristics of the courses which they take and results of recent studies on the place of early childhood education in curriculum matrices of Pedagogy courses, in which these professionals must be trained, in accordance with the National Curricular Guidelines for Pedagogy Courses. Attention is also drawn to factors, which, in the view of the authors, are essential in the training of teachers, for the quality of the childhood education offered in the Country. Considering the problems identified by several authors on the dispersion of the object of the Pedagogy course, defined in the resolution of 2006, which renders the offered training fragmented and superficial, a proposal for a curricular matrix for undergraduate education was proposed as a provocation for debate. The matrix was built with the intention of training early childhood education teachers, trained to care for and educate children in nursery schools and kindergartens, according to the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

Keywords: Training of teachers. Pedagogy Course. Curriculum. Early Childhood Education.

Reflexiones sobre la formación de docentes de y para la educación infantil

Resumen: En este artículo, se intenta analizar la formación de las profesoras³ de Educación Infantil, utilizando estadísticas sobre escolaridad de dichas profesionales, características de los cursos que las forman y resultados de estudios recientes sobre el lugar de la Educación Infantil en las matrizes

curriculares de cursos de Pedagogía, em los cuales deben ser formadas esas profesionales en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía. También se señalan aspectos que, desde el punto de vista de las autoras, son esenciales em la formación de profesoras, para la calidad de la Educación Infantil ofrecida em el país. Considerando los problemas identificados por vario(a)s autore(a)s sobre la dispersión del objeto del curso de Pedagogía, definido em la resolución de 2006, que hace que la formación ofrecida sea fragmentada y superficial, se presenta una propuesta de matriz curricular para la licenciatura em Educación Infantil, como incitación al debate. La matriz se construyó teniendo como objetivo la formación de las profesoras de educación infantil, capacitadas para cuidar y educar a niños em guarderías y centros preescolares, según las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil.

Palabras clave: Formación de maestros. Carrera de Pedagogía. Plan de estudios. Educación Infantil.

Referências:

ALBUQUERQUE, M. H. de. *Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: Configurações Curriculares nos Cursos de Pedagogia*. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

ALBUQUERQUE, M. H. de; ROCHA, E. C.; BUSS-SIMÃO, M. *Formação Docente para Educação Infantil nos currículos da Pedagogia*. 2013. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

ARENDRT, H. *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BARRETTO, E. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais par o Curso de Graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 11. Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p.18. Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2008*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2017*. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior, 2017*. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 abr. 2017c.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992c.

PIMENTA, S.G.; FUSARI, J.C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

SCHÖN, D. Educating the reflective practitioner; Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987. Disponível em: <http://post.queensu.ca/~russellt/howteach/schon87.htm>. Acesso em: 11 out. 2018.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHEIBE, L. Formação de professores; dilemas da formação inicial a distância. *Educere et Educare*. Cascavel: v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2006.

Submetido: 20/11/2018

Aceito: 22/05/2019

La formación de Maestros en Educación Infantil en la Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen: La formación de maestros en Educación Infantil en Cataluña (España) ha hecho un cambio importante con la implantación de los nuevos grados, al pasar a ser estudios de cuatro años. Durante los cursos de formación, los alumnos participan de procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diferentes métodos, algunos más clásicos, como son clases tipo conferencia, pero también con metodologías más activas, como los proyectos o el Aprendizaje Basado en Problemas. Por otro lado, la posibilidad de realizar cuatro estancias de prácticas facilita el desarrollo de la función profesional a la vez que posibilita implementar proyectos de compromiso social, como el Aprendizaje Servicio. Así, en este artículo se pretende mostrar detalladamente el plan de estudios, la estructura y contenidos del grado, así como la organización de las prácticas y los retos de futuro.

Palabras clave: Infancia. Educación. Formación de docentes, preescolar, práctica de la enseñanza.

Silvia Blanch Gelabert
Universitat Autònoma de Barcelona
silvia.blanch@uab.cat

(1) Se puede consultar en el siguiente vínculo: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/infantil/curriculum/>

La etapa de educación infantil (0-6 años)

La educación infantil en Cataluña y España está reconocida como etapa educativa, a pesar de no ser obligatoria su escolarización. En España, el currículum de Educación Infantil que se desempeña en Cataluña es específico para este territorio y se despliega a partir de capacidades de primer (0-3) y segundo (3-6) ciclo relacionadas con tres áreas¹:

- (1). Descubrimiento de uno mismo;
- (2). Descubrimiento del entorno;
- (3). Área de comunicación y lenguajes.

El currículo de esta etapa da gran importancia a la autonomía de las criaturas, al juego y a los vínculos afectivos y emocionales. También se destaca la necesidad de trabajar juntamente con las familias para acompañar el desarrollo integral de los niños y niñas de esta etapa.

Igual que el currículo, esta etapa se estructura en dos ciclos, 0-3 años y 3-6 y generalmente los centros educativos también son diferenciados. Durante los tres primeros años de vida, menos del 50% de los niños están escolarizados y cuando lo están, generalmente es en centros llamados "Escoles Bressol" o "Escuela

infantil” para diferenciarlos del término “Guardería” para destacar que son centros educativos y no solo asistenciales. Algunos de estos centros ofrecen otros servicios a las familias, como grupos multi familiares llamados “Espais Familiars”, donde un progenitor, generalmente la madre y su criatura se inscriben a un grupo durante un par de días a la semana con profesionales que los acompañan en el proceso de crianza.

A partir de los tres años, la mayoría de los niños y niñas empiezan el parvulario, que suele estar en el mismo centro escolar donde se encuentra la etapa obligatoria de primaria (6-12 años). En toda España, los maestros que desempeñan su trabajo en esta etapa y son responsables de un grupo, deben tener estudios universitarios de Grado de Educación Infantil. Estos maestros, sobre todo en la “Escola Bressol” trabajan con otros profesionales que se han formado haciendo ciclos formativos en educación infantil (módulos más prácticos) y que pueden actuar como auxiliares.

En este artículo se presentan las características de la formación de los futuros maestros que estudian el Grado de Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), haciendo hincapié en las prácticas en las escuelas. Este grado se estudia en la Facultad de Ciencias de la Educación donde también se imparten los grados de Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. La facultad se encuentra dentro del campus universitario UAB, un espacio verde de unas 260 hectáreas, con más de 43.000 estudiantes de grado y postgrado, 57 Departamentos y más de 200 grupos de investigación consolidados. Dentro de este campus, reconocido por su excelencia internacional, los estudiantes se encuentran todo tipo de facilidades, como bibliotecas, instalaciones deportivas, teatro, cine, grupos culturales, voluntariado... para así, poder vivir su formación más allá de los propios estudios y de los compañeros de la facultad.

El grado de educación infantil (GEI)

En el año 1992 se fundó la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y con ella la formación de maestros pasó a ser universitaria, después de 20 años de formación en la Escuela de Maestros de Sant Cugat. Así, hace 26 años la formación de educadores se inició a nivel universitario posibilitando la obtención de una diplomatura de tres

años. Posteriormente, hubo un cambio de plan de estudios que culminó en el año 2009 con el inicio del grado actual, basado en el marco del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), donde el estudiante debe adquirir unos resultados de aprendizaje y unas competencias concretas. (COMISIÓN EUROPEA, 2015) La conversión al Grado de Educación Infantil posibilitó la equiparación al resto de títulos universitarios, al pasar a ser un grado de cuatro años. Este cambio supuso una oportunidad para repensar la formación y se apostó claramente en que el prácticum estuviera presente en cada curso de la formación. (EDO;BLANCH;ARMENGOL, 2015)

(2) Según datos del 2017; se pueden consultar todos en el enlace: http://siq.uab.cat/siq_public/titulacio/2500797/

Este cambio visibilizó un nuevo paradigma en la docencia universitaria donde los perfiles y competencias profesionales tomaron relevancia por encima de los propios contenidos. Esta transformación ha supuesto poner el acento en el aprendizaje y la actividad del estudiante como eje transversal para fomentar las competencias profesionales otorgando importancia también a las competencias transversales, como el trabajo en equipo. (BLANCH;TEJADA, 2017)

Cada año se ofertan 130 plazas ante más de 800 solicitudes (890 en el año 2017). El perfil de ingreso de los jóvenes es de una edad media de 20 años, un 94% mujeres y el 6% hombres, un 48% provenientes de bachillerato (dos años preparatorios para la universidad) y un 38% de Ciclos Formativos de Grado Superior.² En total, hay más de 500 alumnos que estudian en el GEI, formados por más de 100 profesionales.

El perfil del profesorado es diverso, el 49% son doctores, todos ellos expertos en sus áreas y en un 62% de los casos, son maestros que están en la escuela y participan de la formación en la facultad. El hecho de contar con profesionales en activo en escuelas y servicios de primera infancia facilita la conexión entre la teoría y la práctica, aportando ejemplos reales y situaciones más significativas.

Estructura del grado y créditos ects

El grado se estructura en cuatro años, con 60 créditos ECTS por curso, incluyendo un total de 44 créditos de prácticum en centros educativos. Cada crédito supone entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante (presencial en clase, autónomo fuera la facultad y de

evaluación). En cada curso se imparten asignaturas de naturaleza distinta, como se concreta en la Tabla 1:

Tabla 1. Estructura y créditos del grado de Educación Infantil UAB

Curso	Formación Básica	Obligatorias	Optativas	Trabajo de final (TFG)
1r	54	6	-	-
2º	36	24	-	-
3º	10	50	-	-
4º	-	24	30	6
Total créditos	100	104	30	6

Fuente: propia

Las asignaturas de formación básica están relacionadas con la rama de conocimiento de la titulación y son comunes con otros grados afines como pedagogía o educación social. Sus contenidos son facilitados por el Ministerio de Educación de España y son comunes en grados relacionados de toda España. Estas asignaturas tienen que ver con las principales áreas de conocimiento: Sociología, Antropología, Ciencias, Psicología, Pedagogía, Arte, Lengua, Tecnología, entre otras.

Por otro lado, la facultad concreta los contenidos de las asignaturas obligatorias que son específicas de la titulación y son las más abundantes en el grado. En estas se incluyen psicología, pedagogía y las didácticas de: matemáticas, lengua, arte, psicomotricidad, música, ciencias naturales, ciencias sociales. En la Imagen 1 se pueden ver todas las asignaturas del grado organizadas por curso:

Imagen1. - Asignaturas del grado de Educación Infantil UAB

Primer curso	Segundo curso
<ul style="list-style-type: none"> • Educación y Contextos Educativos • Sociedad, Ciencia y Cultura • Comunicación e Interacción Educativa I y II • Desarrollo de la Personalidad (0-6 años) • Contexto Social y Gestión Escolar • Practicum I (**) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación Sistemática y Análisis de Contextos • Sociedad, Familia y Escuela (*) • Procesos Educativos y Aprendizaje (0-6 años) (*) • Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes (*) • Los Centros Educativos de Educación Infantil (*) • Aspectos Instrumentales de las Lenguas • Didáctica de la Lengua Oral en Educación Infantil • Practicum II (*) • Teorías y Prácticas Contemporáneas en Educación
Tercer curso	Cuarto curso
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión Educativa: Necesidades Educativas Específicas • Infancia, Salud y Alimentación (*) • Didáctica del Conocimiento del Medio Natural y Social en Educación Infantil I y II • Didáctica de la Lengua Escrita y la Literatura en Educación Infantil • Educación de las Artes Visuales en Educación Infantil I y II • Didáctica de la Educación Musical en Educación Infantil I • Las Matemáticas en el Currículum de Educación Infantil • Didáctica de la Música en la Etapa de Educación Infantil I • Practicum III 	<ul style="list-style-type: none"> • La Práctica Matemática en el Aula de Educación Infantil • Educación Psicomotriz en los Centros de Educación Infantil • Didáctica de la Música en la Etapa de Educación Infantil II • Practicum IV • Trabajo de Fin de Grado

(*) Estas asignaturas se convalidan a los alumnos que acceden a los estudios desde el CFGS de Educación Infantil (hasta 60 créditos en función de las optativas cursadas en el ciclo formativo).

(**) La asignatura de Practicum I es la continuación de la asignatura Contexto Social y Gestión Escolar, por lo tanto, hay que cursarla en el mismo curso académico.

Asignaturas optativas

Cuarto Curso	Mención en Necesidades Educativas Específicas
<p>Para obtener la mención se deben cursar cinco asignaturas vinculadas al itinerario. Para acceder a la Mención en Educación Musical se deberá acreditar un nivel equivalente al grado elemental de música. se propondrá como alternativa la realización de una prueba cuyos resultados serán públicos antes del periodo de matrícula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrativa y Poesía en Educación Infantil • La Lengua Extranjera en Educación Infantil • La Actividad Didáctica en el Ciclo 0-3 (*) • Juego y Movimiento en Educación Infantil • Arte y Lenguajes Audiovisuales en Educación Infantil • Proyectos Globalizadores desde las Ciencias Sociales en Educación Infantil • La Experimentación en Educación Infantil • Biblioteca Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades Educativas Específicas en los Procesos de Aprendizaje • Necesidades Educativas Específicas de Carácter Cognitivo • Necesidades Educativas Específicas Afectivas, Emocionales y de Conducta • Necesidades Educativas Específicas Sensoriales • Acogida Lingüística en la Escuela

Fuente. Web del Grado de Educación Infantil UAB.

Las asignaturas optativas se escogen en el segundo semestre del cuarto año todas ellas son materias afines a las asignaturas obligatorias del grado. Los alumnos escogen 5 asignaturas de 6 créditos cada una y tienen la posibilidad de obtener una mención. Las menciones son itinerarios específicos relacionados con la Educación Musical o con las Necesidades Educativas Específicas.

Metodologías y proyectos del gei

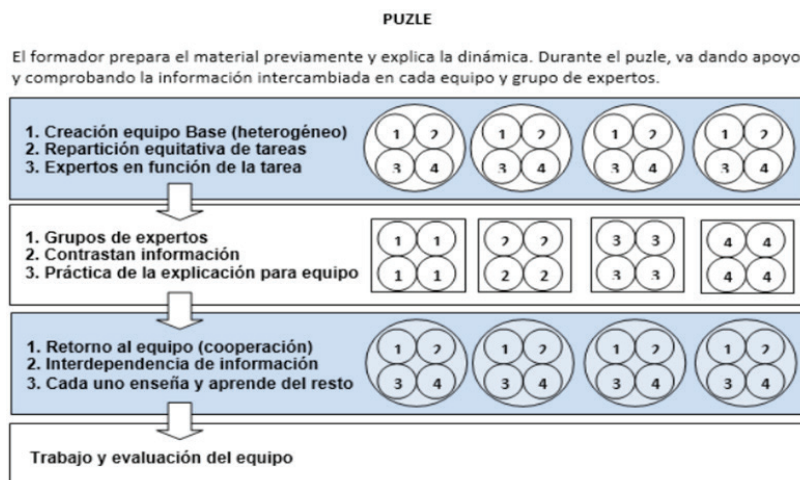
las diferentes asignaturas del grado suelen impartirse un solo día a la semana durante 5 horas. Estas horas se organizan a partir de dos formatos diferenciados, uno con todo el grupo clase, de unos 75 alumnos, donde se suelen trabajar los conceptos teóricos de forma más dirigida. Un segundo formato, se hace en forma de seminario, en grupos de entre 25 a 35, según si el profesor organiza dos o tres seminarios, y suele ser más práctica, de forma que se conecten los contenidos teóricos con aplicaciones prácticas. Para fomentar estas conexiones y también aprendizajes más profundos, se fomentan de forma transversal en todo el grado procesos de

reflexión de los contenidos, del propio proceso de aprendizaje, de las competencias desarrolladas, a la vez que la promoción del pensamiento crítico justificado y argumentado en base a la teoría, los autores y perspectivas trabajadas.

En el grado, cada responsable de asignatura utiliza la metodología o métodos docentes que le es más pertinente para fomentar las competencias de su materia. Para hacerlo, se utilizan diferentes estrategias metodológicas, algunas de clásicas, como la conferencia, presentaciones, lecturas, diálogos y otras más activas que detallaré a continuación:

- El uso del aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es un método que organiza el grupo clase en equipos donde todos los miembros son necesarios para cumplir un objetivo común. Uno de los métodos más utilizados es el Puzzle (SLAVIN, 1986; ARONSON; PATNOE, 2011) puesto que permite organizar la clase por equipos, dentro cada cual, cada miembro se especializa en una parte del contenido para lograr un objetivo común. En la Imagen 2 se puede ver cómo se estructura este método:

Imagen 2. - Secuencia del Trabajo en puzle



Fuente: Blanch y Corcelles (2014).

- La clase Invertida (*Flipped Classroom*). Algunas asignaturas utilizan el método ideado en el curso 2006-2007 por los profesores Bergmann y Sams (2012). El objetivo de este método es facilitar los contenidos a todos los alumnos para que ellos los puedan trabajar previamente a la clase y así, durante la clase se pueden resolver dudas, plantear retos, etc. Así, el estudiante se vuelve el verdadero protagonista de su aprendizaje. A veces,

son los propios alumnos quienes, bajo las orientaciones del profesor, elaboran el material y preparan una clase o actividad para sus compañeros de grupo.

- Aprendizaje por proyectos (*Project-Based Learning*). Este método promueve el aprendizaje desde una perspectiva integradora partiendo de la motivación como motor para involucrar a los alumnos a investigar cuestiones significativas para ellos y cercanas a su vida real. (WOBBE; STODDARD, 2019) Por ejemplo, crear un proyecto para promover una aula más inclusiva. Los alumnos parten de sus dudas y cuestiones para investigar y responder de forma cooperativa con el resto del grupo mientras que el profesorado acompaña, facilita materiales y ofrece apoyo.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP o PBL *Problem-Based Learning*). Este método de enseñanza-aprendizaje, desarrollado en los años 60 en América y como eje central en Canadá con estudiantes de medicina. (BOUD; FELETTI, 1997) El método se centra en que el estudiante adquiera conocimientos, habilidades y actitudes a través de curiosidades y dudas que le surgen ante situaciones reales. Así, el objetivo es que el estudiante sea capaz de analizar, razonar, responder cuestiones y resolver problemas como deberá hacer en su vida profesional. A partir de plantear una situación o problema se organiza la actividad para poder resolver todas las cuestiones planteadas alrededor del tema escogido y crear posibles soluciones o alternativas. Por ejemplo, en ciencias se puede plantear una pregunta tal como “¿Por qué las patatas crecen si nunca les toca el sol y sabemos que necesitan el sol para desarrollarse?”.
- *Design Thinking* o Diseño Creativo o Diseño centrado en personas (David Keller en 2004 le dió nombre y forma en la *Stanford. School*). Este método nace de la suma de aportaciones de muchos profesionales desde principios del siglo XX para poder resolver problemas complejos a través de la creatividad, multidisciplinariedad, trabajo en equipo y empatía. (BROWN, 2009) A partir de una situación compleja, por ejemplo: cómo mejorar las reuniones con las familias en los colegios, se genera un reto a resolver a partir de cuatro fases principales (BLANCH, 2018):

1. Explorar: crear equipo y promover la empatía a través de conocer la opinión e ideas propias y de los otros implicados, buscar otras experiencias similares...
 2. Cocrear: definir el reto y proponer ideas de cómo implementarlo a partir de procesos de lluvia de ideas creativos, desde lo más inverosímil a lo posible.
 3. Prototipar e Implementar: prototipar la idea para poder resolver el reto a través de formatos diferentes (viñetas, vídeo, rol *playing...*) y luego implementarlas.
 4. Evaluar y visibilizar: evaluar todo el proceso con las voces de todas las personas implicadas y visibilizar el proceso y resultados para crear conocimiento para la sociedad.
- Fomentar el uso responsable y adecuado de la tecnología, TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento). De manera transversal se está introduciendo el uso de las tecnologías para trabajar en infantil, como la robótica, programando el BEE-BOT, por ejemplo, o el uso de las imágenes, vídeos, o la impresora digital, entre otros. El objetivo es que el futuro maestro garantice la inclusión digital a sus alumnos y pueda evaluar su competencia a través del uso adecuado de la tecnología para innovar y facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - Proyectos de Aprendizaje Servicio, ApS. Estos proyectos serán desarrollados en el apartado de prácticum, puesto que es donde se han desarrollado con mayor frecuencia en los estudios de infantil.

Además, se crean espacios de formación y cuidado del profesorado para mejorar la calidad de la formación y el bienestar del profesorado.

- Formación formal e informal del profesorado. A nivel formal, el profesorado hace reuniones semestrales para: analizar el desarrollo del curso, hacer el seguimiento de las asignaturas y planificar nuevos proyectos. También se organizan tres reuniones al año con la comisión de docencia, con los delegados de curso, responsables de asignaturas y la coordinación del grado. Además, desde la coordinación se hacen reuniones con el profesorado de cada prácticum al inicio y al final de la estadia para compartir criterios sobre la tutorización y evaluación. También se hacen reuniones individuales, tanto con profesores como con alumnos para hacer seguimientos o resolver situaciones sobrevenidas. A nivel de coordinación, se hacen reuniones mensuales con los otros coordinadores de grado de primaria, pedagogía y educación social junto con el

Vicedecanato académico para poder compartir dudas, acciones y situaciones.

Por otro lado, cada año los profesores del grado proponen temas de interés para hacer una formación interna que facilite el intercambio entre profesores, conocimiento mutuo, apertura en aprender de otras áreas para mejorar la calidad de la formación de maestros. Durante los últimos cursos se han organizado diferentes seminarios sobre: el juego; la vida cotidiana; la documentación; la investigación observacional y la evaluación. En cada seminario el profesorado de diferentes departamentos expone como analizan el tema desde su área de conocimiento y, además, se traen a expertos externos de la facultad para ampliar la mirada y conocimiento. Fruto de estos seminarios se ha hecho un proyecto transversal sobre el juego en todos los cursos y se ha publicado un libro sobre el juego en educación infantil. (EDO; BLANCH; ANTON, 2016)

También, tres veces al año se organiza un Ateneo, un espacio de discusión con una persona profesional externa que no sea maestra en la escuela. Esta viene a la facultad a explicar su trabajo, siempre vinculado con pequeña infancia y familias. Durante estos últimos años han venido profesionales relacionados con áreas como la ilustración, la música, las aplicaciones educativas (Apps), las escuelas bosque, la neurociencia, etc. Al acabar la primera parte, se organiza una comida para seguir conversando sobre el tema de forma más distendida para fomentar vínculos entre el profesorado.

A final de curso, para seguir cuidando el equipo de profesores, se organiza una salida a un parque de hierbas aromáticas, “El parc de les Olors”, donde se participa de un taller y una cena para despedir el curso, como se puede ver en la Imagen 3.

Imagen 3. - Cuidado del equipo de profesores con salidas formativas



Fuente: fotograffapropia.

El grado cuenta con diferentes canales de intercambio, además del correo electrónico, a nivel interno, se activa un espacio virtual *moodel* donde hay materiales, notificaciones y fórums para compartir noticias. A nivel externo, se utilizan redes sociales como Facebook para visualizar actividades y publicaciones del grado. La facultad tiene Twitter para también compartir noticias de los diferentes grados.

Para visualizar como se organiza el grado y de qué manera se forma a los maestros de infantil en la UAB, se ha elaborado un vídeo³ con imágenes de los estudiantes en los diferentes espacios: aulas, gimnasio, huerto, taller, bosque, laboratorio de ciencias, robótica, etc.

El prácticum

Para formar a los maestros es necesario vincular toda la formación de la facultad con estadias en los centros escolares. En este sentido, desde la facultad se entiende que los diferentes prácticums son las asignaturas más importantes del grado porque permiten al alumnado acercar y poner en práctica de forma significativa su rol como maestros y los conocimientos aprendidos. A su vez, el prácticum permite desplegar las competencias profesionales relacionadas con actitudes inter e intrapersonales

necesarias para trabajar con criaturas, pero difíciles de practicar en las aulas de la universidad con tantos alumnos juntos. (CABRERIZO; RUBIO; CASTILLO, 2010)

Por esta razón se apuesta por ofrecer a los estudiantes un prácticum cada curso del grado, organizando cada uno con formatos y objetivos diferentes.

Durante la estadía, los estudiantes cuentan con tutorías semanales en pequeño grupo (máximo 9 alumnos, pero a menudo son menos) con el objetivo de compartir experiencias, reflexionar sobre las observaciones y diseñar sus proyectos junto con los tutores de la universidad.

La relación con los maestros de las escuelas es estrecha puesto que cada tutor debe contactar desde un inicio con la escuela para establecer un primer contacto y visitar el centro de prácticas al menos una vez durante la estadía de sus alumnos. Estas visitas son muy positivas para compartir criterios y acompañar mejor a cada estudiante. (COIDURAS et al, 2016)

A su vez, las maestras de las escuelas participan en las conferencias realizadas al inicio de cada prácticum o asisten a las presentaciones finales de los prácticum, donde los alumnos hacen exposiciones de materiales y vídeos con su proceso de aprendizaje. También participan en investigaciones para la mejora de la formación de maestros o aspectos concretos de la escuela, como, por ejemplo, la biblioteca. De esta forma, se van creando vínculos estables entre las escuelas que desean reflexionar e innovar al mismo tiempo que dan apoyo a formar a los futuros maestros.

A continuación, se presentan brevemente los cuatro diferentes prácticum (P) y sus características principales (EDO; BLANCH; ARMENGOL, 2015):

- PI. En el segundo semestre del primer curso, el alumnado tiene un primer contacto inicial con la escuela y el contexto en que se ubica, cursando el prácticum I (6 créditos). Durante tres semanas, los alumnos organizados en grupos se distribuyen en diferentes aulas de infantil y primaria de un mismo centro escolar. El objetivo es hacer una observación de carácter global del centro escolar y del entorno social.
- PII. En segundo curso, en el Prácticum II (12 créditos), los alumnos asisten durante siete semanas seguidas a una escuela infantil con niños menores de tres años. En este prácticum, los futuros maestros planifican unas pocas intervenciones

relacionadas con la vida cotidiana del centro, supervisadas por el maestro del aula y su tutor en la universidad. Es aquí donde se introducen instrumentos formativos que promuevan el desarrollo de la competencia mirada profesional a las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

- PIII. En tercero, cursan el prácticum III, (14 créditos), el más largo de todo el grado. En este caso, asisten a un parvulario desde finales de enero hasta acabar las clases en junio. Hacen dos periodos intensivos, uno al inicio, para conocer la escuela y otro al final, para facilitar la puesta en marcha de la unidad de programación diseñada por ellos mismos. El resto del tiempo asisten a la escuela una vez por semana. Al acabar las prácticas, se organiza una jornada abierta a la facultad y a las escuelas de prácticas para mostrar los materiales utilizados en las intervenciones, documentaciones y reflexiones hechas durante las prácticas. En esta jornada, cada grupo de alumnos con sus tutores preparan un espacio y durante dos horas, en pequeños grupos, alumnos, profesores y maestros van rotando por los diferentes espacios para conocer qué han hecho otras compañeras y poder dialogar, cuestionar, preguntar ... (Imagen 4).

Imagen4 - Alumnas de 3º del GEI UAB preparando suespacio



Fuente: fotografía propia.

PIV. Finalmente, los alumnos **de cuarto**, con la experiencia de los tres prácticums anteriores cursan el prácticum IV, (12 créditos). El objetivo general de esta asignatura es que puedan poner en práctica las competencias que han ido adquiriendo durante el Grado. Se les motiva a observar las necesidades de la escuela y a escoger un proyecto educativo de una de estas modalidades:

- (a) Proyecto de intervención didáctica;
- (b) Proyecto de centro;
- (c) Proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS).

Éste último ha sido una opción innovadora que se empezó a ofrecer en cuarto y que ha tenido una gran acogida por parte de escuelas, alumnos y profesores. El 70% de tutores de P-IV de la UAB han acompañado a sus alumnos en proyectos ApS, que se han centrado en mejorar: patios, ambientes de aprendizaje, cancioneros, huerto urbano, rincones de aprendizaje, ambientes musicales, uso de nuevas tecnologías, reciclaje o las emociones en la etapa infantil.

El Aprendizaje Servicio (ApS) es un enfoque educativo que promueve la implicación y el compromiso social, además de una capacitación profesional proactiva, tratando a los futuros maestros como agentes de cambio social. (DE CORTE, 2010; PUIG, 2010) El ApS se ha relacionado con lo que en la literatura anglosajona ha identificado como *Engagement*, que hace referencia a la implicación y responsabilidad social. Sus beneficios quedan reflejados en la revisión científica que TROWLER (2010) ha hecho sobre el tema, destacando su potencialidad y resultados.

Hasta el momento, las valoraciones de los alumnos, de los tutores de la universidad y de los maestros de escuelas que han participado en este tipo de proyectos, ha sido muy satisfactoria (BLANCH; EDO; COMES, 2013), por lo que, desde el grado, se quiere seguir potenciando activamente. Hay evidencias que los alumnos que desarrollan proyectos ApS perciben mejoras más significativas en sus competencias personales y prosociales que alumnos que desarrollan otro tipo de intervenciones. (BLANCH; EDO; PARÍS, 2017)

El esquema general del proceso de realización de este prácticum ApS se compone de cinco momentos diferenciados (RED DE APRENDIZAJE Y SERVICIO DE LAS UNIVERSIDADES CATALANAS, 2019) como se puede ver en la Imagen 5:

Imagen 5- Proceso de proyectos ApS



Fuente: elaboración; propia.

1. Los alumnos ubicados en un mismo centro educativo (entre dos y cuatro de promedio) realizan un análisis de la realidad educativa del centro y su contexto. A través de esta mirada crítica y constructiva de la realidad escolar van detectando posibles necesidades que se comentan y comparten con la dirección del centro y su tutor de la universidad, llegando por consenso de las tres partes a focalizar en un tema concreto.
2. Una vez concretado su foco de atención empiezan a desarrollar una propuesta de proyecto de innovación adecuado, justificando y argumentando su validez en dicho entorno (Imagen 6). Siempre es necesario implicar a los alumnos del aula donde se ubica en todo el proceso, a pesar de que quizás la intervención sea en el patio o espacio exterior.
3. El tercer momento se centra en la conceptualización y diseño del proyecto que contiene un marco teórico, los objetivos generales y específicos, así como los criterios metodológicos de organización y gestión del proyecto. Hacen también un cronograma bien detallado (aunque flexible durante la ejecución) y un cálculo del presupuesto.

Imagen6 - Maestros, alumnos y tutora planifican el ApS



.Fuente: tutora de prácticas de la UAB, Mequè Edo.

4. Implementan la propuesta, readaptando el proyecto a la realidad y ajustando la propia acción a los imprevistos que surjan. Esta fase se comparte activamente con los educadores del centro y el tutor de la universidad, reflexionando y evaluando sobre su propia acción y la marcha general del proyecto.
5. Para terminar, hacen una valoración a partir de la reflexión sobre lo que les ha aportado el prácticum IV a partir de una selección de evidencias que muestren sus aprendizajes. Presentan una memoria escrita y un audiovisual de 10 minutos que refleje el antes y después de su paso por la escuela. El proyecto de ApS se acaba dejando un servicio que supone una mejora física o material mientras se aprenden las competencias de la asignatura del prácticum. Al acabar, la escuela reconoce el servicio con la inauguración del espacio o material, con una fiesta o cualquier otro tipo de reconocimiento con la comunidad implicada.

Por ejemplo, en una escuela de Bellaterra, los alumnos, implementaron mejoras en el patio de la escuela. Uno de los proyectos desarrollados fue el crear espacios educativos en el patio exterior. Los alumnos detectaron la necesidad de los niños de trepar e hicieron, con la implicación de tutores, maestros y familias, un rocódromo en el patio (Imagen 7).

Imagen 7- Rocódromo en la escuela



Fuente: tutora de prácticas de la UAB, Mequè Edo.

En la formación de maestros, el hecho de tener un prácticum cada curso facilita que se busquen maneras de relacionar los avances y retos entre unos y otros.

Por esta razón, durante las prácticas se crea una carpeta de aprendizaje o portfolio donde se incorporan dos elementos transversales en cada curso:

- Documentar. Los alumnos deben ser capaces de documentar sus procesos de aprendizaje y las intervenciones que hacen. La documentación se hace a través de imágenes (fotografía y/o vídeo) donde se incluyen palabras, frases o pequeños escritos donde se evidencien principios pedagógicos o se argumenten aspectos potenciales y claves de los procesos de aprendizaje.
- Autorretrato. Un aspecto de la carpeta de aprendizaje que cada año se recupera y mejora: el autorretrato de yo como maestra/o. Al final de cada estancia en la escuela, los alumnos, de forma individual y creativa, deben hacer un autorretrato con el formato que decidan (vídeo, imágenes, escrito, escultura, etc.) donde se piensen como maestros y reflejen como ha sido el proceso vivido en las prácticas. Cada año, los alumnos recuperan su autorretrato anterior y construyen a partir de ello. Algunos ejemplos de alumnos de tercero se pueden ver en la Imagen 8:

Imagen 8 - Ejemplos de Autorretratos “Yo como Maestra”



Fuente: fotografía propia.

- Competencias Personales y Prosociales. Por otro lado, gracias al proyecto para la innovación y mejora de la formación de maestros (ARMIF 2014-2016 del AGAUR), se construyó una rúbrica entre tutores de la universidad y maestros de las escuelas con las competencias personales y prosociales más relevantes del maestro como profesional. Este instrumento se facilita a los alumnos y tutores para que puedan cumplimentarlo antes y después de las prácticas. Además, se anima a cada alumno en centrarse en mejorar alguna de las competencias de manera más consciente y específica. La rúbrica se puede consultar en castellano (PARÍS, 2017) o en inglés. (EDO, 2018)

Evaluación

La evaluación es un reto para la formación de maestros puesto que hay muchos trabajos en grupo donde a veces se hace difícil de discriminar.

Para que la evaluación suponga también aprendizaje sobre el proceso y progreso del alumno, se hacen diferentes tipos de evaluación en cada asignatura, al menos una en grupo y una individual en cada asignatura, sin que ninguna sea más del 50% de la nota final. Se recomienda facilitar y/o consensuar los criterios de antemano para que el alumno tenga la información y pueda ser parte activa del proceso de aprendizaje. Por esta razón, hay

que facilitar herramientas que visibilicen los criterios y a su vez, utilizar evaluaciones que discriminen las competencias adquiridas.

La evaluación es continuada y se suele hacer a través de trabajos individuales y grupales y en algunos casos exámenes (tipo test, preguntas cortas, resolución de un caso...). Algunos trabajos son teóricos y otros prácticos, donde los alumnos deben planificar una intervención y llevarla a cabo. En los últimos años se está implementando el uso de rúbricas para facilitar los criterios de evaluación y las competencias a adquirir. Por ejemplo, en la asignatura de Inclusión Educativa de tercero, se utiliza una rúbrica que los estudiantes tienen desde el inicio, para así visualizar los contenidos y su valor para poder preparar su trabajo con tiempo. Luego en clase, se hace una coevaluación entre iguales, donde cada alumno evalúa a un compañero siguiendo la misma rúbrica. El alumno obtiene un 90% de la nota de su trabajo y un 10% de la calidad de su corrección siguiendo la rúbrica. Al acabar la corrección, los dos alumnos comentan sus trabajos y pueden ajustar las notas. En última instancia, la profesora es quién puede ajustar la nota, ya sea para mejorarla o no. En la Tabla 2 se puede ver un ejemplo:

Apartados Preguntas guía	Niveles y puntuaciones				
	Aspectos de contenido (exhaustividad, coherencia, profundidad, uso de conceptos trabajados, justificación, ortografía ...)				
Análisis de una escuela / aula (35%)	0	Novel 1	Aprendiente 2	Avanzado 3	Experto 3.5
<p>Detecta puntos débiles y fuertes en relación con la escuela inclusiva teniendo en cuenta: el aula, recursos, materiales, actividades propuestas, proceso, el estudiante, la implicación de las familias, otros profesionales, etc.</p>	<p>-Falta todo el apartado</p> <p>-Errores graves en relación al marco de la asignatura</p> <p>-No utiliza o no cita las herramientas (DUA e Índice para la Inclusión)</p>	<p>-Utiliza 1 herramienta (DUA, <i>Index for inclusión</i>)</p> <p>-Análisis general</p>	<p>-Utiliza una herramienta correctamente</p> <p>-Análisis general</p> <p>-Justifica alguna parte</p>	<p>-Utiliza más de una herramienta correctamente</p> <p>-Utiliza más de una dimensión y justifica</p> <p>-Destaca puntos fuertes y débiles</p> <p>-Destaca puntos fuertes y débiles</p>	<p>-Utiliza más de una herramienta correctamente</p> <p>-Utiliza más de una dimensión y justifica</p> <p>-Destaca puntos fuertes y débiles y justifica las propuestas</p> <p>-Hace algunas propuestas de mejora</p>

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación (Fuente: propia)

En cuanto a la evaluación de las prácticas, se evalúan a partir de tres aspectos que tienen un peso en la nota equitativo: estadía en la escuela (a través de un cuestionario cuantitativo y cualitativo que completa la maestra), carpeta de aprendizaje de las prácticas (evalúa la tutora de la universidad) y participación en los seminarios (evalúa la tutora de la universidad e incluye la jornada final). Para aprobar cada alumno debe superar cada una de las tres partes.

Para recoger el sentir del alumnado y maestros, a la mitad de cada semestre, los estudiantes, junto a sus profesores deben debatir y complementar un cuestionario donde se les pide que evalúen dos aspectos: qué valoran y qué aspectos se deben mejorar de cada uno de estos tres elementos:

1. Contenidos, cronograma, puntualidad
2. Metodología
3. Evaluación

.... Observaciones

Los resultados se comentan en la comisión de docencia y en la reunión de profesorado para fortalecer los aspectos positivos y mejorar los que requieren cambios. En general, las evaluaciones son positivas, los aspectos que requieren mejorar suelen estar relacionados con la evaluación y la visualización de los criterios seguidos por el profesorado, en este sentido, el alumnado valora mucho las rúbricas.

Como se puede apreciar, las condiciones generales creadas para formar a los futuros maestros son suficientemente buenas para que los alumnos vivan y se impliquen en procesos de crecimiento personal y a su vez en procesos de enseñanza y aprendizaje para las primeras edades, pero cada año hay nuevos y antiguos retos que seguir alcanzando.

Consideraciones finales

El rol de educadores en los centros educativos de infantil pasó de ser meramente asistencial a estar centrado en el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares. Actualmente, además se incluye una mayor responsabilidad en aspectos como el cuidado, apoyo emocional, facilitar experiencias de aprendizaje, organizador espacios y materiales, colaborar con las familias, trabajo en equipo en la escuela, documentar, entre otros. Los maestros han de ser capaces de organizar espacios y materiales de forma que faciliten pequeñas experiencias variadas de aprendizaje y acompañarlos en su proceso de desarrollo de forma más autónoma con provocaciones educativas. Esta función supone aprender a trabajar de manera holística con la incertidumbre de partir de las necesidades e intereses de los niños y niñas que son cambiantes durante el curso.

Por ello, el reto de futuro es poder formar a los maestros de manera más globalizada y no compartimentada a través de asignaturas de áreas concretas. Poder trabajar a través de retos que generen proyectos asesorados por profesores de diferentes áreas es un reto que se está iniciando en asignaturas optativas y colaboraciones puntuales, pero todavía está lejos de ser alcanzado.

Por otro lado, el reto de poder fomentar las competencias personales y prosociales, más allá de las cognitivas. Incluir en la formación asignaturas como el teatro o el acompañamiento emocional. Un maestro ante todo es persona y debe ser capaz de

demostrar que puede ser una persona empática, con conocimiento y autocontrol emocional, capaz de trabajar en equipo, etc. Poder facilitar estas competencias y evaluarlas es todavía un reto en el que estamos trabajando, más a fondo durante el prácticum.

Como se ha detallado en el artículo, la formación de maestros de infantil ha avanzado en los últimos años para ajustarse a las demandas sociales y a las características actuales de los niños y niñas. Aun así, sigue siendo necesario visualizarla importancia pedagógica de estos primeros años para que, tanto los maestros como la propia etapa, tengan el valor social que se merecen, dadas las evidencias científicas de la importancia neuronal, psicológica, emocional y social que tiene esta etapa y los educadores profesionales que la acompañan⁴.

(4) En este enlace se puede visualizar un vídeo donde se muestra cómo se organiza y se implementa el grado de Educación Infantil de la UAB. <https://www.youtube.com/watch?v=O2K8TjhmA0M>.

A formação de professores de Educação Infantil na Universitat Autònoma de Barcelona

Resumo: A formação de professores da Educação Infantil na Cataluña (Espanhol), operou uma mudança importante a partir da implementação dos novos ciclos formativos em nível superior, tornando-os estudos de quatro anos. Durante os períodos de formação, os alunos participam dos processos de ensino e aprendizagem por meio de diferentes métodos, alguns mais clássicos, como palestras, mas também com metodologias mais ativas, como projetos ou a Aprendizagem Baseada em Problemas. Por outro lado, a possibilidade de realizar quatro estágios facilita o desenvolvimento da função profissional, ao mesmo tempo em que possibilita a implementação de projetos de compromisso social, como Aprendizagem e o Serviço. Assim, este artigo tem como objetivo mostrar detalhadamente currículo, estrutura e conteúdo do curso, bem como a organização de práticas e desafios futuros.

Palavras chave: Infância. Educação. Formação de professores, pré-escolar, prática docente.

The training of Early Childhood Education teachers at Universitat Autònoma de Barcelona

Abstract: The degree for Early Childhood teachers in Catalonia (Spain) has made an important change with the implementation of the new grades, increasing the studies to four years. During the training courses, students participate in teaching and learning processes through different methods, some more classic, such as lectures, but also with more active methodologies, such as Problem Based Learning. On the other hand, the possibility of holding four internships facilitates the development of the professional function, while making it possible to implement social engagement projects, such as Service Learning (SLP). This article aims to visualize the curriculum, the structure and the content of the degree, as well as the organization of the internship and future challenges.

Key Words: Childhood. Education. Teacher education. Preschool. Student Teaching.

Referencias

- ARONSON, Elliot; PATNOE, Shelley. *Cooperation in the classroom. The jigsaw method*. London: Pinter & Martin, 2011.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012.
- BLANCH, Sílvia; CORCELLES, Mariona. Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. In: MONEREO, Carles (org.). *Enseñando a enseñar en la universidad*. Barcelona: Octaedro - ICE Universidad de Barcelona, 2014. p. 156-187.
- BLANCH, Sílvia.; EDO, Mequè, Comes, Pilar, Aprendizaje servicio (ApS) en el prácticum IV del grado de Educación Infantil. Un enfoque educativo que fomenta la implicación social del alumnado y completa su capacitación profesional. In: MUÑOZ CARRIL, Pablo César *et al.* (org.) *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira, 2013, p. 503-516.
- BLANCH, Sílvia; EDO, Mequè; PARÍS, Gemma. Millora de competències personals i prosocials a través de projectes d'aprenentatge i servei. Projectes de Compromís Social entre futurs mestres d'Educació Infantil i les Escoles. ACUP: Bomespràctiques d'innovació docent. Àmbit metodologies innovadores, 2017. p.2-9.
- BLANCH, Sílvia; TEJADA, José. El trabajo en equipo cooperativo, estrategia para la adquisición y el desarrollo de competencias genéricas y específicas en la asignatura de Inclusión Educativa en el Grado de Educación Infantil. In: PÉREZ FERRA, Miguel.; RODRÍGUEZ PULIDO, Josefa. (org.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro, 2017. p.47-66.
- BLANCH, Sílvia. *Com redissenyar les reunions amb famílies*. Guia pràctica. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2018. Disponible en: https://www.educaciodemacat.cat/sites/default/files/crides/guia_crides_families_05.07.17.pdf. Acceso en: 10 dic. 2018
- BOUD, David; FELETTI, Grahame. *The Challenge for Problem-based Learning*. London: Kogan Page, 1997.
- BROWN, Tim. *Change by design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York: Harper Collins, 2009.
- CABRERIZO, Jesús.; RUBIO, María José.; CASTILLO, Santiago. *El Prácticum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2010.

COIDURAS, Jordi *et al.* [Re]Pensar y organizar la tutoría para un prácticum profesionalizador. *Aula*, n. 257, p. 47-51, 2016.

COMISIÓN EUROPEA. Guía del uso del ECTS, 2015. Disponible en: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/ects-users-guide_es.pdf. Acceso en: ag. 2018.

DE CORTE, Erick. Historical Developments in the Understanding of Learning. *In: DUMONT, Hanna; ISTANCE, David; BENAVIDES, Francisco (org.), The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. París: OECD., 2010. p.35-60.

EDO, Mequè; BLANCH, Sílvia; ARMENGOL, Carme. El grado de educación infantil de la UAB, apostando por el prácticum. *Tendencias Pedagógicas*, n. 26, p. 109-130, 2015.

EDO, Mequè; BLANCH, Sílvia; ANTON, Montserrat. *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Octaedro, 2016.

EDO, Mequè; BLANCH, Sílvia; ESTRADA, Joan; GIMENO, Xavier; MORÓN, Mar; PARÍS, Gemma; PEIRE, Tomás. *Assess mentrubric of personal and prosocial competencies and skills*. 2018. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2018/188806/Edo-et-al-Rubric.pdf>. Acceso en: 3 de mayo 2019.

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UAB. 2018. Disponible en: <http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/educacion-infantil-1216708258897.html?param1=1232089769177>. Acceso en: 30 de abr. 2019.

PARÍS, Gemma. *et al.* Rúbrica d'autoavaluació de competències i habilitats personals i prosocials, 2017. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2017/169417/RUBRICA_publicar_DDD.pdf. Acceso en: 3 de mayo,2019.

PUIG, Josep Maria, *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó,2010. RED DE APRENDIZAJE SERVICIO DE LAS UNIVERSIDADES CATALANAS, Guía0. Hacer aprendizaje servicio en la universidad.

Disponible en: <http://www.acup.cat/sites/default/files/2019-06/GUI%CC%81A%200%20-%20Hacer%20aprendizaje%20servicio%20en%20la%20universidad.pdf>. Acceso en: 18 jul. 2019

SLAVIN, Robert. E., *Using Student Team Learning*. Baltimore; Center for Researchon Elementary and Middel Schools, Johns Hopkins University, 1986.

TROWLER, Vicki. *Studentengagement literature review*. York: TheHigher EducationAcademy, 2010.

WOBBE, Kristin; STODDARD, Elisabeth A.*Project-based Learning in the firstyear. Beyond all expectations*. Virginia: Stylus Publishing, 2019.

Submetido: 17/12/2018

Aceto: 22/05/2019

Crianças, adultos e hackers: cotidianos e tecnologias

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir os cotidianos infantis compartilhados com os adultos, diante da perspectiva da cultura digital e das práticas hackers desenvolvidas a partir da proposta de interação com participantes do projeto Crianças Hackers e em seus cotidianos familiares. A palavra hacker é tomada em seu sentido originário referindo-se a pessoas com forte interesse em tecnologias cuja curiosidade impulsiona suas atitudes de forma lúdica. Os objetivos específicos estão em descrever e analisar as práticas de aprendizagem compartilhada entre crianças e pessoas adultas, diante de conteúdos relacionados a tecnologias em sentido amplo, e na construção e reflexão sobre essas vivências a partir de seus cotidianos na interação com a cultura digital. Como construtos da pesquisa participante, tomada como um momento dinâmico dentro das ações realizadas, apresentamos relatos de atividades e vivências nos quais as crianças protagonizam a reinvenção não apenas dos espaços físicos que passam por reestruturações, mas também dos modos de ser e fazer dos adultos que precisam refletir e reconstruir suas práticas na relação com os pequenos. Como resultados podemos mencionar a necessidade urgente de repensar os espaços educativos formais, para que valorizem as experiências cotidianas das crianças e estejam mais atentos às dinâmicas contemporâneas, que envolvem além da inserção de tecnologias digitais, as maneiras outras de pensar, fazer, relacionar, ser, construir e compartilhar conhecimentos.

Palavras-chave: Crianças. Aprendizagem. Cultura. Tecnologia. Hackers

Karina Moreira Menezes
Universidade Federal da Bahia
karina.menezes@ufba.br

Salete de Fátima Noro Cordeiro
Universidade Federal da Bahia
salete.noro@ufba.br

Como fazer uma bola de chiclete gigante: cotidianos, tecnologias e criatividade

Este artigo trata da vivência partilhada entre adultos e crianças, tendo como base o acesso às tecnologias e ao conhecimento como um direito de pessoas de todas as idades. Para isso, abordamos três conceitos: cultura digital, ludicidade e hackers. Pretendemos mostrar o quanto esses conceitos se conectam através de práticas significativas e necessárias, cotidianamente, para valorizar a infância e o direito ao aprender na contemporaneidade em todas as fases da vida.

O convívio com crianças nos mostra que estas possuem formas diversas de se expressarem e interpretarem o mundo, através da linguagem verbal e não verbal. Contudo, para traduzir essa percepção em práticas, é necessário a decisão de se libertar

da visão adultocêntrica sobre o saber e a cultura infantil. Para se desenvolverem em suas potencialidades, as crianças precisam encontrar abertura para experienciar as informações e a cultura que as cerca, e isso se dá no cotidiano, ou seja, não apenas em casa, não apenas na escola, mas em todos os locais nos quais a criança permanece. Pensar o convívio entre crianças e adultos, nessa perspectiva, é a todo tempo desafiador e estimulante para aprender a ver o mundo e a educação de maneiras como não imaginávamos antes.

Quando não impomos nosso jeito de pensar tão preconcebido, estamos nos desafiando a reinterpretar aquilo que sabemos, o que aprendemos e o jeito como ensinamos em momentos bastante inusitados. Como exemplo, trazemos uma conversa com Ian, que na época estava com sete anos. Ele e a mãe brincavam de fazer bolas de goma de mascar distraidamente, quando o menino perguntou: –“*Quantos chicletes tenho que mastigar se eu quiser fazer uma bola desse tamanho?*” e abriu os braços o máximo que pôde mostrando o tamanho da bola pretendida. Tal pergunta já sinalizava para vários conhecimentos prévios construídos ao longo de sua jovem vida, como por exemplo, as ideias de adição e de proporção. Mãe e filho fizeram algumas especulações sobre a pergunta, tomando como padrão de medida suas próprias mãos. Ian comparou o tamanho do chiclete mascado com seu dedo mindinho (sim, ele tirou o chiclete da boca) e logo depois voltou a mastigá-lo para fazer a maior bola possível, que media, aproximadamente, a palma da sua mão aberta. Logo ele percebeu que para fazer uma bola de chiclete gigante precisaria de uma boca bem maior, uma boca de gigante, para mascar muito chiclete ao mesmo tempo. Se mãe e filho quisessem explorar tal situação do ponto de vista didático-pedagógico, poderiam adotar o experimentalismo, enchendo a boca de chicletes e fazendo bolas, ou poderiam adotar a dedução e ilustrar a situação em papel, o que acionaria linguagens e expressões outras, muito além do ato de mascar.

Um outro exemplo temos quando Felipe, de dez anos, que mostrava todo seu interesse em ciências, junto ao gosto por locomotivas, personagens, games e brinquedos de construir. Na internet, ele buscava vídeos de experimentos e não raro, a mãe e o pai encontravam coisas estranhas na geladeira: um pote com uma mistura colorida, uma massinha com aspecto estranho enrolada em plástico, substâncias congeladas, entre outros. Ao se atentar

para esses episódios, a mãe o alertou para algumas questões de segurança quanto ao uso de alguns produtos e utensílios e colocou um limite: “*usar fogo, somente com supervisão*”. Essas situações são exemplos de cotidianos nos quais as pessoas adultas estão abertas a dialogar com as crianças e permitir que essas experimentem sua própria curiosidade, o que pode ser proveitoso, apesar de desafiador.

As duas crianças aqui citadas são filhos das pesquisadoras e algumas experiências descritas são relatos da interlocução deles em seus círculos de amizade, registradas pelas mães ao longo do tempo, pois seus contextos de estudo e pesquisas despertavam a inquietação diante de diversas situações surgidas no cotidiano de vida de seus pequenos. Como diz Certeau (1998, p.31):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia [...] nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] Cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

Falar sobre cotidiano na atualidade implica, também, falar sobre tecnologias, notadamente das tecnologias digitais, pois “[...] são poucas e declinantes as formas de agir e se comunicar nos grandes centros urbanos que não passem, em algum momento da sua cadeia produtiva, pela onipresença do chip”. (CAZELOTO, 2008, p. 80) De tal forma, crianças e adultos convivem, direta ou indiretamente, com essas tecnologias, naturalizando a existência e a influência delas em suas vidas. No momento em que o digital passa a existir e fazer parte de seu cotidiano, elas desenvolvem modos de usufruírem dessa tecnologia, criando e recriando artefatos, objetos, maneiras de produzir, de conhecer, de fazer, de pensar, de relacionar, de gerar outras técnicas e tecnologias a partir das primeiras. Contudo, Cazeloto (2008) afirma que a informatização do cotidiano consiste na penetração de máquinas e equipamentos informatizados na sociedade atrelada ao processo de banalização das relações humanas mediadas por esses equipamentos, sem que haja um investimento na formação crítica da sociedade. Além disso, tecnologias digitais estruturam a base econômica da sociedade contemporânea e há bens materiais e culturais acessíveis exclusivamente através delas. Logo, o acesso aos artefatos tecnológicos deve ser amplo e aberto, ao contrário do que se observa nos dias de hoje.

Reconhecemos a dificuldade em assegurar que as crianças e jovens tenham acesso a conteúdos e dinâmicas do digital que contemplem sua faixa etária, seus interesses e necessidades de desenvolvimento, tendo como agravante o fato de que o acesso à infraestrutura tecnológica é tão desigual quanto são desiguais as garantias de direitos básicos. Relatórios do Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cetic.br) em 2016, indicavam aumento no número de domicílios com acesso à internet, com incremento para o uso de aparelhos portáteis como *notebooks* e *tablets*. Por outro lado, os indicadores também mostram a variação socioeconômica e geopolítica, cujos menores índices de acesso estão nas zonas rurais e nas classes sociais com menor poder aquisitivo, de tal forma que enquanto mais de 91% das famílias economicamente favorecidas (classes A e B) e 60% dos domicílios da classe média (classe C) têm acesso à internet em casa, menos de 24% das famílias das classes D e E contam com esse acesso. Esses dados mostram as desigualdades discrepantes de acesso em relação à infraestrutura, o que não impossibilita que essas comunidades ou coletivo organizem-se para vivenciarem espaços alternativos de cultura digital e escreverem sua história.

A necessidade de criar espaços nos quais crianças e adultos pudessem aprender juntos com e sobre tecnologias, deu origem ao projeto Crianças Hackers criado por mães participantes de um laboratório tecnológico comunitário chamado Raul Hacker Club, em Salvador/BA, um espaço coletivo no qual pessoas interessadas em tecnologias se reúnem para desenvolver projetos juntos, de forma colaborativa e voluntária. O termo hacker faz alusão ao sentido originário da palavra, referindo-se a pessoas com profundo conhecimento tecnológico, que pensam e agem de forma diferente do convencional e que compartilham aquilo que fazem e aprendem com sua comunidade, sendo mobilizados pela sua curiosidade e pela paixão. (MENEZES, 2018) Coerente com a cultura hacker, os encontros do projeto Crianças Hackers visam disseminar o aprendizado tecnológico de forma lúdica e compartilhada entre adultos e crianças fazendo parte do nosso campo de observação.

Portanto, diante dos cotidianos que observamos e investigamos, percebemos que as crianças são curiosas, atentas, questionadoras, compartilham o que sabem, inclusive as próprias dúvidas. Sendo assim, em nosso entender, crianças são hackers em potencial, mas os cotidianos instituídos não permitem que elas se desenvolvam como

sujeitos criativos e colaborativos, na medida em que a curiosidade lhe é cerceada. Um desses cotidianos instituídos é o da escola, local por excelência de formação das crianças e das juventudes. Escolas têm, historicamente, mantido modelos, teorias e práticas anacrônicas em relação às mudanças sociais, aos interesses de seus membros, e têm colonizado seus espaços e tempos com propostas massificadoras, com uma dinâmica que mistura padronização e hierarquização de ritmos, negligenciando as necessidades, ritos e dinâmicas trazidos pelos aprendizes e professores. Apesar de terem sido contempladas com políticas públicas no campo das tecnologias digitais, nas últimas décadas, como implementação de laboratórios de informática, distribuição de *netbooks* para alunos, lousas digitais, *tablets*, dispositivos de acessibilidade e conectividade, não mudaram os princípios e as concepções do educar, e continuam a pautar seu currículo na padronização e rigidez em relação a conteúdos, tempos e espaços de aprender.

Essa mesma hierarquização e centralização do saber encontramos em cotidianos da instituição família, quando os adultos, por diversos motivos, não oferecem às suas crianças, oportunidades de questionar, de vivenciar experiências significativas, diversificadas, e com isso investigar a realidade que as rodeia, ampliando seus horizontes de observação e experimentação.

Nossa inquietação está em conhecer e promover formas através das quais as crianças articulam, recriam e vivenciam as diferentes redes de aprendizagens e trocas onde se inserem, tendo as tecnologias como espaço estruturante. Temos, portanto, como objetivo, discutir e compreender o alcance das tecnologias digitais nos processos sociais compartilhados por adultos e crianças em práticas criativas e colaborativas, possíveis de serem alcançadas em espaços escolares e não escolares.

Para buscar respostas a essa e outras inquietações, não podemos nos limitar a cenários nos quais as tecnologias são abundantes, assim como não podemos permanecer em posturas contemplativas. De tal modo, o ativismo hacker – que defende o acesso às tecnologias como condição para acesso livre ao conhecimento – surgiu como potencialidade de convergência de práticas colaborativas, estendendo-se a outros campos de atuação e conhecimento.

A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa, através de pesquisa participante dado seu viés ativo, com a qual

buscamos dispositivos para observação direta nos cotidianos no quais as crianças estavam inseridas: escola, laboratório de tecnologias e cotidiano familiar. Para as teorias do cotidiano, o método é um processo de construção que foge a uma condição de estabelecimento de objetividade e estruturas prévias. Segundo Pais (2003, p. 30):

Em que consiste a perspectiva metodológica do cotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas.

É nesse cotidiano que se misturam a vida do ser educador, ser mãe, ser pai, ser profissional, ser criança, ser escolar, cotidianos estes que se emaranham e afetam-se com afastamentos e com aproximações, o que pode ser observado principalmente diante das tecnologias contemporâneas e da cultura digital, cujos códigos, símbolos e funcionamentos são ainda desconhecidos de muitos adultos e crianças por aí.

Portanto, a pesquisa participante, tal como proposta por Carlos Rodrigues Brandão e Borges (2007), é coerente com os estudos do cotidiano pois sua característica principal é a diferenciação visto que não cabe nela “uma única teoria, um único método de trabalho e nem mesmo um único horizonte de ação social.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56) Reitera-se ainda que a coexistência das funções de mães e de pesquisadoras, traz singularidade ao método devido à participação orgânica das pesquisadoras em relação aos sujeitos, imersos em seus respectivos cotidianos.

Intercâmbios de papéis na cultura digital

A inversão de papéis em relação aos saberes tecnológicos no cotidiano é cada vez mais evidente. A fluência com a qual crianças utilizam aparelhos digitais faz com que se tornem técnicos experientes diante de seus progenitores. Quem de nós ainda não viu uma pessoa adulta precisar da ajuda de uma criança ou de um jovem para configurar um aparelho de TV ou baixar um novo aplicativo (app) no *smartphone*? Nesses casos, são as crianças e os jovens quem nos ensinam – ou fazem por nós – a comunicação

com os artefatos digitais, sendo também protagonistas da cultura digital. A cultura digital é resultante de práticas sociais e humanas desenvolvidas a partir dos processos de digitalização. É a partir do desenvolvimento da tecnologia digital, da aproximação cada vez mais intensa dos praticantes/interagentes em ter acesso, em manipular, em vivenciar, em compreender melhor essas tecnologias, que vai sendo construída a cultura digital. (CORDEIRO, 2014) O digital passa a permear todo o cotidiano envolvendo captura, produção, processamento e compartilhamento de diversos tipos de conteúdos, o que passa a marcar a sociedade atual.

A cultura digital é intensa e profunda, modifica os diferentes âmbitos de nossa vida em sociedade qualificando, então, a cultura em seu todo. Nesse sentido, quanto mais presente e transformadora for, mais rápido e intensamente é incorporada a nossa vida, não havendo mais a necessidade de adjetivar a cultura como digital, passaremos a nos referir, com o passar do tempo, apenas à cultura. Geertz (2008, p. 4), afirma que “[...] o homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2008) e, assim, entende a cultura como sendo essas teias e a busca de seus significados. Esse autor afirma que “[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições, ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível”. (GEERTZ, 2008, p. 10) Então, podemos compreender a cultura como constituída a partir de práticas sociais, que a modificam, ora transformando as maneiras de pensar, de construir, de criar, de trabalhar, de relacionar, de viver e de construir ou reconstruir a própria cultura.

Nesse contexto de transformação surgem as gerações que já nascem imersas em conteúdos e práticas de cultura digital: crianças nascidas desde as últimas décadas do século passado, passam a vivenciar um cotidiano, onde a linguagem predominante é a digital. São dispositivos móveis, nos quais a convergência de tecnologia está presente de maneira intensa: é possível atualmente, um mesmo aparelho dispor de câmera que filma e fotografa, gravador de áudio, aplicativos de edição, games, canais de vídeos, mensageiros instantâneos etc.

A comunicação é muito potente, crianças e jovens podem acessar conteúdos ou mesmo produzi-los, editá-los e em seguida compartilhá-los a partir de um mesmo dispositivo. Surge nesse

momento a dimensão da autoria e do protagonismo na construção de conhecimentos. Como diz Pretto (2011, p. 107) “[...] a apropriação que a juventude vem fazendo desses aparatos tecnológicos tem lhe possibilitado ir além do mero consumo de informações: ela está produzindo intensamente culturas e conhecimentos.” E esse processo é decorrente de todo o contexto da cultura digital, permeado por infraestrutura de conectividade e suportes digitais, das relações que vão se estabelecendo a partir de contextos, onde colaboração e compartilhamento fortalecem redes de construção de saberes e conhecimentos.

As relações espaço-temporais são alteradas, e ao tratar sobre cotidiano é indispensável trazer para a reflexão o espaço e o tempo, pois é a partir deles que aquele ganha vida, desenvolve-se e pode ser compreendido. Espaço e tempo apresentam-se como significantes, onde as relações entre os sujeitos acontecem, onde se constituem os jogos de força em permanente mobilização e conflito pelos quais os sujeitos praticantes produzem e se autoproduzem nas inter-relações que estabelecem, na tessitura do dia a dia, com o outro e com todos os elementos que se apresentam como oportunidade de algum tipo de ganho. Essas dimensões outras, ou potencialidades que a cultura digital traz consigo, tem possibilitado às crianças e jovens o acesso síncrono e assíncrono aos ambientes digitais, à comunicação e produção de diversos tipos de conteúdos, o que modifica completamente sua relação com os processos de aprendizagem e a construção de conhecimentos.

Os espaços formais onde era buscado o conhecimento são tensionados, pois as possibilidades de compartilhamento são alargadas, diversificadas, escolhidas dentre um menu de opções muito mais atrativas, com linguagens intuitivas e, portanto, acessíveis em vários idiomas e plataformas.

Os hackers e o lúdico

Hackers não são criminosos digitais tal como se popularizou no imaginário social. A origem do termo “hacker” vem do verbo em inglês *tohack* cujo significado é esculpir, entalhar. Ao se acrescentar a partícula “er”, se refere ao entalhador, o artista que transforma a madeira em arte, e começou a ser usada como um elogio aos integrantes do The Tech Model Railroad Club (TMRC), um clube de ferromodelismo do Massachusetts Institute of Technology (MIT)

que, já na década de 50, se dedicavam a desenvolver locomotivas e aparelhagens de controle para o tráfego nas maquetes. Quando bonita e inovadora, a produção era considerada como um *hacking*. No MIT, o *hacking* era associado a brincadeiras do tipo “pegadinhas” criativas e inusitadas, bem como era considerado um *hacking* se aventurar caminhando por trilhas e caminhos pouco frequentados no terreno do instituto. De tal forma, o termo hackear guarda em si esse sentido de ser algo desafiador, divertido, inovador e criativo, cujo resultado é compartilhado com outras pessoas.

A cultura do *hacking* foi disseminando-se em diferentes gerações, envolvendo cada vez mais pessoas interessadas no desenvolvimento tecnológico iniciado nos anos 1960 e 1970, época em que computadores eram raros e caros, e tendo maior ampliação a partir das décadas de 1980 e 1990, quando as ações realizadas por jovens aficionados por tecnologias começaram a configurar-se como delitos, pois, guiados pela curiosidade e gosto pelo desafio, desenvolveram técnicas que permitiam burlar o funcionamento de aparelhos de comunicação e explorar fragilidades nos sistemas informáticos. Atos criminosos não eram a tônica desses sujeitos, tanto que estudos sistematizados sobre a cultura e a ética hacker apontam para princípios e valores partilhados por indivíduos e por grupos de hackers dentre os quais destacamos o cuidado com o outro, a abertura na troca de conhecimento, o valor social construído pelo reconhecimento de suas ações, a liberdade de ser, a privacidade no fazer, a curiosidade como guia, a criatividade como marca, tudo isso mobilizado pela paixão pelo que se deseja realizar. (MENEZES, 2018; HIMANEN, 2001)

A partir dos anos 2000, observamos a emergência de locais físicos nos quais a atual geração de hackers se encontra presencialmente e nesses locais, convivem pessoas de diferentes áreas de conhecimento. Ao analisar as motivações que levam pessoas a participar de espaços hackers, Moilanen (2012, p. 17) destaca que “[...] divertir-se é um dos fatores de motivação mais importantes e a diversão é uma parte fundamental da vida social”. A relação intrínseca entre diversão e vida social é explicitada por Eric Raymond (2001) ao afirmar que “para os hackers de verdade, todas as fronteiras entre ‘jogo’, ‘trabalho’, ‘ciência’ e ‘arte’ tendem a desaparecer ou a fundirem-se em um jogo de alto nível criativo”, pois “trabalhar tão intensamente quanto você joga e jogar tão intensamente quanto você trabalha” (RAYMOND,

2001) é uma máxima que define a visão da interdependência entre o lúdico e o hackerismo.

Como diz Gilles Brougère (2011, p.21) uma das características do jogo está em “[...] não dispor de nenhum comportamento específico que permita separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca.” Por outro lado, essa definição de Brougère abarca parcialmente o jogo no hackerismo, pois o resultado é tão importante quanto o processo. Tal como nos aponta a fala inicial de Eric Raymond, a necessidade do jogo faz parte do modo de aprender hacker, do seu modo de produzir, não sendo, portanto, algo supérfluo, limitado ou isolado de sua vida cotidiana. Nesse sentido, a ludicidade é toda uma ambiência organizada dentro de lógicas próprias que se associam à afetividade pelo jogo e pelo brincar e, no hackerismo, o lúdico é um estado de espírito que evoca uma profunda afetividade vislumbrada na paixão pelo que se faz e pelo desafio de continuar fazendo. (MENEZES, 2018, p.135)

Na cultura hacker, fala-se e vive-se em torno de projetos de interesse dos participantes. Esse foi um dos fatores que motivou uma das autoras a levar o filho consigo, para frequentar o espaço do Raul Hacker Club. Esses espaços são usualmente pensados para adultos, mas o Raul Hacker Club foi aos poucos sendo adaptado para incluir as crianças de forma segura e acolhedora. Tal atitude evidencia a busca pelas práticas culturais contemporâneas, demonstrando que a atenção dos participantes está voltada para a relação que eles estabelecem com os artefatos da cultura e não apenas com os bens materiais em si.

É, portanto, durante essas práticas culturais que Certeau (2008) vai encontrar as operações e usos individuais, suas relações, seus percursos, o efêmero, o inusitado, os desvios. Ele vai desvelar o que está além da cultura erudita e da cultura popular. Mostra-nos, a partir da análise das práticas cotidianas, uma “antidisciplina”, que seriam as “táticas” dos praticantes. Isso fica explícito, quando a mãe leva seu filho para um espaço que ela considera lugar de adultos, um local de transgressão em relação aos espaços instituídos. Aos 3 anos, Ian reclamava do fato de estar de férias, fazendo menção ao desejo de voltar logo para a escola para encontrar colegas e amigos e amigas. Essa situação incentivou sua mãe a criar o projeto Crianças Hackers nas instalações do Raul Hacker Club, como forma

de oferecer ao seu filho a possibilidade de estar junto com outras crianças brincando com a desmontagem de artefatos tecnológicos. Aqui podemos perceber a arte das táticas, aquelas praticadas pelos sujeitos comuns, no caso aqui a mulher, mãe e trabalhadora, que vivencia o dia a dia subvertendo a ordem estabelecida, tentando sobreviver através das brechas, ao criar espaços alternativos de sobrevivência.

Não tem sido fácil ser mãe, mulher, professora, na contemporaneidade, pois a jornada de trabalho das mulheres usualmente é intensa e sobreposta por várias responsabilidades que lhes são social e historicamente imputadas. No Censo do IBGE 2010, que nos reporta a estudo feito em 2006, encontramos no tópico “O trabalho da mulher, principal responsável no domicílio”, a partir de dados coletados em seis regiões metropolitanas do país, a indicação que 2,7 milhões de mulheres são as principais responsáveis pelo sustento dos domicílios. O que chama atenção é que 50,6% delas não tinham cônjuge e moravam com seus filhos, além de enfrentarem uma carga horária semanal longa de 39,2 horas.

Dados do IBGE de 2018 apontam que “[...] em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas)” (IBGE, 2018) Quando é feito o recorte por região “verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens”. (IBGE, 2018, p. 3) Percebe-se a tripla jornada das mulheres que dividem seu tempo entre trabalho remunerado, afazeres domésticos e cuidado. Outro fator é a diminuição do tamanho das famílias, que cada vez menores, afasta a possibilidade de ter um membro encarregado de cuidar da criança pequena até que atinja a idade escolar, segundo Goldani (1993, p. 90-91):

O declínio do familismo como valor cultural é evidente e teria como origem o crescente individualismo e igualitarismo, características apontadas como marcas dos processos de modernidade pelo qual atravessa o país. O desaparecimento das famílias de três ou mais gerações, ou mesmo a diminuição dos parentes na residência de famílias conjugais são apontados como indicadores disto.

Agregado a esses fatores, o afastamento de familiares e parentes, traz mais desafios para o cuidado e a criação do filho. Diante de tal

contexto, a mãe subverte a realidade dada, encontrando alternativas para solucionar o problema do filho estar em férias, longe da escola e dos colegas buscando alternativas de aproximá-lo de outras aprendizagens e outros colegas. Com o que lhe é dado, fabrica um espaço de convivência, entretenimento e aprendizagem “[...] instaura um *presente* relativo a um momento e a um lugar; estabelece um *contrato com o outro* [...] numa rede de lugares e relações”. (CERTEAU, 2008, p. 40, grifo do autor) A mãe consegue subverter o que lhe é dado como determinado e reorganiza o cotidiano a seu favor, é o que Certeau chama de “maneiras de fazer”, procedimentos populares ou quase imperceptíveis que subvertem a ordem estabelecida. “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. (CERTEAU, 2008, p.41)

Entendemos o cotidiano como campo, onde se travam lutas pela sobrevivência e emancipação dos sujeitos praticantes, sendo, como salienta Ferraço (2008, p. 8), “[...] ponto de partida e de chegada de nossas lutas por transformar a realidade.” O cotidiano passa a ser constituído na interação entre relações de poder e cultura num jogo de relações criadas pelos praticantes, nas tensões que se criam no dia a dia da vida ordinária. A necessidade de mãe e filho faz nascer um espaço relacional, um emaranhado de conexões e tramas de uma rede de múltiplas relações, espaços/ tempos interconectados de saberes, fazeres e práticas.

A mãe, temendo pelo desenvolvimento integral do seu filho no decorrer do processo de escolarização instituído na escola, e acreditando que o espaço hacker pode propiciar aprendizagens que a escola não pode oferecer naquele momento, pauta seu agir na hipótese de que a aproximação com tecnologias poderia ser um estímulo a curiosidade e desejo de continuar a aprender da criança, tendo clareza de que essa aproximação não pode se resumir ao manuseio superficial das telas *touchscreen*. Desse desafio, nasce um projeto que altera vários cotidianos.

A presença das crianças no clube hacker: outras redes de aprendizagem

Na cultura hacker, entretenimento significa algo muito interessante, capaz de mobilizar o sujeito a enfrentar desafios, instigar sua criatividade, mobilizar diversas faculdades mentais do

praticante para que ele alcance seus objetivos. Portanto, a diversão não é algo imediato ou fugaz, ela pode ser tanto o meio quanto a meta e nem sempre isso é percebido *a priori*, afinal, quem pode afirmar se inventar um jogo é mais divertido do que jogá-lo?

Ao pensarmos o cotidiano estamos no campo do imprevisível, do não controlado, do desconhecido. No exercício da vida cotidiana, nos jogos que são estabelecidos, nada é planejado ou projetado com antecedência. As relações, as jogadas das/dos praticantes são dadas no presente, à medida que as possibilidades vão surgindo. Nada se guarda, como diz Certeau (2008), pois a cada momento são novas possibilidades e configurações da realidade que se manifestam, que exigem a astúcia e agilidade de articulação/decisão dos praticantes. Estes, não agem sozinhos. Estão imbricados em relações que se estabelecem de forma reticular. O cotidiano dá-se em meio às relações que se estabelecem num determinado espaço e tempo com o outro.

A presença de crianças em um ambiente tecnológico típico de adultos afeta a organização desse ambiente quanto a sua infraestrutura, os tempos e os discursos. Um exemplo dessa situação foi observado no Raul Hacker Club a partir do projeto Crianças Hackers, com a ação intitulada dia do Carimbador Maluco, que promovia a presença de crianças a partir de 3 anos na sede do clube. O nome Carimbador Maluco faz referência a uma música conhecida como “Plunct Plact Zoom”, do roqueiro baiano Raul Seixas, cuja narrativa musical descreve um adulto que proíbe um grupo de crianças de realizar uma viagem espacial, impondo-lhes trâmites burocráticos para inviabilizar o intento. Contudo, o adulto se afeiçoa às crianças e, ao assumir que ele próprio gostaria de seguir com elas para aventurar-se pelo universo, ele permite que as crianças sigam sozinhas para a desejada viagem espacial. A autorização para a viagem é dada através de um carimbo que chancela a liberação do adulto sobre a curiosidade das crianças. O dia do Carimbador Maluco, em referência ao conteúdo musicado, promovia a presença das crianças no Raul Hacker Club, sob cuidado dos adultos e sem tolher as possibilidades inventivas delas, assumindo que aquele, inicialmente, não era um local para crianças, afinal ali ficam dispostos ferramentas, artefatos e produtos que poderiam significar risco para elas, quando manuseados sem supervisão intensa.

A sede do Raul Hacker Club era um espaço tipo sala com cerca de 10 metros quadrados, com duas janelas médias de vidro, dividido com uma pequena cozinha e um banheiro. Havia um

sofá de dois lugares, uma grande mesa oval no centro da sala, um almofadão estilo pufe, algumas almofadas e banquetas plásticas, além de uma estante com livros e materiais de computação, um armário com chave e um organizador de madeiras com nichos nos quais havia sucatas e ferramentas. A cada encontro contava-se com a presença de quatro a sete crianças, na faixa etária entre 3 e 11 anos, sendo três delas integrantes da mesma família. No mínimo, duas pessoas adultas acompanhavam as crianças a cada encontro e as atividades propostas iam da desmontagem de peças de máquina antigas a brincadeiras com luzinhas de led (diodo emissor de luz), dentre outras.

Com o passar do tempo e a visibilidade que o projeto ganhou, foram inseridas atividades específicas do mundo hacker como oficina de criptografia e jogos *on-line*. A escolha das atividades sempre levava em conta a disponibilidade de materiais e de orientadores adultos, o tempo e os riscos para realizá-las, evitando-se o uso de materiais de alto custo ou que pudesse significar qualquer risco para a saúde das crianças. Praticar a liberdade em um ambiente relativamente pequeno com crianças que não se conheciam ainda e no qual havia diversos materiais relativamente perigosos, exige planejamento e olhar atento, assim como exige o estabelecimento de relações de cuidado e confiança entre todos os envolvidos independentemente da idade. Aprendemos que é importante todos cuidarem de todos.

A presença frequente das crianças na sede teve como consequência, modificações na infraestrutura local, com vistas a garantir a segurança e a liberdade infantil. O armário de ferramentas foi fixado na parede, a uma altura de 1,5 metros do chão e uma parte das paredes recém pintadas foram cobertas com plástico adesivo, para que as crianças pudessem escrever nas paredes usando canetas de quadro branco sem danificar a pintura da sede. A linguagem escrita pelos membros para dar informes ou recados também foi modificada. Antes era comum encontrar palavrões ou palavras de tom pejorativo para se referir à sujeira no banheiro ou à louça que não foi lavada. Com a presença das crianças, essas palavras foram desaparecendo dos recados escritos, e substituídas por outras não pejorativas. Compreendemos, a partir de Michel de Certeau, que o cotidiano se constitui por sujeitos praticantes, ganhando destaque aqueles que praticam a arte das táticas: os imigrantes, as classes subalternas, as mulheres, as crianças, sempre

o fraco na luta contra o forte. É preciso então, prestar atenção e investir nos estudos da vida cotidiana das pessoas comuns, desses produtores desconhecidos, consumidores que nas suas operações e usos criam práticas significantes. No momento em que as crianças são inseridas nesse “lugar de adulto” elas passam a ser pensadas, respeitadas, elas passam a transformar aquele espaço de alguma maneira, não só no aspecto físico como a mudança dos armários e cuidados com a segurança dos pequenos, mas também com a própria cultura local, com a linguagem utilizada no cotidiano, o cuidado em não dizer e escrever palavrões, o pensar aquelas crianças naquele espaço, que passa a ser delas também. Buscava-se, como nos diz Barbosa e Horn (2008, p. 17):

Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas.

A partilha desses significados entre os participantes adultos a partir da chegada das crianças, produziu um sentimento de inclusão nelas (o sentir-se participar) e a inclusão de fato (ser participante) de ambos os lados. De um lado, as crianças diziam ser hackers, compreendiam a diferença entre quebrar coisas ou desmontá-las, interessavam-se pelos acontecimentos e pelas pessoas do espaço, queriam vestir a camisa com a logomarca e mostravam-se dispostas a partilhar o que sabiam, como por exemplo, ensinar um jogo infantil para pessoas adultas ou explicar como se modifica um brinquedo. Essas ações sinalizam para a instauração da participação como atitudes que importam, que fazem diferença. (SHIRKY, 2011)

De outro lado, adultos que não se imaginaram nessa convivência mais intensiva com crianças, propuseram atividades que, usualmente, não seriam pensadas para elas. O relato feito por Nekoone, integrante do Raul Hacker Club, em seu blog pessoal, expressa essa situação. Após realizar uma atividade de decifrar códigos com quatro crianças na faixa de cinco a dez anos de idade, nos conta:

Nunca achei que eu ensinaria criptografia para crianças, mas pasmem, eu fiz, claro que não foi sozinha, tive ajuda de duas pessoas sensacionais ka-san [...] e Geisinha [...], da [rede] Periférias, e não podemos esquecer delas, as crianças, que

foram superlegais, entenderam rápido e me divertiram muito...
(MENEZES, 2018, p. 104)

O ato de ensinar para crianças recebe destaque logo na primeira linha, como fato inusitado. Um exemplo de algo que o rapaz considerava impossível foi tornado possível quando convergiram a oportunidade, as condições e o desejo de ser realizado. O direcionamento para a diversão também aparece do lado do adulto, uma vez que ele também pode se divertir enquanto ensina, tanto quanto pode aprender.

O aprendizado do adulto, em situações como essa, não se relaciona a conteúdos conceituais, mas sim a conteúdos procedimentais e atitudinais específicos (ZABALA, 1998), relacionados ao modo como se direcionar para seus aprendizes, a como modular sua fala, a como se relacionar com o saber dos aprendizes que fazem perguntas simples, mas cujas respostas podem ser complexas. Em um dos encontros do projeto Crianças Hackers, realizado em 2015, um menino perguntou para um premiado professor de robótica “*Tio, o que é movimento?*” Essa pergunta deixou o professor desconcertado. Não porque ele desconhecesse a resposta, mas porque a pergunta inesperada foi feita por uma criança de três anos. O professor estava sentado no chão com um grupo de crianças de faixa etária variada, mostrando-lhes o funcionamento de um controle remoto de carrinho operado com *software* livre. Ao ouvir a pergunta, ele olhou para os lados procurando ajuda para encontrar uma resposta adequada, afinal, os conceitos de mecânica ou de cinética não caberiam naquele momento. Uma colega pedagoga, respondeu: – *Movimento é “se mexer”*, ao que a criança ouviu e fez olhar de compreensão. Diante do olhar satisfeito do jovem aprendiz de três anos, o professor (aliviado) continuou a falar sobre seu invento enquanto as crianças brincavam com o artefato. Os processos de ensinar e aprender passam a ser mais horizontalizados, o coletivo e as redes passam a ser pontos de ancoragem muito importantes e significativos. A troca de saberes e conhecimentos ganham destaque em relação à hierarquia.

Nessas situações a inclusão dos envolvidos vai sendo forjada em pequenas e grandes atitudes que alteram os cotidianos: na mudança do ambiente e no movimento de se propor a ensinar, no adulto que escuta a criança e nos olhares de apoio e cumplicidade diante da dúvida. Incluir “[...] é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. (MANTOAN, 2005)

Os espaços-tempos de aprendizagem passam a ser outros, escancarando a crescente complexidade dos processos de aprender que agora estão enredados em várias teias de relações, praticantes e significados e que, por conseguinte, trazem a convergência de diversos outros espaços-tempos (ou contextos). O espaço do Raul Hacker Club, passa a ser um local instituinte de práticas contra-hegemônicas, explicitadas através da construção e reorganização de linguagens outras, direcionadas ao atendimento de um público infantil, e às próprias ações que reordenam os saberes-fazeres desse cotidiano tornando-o profícuo espaço de criação, emancipação e compartilhamento de saberes.

A figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa; atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada, e que é a única possível a todos aqueles que no entanto pagam, comprando-os, os produtos-espetáculos onde se soletra uma economia produtivista. Ela se universaliza. Essa marginalidade se tornou a maioria silenciosa. (CERTEAU, 2008, p. 44)

As redes de aprender também vão sendo alteradas e se multiplicam. Felipe e sua mãe, discutiam sobre a biruta (mecanismo usualmente encontrado em aeroportos para sinalizar o sentido de deslocamento do vento), quais as suas funcionalidades, para que serve, nome do artefato etc. A mãe falou a ele que aprendeu sobre o dispositivo na escola, na antiga 4ª série na disciplina de Estudos Sociais, ao que o filho respondeu de imediato: "*Eu aprendi com o Peixonauta*", uma série de animação brasileira-canadense, produzida no Brasil e veiculado por um canal americano especializado em desenhos. Provavelmente o garoto tenha aprendido sobre o artefato em mais tenra idade que a própria mãe, pois concomitante ao período em que esteve na Educação Infantil, Felipe já estava em contato com a televisão a cabo e vídeos da internet. Igualmente, outras crianças com acesso amplo às tecnologias digitais, podem desenvolver saberes cujos pais não tiveram oportunidade de desenvolver quando tinham a mesma idade. Registramos em diário de campo a criança de 2 anos e 8 meses usando vocabulário em inglês no seu cotidiano para se referir a números e cores enquanto usava seus gizes de cera para colorir. Quando dois deles caem no chão, ela se refere aos objetos pelas cores em inglês. Além de contar

seus brinquedos e cantar algumas músicas infantis, também já tenta acompanhar o gosto musical de seus pais, sendo que estes não são falantes da língua e nem a escola oferece tal conteúdo. A criança tem acesso aos canais infantis na rede Netflix e quando chega na escola ou em outros espaços de socialização, ela já vem com um repertório construído em diversas redes: familiar, amigos, escola, redes sociais, televisão, literatura etc.

Valorizar a historicidade de espaços e tempos desconsiderados, tidos sem importância dentro do cotidiano educativo é reconhecer-lo na multiplicidade de interfaceamentos que o produzem, de construção de saberes, de lutas e barganhas, daquilo que de bom ou de ruim ali é constituído ou não, dos seus processos, das formas de participação, dos modos de fazer e pensar esses cotidianos.

O que favoreceu a criança de dois anos a aprender palavras em uma língua na qual seus pais não são nativos, foi o cuidado que esses tiveram em preparar o ambiente familiar com experiências que a estimulassem a vivenciar a língua inglesa com programas que lhe despertam o interesse. O que estimula Felipe a continuar com seus inventos é a sensibilidade de uma mãe que busca formas de deixá-lo livre para educar-se em casa. O que contribuiu para que o Raul Hacker Club tivesse seus espaços repensados para acolher crianças foi a ousadia de uma mãe em tentar criar para seu filho um espaço de aprendizagens que ela não poderia oferecer sozinha. Nenhuma dessas situações se deu à revelia da instituição escolar, mesmo sendo experienciadas em paralelo a ela. E não raro, as crianças aqui citadas já começam a questionar a organização escolar cujas práticas instituídas estão fortemente arraigadas, os modos de fazer, ser, estar, pensar, desejar, que nesse ambiente ainda se apresentam tão encapsulados, difíceis de serem acessados, atingidos e transformados.

A escola, até agora, caracteriza-se pela predominância do tempo racional, tempo imposto, uma estratégia vinda de cima para baixo (principalmente através de políticas públicas verticais), que fragmenta os processos e ritmos individuais, curiosidades e experiências, massificando-as, silenciando-as porque impõe a elas linearidade, organizando as atividades e os tempos segundo critérios externos que pouco dialogam com as singularidades de seus aprendizes. Ou seja, fica difícil prosseguir com uma escola que precisa seguir um currículo prescritivo, como uma lista de conteúdos a ser alcançada por todos ao mesmo tempo e do mesmo

modo, quando as crianças já chegam com tantas experiências latentes e demandas não respondidas.

O contexto do digital exige uma visada conceitual extrema nas instituições educativas e no próprio conceito de educação. De um lado, estão as famílias cujos adultos empenham-se na sustentação material de suas existências, muitas vezes tomados por tantos trabalhos e afazeres que lhes falta tempo para olhar e ouvir suas crianças, para compartilhar com elas alguma aprendizagem ou experiência significativa. De outro, estão as instituições educativas formais, tais como a escola, com dificuldades em se atualizar, em se reinventar. Entre eles, estão iniciativas comunitárias diversas que tentam oferecer o que falta à escola e à família, o encontro entre adultos e crianças com a intenção de partilhar conhecimentos específicos e socialmente implicados. E dentre estes, estão pessoas que conhecem seu funcionamento, suas potencialidades e seus riscos e defendem que o saber tecnológico de ponta é um direito de todas e todos. Mas essas pessoas, os hackers - dentre os quais homens e mulheres - não estão diretamente ligados a instituições educativas e a visão negativa disseminada sobre sua cultura, não contribui para que estes compartilhem seus conhecimentos e talentos além de suas próprias comunidades. O desafio é hackear os espaços e as práticas instituídas na formação de redes de pessoas que compreendem o quanto a cultura hacker e a cultura infantil tem em comum, conectando-os através das brechas, e isso se faz no cotidiano.

Children, Adults and Hackers: Day-to-day and Technologies

Abstract: This article discusses about the children's day-to-day shared with the adults, faced with the prospect of digital culture and practices hackers developed from the proposal for interaction with participants of the project Children Hackers and their everyday life family. The word hacker is taken in the original sense referring to people with strong interest in technologies whose curiosity pushes their attitudes of playful way. The specific objectives are to describe and analyze the practices of shared learning between children and adults, in the face of content related to technology, in the construction and reflection on these experiences from their everyday life in the interaction with the digital culture. As participant research's constructs we present reports of activity and experiences in which children play the reinvention not only of physical spaces that passthrough restructuring but the ways of being and doing of adults who need to reflect and rebuild their practices in relation with the little ones. As a result, we can mention the urgent need to rethink the formal educational spaces, for highlighting the everyday experiences of

children and are more attentive to contemporary dynamics, which involve not only the insertion of digital technologies, but above all other ways of thinking, do relate, be, build and share knowledge.

Keywords: Children. Learning. Culture. Technology. Hackers

Niños y niñas, adultos y hackers: cotidianos y tecnologías

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir los cotidianos infantiles compartidos con los adultos, frente a la perspectiva de la cultura digital y de las prácticas hackers desarrolladas a partir de la propuesta de interacción con participantes del proyecto Niños Hackers y en sus cotidianos familiares. La palabra hacker es tomada en su sentido originario refiriéndose a personas con fuerte interés en tecnologías cuya curiosidad impulsa sus actitudes de forma lúdica. Los objetivos específicos están en describir y analizar las prácticas de aprendizaje compartido entre niños y personas adultas, frente a contenidos relacionados a tecnologías en sentido amplio, en la construcción y reflexión sobre esas vivencias a partir de sus cotidianos en la interacción con la cultura digital. Como constructos de la investigación participante presentamos relatos de actividades y vivencias en los que los niños protagonizan la reinención no sólo de los espacios físicos que pasan por reestructuraciones, sino de los modos de ser y hacer de los adultos que necesitan reflexionar y reconstruir sus prácticas en la relación con los pequeños. Como resultados podemos mencionar la necesidad urgente de repensar los espacios educativos formales, para que valoren las experiencias cotidianas de los niños y estén más atentos a las dinámicas contemporáneas, que involucran no sólo la inserción de tecnologías digitales, sino principalmente otras maneras de pensar, hacer, relacionar, ser, construir y compartir conocimientos.

Palabras clave: Niños. Aprendizaje. Cultura. Tecnología. Hackers.

Referências

BARBOSA Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. *A pesquisa participante: um momento da educação popular*. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida *et al.* (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 19-32. Disponível em <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CAZELOTO, Edilson. *Inclusão digital: uma visão crítica*. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. Tradução de Ephraim F. Alvez. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. *Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender*. Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla. 2014. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Apresentação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 07-14.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Tradução de The interpretation of cultures. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos PAGU*, Campinas, p. 1-44. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=50135&opt=1>. Acesso em: 8 jul. 2018.

HIMANEN, Pekka. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação*. Tradução de Fernanda Wolf. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

IBGE. *Indicadores IBGE* (pesquisa mensal de emprego): o trabalho da mulher principal responsável no domicílio, 2006. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf Acesso em: 2 ago. 2018.

IBGE. *Indicadores sociais das mulheres no Brasil*, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf Acesso em: 02 ago. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *Nova Escola*, São Paulo, n. 182. Maio, 2005. Disponível em <https://www.inclusive.org.br/arquivos/50>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MENEZES, Karina Moreira. *Pirâmide da Pedagogia Hacker = [Vivências do (In)Possível]*. 2018.180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Orientador: Nelson De Luca Pretto.

MOILANEN, Jarkko. Emerging Hackerspaces–Peer-Production Generation. *Open Source Systems: Long-Term Sustainability*. [S. l.]: Springer, 2012. p. 94–111. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ab55/e6eaf54450a488ab7beb96f09e5c978b145.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PRETTO, Nelson De Luca. O desafio de educar na era digital: educações. *Revista portuguesa de educação*, Braga, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 8 jul. de 2018.

RAYMOND, Eric Steven. *How to become a hacker*. 2001. Disponível em <http://catb.org/~esr/faqs/hacker-howto.html>. Acesso em: 2 mar. 2015.

SHIRKY, Clay. *A cultura da participação*: criatividade e generosidade no mundo conectado. Traduzido por: Celma Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Submetido em: 10/08/2018

Aceito em: 26/06/2019

Arte, interdisciplinaridade e infância: experiências estéticas, artísticas e brincantes no sarau *Toda Criança é um Poema*

Resumo: Este texto reflete sobre experiências artísticas vivenciadas na infância, tendo como princípio fundamental a compreensão da criança como ser capaz de fruir, criar e produzir culturas. Para dar conta dessa discussão foi realizada uma pesquisa bibliográfica contemplando autores significativos. Além disso, foi desenvolvida uma pesquisa de campo tomando como base o *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, ação integrante do Projeto de Extensão Balaio de Sensibilidades, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Nessa edição, participaram crianças de 4 a 8 anos e foi possível observar quatro tipos de espaços: visualidades, musicalidades, brincadeiras e interações e poemas e histórias, organizados sob a referência de linguagens diversificadas, porém de forma interdisciplinar. O estudo revelou que o campo das culturas infantis abrange áreas distintas do conhecimento artístico e formas próprias e variadas de interações e de produção de saberes e experiências. Além disso, foi possível concluir como princípios basilares da experiência estética do Sarau Infantil: a) diversidade de vivências e de linguagens artísticas; b) espaço-tempo organizado e caracterizado por possibilidades de desordenamento, flexibilidade e reversibilidade; c) liberdade de ação da criança em escolher as formas de interação com as artes; d) relação dialógica entre adultos e crianças. Por fim, o Sarau Infantil pode ser considerado uma experiência estética, artística, brincante, plural, livre e com diferentes possibilidades de interações entre crianças, artistas, escolas, acadêmicos e brincantes.

Palavras-chave: Infância. Estética. Arte. Cultura infantil. Brincar.

Leila da Franca Soares
Universidade Federal da Bahia
leilafrancas@gmail.com

Cilene Nascimento Canda
Universidade Federal da Bahia
cileneccanda@yahoo.com.br

Urânia Auxiliadora Maia
Oliveira
Universidade Federal da Bahia
uraniamaia@gmail.com

Da arte de introduzir

Ao longo da história, os estudos teóricos voltados para a infância sempre foram de interesse das ciências da saúde infantil, da psicologia e da puericultura. A infância enquanto objeto de estudo, por excelência, ficou a cargo da psicologia da aprendizagem e de correntes teóricas que a concebiam, numa perspectiva biológica, apenas como uma idade efêmera e destinada à maturação das estruturas internas. A psicologia, desse modo, travava alguns diálogos com outras áreas do conhecimento humano, a exemplo da educação que assumiu contornos demasiadamente desenvolvimentistas para o entendimento da infância. Já as ciências humanas como a história, a antropologia, a filosofia e a sociologia, apesar de serem áreas relevantes para ampliação de estudo sobre a criança, apresentavam pouco interesse nesse campo de pesquisa.

(1) O Sarau Infantil é uma ação formativa integrante do Projeto de Extensão Balaio de Sensibilidades, coordenada pela professora Dr^a Cilene Canda e pela professora Dr^a Leila Soares, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/ UFBA).

No âmbito das artes, observa-se pouca atenção à produção artística da criança na escola ou fora dela, sendo ainda poucos e recentes os estudos sobre os modos de fruição e de criação infantil.

Com a ampliação das pesquisas sobre a infância em áreas diversas, é possível, hoje, compreender a criança como sujeito de desejo, pertencente a uma classe social, portadora de direitos, protagonista e produtora de saberes, linguagens e culturas. Desse modo, podemos afirmar que as artes e as brincadeiras são experiências de cultura, pois, em sua imersão, a criança representa e ressignifica o que sente, pensa e faz, produzindo sentidos, linguagens e culturas, conforme Brougère (1998, p. 3) afirma:

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica resulta de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social.

Assim, a cultura da infância não existe de forma isolada à do adulto; ao contrário, essas diferentes culturas dialogam e, muitas vezes, se confrontam num conjunto de relações de poder, nas quais o adulto é detentor de um conjunto de práticas e valores sociais já sedimentadas e se coloca no lugar de mediação entre a criança e a cultura. Isso nos faz considerar que a experiência de cultura não pode ser transferida de um sujeito para o outro, pois nesse campo de negociações e de relacionamento, os sujeitos (adultos ou infantes) se constituem. Todos os sujeitos, são, portanto, coprodutores de cultura.

É nesse contexto, que apresentamos o *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*,¹ uma experiência pluricultural e interdisciplinar, originada no campo da extensão universitária e oferecida para as crianças. É uma ação que contempla e valoriza a infância no campo acadêmico e propõe a produção de estudos sobre as culturas da infância, como também implementa e amplia as experiências artísticas e brincantes na formação de professores. Isto porque nem sempre o ensino superior converge para experiências artísticas, estéticas e brincantes em seu cotidiano, mesmo no curso de Licenciatura em Pedagogia, que é o lócus de formação legítimo de professores da infância.

Muitas vezes, o que observamos é uma formação para professores sustentada no ensino de estudos sobre os fundamentos teóricos basilares da área educacional, com poucas vivências no campo do brincar e das artes, sem promover aprendizagens que priorizem, na sua prática, este tipo de experiência. Isto, sem dúvida, requer três aspectos fundamentais em sua natureza, ou seja, imersão, sentido e experiência vivente. É preciso que haja espaços, tempos de experiências com o brincar em suas várias formas, em seus diversos tipos e criações, além de vivências participativas em artes, pois, de outra maneira, torna-se difícil para esse profissional estimular a prática artística e o potencial criativo das crianças nas creches e pré-escolas. É possível ser professor de crianças sem ter experimentado as facetas, facilidades, dificuldades, alegrias, tristezas, desafios em seu próprio corpo? Seria possível ser professor(a) de criança, nesse tempo, sem ter vivido experiências com o brincar e com a arte? Isto, certamente, aponta reflexões sobre a formação de professores perpassada pelas artes e pelas culturas lúdicas infantis, além da revisão crítica dos modos de concepção de infância historicamente difundidos.

Desse modo, de maneira geral, o presente artigo oportuniza reflexões sobre a formação do pedagogo/a que pretende atuar com crianças, através de uma experiência de extensão universitária no âmbito das culturas da infância, o *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, entendido como espaço/tempo de integração entre diferentes linguagens artísticas para crianças, a partir de ações de intercruzamento entre saberes e experiências de cunho sensível, o que explica o destaque para seu caráter interdisciplinar.

Dito isso, é importante ressaltar que, raramente, observamos saraus de natureza pluri-artística, interdisciplinar e destinados à infância, por isso, é relevante enfatizar também a necessidade de pesquisas e produção de conhecimentos nesse campo, uma vez que entendemos que “[...] a interdisciplinaridade se consolida na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”. (FAZENDA, 2009, p. 9) É desse modo, que entendemos a configuração do sarau artístico, ou seja, de forma interdisciplinar e entrelaçada com a realização de pesquisas e, conseqüentemente, com a produção de conhecimentos.

No exercício de uma reflexão sobre a pertinência da utilização do sarau como possibilidade de educação perpassada pela sensibilidade artística, nos deparamos com alguns questionamentos

cruciais e que norteiam a escrita desse texto. Quais princípios fundamentam a organização dos tempos e dos espaços nas experiências estéticas como o sarau infantil? Experiências de artes podem ser efetivadas sob o diálogo entre diferentes linguagens, ou cada linguagem é autônoma, sem relação com as demais? Quais contribuições a experiência do sarau infantil poderia favorecer aos cursos de Licenciatura em Pedagogia?

Para dar conta das questões apontadas, acima, realizamos uma pesquisa qualitativa fundamentada teoricamente nos conceitos sobre Artes, Interdisciplinaridade e Infâncias, além de analisar a experiência do *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* que aconteceu na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia no ano de 2017. Trataremos, a seguir, deste percurso realizado no âmbito da experiência universitária.

Artes na infância: uma perspectiva interdisciplinar

A integração das artes é, sem dúvida, um dos assuntos bastante polêmicos e discutidos no âmbito das pesquisas e das práticas de arte-educação. Conceitos como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são constantemente revistos e ampliados no campo das pesquisas em educação, mas ainda pouco articulados à experiência escolar. Contudo, o debate parece-nos salutar, no que se refere a ampliar tais reflexões em torno de experiências artísticas com crianças, oportunizando espaços de experimentação e de criação sobre possíveis caminhos com arte-educação e com as culturas infantis na formação de professores da infância. Nesse texto, a nossa intenção é nos determos a evidenciar o caráter interdisciplinar que, acreditamos, permeou a experiência estética, artística e brincante que abordaremos.

Consideramos imprescindível a valorização da experiência artística/estética junto à primeira infância, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) coloca a disciplina Arte como componente curricular obrigatório contemplando o ensino fundamental a partir do sexto ano, o que atende à demanda dos egressos dos cursos de licenciatura em Artes, deixando portanto uma lacuna na educação infantil e nos anos iniciais que tem como regentes, os pedagogos. Esses não são devidamente preparados para a valorização e fruição das Artes.

Compreendemos que essa proposta atende a duas demandas: a introdução às artes nos anos iniciais e na educação infantil e a sua inserção na formação do pedagogo. Nesse sentido, traçamos a compreensão de que as artes possuem pontos de diálogo entre si, por não acontecerem de modo isolado; logo a educação, especialmente no campo da infância, precisa tratar de experiências pedagógicas de forma integrada. Além disso, ponderamos que o ato criativo é sempre subversivo, pois visa a alteração e a modificação do existente, portanto é um ato de rebeldia em que o criador percebe a realidade, manifesta-se diante dela, nega o estabelecido e cria novo modo de interpretar a realidade.

O ato educativo é complexo e requer conhecimentos variados, complementares, diversos e dinâmicos para sua realização. Ao considerar a complexidade do ato educativo, reafirmamos a natureza da experiência artística como plural, múltipla e dialógica. É nesse sentido que Caldas (2007, p. 17) afirma que:

A nossa natureza é uma complexidade pluralista, uma trama multifacetada e polissêmica, uma árvore cheia de folhas. E se a Escola, como microcosmos dessa sociedade, tende a formatá-los racionalmente, a intervenção teatral vem subverter a norma inoculando no racional os vírus do múltiplo, do sensível, do diverso, da sombra e da poesia.

No entanto, como o próprio autor menciona, o nosso sistema de educação tende a restringir a experiência de vida à mera transmissão de modelos, técnicas, formas e procedimentos de criação artística. Da mesma forma, este modo de se compreender a educação também supervaloriza as ações ditas racionais e intelectuais, em detrimento a atividades de criação e fruição estética, de integração entre saberes e de ampliação das experiências lúdicas, corporais e integradoras, tão necessárias à infância. Em geral, os sistemas de ensino se adaptam a “uma visão marcadamente disciplinar, ao mesmo tempo que encaminha as crianças e jovens para percursos de vida competitivos, individualistas e solitários”. (PACHECO, 2007, p. 12) Ao analisarmos tal contexto sob a égide da complexidade, buscamos questionar a relação linear, fragmentada, compartimentada e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula, evidenciando as relações distanciadas e hierarquicamente propostas no planejamento e nas propostas pedagógicas escolares. Nesse sentido, Fazenda (2009, p.23) destaca,

no campo dos estudos sobre interdisciplinaridade, a importância de uma formação interdisciplinar de professores, como uma:

[...]Interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. Começamos aqui a tratar de um assunto novo, recentemente pesquisado, denominado intervenção educativa, em que mais importante que o produto é o processo.

Desse modo, Fazenda (2009) rompe com a ideia de formação pautada na simplista, disciplinar e homogênea condução de finalidades, na qual os produtos finais da aprendizagem são mais valorizados do que o processo de criação. A complexidade abrange tanto as certezas quanto as incertezas do processo educativo, esse é, portanto, contrário ao processo de escolarização ancorado em resultados pré-estabelecidos. Nesse último, a ideia é transmitir conhecimentos e disponibilizar informações considerando o resultado ao final do processo formativo, o que na escolarização tradicional é determinado na culminância profissional. Já no processo educativo baseado em uma perspectiva estética e cultural, não são considerados apenas os resultados, mas como um desenvolvimento humano que não se encerra na profissionalização; ao contrário, se perpetua ao longo da existência. Assim, compreendemos quão importante é a educação na primeira infância, pois, nessa fase, é necessário que as crianças iniciem uma educação sensível, artística e estética compondo um repertório que será recorrido ao longo de suas vidas. Destacamos que a criança aprende por meio da ação direta no mundo, sendo imprescindíveis os espaços/tempos para brincar, interagir e produzir linguagens. Eis os elementos que norteiam as nossas reflexões sobre as artes integradas na infância.

De um modo geral, a arte é vista como um tipo de atividade restrita à fruição e à produção do adulto, sob a suposição de que as crianças possuem uma capacidade criativa reduzida ou ainda em desenvolvimento. Este tipo de postura é resultante de uma visão adultocêntrica de mundo, perspectiva criticada nas palavras da educadora Kramer (2006, p. 19):

Muitos estudos criticam a dominação que ainda está presente na educação infantil; o adultocentrismo marca as produções

teóricas e as instituições. Reconhecer na infância sua especificidade - sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar - exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam.

Da mesma forma, é comum observar que atividades de cunho brincante têm ganhado uma forte influência de correntes pedagógicas que tendem a engessar a experiência ludoestética da criança em formas didáticas de transmissão de conteúdos programáticos, reduzindo a sua dimensão estética e cultural. Ao observar a lacuna de espaços que valorizem a expressão, a troca e a vivência de práticas educativas com centralidade nas culturas da infância, bem como a ausência de experiências de integração artística voltadas para crianças, foi concebido e organizado um sarau infantil, compreendido como espaço/tempo de experimentação artística e de vivências lúdicas diversificadas.

Na contramão de uma perspectiva fragmentada e reducionista da experiência, destaca-se o sarau infantil como espaço interdisciplinar, polifônico e multicultural da infância. Propor um sarau infantil como atividade extensionista, em parceria com escolas públicas, visou suscitar a reflexão e a provocação da forma como os espaços físicos podem ser concebidos e vividos, como os espaços podem ser ambientados, além de como é possível incentivar as interações criança-criança, criança-adulto, criança-mundo. Com isto, buscou-se ampliar as potencialidades de interação artística entre estudantes de Licenciaturas, concebendo e produzindo espaços-tempos de vivências brincantes e artísticas, compreendidos também como campo de formação de professores no âmbito das culturas infantis. Nesse sentido, o *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* será analisado a seguir, como possibilidade de contribuir para a produção de novas formas de interações entre crianças e adultos em ambientes estéticos planejados para garantir a livre ação e interação dos sujeitos participantes desta experiência de cunho artístico.

Toda criança é um poema: princípios basilares do sarau infantil e seus espaços

O *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* é tomado como objeto de estudo, no sentido de criar, registrar, discutir, analisar e difundir as possibilidades de construção de práticas artísticas, lúdicas, estéticas, sensíveis e educativas para a infância. O sarau é compreendido como um conjunto de espaços coletivos de fruição e experimentação simultânea ou de confluência artística que reúnem fazedores da cultura, em compartilhamento de suas expressões nas áreas de música, poesia, performances, teatro, audiovisual, dança, artes visuais, dentre outras linguagens. Com isso, visa-se ampliar o convívio e a troca de experiências entre crianças, estudantes, professores, servidores, artistas e outros criadores no ambiente universitário.

Com a realização da terceira edição do sarau infantil, buscou-se propiciar espaços/tempos de experiências de artes e experiências estéticas que provoquem estados de liberdade, de distensão, do aleatório, da escolha, do diálogo, em experiência viva, dentro do espaço acadêmico. Nesse tipo de experiência vivida na universidade, foi possível notar o que Friedmann (2014, p.95) afirma:

O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo.

A partir dessas impressões sobre o brincar propriamente dito, e sobre quem brinca, observa-se que as culturas lúdicas, nas quais as artes se incluem, apresentam um terreno fértil para a construção da leitura de mundo pela criança e para a efetivação de vínculos afetivos e sociais, bem como proporcionam vivências estéticas e pluriculturais. Nessas redes de interações, a criança amplia seus esquemas cognitivos e emocionais diante de uma brincadeira, jogo, ou atividade artística, em tentativas, conquistas, derrotas, que propiciam a composição do seu repertório simbólico, artístico e estético e de experiência-no-mundo.

O *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* é um dispositivo de articulação, mobilização e culminância de processos formativos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação (UFBA). Porém, inicialmente, foi pensado no campo extensionista, no sentido de promover espaços/tempos de diálogos e interações entre crianças, artistas, brincantes e educadores. No âmbito da educação da infância, é fundamental compreender o ambiente de convivência entre crianças “como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e de interesses das crianças e das comunidades”. (FORMOSINHO, 2013, p. 44)

Na programação do *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, ocorrido em 2017, foram disponibilizados, gratuitamente, na Faculdade de Educação da UFBA, espaços artístico-culturais gratuitos e abertos a todos aqueles que desejassem compartilhar experiências estéticas e culturais. Assim, poetisas, contadores de histórias, músicos, palhaços, artistas de uma forma geral e todas as almas dançantes foram convidados para esta festa de compartilhamento de ideias, experiências, vínculos e aprendizados mútuos.

O Sarau Infantil se configura em um espaço de brincar livre, fluído, de complexidade de convergência das diversas artes, linguagens, jogos e brincadeiras, com possibilidades simultâneas de acontecimentos para livre escolha das crianças, enquanto espaços, tempos e “[...] territórios plurais de vida, experiência e aprendizado [...]. Nesse sentido, a organização do espaço não é permanente”. (FORMOSINHO, 2013, p. 45) Nos diversos espaços do sarau, as crianças puderam brincar, jogar, apreciar ou fazer arte, sem a imposição de fronteiras ou controles, sem paredes ou divisões por idade, se caracterizando como um espaço holístico e multirreferencial.

Avaliamos que as práticas pedagógicas voltadas para a infância representam valores e modos de pensar e de conceber os espaços de convivência da criança de forma dinâmica, diversificada e plural. Contudo, nem sempre este posicionamento é considerado e os espaços físicos, ou os ambientes educativos preparados para criança, muitas vezes, são utilizados como forma de controlar e disciplinar os corpos e as interações das crianças. Desse modo, Horn (2004, p. 27) evidencia, em seus estudos, que:

Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes.

A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como pré-alfabetização.

Conforme a autora, de um modo geral, os espaços físicos onde as crianças vão interagir, geralmente, são ocupados por mobiliários com baixa mobilidade e com poucas formas de interação. Os espaços físicos não são neutros e expressam o modo de ver a criança e suas práticas formativas. Geralmente, as demandas do adulto são consideradas em detrimento às necessidades das crianças; muitas vezes, os ambientes são mal planejados e não são constantemente revistos, modificados ou atualizados, restringindo as oportunidades de interação e de desenvolvimento da identidade pessoal e cultural da criança.

Com vistas a problematizar esta relação entre ambientes e infâncias, *O III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, fruto de resultado de construção coletiva entre estudantes e professores, foi organizado em quatro espaços educativos, a saber: 1. Visualidades, 2. Musicalidades, 3. Brincadeiras e Interações; e 4. Poemas e Histórias. Vale salientar que apesar dessa organização, os espaços foram bastante flexíveis e as atividades aconteceram ao mesmo tempo e de forma simultânea, sob a compreensão destacada por Oliveira (2002, p. 26):

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um dom, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar situações com parceiros diversos.

As múltiplas experiências oportunizadas à criança não consistem, no entanto, em divisão ou fragmentação desses espaços. Aqui não cabe a separação, na qual a criança adentra um espaço e, numa dada marcação de um determinado tempo cronológico, adentra outro. A ideia foi construir e organizar espaços que provocassem as interações e o diálogo entre diferentes crianças, mas que as fronteiras metodológicas e limites espaciais se dissolvessem e se integrassem por meio da ação e da sua reconstrução pelas crianças, visando à confluência de saberes e práticas. Nesse ponto, é importante afirmar que “a noção-chave da interdisciplinaridade é a interação entre as disciplinas, que pode

ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos". (MACEDO, 2000, p. 51) No caso do sarau infantil, o conjunto de experiências estéticas se desenrolou sem contornos disciplinares comuns ao âmbito escolar e universitário, criando uma dinâmica própria, com movimentos, sons, gestos, cheiros, interações próprias do público infantil e contribuindo bastante para a comunicação e a integração mútua entre diferentes experiências artísticas. Foi possível notar uma reciprocidade mútua e integração entre as diferentes propostas de educação estética disponibilizadas no sarau infantil.

No *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, pôde-se perceber, em um mesmo espaço, a confluência e o diálogo entre diferentes linguagens artísticas. O espaço visualidades foi concebido como o campo de percepção estética visual, proporcionando também a expressão das crianças com cores, formas e texturas. Considerando que a criança já vive em um grande universo social composto por imagens e formas, no sarau, foi realizada uma exposição de telas e fotografias produzidas por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA; instalações e exposição das turmas de Licenciatura em Artes visuais da FACED, além de brinquedos e demais objetos produzidos pelos estudantes no componente de Práticas em educação infantil e, juntamente com as crianças das escolas públicas, em atividades de estágios curriculares supervisionados da Licenciatura em Pedagogia, disponibilizados por todos os espaços do evento. Por meio do desenho, a criança é capaz de representar imagens que evidenciam a sua sensibilidade, percepção, invenção que podem, inclusive serem apropriadas por outras crianças e pelos adultos. Sem dúvida, as interações garantiram essas apropriações dos espaços, dos corpos e dos materiais utilizados, na medida em que as crianças realizaram ações diversas, desde a apreciação estética de fotografias, imagens e telas à experimentação plástica dos elementos disponíveis no espaço como tintas orgânicas, pintura dos corpos com argilas de tonalidade de cores diferentes.

A visualidade, enquanto linguagem artística significativa, esteve presente em todos os espaços do Sarau Infantil, sem divisões ou fragmentações espaciais. Destacamos a dimensão estética visual de todo o sarau infantil, compondo uma rica explosão de

cores, formas e texturas, com vistas a aguçar o olhar das crianças e também dos adultos presentes no sarau. Diversos elementos visuais ambientaram o espaço do sarau infantil, sob a compreensão da dimensão estética do processo formativo segundo o que Duarte Júnior (2001, p. 171) afirma:

A educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano. [...] Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana.

Assim, valorizar as artes na experiência de mundo da criança é investir na formação de pedagogos que abranja não apenas aspectos racionais e conteudistas, mas que amplie as dimensões sensíveis e criativas da experiência humana.

Musicalidades, o segundo espaço do sarau infantil, contou com a diversidade de ritmos e sonoridades presentes em manifestações das culturas populares, como na capoeira, no bumba-meu-boi e o samba, por meio das quais as crianças cantaram, confeccionaram e tocaram instrumentos, acompanharam as apresentações musicais das escolas e dos grupo culturais convidados. Houve participação de crianças em apresentações musicais com as famílias, momentos de partilhas e de envolvimento pleno com a arte de escutar. Buscou-se, assim, favorecer ao campo de percepção rítmica e de produção musical, como uma das linguagens produzidas e apreciadas por crianças e adultos.

O terceiro espaço foi nomeado de Brincadeiras e Interações e caracterizou-se pela riqueza de experiências não diretivas e pela oferta de objetos não estruturados que mobilizam a imaginação infantil e a ação livre do brincar. Vale dizer que as brincadeiras e as interações são entendidas, nessa pesquisa, como os dois eixos do currículo da Educação Infantil referenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). E são nesses momentos de brincadeiras e de interações diversas que estabelecidas entre corpos, espaço e artistas que são criadas formas muito diversificadas de formação, de vínculos e de produção de linguagens, pois as crianças “produzem a primeira de uma série de

culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto". (CORSARO, 2002, p. 114) Deste modo, diversos materiais não estruturados, como tampinhas, canudos, copos plásticos, bacias, palitos de picolés, tintas e papéis ficaram acessíveis para as crianças procederem com as suas criações. Entende-se por materiais não-estruturados os objetos que não foram produzidos para o brincar, mas que as crianças dão sentidos e os transformam em matéria para a criação, a expressão e para a brincadeira. Foi comum observar torres de bacias serem construídas com muito afinco para depois serem desconstruídas ao som de um grito de satisfação. "Oba!", "Vamos de novo!", "Agora é a minha vez". Esses momentos, vale dizer, foram bastante disputados e, apesar do constante som alto das bacias sendo derrubadas ou arrastadas no chão, não incomodava o andamento da brincadeira, pois esse som era próprio daquela cena, por isso não soava estranho para quem estava imerso nesta experiência. As interações e brincadeiras aconteciam de forma tão entrelaçadas que podíamos afirmar que uma não acontece sem a outra.

Por último, o espaço nomeado de Poemas e Histórias foi organizado com histórias, parlendas, sussurros poéticos e trava-língua, com ou sem rimas, com o intuito de brincar com o jogo sonoro das palavras, como proposta prática deste universo linguístico da infância. Foi oportunizado também o contato e a interação com artistas e contadores, além da liberdade de ler histórias, como uma forma de inserção das crianças no mundo da palavra escrita, ainda que, em alguns casos, elas não soubessem ler de forma convencional. Isso foi muito importante por se tratar de ações pedagógicas de aproximação da criança no universo da oralidade da cultura de modo lúdico, sensível e experiencial.

As crianças foram recepcionadas, no *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, por sussurradoras poéticas que falavam poemas em seus ouvidos e elas demonstravam seus sentimentos, através dos gestos explicitados ou das verbalizações. "Quero outra!", "Quero ouvir!", "Quero mais!", "Gostei daquela!". Assim como também foi possível notar algumas crianças querendo experimentar ser as próprias sussurradoras. Esses modos de produção e interação linguística no universo infantil tiveram importante destaque na organização do Sarau, pois se congregou artistas, brincantes

e demais interessados em compartilhar suas experiências de contação de histórias, narração de poemas e brincadeiras de natureza oral para que as crianças tivessem acesso a elas. Assim, um espaço dentro do sarau foi pensado com vistas a servir de palco para essas trocas.

Vale salientar que o diálogo com as expressões artísticas, como a contação de histórias, o teatro, a poesia e a música, marcou o Sarau Infantil com a presença de diversos gêneros e linguagens. As canções de capoeira foram registradas com a participação das crianças que apresentaram cantigas populares acompanhadas por voz e violão, além de outros instrumentos musicais e experimentações sonoras diversas. O repertório de músicas, poemas, histórias integra os conhecimentos da cultura popular brasileira e das culturas infantis, garantindo uma grande variedade de gêneros nos elementos da música. Desse modo, a diversidade e a pluralidade de experiências culturais, estéticas e artísticas foram marcas identitárias do sarau infantil.

Dito isto, como mensurar respostas objetivas às perguntas apontadas no início do texto a respeito do *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*? É possível dizer sobre os princípios que fundamentam a organização dos tempos e dos espaços nas experiências estéticas como o sarau infantil? Experiências de artes podem ser efetivadas sob o diálogo entre diferentes linguagens, ou cada linguagem é autônoma? Quais contribuições a experiência do sarau poderia trazer para os cursos de Licenciatura em Pedagogia? É isto que veremos adiante, tomando como base algumas interpretações, análises e resultados encontrados na experiência desse sarau infantil.

Sarau infantil *Toda Criança é um Poema*: discussão, análises e resultados

O *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* foi o campo selecionado nesse estudo. É um espaço rico em elementos significativos e potentes para a construção de um diálogo sobre a formação do pedagogo, entrelaçada pelas artes e dedicada à educação infantil. Vale salientar que foi possível encontrar respostas sobre o modo de organização do sarau infantil, considerando o caráter interdisciplinar, como principal.

Sem dúvida, uma pesquisa qualitativa, de cunho social e artístico, tendo como abordagem a pesquisa com crianças, adotada, inclusive, como norte teórico-metodológico. A experiência extensionista do sarau infantil é tomada como dispositivo empírico de produção de conhecimentos sobre as linguagens artísticas da infância, em uma perspectiva interdisciplinar. Alicerça a este campo o princípio de que a criança é ativa, pertencente a uma geração, a uma classe social, além de ser portadora de direitos e de linguagens próprias e, portanto, é produtora de cultura.

Interessa-nos investigar as experiências artísticas propostas no sarau infantil, evidenciando a sua diversidade de espaços, linguagens e interações. No sarau infantil, as crianças são os principais atores sociais responsáveis pela sua realização, em diálogo com os artistas e grupos culturais. Do ponto de vista metodológico, vale salientar que “se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”. (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 353).

Nesse sentido, quando perguntamos às crianças sobre o que mais gostaram do sarau infantil, algumas respostas foram dadas imediatamente, como “De tudo”, “gostei mais da poesia e das histórias”; “Gostei da música e das brincadeiras”; “Eu amei empilhar as bacias até o teto”. E quando questionadas a respeito do que não gostaram do sarau, responderam “Eu não gostei porque acabou”, “E eu queria que o sarau das crianças terminasse só amanhã”, “Só foi muito rápido”; “Que dia eu vou voltar aqui na faculdade?”. As falas das crianças anunciam a necessidade de tempo para o brincar e para este exercício de liberdade garantido pela metodologia do sarau infantil. Suas vozes demonstram suas escolhas e desejos e revelam um sentido sobre o ambiente universitário, ao perguntarem “Que dia eu vou voltar aqui na faculdade?”; ainda que este lugar seja, prioritariamente destinado a adultos, para as crianças, esta experiência provocou a produção do significado da universidade como um lugar acolhedor, diverso e não hostil, uma vez que suscitou o desejo de retornar a este espaço.

A escuta das vozes das crianças sobre suas experiências artísticas, ali, vividas foi fundamental para o avanço das nossas pesquisas com crianças. Ou seja, desde a primeira versão do sarau infantil, escutamos e buscamos constituir espaços criativos para

a sua fruição e criação livre. Tais vivências artísticas consideram os saberes de cada criança individualmente e valorizam suas potencialidades e apresentam características do universo infantil e diferentes das atividades artísticas produzidas pelos adultos. Mesmo o sarau sendo uma atividade artística concedida e desenvolvida por adultos é possível sua estrutura ser inspiradora para sua aplicação com as crianças em seus mundos, como afirmam Martins Filho e Prado (2011, p.2):

[...]a complexidade das infâncias instigando-nos a investir nos saberes das próprias crianças, não para reafirmar as incapacidades que a elas foram atribuídas, mas para destacar um conjunto de peculiaridades positivas que diferem as crianças dos adultos.

As experiências estéticas, artísticas e brincantes das crianças são compostas de sentidos e significados que as constituem como sujeitos que, ao mesmo tempo, são produzidos e são produtores de culturas. Nosso interesse consiste em conhecer as narrativas das experiências escolhidas pelas crianças para serem compartilhadas com o público adulto, como modo de provocar reflexões sobre infância e experiência artística. Percebemos que o que é narrado pela criança nem sempre coincide com o que de fato aconteceu, mas configura-se apenas como uma interpretação carregada de significados que ela própria produz para compartilhar com o outro. A experiência humana é um fenômeno complexo, marcado por múltiplas referências, e por este motivo, “não se explica, ou seja, não se fala dela de fora dela, se *com-preende*, porque, para esse fim, o outro, seu discurso, suas ações e projeções são indispensáveis”. (MACEDO, 2000, p. 26) Dessa forma, o próprio ato de narrar também se constitui numa experiência, uma situação na qual ela articula os sentidos e significados da situação narrada às expectativas que ela projeta no seu interlocutor.

Na nossa experiência com o sarau infantil e mais especificamente, na sua terceira edição, foi possível organizar e constatar quatro espaços presentes (visualidades, musicalidades, brincadeiras e interações e poemas e histórias) e que funcionaram de forma simultânea, como já foi relatado, anteriormente. Desse modo, é possível afirmar que os espaços podem e devem ser organizados de forma interdisciplinar no que diz respeito as diversas linguagens, pois assim funcionam, se movimentam e assumem uma dinâmica própria. As várias linguagens, evidenciadas nos espaços

apresentados no *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, apesar de funcionarem tão imbricadas, muitas vezes tão entrelaçadas uma com as outras, não perdem e nem se esvaziam no que se refere às suas singularidades. É notória a presença constante da música e das visualidades em todo ambiente do sarau, mas nenhuma dessas linguagens deixa de marcar as suas características e especificidades quando dialogadas entre si. As crianças sabem disso e revelam e desfrutam dessa mistura, mas, por outro lado, não deixam de apreciar e experimentar de forma singular cada uma delas.

A constatação desses espaços e a sua forma específica de acontecer não é de modo algum marcada pelo tempo cronológico, pois permite que as crianças exercitem a sua autonomia, a sua possibilidade de escolha e, quem sabe também, a sua frustração em não poder experienciar tudo quanto for possível. Afinal, faz parte dessa proposta, não? Por outro lado, fica evidenciada que a qualidade do tempo dedicado aos espaços pelas crianças não é referenciada pelo tempo ditado por outro. Afinal, como saber que está na hora de mudar de um espaço para outro ou permanecer mais um pouquinho naquele espaço que já passamos quase a tarde inteira? Como ter certeza de que é hora de ouvir história se os olhos das crianças estão parados no deleite das brincadeiras com as bacias coloridas espalhadas por todo o chão? Certamente, estamos nos referindo a um tempo que é de cada criança e que ela bem sabe sobre isso. Estamos diante de um tempo que é lógico, ou seja, o tempo do sujeito, independente da sua cronologia. Sem dúvida, um grande desafio para as escolas e educadores que insistem, frequentemente, em ditar o tempo em que a criança pode ou deve brincar, inclusive, muitas vezes, determinando até os tipos de brincadeiras que se deve praticar.

O sarau infantil revela, ainda, que os tempos e espaços são vividos de forma intensa pela criança e que a todo momento é possível refazer os espaços com seus tempos. É certo que para cada espaço organizado no sarau infantil existia objetos, pessoas, instrumentos, rituais específicos e que carregavam linguagem ou linguagens singulares, porém nada disso é tão determinado que não possa ser construído e desconstruído pelos sujeitos que nele se encontram imersos. Os espaços e tempos dialogam entre si e produzem sua própria dinâmica. As crianças que utilizaram o espaço das brincadeiras e interações, por exemplo, aceitaram o convite para nele interagirem, mas com certeza o transformaram, a

partir do que levaram de si e do que puderam inventar, ali, naquele determinado tempo.

Se tínhamos uma preocupação com a formação dos pedagogos, essa experiência nos mostra que a nossa preocupação é procedente, pois, muitas vezes, o que vemos nos cursos de graduação em pedagogia é a não contemplação de uma experiência, ou melhor, de múltiplas experiências de linguagens, de artes, de saberes que perpassem sobre a sua identidade docente. Estamos marcando a necessidade de se viver experiências, de saber, por exemplo, sobre uma brincadeira porque pôde, primeiro, brincar e se interrogar sobre ela. Ou, ainda, poder escolher uma história, porque antes pôde fazer a sua leitura e experimentar as suas várias versões por tantas vezes se fez necessário. Para se formar um professor da educação infantil é fundamental a vivência, o desafio das desconstruções e reinvenções que perpassem pelos vários modos de se viver infâncias.

Considerações finais

Com vistas a valorizar as infâncias e suas culturas brincantes, e estimular vivências estéticas, sensíveis e artísticas, a Faculdade de Educação da UFBA realizou, no ano de 2017, o *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, constituído por espaços vivos de diversão, afeto, interações e brincadeiras entre crianças e adultos. Produzido por professores e estudantes, o sarau infantil contou com uma estrutura repleta de brinquedos, oficinas, contação de histórias, recital de poemas, pinturas, invenções, brincadeiras e divertimentos propostos por artistas e brincantes parceiros do Projeto de Extensão Balaio de Sensibilidades.

Esse ato lúdico marcou o entendimento de que a criança precisa de espaços/tempos/atividades brincantes, sensíveis, artísticas, estéticas e afetivas e que a universidade tem o papel importante de provocar reflexões e promover formas de integração coletivas e criativas. Por esta razão, considerou-se como uma oportunidade de experimentação de um formato de atividades voltadas para as crianças e de registrar reflexões em torno da interação entre as artes proposta em espaços e tempos que contemplassem uma gama de possibilidades de brincadeiras e interações de forma simultânea e assumindo um caráter interdisciplinar em relação às linguagens artísticas.

O texto abordou sobre os princípios e as formas de organização de espaços/tempos estéticos do *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, constituído por diferentes ambientes artísticos, como visualidades, musicalidades, brincadeiras e interações e poemas e histórias, numa perspectiva interdisciplinar. Os espaços de linguagem artística foram concebidos de modos diferentes, sendo fruídos, vividos e dinamizados pelas crianças de forma mais livre e menos direcionada possível, respeitando a natureza tanto das artes, como da infância.

Ao tecermos reflexões sobre o sarau infantil, retomamos as perguntas norteadoras a fim construir sínteses sobre a experiência: Quais princípios fundamentam a organização dos tempos e dos espaços nas experiências estéticas como o sarau infantil? Experiências de artes podem ser efetivadas sob o diálogo entre diferentes linguagens, ou cada linguagem é autônoma, sem relação com as demais? Quais contribuições a experiência do sarau infantil poderia favorecer aos cursos de Licenciatura em Pedagogia? Desse modo, salientamos que o *III Sarau Infantil Toda Criança é um Poema*, compreendido como espaço/tempo de aprendizagem e de interação entre as artes e crianças de diferentes idades, apresentou oito resultados fundamentais: 1. a liberdade do brincar e do interagir – entendido como sendo o direito das crianças em escolher o momento da brincadeira começar, mudar e terminar, o que fazer, quando fazer e como fazer; 2. a simultaneidade das atividades propostas; 3. o diálogo entre brincantes, artistas, educadores e crianças; 4. a articulação entre a universidade e a educação básica; 5. a formação lúdica de educadores; 6. a ampliação do repertório estético, cultural e brincante de estudantes em formação; 7. a ausência de fronteiras entre as experiências artísticas, ou seja, as artes se integraram em seus espaços que se imbricaram, muitas vezes, em um acontecer poético integrado; 8. a realização do sarau infantil situa o professor em formação no lugar da ação, do fazer, estimulando o seu potencial criador e favorecendo a ampliação do olhar reflexivo sobre as artes e as infâncias.

Concluimos que, com base nesses resultados alcançados, podemos considerar que o sarau infantil, como ação estética e de natureza extensionista, pode favorecer o convívio e a cultura universitária, a troca de experiências entre estudantes, professores, servidores, artistas e outros criadores. Além disso, o sarau infantil pode ainda permitir o partilhamento da integração de várias

linguagens artísticas, confluindo-asem um mesmo espaço dedicado às crianças interdisciplinarmente. Essa experiência pode ainda provocar o desejo de olharmos atentamente para as possibilidades que uma atividade dessa natureza pode proporcionar para os professores envolvidos, os artistas participantes, os espectadores e, principalmente, para as crianças que de forma lúdica criam e fruem a experiência artística, estética e brincante.

Art, interdisciplinarity and childhood: a esthetic, artistic and playful experiences in the sarau Every Child is a Poem

Abstract: This text reflects on artistic experiences experienced in childhood, having as basic principle the child's understanding as being able to enjoy, create and produce cultures. A bibliographical research was conducted with significant authors. A field research was developed based on the "III Child Sarau Every Child is a Poem", an integral part of the Hamper Sensibility Extension Project, linked to the Faculty of Education of the Federal University of Bahia. In this edition, children from 4 to 8 years old participated and it was possible to observe four types of spaces: visualities, musicalities, jokes and interactions and poems and stories, organized with reference to diversified languages, but in an interdisciplinary way. The study revealed that the field of children's cultures covers distinct areas of artistic knowledge and their own varied forms of interactions and production of knowledge and experience. It was possible to conclude as basic principles of the aesthetic experience of the Children's Sarau: a) diversity of experiences and artistic languages; b) space-time organized and characterized by possibilities of disorder, flexibility and reversibility; c) freedom of action of the child in choosing the forms of interaction with the arts; d) dialogical relationship between adults and children and children with each other. It was inferred that the Children's Sarau can be considered an aesthetic, artistic, playful, plural, free experience and with different possibilities of interactions between children, artists, schools, academics and jokers.

Keywords: Childhood. Aesthetics. Art. Children's culture. Play.

El art. la interdisciplinaridad y la infancia: experiencias estéticas, artísticas y juegos en el sarau Todo Niño es un Poema

Resumém: Este texto hace reflexiones sobre experiencias artísticas vivenciadas en la infancia, teniendo como principio basilar la comprensión del niño como ser capaz de fruir, crear y producir culturas. Se realizó una investigación bibliográfica con autores significativos. Se desarrolló una investigación de campo tomando como base el III Sarau Infantil Todo Niño es un Poema, acción integrante del Proyecto de Extensión Canasta de Sensibilidades, vinculado a la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahia. Em esta edición participaron niños de 4 a 8 años y fue posible observar cuatro tipos de espacios (Visualidades, Musicalidades, Juguetes e Interacciones y

Poemas e Histórias), organizados com referência a linguagens diversificados, mas de forma interdisciplinar. O estudo revelou que o campo das culturas infantis abarca áreas distintas do conhecimento artístico e formas próprias e variadas de interações e de produção de saberes e experiências. Foi possível concluir como princípios basilares da experiência estética do Sarau Infantil: a) diversidade de vivências e de linguagens artísticas; b) espaço-tempo organizado e caracterizado por possibilidades de desorden, flexibilidade e reversibilidade; c) liberdade de ação da criança em escolher as formas de interação com as artes; d) relação dialógica entre adultos e crianças e das crianças entre si. Se há inferido que o Sarau Infantil pode ser considerado uma experiência estética, artística, brincante, plural, livre e com diferentes possibilidades de interações entre crianças, artistas, escolas, acadêmicos e brincantes.

Palavras chave: Infância. Estética. Arte. Cultura infantil. Jugar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p.18. Brasília, DF, 18 dez. 2009. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.
- CALDAS, José. A nostalgia do inefável. In: PACHECO, Natércia. CALDAS, José. TERRASÊCA, Manuela. *Teatro e educação: transgressões disciplinares*. Porto, Portugal: Edições Afrontamentos/CIIE, 2007.
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa do brincar ao “faz de conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17. 2002. p. 113-114.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. Pesquisa com crianças. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- FAZENDA, Ivani Fazenda. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 24-32, Maio2009.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2013.
- FRIEDMAN, Adriana. O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância. 2014. Disponível em: http://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf. Acesso em: 5 nov. 2017.

HORN, Maria da Graça de Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Trajetória, itinerário, itinerância e errância no campo do currículo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: "EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO"*, 23. 2000, Caxambu. *Trabalho apresentado*[...]. Caxambu: ANPED, 2000.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

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

PACHECO, Natércia. Teatro/Escola: entre a sedução e o conflito. *In: PACHECO, Natércia. CALDAS, José. TERRASÊCA, Manuela. Teatro e educação: transgressões disciplinares*. Porto, Portugal: Edições Afrontamentos/CIIE, 2007.

Submetido: 10 de agosto de 2018

Aceito: 02 de junho de 2019

en

Infância e o Direito à educação: dos ditos aos interditos

Natália Fernandes

Infância e o paradigma da proteção integral: reflexões sobre direitos e situação de trabalho

Ana Katia Alves Santos

Adriana Franco Queiroz

O desenvolvimento do brincar em crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus

Márcia Pires Fernandes

Silvanne Ribeiro Santos,

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas

Ana Paula Gaspar Melim

Ordália Alves Almeida

Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica

Marlene Oliveira dos Santos

Nanci Helena Rebouças Franco

Daniela Nascimento Varandas

O papel da leitura na formação lúdica docente: o que leem os professores que brincam?

Tânia Ramos Fortuna

Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil

Mônica Correia Baptista

Ângela Rabelo Barreto

La formación de Maestros de Educación Infantil en la Universitat Autònoma de Barcelona

Sílvia Blanch Gelabert

Crianças, adultos e hackers: cotidianos e tecnologias

Karina Moreira Menezes

Salette de Fátima Noro

Arte, interdisciplinaridade e infância: experiências estéticas, artísticas e brincantes no sarau Toda Criança é um Poema

Leila da Franca Soares

Cilene Nascimento Canda

Urânia Auxiliadora Maia Oliveira

ISSN 2317-0956



9 772317 095000

ei

ss