

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS EM CURSO

MAGDA SARAT
MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ
THAISE DA SILVA
(Organizadoras)



2018

Gestão 2015/2019
Universidade Federal da Grande Dourados
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

Equipe EdUFGD
Coordenação editorial: Rodrigo Garófallo Garcia
Divisão de administração e finanças: Givaldo Ramos da Silva Filho
Divisão de editoração: Cynara Almeida Amaral,
Raquel Correia de Oliveira e Wanessa Gonçalves Silva
e-mail: editora@ufgd.edu.br

A presente obra foi aprovada de acordo com o Edital n. 01/2017/EDUFGD, de 29/03/2017

Conselho editorial:
Rodrigo Garófallo Garcia
Marcio Eduardo de Barros
Fabiano Coelho
Clandio Favarini Ruviano
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Rogério Silva Pereira
Eliane Souza de Carvalho



Revisão: Raquel Correia de Oliveira
Capa: Marcos da Mata
Projeto gráfico e diagramação: Triunfal Gráfica e Editora – Assis – SP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F723 Formação docente para a educação infantil : experiências em curso / Magda Sarat, Marta Coelho Castro Troquez, Thaise da Silva, org. – Dourados, MS : Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

252 p.

Disponível em pdf no catálogo da editora:
<https://www.ufgd.edu.br/setor/editora/catalogo>

ISBN: 978-85-8147-153-2 (versão impressa)

1. Educação infantil. 2. Professores - Formação. 3. Crianças - Pesquisa. I. Sarat, Magda. II. Troquez, Marta Coelho Castro. III. Silva, Thaise da.

CDD 23. ed.- 372.21

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

Maria Isabel Soares Feitosa - CRB1-1571

©Todos os direitos reservados. Permitida a publicação parcial desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
Docência para a educação infantil: história de uma experiência de formação	05
Magda Sarat Marta Coelho Castro Troquez Thaise da Silva	
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	09
1. A criança e a sua educação: história e cultura contemporânea	11
Magda Sarat Gislaine Azevedo Cruz	
2. Políticas públicas e gestão da educação infantil	31
Andréia Vicência Vitor Alves Luciene Martins Ferreira Rocha	
3. Formação docente e educação infantil	51
Francielle Priscyla Pott Simone Estigarribia de Lima	
IDENTIDADES, DIVERSIDADE CULTURAL E PRÁTICA DOCENTE	69
4. Políticas de inclusão e práticas educativas	71
Marta Coelho Castro Troquez Marcela Guarizzo	
5. Educação especial na educação infantil	93
Morgana de Fátima Agostini Martins Hellen Cristiey Batista de Melo	
6. Educação das relações étnico-raciais: qual o lugar das crianças negras pequenininhas no cotidiano da educação infantil	105
Flávio Santiago	
7. Crianças indígenas e seu modo próprio de educação	123
Ilma Regina Castro Saramago de Souza Marilda Moraes Garcia Bruno	
8. Educação para a sexualidade e gênero na infância	135
Constantina Xavier Filha	

COTIDIANO E ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA	153
9. O currículo da educação infantil: tempos e espaços	155
Rosemeire Messa de Souza Nogueira Eliana Maria Ferreira	
10. O brincar e o jogo de faz de conta: concepções e práticas na educação infantil	173
Ida Carneiro Martins Claudemir Dantes	
11. Linguagens, oralidade e cultura escrita: um olhar para a educação infantil	193
Thaise da Silva Márcia Prenda Teixeira	
12. Expressão e arte na infância e educação infantil: um espaço de apreciação	207
Mariete Félix Rosa Cindy Romualdo Souza Gomes	
13. Natureza e cultura: a alfabetização ecológica para a educação infantil	219
Lenice Heloísa de Arruda Silva Márcia Cristina Schneider	
14. Pesquisa na educação infantil: formando professor@s pesquisador@s	235
Míria Izabel Campos Nubea Rodrigues Xavier Larissa Wayhs Trein Montiel	
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	249

APRESENTAÇÃO

Docência para a educação infantil: história de uma experiência de formação

*“Aprendi com os professores, com as aulas,
com as dinâmicas e com as dificuldades!
Cresci muito no decorrer do curso,
na prática da leitura
e na forma de pesquisar”.*

(Relato de uma professora)

Apresentamos a Coletânea *Formação Docente para a Educação Infantil: experiências em curso*, organizada, pensada e produzida por nós, um grupo de professoras e professores cotidianamente envolvidos com a criança e a sua educação, seja na pesquisa, no ensino e/ou na extensão. Nossa atuação docente, conforme aponta a epígrafe acima, pode ser representada pela tarefa de auxiliar a aprendizagem e o crescimento. A coletânea traduz nossos pressupostos, nossa trajetória e nosso trabalho, apresentando a história que nos move na formação inicial e continuada como docentes que trabalham com crianças e pela infância.

Iniciamos apontando que o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil tem uma história recente, pois, durante muito tempo, esteve relegado a um atendimento feito por pessoas com pouca ou nenhuma formação profissional. Esse quadro mudou a partir da promulgação de documentos legais (Constituição Federal/1988, Estatuto da Criança e do Adolescente/1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, Diretrizes Curriculares para Educação Infantil/2009, entre outros) que buscaram garantir à criança um atendimento de qualidade em instituições de educação infantil. A formação de quadros docentes é um critério para a melhoria do atendimento à criança e para a garantia do direito da criança e da família. Portanto, a formação docente é uma exigência presente nas conquistas legais e justifica nosso esforço na caminhada.

Em um contexto formativo, reunidas como pesquisadoras da temática e imbuídas de um compromisso com a formação para a educação infantil no município de Dourados e região, organizamos uma equipe de docentes na área da Educação Infantil, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e oferecemos uma Especialização em Docência

na Educação Infantil como um projeto de ensino, pesquisa e extensão, contemplando o tripé que nos define como instituição pública.

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil FAED/UFGD/MEC foi criado e desenvolvido no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, executada pelo Ministério da Educação a partir da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR). Mais especificamente, dentro de uma Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (IES) e com as Secretarias Municipais de Educação (SME).

Tais parcerias nos permitiram consolidar através do curso uma proposta de ensino, pesquisa e extensão, atendendo em todas as etapas aos pressupostos fundamentais do tripé, reunindo instituições, municípios e uma equipe de docentes formadores/as – provenientes da Universidade Federal da Grande Dourados e de outras instituições formadoras – ligados aos seus grupos de pesquisa e aos seus programas de pós-graduação.

Nosso grupo de profissionais foi convidado a ministrar e a acompanhar a formação. Procuramos reunir no grupo profissionais cujas temáticas de ensino, pesquisa e extensão estivessem relacionadas aos estudos da infância e da educação infantil e também profissionais que tinham experiências com crianças pequenas, pois o curso foi destinado prioritariamente aos docentes e gestores de creches e pré-escolas de redes públicas municipais da cidade de Dourados e região. Assim, conseguimos atender a outros seis municípios (Amambai, Fátima do Sul, Itaporã, Maracaju, Naviraí e Tacuru), cujos cursistas vinham assistir às aulas em Dourados, na Faculdade de Educação da UFGD. O tempo de formação ocorreu entre outubro de 2014 e abril de 2016. Formamos 47 docentes, professores e professoras, provenientes desses sete municípios do estado de Mato Grosso do Sul (MS), cumprindo nossa parceria com as instituições envolvidas.

Elaboramos a matriz curricular com a participação da equipe gestora do curso, seguindo uma proposta nacional que vinha sendo desenvolvida em outras instituições, e que contemplava as grandes áreas de Educação Infantil e as exigências do plano de trabalho do MEC, dividido em três grandes eixos: *Fundamentos da educação infantil, Identidades; Diversidade Cultural e Prática Docente; Cotidiano e Organização da Ação Pedagógica*. Esses eixos con-

templavam, além das disciplinas, um componente intitulado Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), voltado às temáticas específicas discutidas em cada disciplina. Ao final de cada disciplina, a ACPP era aplicada empiricamente no cotidiano docente, o que possibilitou a reflexão constante entre teoria e prática e contribuiu para o desenvolvimento das disciplinas de Pesquisa na Educação Infantil realizadas em três módulos (I, II, III). Portanto, nossa coletânea está proposta e organizada priorizando temas/conteúdos, reflexões e investigações desenvolvidos durante o período trabalhado por docentes/ministrantes e cursistas.

Realizamos, ao longo de todo o processo formativo, as orientações teórico-metodológicas para a produção de trabalhos monográficos, possibilitando uma interface com as demais disciplinas e fomentando a posterior elaboração do Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso, bem como a escrita e divulgação do trabalho docente em periódicos e eventos da área. Estivemos reunidas por mais de um ano com aulas na modalidade presencial, realizando reuniões, atividades de análise crítica da prática pedagógica, pesquisas, escritas de memoriais e trabalhos de final de curso.

Esse tempo vivido e experimentado foi atravessado pelas demandas individuais e coletivas de trabalho, compromissos familiares, pessoais, envolvendo nossas expectativas, histórias de vida e muitas parcerias. Sofremos reflexos de greves de docentes, que alteraram nosso cronograma algumas vezes, além das crises financeiras que reduziram os recursos e exigiram a contenção dos gastos com o curso, mas optamos por seguir adiante.

Nossa proposta teve uma gestão compartilhada (coordenadoras e supervisora¹) e um trabalho de colaboração entre docentes formadores, de modo que a equipe fazia reuniões quinzenais e/ou mensais para planejamento, discussão e avaliação do processo de formação da equipe e do desempenho dos/as cursistas. Adotamos uma metodologia de trabalho cooperativo, de maneira que os formadores, responsáveis pelo acompanhamento dos discentes nas ACPP e no trabalho final de curso, procuraram estar presentes em todas as aulas/atividades do curso. Tomamos o curso como um processo de formação também para nós docentes formadores e orientadores/as. Acompanhamos as aulas, as leituras do material bibliográfico e auxiliamos os discentes ao longo de todo o processo.

¹ Professora Dr^a. Marta Coelho Castro Troquez, coordenadora geral do curso, professora Dr^a. Thaise da Silva, coordenadora adjunta, e professora Dr^a. Magda Sarat, supervisora pedagógica.

Nossa experiência, pode-se dizer, foi uma história bem-sucedida, construída em parceria, e nos permitiu, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento na área, quanto da prática pedagógica, avançar em nossos projetos. Foram muitas reuniões pedagógicas com a equipe; muitos encontros e desencontros nos diferentes espaços da UFGD. Aprendemos muito nesta caminhada conjunta! A realização do curso e o envolvimento da equipe com a educação infantil nos motivou a buscar novos conhecimentos e a criar mais espaços de discussão da temática. Como ganhos, entre outros, destacamos a aprovação de nossos cursistas para o Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, incentivando o intercâmbio entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E ainda, organizamos uma publicação com os artigos oriundos dos trabalhos de conclusão de curso dos discentes em parceria com seus orientadores/as/formadores/as publicados em um Dossiê da “Revista Horizontes” da Faculdade de Educação da UFGD.

E como uma atividade de culminância de todo o processo, organizamos esta Coletânea *Formação Docente para a Educação Infantil: experiências em curso*, que traduz nossa trajetória. Apresentamos os 14 capítulos que integram essa obra, todos elaborados por docentes das distintas áreas e de diferentes instituições do país, que estiveram ministrando o curso na formação docente durante o período presencial, em parceria com os orientadores/as que acompanhavam os discentes nas ACPP e na elaboração dos trabalhos monográficos de conclusão de curso.

Nosso projeto deu frutos, resultado de um tempo de formação e investimentos, que dividimos com a comunidade acadêmica e com todas as pessoas e instituições que estiveram conosco e que estão trabalhando na Educação Infantil. Esperamos e desejamos que esta publicação traga acréscimos e contribua para avanços na formação dos profissionais que atuam com crianças, não somente na nossa região, mas em todo o país, acrescentando, assim, mais um capítulo à história da Formação Docente.

*Dourados, Inverno de 2017.
Magda, Marta e Thaise.
As organizadoras*

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1

A criança e sua educação: história e cultura contemporânea²

Magda Sarat³

Gislaine Azevedo da Cruz⁴

A infância é uma condição da criança, portanto é o espaço no qual a brincadeira, a imaginação e a fantasia estão presentes como formas de compreender, questionar e estabelecer relações com o mundo que a cerca. As crianças são produtoras de história, saberes e culturas. A partir dessa premissa, apontamos que as produções existentes sobre infância e educação infantil apresentam, cada vez mais, as potencialidades de reconhecimento do lugar da criança nos diferentes contextos sociais. Assim, a pesquisa sobre as relações estabelecidas entre crianças e adultos em espaços educacionais e instituições precisa de novos olhares que permitam compreender as crianças em suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais.

Tais percepções teóricas atuais proporcionam uma investigação que enfatiza temas plurais acerca da infância, da educação das crianças e das práticas pedagógicas no interior das instituições educacionais. Para dar conta dessa demanda de pesquisa, contamos com novas fontes, documentos e metodologias que possibilitam a produção e interpretação de novos conhecimentos sobre a criança e sua educação.

Pretendendo localizar a importância da infância e da criança no contexto das pesquisas historiográficas, podemos dizer que elas passaram a ser percebidas como sujeitos e produtoras da história, pois sua trajetória mostra que

[...] participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As

² Este capítulo resulta do primeiro módulo ministrado no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil para a formação docente do convênio RENAFOR/MEC/UFGD. Trabalhamos com bibliografia da área fomentando a reflexão dos docentes das instituições de educação infantil.

³ Professora Associada da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador; Supervisora Pedagógica do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do RENAFOR/MEC/UFGD.

⁴ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JR., 2007, p. 30).

Nesse sentido, as instituições de educação e os centros de educação infantil são lugares que têm proporcionado diferentes experiências na infância. Kramer (2007) aponta que os estudos sobre a educação infantil e a criança no Brasil tiveram grandes conquistas no âmbito das políticas públicas e das produções científicas, mas que ainda é necessário avançar muito. Entre os dilemas das pesquisas acerca da educação infantil estão: a produção de conhecimentos sobre infância, os processos de institucionalização da educação infantil, as práticas pedagógicas no interior das instituições, a formação dos profissionais para essa faixa etária, e tantos outros, sobre os quais não temos como discorrer somente neste texto. Desse modo, optamos por apresentar alguns aspectos acerca da infância e da educação da criança em perspectiva histórica e social.

Infância e educação das crianças: uma história em construção

A infância precisa ser compreendida como uma construção histórica que atualmente permite perceber a criança como “sujeito de direito”. Tal trajetória foi se constituindo socialmente a partir da conquista de direitos, como: direito de brincar, de ter acesso à educação de qualidade, à proteção, ao lazer, à saúde, à alimentação, a cuidados adequados, bem como o direito ao cuidado e à educação.

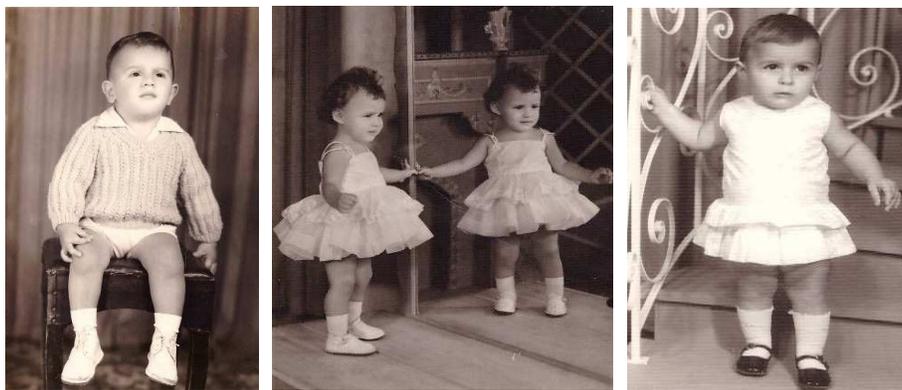
Tais garantias foram se constituindo historicamente, considerando-se os diferentes contextos dos grupos sociais. Estudos de Kishimoto (1988), Priore (1996), Gouvêa (2008), Kuhlmann Jr. (2000), Franco (2002) e Kramer e Leite (2005), entre outros, apresentam tal premissa histórica e social como parte da construção do conceito da infância brasileira. Desse modo, é possível compreender que as crianças sempre existiram em diferentes grupos, mas a percepção de suas particularidades e as formas de tratamento atribuídas à infância foram se transformando ao longo dos séculos.

Nesse contexto, destacamos estudos realizados em diferentes áreas, como Educação, História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia e Pedagogia, entre outras, que apontam essa direção. Nesses campos de saberes temos a História da Criança e a História da Infância com diversos

estudos relevantes. A bibliografia mostra a infância como uma “[...] concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida [...]” e a criança, como sendo o “[...] sujeito real que vive essa fase da vida” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 15).

Historicamente, a infância precisa ser considerada também como “[...] condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais [...]”, conforme aponta Kuhlmann Jr. (2007, p. 30). Um exemplo dessa representação da criança se expressa em imagens; ao longo do século XX, registram-se expressões e características peculiares nas fotografias que representavam uma maneira de eternizar a imagem do indivíduo na infância. Antes da popularização do uso da máquina fotográfica, as famílias tinham como prática levar os filhos ao fotógrafo para registrar esse momento único, fugaz e passageiro que é a infância, e desse modo esses momentos marcavam os rituais que faziam parte do cotidiano dos indivíduos.⁵

Fotos 1, 2 e 3 - Fotografias de crianças no interior de São Paulo retratadas em meados do século XX.



Fonte: Álbuns de família, acervo privado das professoras Vilma e Cintia (entrevistadas em pesquisa⁶).

⁵ A bibliografia indica que somente os rituais importantes eram registrados e eternizados pelas famílias, como por exemplo: os casamentos, os batismos, a primeira comunhão, os aniversários ou as festas familiares (mesmo os mais pobres faziam esses registros). Havia também a célebre foto tirada na escola, em muitos casos o único registro da infância.

⁶ Esse acervo faz parte da pesquisa de mestrado de Gislaíne A. da Cruz, “De criança a aluna: memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação FAED-UFGD em 2014.

Na perspectiva de levantamento bibliográfico e leituras do nosso processo formativo – do qual esta coletânea faz parte dando continuidade aos temas da formação –, destacamos algumas produções sobre a história da infância brasileira. Entre outras, enfatizamos: Freitas (2011), que aborda trabalhos com diversas fontes e períodos históricos acerca da história social da infância no Brasil; Priore (2013), que apresenta textos que apontam a construção das múltiplas infâncias na sociedade brasileira ao longo dos séculos XVI a XXI; Abramovich (1983), que reúne textos que indicam representações míticas e faz críticas à construção do mito da “infância feliz”; Fernandes, Lopes e Faria Filho (2006), que apresentam a infância e sua educação a partir de uma pesquisa comparada entre Brasil e Portugal, indicando perspectivas de uma história comparada.

Nesse breve inventário, temos pesquisas que se reportam à realidade regional enfocando atualmente o estado de Mato Grosso do Sul, e que contribuem dando visibilidade às múltiplas infâncias, como a infância indígena, a agrária (sem-terra assentadas ou acampadas) e a da fronteira. Enfocamos Pereira (2009), que discute a experiência das crianças Kaiowá e as relações intergeracionais do seu grupo; Yamin e Mello (2009), que retratam a vida das crianças nos espaços de reforma agrária de Mato Grosso do Sul; Landa e Nascimento (2012), que apresentam as práticas de ensino em escolas indígenas Guarani e Kaiowá; e Costa, Souza e Silva (2012), com uma pesquisa com crianças na fronteira entre Brasil e Bolívia.

Longe de esgotar o tema, sabemos que as investigações apontam trabalhos sobre a pluralidade de infâncias em inúmeras produções e temáticas: crianças de/na rua, assentadas/acampadas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, nordestinas, pantaneiras, imigrantes, pobres, urbanas, campesinas, crianças e relações de gênero, além da história das instituições de atendimento e dos aspectos materiais e culturais produzidos etc. Compreender tal multiplicidade de vivências e infâncias significa perceber as alterações sociais, históricas, étnicas, familiares, de gênero, de classe social, religiosas e educacionais que possibilitam visibilizar as singularidades do viver das crianças.

Fotos 4 a 9 - Imagens do site e do livro *Territórios do brincar*.



Fonte: MEIRELES, 2016.

Portanto, nosso convite é que possamos perceber as pluralidades da infância e que ela possa ser concebida a partir de diferentes aspectos. Na educação das crianças, destacamos a criança institucionalizada e sua educação formal, embora saibamos das múltiplas infâncias das crianças na família e na educação doméstica e privada. Tais temas são amplos e demandariam muitas investigações, porém, neste capítulo, optamos por refletir acerca das relações institucionalizadas, ou seja, quando adultos profissionais em educação infantil convivem e lidam cotidianamente com esses indivíduos na fase inicial da sua vida. Consideraremos aqui o espaço institucional da educação

infantil, primeira etapa da educação básica, que obteve importantes conquistas para as crianças no Brasil e está prevista na legislação⁷, tema que também está presente nesta coletânea.

A criança e a educação da infância nas instituições

Buscaremos considerar alguns aspectos na reflexão acerca de quem é a criança que está na educação formal em instituições de educação infantil – creches e pré-escolas – atendidas cotidianamente por professoras, educadoras e gestoras⁸. Tal trajetória feminina, historicamente, delegou às mulheres a responsabilidade pela educação das crianças, embora o ofício do magistério seja recente – data do início do século XX no Brasil e nos países da América Latina⁹ – quando houve um processo de feminização da docência por razões diversas e o trabalho passou a ser feito majoritariamente por mulheres nas instituições educativas com crianças pequenas.

Na educação infantil, entendida como primeira etapa da educação básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece os critérios de oferecimento e garante a qualidade da educação oferecida nessas instituições, os adultos são na maioria mulheres. A legislação aponta que o atendimento deverá acontecer em parceria com a família, mas o adulto que tem o dever profissional de atender a criança é a professora.

A lei aponta que essa professora precisa atender integralmente a criança em “[...] seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29º). Nesse sentido, somos nós, professoras e professores, os adultos, que precisamos garantir a educação da criança na instituição.

No cotidiano, todos os adultos que convivem com as crianças, mulheres ou não, precisam se envolver com esses indivíduos que, ao longo da

⁷ Entre as legislações básicas temos: Constituição de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; além de normativas e diretrizes que impactaram a educação das crianças de 0 a 6 anos (KRAMER, 2006).

⁸ Utilizaremos o termo no feminino considerando o alto número de mulheres presentes na educação infantil e os estudos de gênero. Sobre a temática, ver Sarat e Campos (2010; 2015).

⁹ Sobre a temática ver: SARAT, Magda. Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina. *História Educación Anuario*, v. 15, n. 2, p. 93-118, dic. 2014. ISSN 2313-9277. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view>>. Acesso em: 10 maio 2016.

história, passaram a existir socialmente e a ter garantidos os seus direitos; é fundamental reconhecer isso e estabelecer uma relação com as crianças que esteja calcada nessa premissa.

Mas, se falamos de crianças em instituições, então a formação profissional é central, pois as crianças não fazem parte da família da professora e do professor, ou do adulto que a atende; a criança é uma pessoa que, embora seja pequena, nova, por vezes indefesa, precisa de cuidados e atendimento qualificado e específico, garantindo que ela será respeitada como indivíduo e cidadã de direitos.

Pois bem, a criança institucionalizada da educação infantil, obviamente, ainda não fez essa escolha livremente; ela é enviada para a instituição pela família por razões que são alheias à sua vontade e sua capacidade de decisão. Assim, os adultos da instituição têm muitas responsabilidades junto a essa criança; uma delas é reconhecer sua existência e perceber seus modos próprios de se relacionar com o mundo à sua volta, fazendo dela um partícipe do seu lugar e espaço social.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais. (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Considerando esse contexto, a professora, o professor e a instituição são fundamentais no sentido de traduzir para o cotidiano e para o grupo as diferentes e múltiplas linguagens das crianças, como diria Malaguzzi (2010), *As cem linguagens da criança*, literalmente mais de cem. Contudo, em muitos casos, percebemos crianças sem linguagens, num processo de silenciamento de sua existência na instituição educativa. Nesse sentido, perceber a criança é respeitar suas cem linguagens e, mais do que isso, dar oportunidade à fruição e à sua expressão em múltiplas atividades, permitindo modos próprios de relacionar-se no seu grupo social.

Historicamente, a educação infantil é o lugar institucional de expressão da educação das crianças. A professora e o professor são os adultos que propiciam e preparam esse lugar.

Foto 10 - Crianças do maternal II no parque da Escola Erasmo Braga, em Dourados, 1988.



Fonte: Álbum de família, acervo privado.

Foto 11 - Crianças do pré-escolar em uma instituição pública, Dourados, 1992.



Fonte: Álbum de família, acervo privado¹⁰.

¹⁰ As imagens foram disponibilizadas para a realização da pesquisa já citada (álbuns da família e acervos privados retratando infâncias, espaços escolares e crianças).

Como mostram as fotos, as professoras da educação infantil em diferentes momentos históricos e instituições têm seu cotidiano rodeado pelas crianças. Elas exercem na atividade profissional o lugar do adulto junto às crianças. A professora necessita, mais do que outros, compreender a infância como fenômeno social que passou por transformações para ajudar as crianças a avançar em seu processo educativo.

As crianças precisam ser percebidas não somente como categoria geracional, mas como “um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36). Tal apropriação conceitual deve fazer parte das concepções de todos os adultos que se relacionam com elas, especialmente nas instituições educativas.

O debate atual concebe a infância e a criança de forma diferenciada, permitindo que as relações estabelecidas entre grupos mudem constantemente, pois, na medida em que adultos tratam a infância como uma construção social e como variável diversa e múltipla, os modos de lidar com tais temáticas e de investigá-las também se transformam.

Dessa forma, é urgente entender que a infância e a educação dos inúmeros grupos sociais não podem ser separadas de outras variáveis. As pesquisas têm caminhado na direção de considerar as crianças a partir de sua classe social, seu sexo, sua pertença étnica e seus contextos diversos. Tais critérios permitem analisar suas produções culturais específicas, e assim elas podem ser representadas socialmente.

Portanto, trabalhar com crianças institucionalizadas em muitos contextos significa também a oportunidade de pesquisar a produção das culturas e das relações sociais entre elas, não somente no interior da instituição – onde a criança fica a maior parte do seu dia, especialmente as crianças pequenas em tempo integral nas creches e pré-escolas –, mas também as que frequentam outras experiências em projetos, espaços e propostas educativas diversas ao redor do país.

O que estamos propondo neste capítulo são as diferentes formas de perceber e conceber a infância e a educação da criança, pois acreditamos que o modo como vemos as crianças imprime uma forma de relacionar-se com elas e de estruturar nossa prática pedagógica. Como adultos precisamos ter um olhar sobre a cultura da criança que se mostra de forma diferenciada e específica para, a partir dessa mudança de percepção, imprimir novos modos de tratá-la na instituição educativa.

Nesse movimento, as crianças estão sendo investigadas por diversos campos do conhecimento, tanto na História como na Sociologia, Antropologia, Pedagogia etc., buscando desvendar como vivem e percebem suas próprias experiências de infância. Tais contribuições têm proposto uma escuta sensível desses indivíduos em diferentes metodologias de investigação¹¹, que perpassam os estudos atuais.

Ouvir a voz da criança objetivando compreender as suas “cem linguagens” tem sido parte de experiências de pesquisadores¹², que têm retornado às instituições como parte da formação continuada dos docentes contribuindo com o fazer pedagógico no sentido de entender o que e como as crianças pensam sobre a instituição, as(os) professoras(es), as práticas pedagógicas, enfim, todo o universo que nós, adultos, apresentamos para elas.

Nessa direção da pesquisa com crianças, outro aspecto é a possibilidade de democratizar e aumentar seu espaço no processo de organização da sua própria educação. Ou seja, de que modo podemos propor a participação das crianças nas escolhas que nós adultos fazemos para elas. Como elas podem interagir com aquilo que elegemos para as práticas, o planejamento, as atividades cotidianas, de modo que possamos permitir que elas se sintam parte do processo e contribuam com os docentes.

A pesquisa com crianças nos permite responder a tais indagações e refletir sobre a necessidade de mudança da concepção e da percepção sobre as crianças. Se considerarmos que elas são indivíduos que produzem e são produzidos pela história e pela cultura do seu tempo e do seu grupo, e não somente consumidoras do que é produzido para elas, mudaremos nosso olhar. E mudar implica repensar os modos de percebê-las e de nos relacionarmos, e certamente reorganizar as práticas pedagógicas.

Urge compreender a criança como protagonista da sua educação e a infância como um tempo específico para apreender todas estas relações – desse modo o adulto tem a possibilidade de preparar-se para exercer tal prática que proponha uma escuta sensível e interessada, colocando a criança no centro. Propor colocar a criança no centro da ação pedagógica não pode ser somente uma retórica de discurso vazio, mas precisa traduzir-se em ações planejadas,

¹¹ Entre as pesquisas, destacamos: Cruz (2008); Corsaro (2005); Ferreira (2009); Müller (2006) e Rocha (2008). Vide bibliografia.

¹² Entre essas, destaco a dissertação de Eliana M. Ferreira: “*Você parece criança*”: os espaços de participação das crianças nas práticas educativas, defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2012.

pensadas, orientadas, de modo que ela seja parte constante na instituição e construa uma história que priorize as parcerias entre adultos e crianças, crianças e outras crianças, adultos e adultos, todas com um objetivo comum.

Assim como nós adultos, as crianças têm suas histórias, seus interesses, seus desejos e seus segredos que precisamos respeitar. Sônia Kramer (2007, p. 16) nos ensina que “as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”. Tal perspectiva pode renovar a prática e o olhar sobre o trabalho docente entre adultos e crianças.

As concepções de infância e as crianças na contemporaneidade

As crianças, como sujeitos sociais, desde muito pequenas passam por diferentes experiências de socialização antes de chegar à instituição de ensino. Além da família, podemos incluir os amigos, os parentes, a televisão, a religião, os meios de comunicação, enfim, todos têm algo a dizer na formação da criança que recebemos nas creches e pré-escolas. Tal carga permite uma mediação e um confronto de vivências e aprendizagens. “[...] As crianças das nossas formações sociais são cada vez mais confrontadas com situações heterogêneas, concorrentes e, por vezes mesmo, em contradição umas com as outras do ponto de vista dos princípios de socialização que elas desenvolvem” (LAHIRE, 2003, p. 34) e, desse modo, necessitam de um adulto profissional, no caso a professora, para auxiliar na mediação, compreensão e apropriação do mundo que as cerca na instituição educativa.

A história mostra que as crianças precisam ser percebidas e respeitadas em sua cultura e autonomia, mas uma cultura produzida por elas que permita descobri-las como pessoas. Norbert Elias nos ensina que “[...] deve-se descobrir que elas não são simplesmente adultos pequenos. Elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização” (2012, p. 470).

Os modelos sociais de civilização têm sido dominados por uma cultura mercadológica e uma organização econômica que também têm interferido na infância, de modo a criar padrões que são consumidos pelas crianças, desenhando assim novas configurações do universo infantil. Nesse lugar inscreve-se a chamada *Kindercultura* – cultura da criança – que é também um conceito cunhado para definir tudo o que se produz para a criança, não exa-

tamente como parte do interesse infantil, mas do de adultos, especialmente os que estão envolvidos e dominam os mercados e a produção de bens de consumo destinados a elas. Como exemplos podemos citar: filmes, brinquedos, jogos, mídias, moda, alimento, lazer etc. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Toda essa produção cultural para a criança incide na formação de concepções sobre elas e permeia as relações entre elas e os adultos com os quais convivem cotidianamente, em casa ou na instituição educativa. A criança é parte de um grupo de diferentes culturas, produzidas diariamente, em um espaço no qual ela é produtora e consumidora, o que cria um desafio diário para todas as pessoas que convivem e precisam lidar com as novas crianças e os novos modelos de infância.

Atualmente o desafio é muito grande, especialmente na instituição, onde as relações familiares¹³, as mídias e o conhecimento estão imbricados. Torna-se necessário saber mais sobre as crianças e seus interesses, e temos a sensação de que as crianças atualmente sabem mais. Em períodos históricos anteriores os adultos eram os guardiões do saber e detinham conhecimentos que não eram facultados às crianças. A partir do século XX, com o advento do rádio, da televisão, do telefone e de outras formas de comunicação, o conhecimento e a informação se aproximaram das crianças (POSTMAN, 1999).

No século XXI as crianças tornaram-se parte da informação nos mais diferentes espaços e veículos de circulação, e as diferentes mídias foram provocando mudanças na relação com os adultos. Como disse a antropóloga Clarice Cohn (2005, p. 20), “as crianças não sabem menos, elas sabem outra coisa”, e isso precisa ser considerado quando nos relacionamos com esses indivíduos.

A professora, os pais, os adultos que convivem diariamente, são instigados a aprender tais conhecimentos para se aproximarem de meninas e meninos que hoje fazem parte de uma nova geração da infância. Mesmo as crianças das classes populares estão imersas nessas redes de informação midiática que chegam por todos os lados e na instituição educativa. Como adultos e profissionais, educadores e educadoras, nos indagamos quem são as crianças atuais, como descobri-las ou percebê-las, como mudar a prática pedagógica para reconhecê-las, e nos preparar para enfrentar tais desafios. Mas,

¹³ Sobre novos modelos familiares e instituições, ver a dissertação de Claudemir Dantes: *Família e Educação Infantil: relações interdependentes*, defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2014.

Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos” (BARBOSA, 2007, p. 1078).

Nesse aspecto a relação cotidiana precisa ser revista e prever ações que considerem situações fundamentais na relação entre adultos e crianças. Acreditamos que a saída é propor debates pautados em alguns pilares, como exemplo: 1) Refletir sobre um conceito de “Pedagogia da criança” que favoreça desvendar as desigualdades entre todos os grupos infantis; 2) Permitir uma ação protagonista da criança na sua educação de forma concreta e prática nas atividades cotidianas; 3) Investir cotidianamente em um trabalho que priorize as relações entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto, pois são esses os indivíduos envolvidos na instituição e no trabalho diário.

Destacamos que um dos atuais debates sobre a área propõe uma mudança na relação cotidiana entre tais grupos, prevendo ações que considerem uma profunda revisão do olhar “adultocêntrico” sobre as crianças, ou seja, um olhar sempre centrado no que nós adultos planejamos e pensamos, para ser seguido por elas, nas práticas das instituições sufocando seu lugar de protagonista. Aprendemos que:

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

Portanto, a professora ou o adulto que atua na educação infantil precisa conhecer essa nova criança, aprender a lidar com ela e com seus diferentes contextos, entendendo sua imensa capacidade de aprender, seu desejo de descobrir coisas novas, suas buscas diárias e as surpresas inesperadas. As crianças criam com seus pares e aprendem umas com as outras; o adulto não é dispensável, mas ele não é mais o centro do saber e do conhecimento, que passa a ser compartilhado entre os pares e grupos.

A criança também sabe, embora ela tenha outros conhecimentos que o adulto não tem, e os dois podem ter uma relação respeitosa e harmoniosa no sentido de debater e dirimir os conflitos no grupo. Atender a esses desafios não é tarefa fácil, mas precisamos nos abrir, como as crianças, e nos entregarmos às subversões e transgressões necessárias no dia a dia, invertendo a ordem imposta pelos modelos de instituição e de ser professora de criança, bem como buscar novos modos de aprender com as crianças, pois em geral nós adultos não lhes “damos ouvidos” para o que elas podem nos ensinar.

O desafio é tornar-se uma professora, um professor, que pense de forma diferenciada e busque novas concepções para rever e propor novidades, transformando os espaços e lugares de sua atuação. O espaço físico em geral se apresenta da mesma maneira em todas as instituições (podemos observar nas imagens abaixo), mas, se o olharmos com “outros olhos”, podemos perceber como o ambiente é vivo, ativo, desperto e cheio de propostas, vindas das conversas e ideias das crianças. Para isso temos que ouvi-las, pesquisar o que pensam, como percebem o que há ao seu redor. O ambiente pode ser fisicamente igual ou parecido, mas as crianças estão mudando, propondo, reorganizando e aprendendo – desde que o adulto e a instituição permitam.

Fotos 12 a 14 - Cotidiano das práticas docentes em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Dourados.



Fonte: Élica Cícera Borges dos Santos (2015).



Fonte: Élide Cícera Borges dos Santos (2015).



Fonte: Élide Cícera Borges dos Santos (2015)¹⁴.

¹⁴ Acadêmica do curso de Especialização em Docência da Educação Infantil da Universidade Federal de Grande Dourados/UFGD/MS.

Nesse aspecto, a proposta é desenvolver uma ação docente que considere a criança como protagonista da sua educação e permita que ela seja partícipe de suas práticas, capaz de interferir, indagar, sugerir e estimular o grupo desenvolvendo a tão propalada autonomia que está contida em todos os documentos e teorias da educação infantil. No entanto, temos medo dos resultados, dos (des)arranjos, das mudanças, do que poderia parecer bagunça das crianças nos espaços da creche/escola, e que não permitimos mudar.

Mas, ao perceber a criança, podemos aprender na relação com ela o que é transgredir, ser e fazer diferente, desobedecer, questionar o cotidiano. Experimentar olhar diferente para tais “transgressões” – elas nos remetem a situações marginais que utilizamos pouco. Não queremos transgredir! Queremos obediência. Cotidianamente, a obediência é almejada por todos os envolvidos, adultos e crianças.

Não mudaremos nossa prática se não permitirmos o questionamento, a transgressão da ordem, o debate, a reflexão, o conflito, que fazem parte do aprendizado da vida e são estratégias que utilizamos. No cotidiano é necessário buscar uma formação docente que atenda à “emergência de pedagogias, que promovam e recebam ‘com bons olhos’ a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais” (FINCO, 2010, p. 175), o que não está somente na criança, mas nos adultos.

Nesse contexto, buscarmos uma prática calcada em alternativas práticas que permitam a interlocução e o desenvolvimento das cem linguagens da criança, entre outras ações, que podem ser alcançados com aproximações interdisciplinares. Acreditamos em uma política de formação continuada que trabalhe de forma intensa a interlocução com a arte e outros campos de conhecimento, preparando a ação docente com as crianças. Entre os diversos campos de conhecimento destaco as artes em sua multiplicidade, reconhecendo ser uma das formas de expressão e linguagem da criança.

Aprender em diálogo com diferentes linguagens artísticas possibilita a adultos e crianças uma expressão mais concreta, uma aprendizagem e uma linguagem mais criativa que deem destaque à inventividade, à imaginação, ao intempestivo, ao extraordinário e também à transgressão como meio de possibilitar a formação científica, artística e estética da criança, construindo novas concepções de educação infantil, criança e infância. Pois somente com

outro olhar sobre nossas ações docentes poderemos fazer o elo entre os nossos conhecimentos e os conhecimentos das crianças.

Finalmente, nossa proposta é de flexibilização das certezas adultas, daquele conhecimento que nos é tão caro, pois, como adultos, imaginamos que frente às crianças sabemos tudo! Mas, à medida que nos despirmos dessas certezas adultas, aprenderemos com os que estão na iniciação da vida – crianças pequenas sem (pré)conceitos, pois os conceitos estão em construção –, e oxalá estejamos abertos para aprender e descobrir o mundo como as crianças; que nossa prática docente permita aprender, descobrir e pensar com as crianças, e não pelas crianças. Afinal, ela é feita de cem...

A criança é feita de cem¹⁵

*A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois, cem, cem, cem).*

¹⁵ Poema de Loris Magaluzzi (1999).

Referências

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **O mito da infância feliz**: antologia. 4. ed. São Paulo: Sumus, 1983.

BARBOSA, Maria Carmem. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2016.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CRUZ, Sílvia. Helena (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTES, Claudemir. **Família e educação infantil**: relações interdependentes. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

ELIAS, Norbert. Civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102699220120003&lng>. Acesso em: 7 fev. 2016.

FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **Para compreensão histórica da infância**. Porto-PT: Campo das Letras, 2006.

FERREIRA, Maria Manuela. “Branco demais” ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 143-162.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância**: como condição da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia Lima. **História e historiografia da educação no Brasil**. 1. ed., 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aurélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.13-23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas-SP: Papirus, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: as molas da acção. Lisboa-PT: Instituto Piaget, 2003.

LANDA, Beatriz dos Santos; NASCIMENTO, Adir Casaro. As práticas de ensino nas escolas indígenas Guarani/Kaiowá do Mato Grosso do Sul. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, **Anais...** Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2096c.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 59-104.

MEIRELES, Renata. (Org.). Brincadeiras pelo Brasil. **Territórios do brincar**. 2013. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

PEREIRA, Levi Marques. A criança Kaiowá no seio da família: uma abordagem preliminar das relações geracionais e de gênero no microcosmo da vida social. In: OLIVEIRA, Lindamir C.V.; SARAT, Magda (Orgs.). **Educação infantil**: história e gestão educacional. Dourados: UFGD, 2009, p. 77-101.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 84-106.

_____. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____. (Org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996, p. 10-27.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Revista Educação e Fronteiras (On-Line)**. Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel. Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Programa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, v. 12, p. 45-56, jan./abr. 2014.

_____. Infância e gênero: Memorial de pesquisa. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 91-110, jan./jun. 2015.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manoel Jacinto (Orgs.). **Infância (in) visível**. São Paulo: Junqueira e Marins Editores, 2007, p. 25-53.

SILVA, Anamaria Santana da; SOUZA, Tammi Flávie Peres Borges de. Crianças bolivianas na Educação Infantil brasileira. **Textos e Debates**: Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista: UFRR, n. 21, p. 23-36, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/textosedebates/article/viewFile/1592/1127>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SILVA, Anamaria Santana da; SOUZA, Tamiee Peres Borges de. **Crianças bolivianas na educação infantil brasileira**. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/viewFile/1592/1127>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

YAMIN, Giana Amaral; MELLO, Roseli Rodrigues de. A divisão territorial no Mato Grosso do Sul e a construção de muitas infâncias. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação. Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 197-216, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/197-218%20-%20v15%20n29.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Políticas públicas e gestão da educação infantil

*Andréia Vicência Vitor Alves¹⁶
Luciene Martins Ferreira Rocha¹⁷*

A educação infantil vem sendo um objeto de discussão e de estudo frequente no Brasil. Contudo, no que diz respeito à política educacional e à normatização da educação infantil, até o final dos anos 1970 houve poucos ganhos no que tange à garantia a essa etapa de ensino. Até então as creches eram vinculadas à área de assistência social, sendo um direito da mãe trabalhadora.

A partir de 1980, houve um movimento de diferentes setores da sociedade civil pelo direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento, tais como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros. Com esse movimento, o direito da criança à educação foi inscrito na Constituição Federal de 1988, sendo essa uma importante conquista obtida no plano institucional no que se refere à afirmação do direito da criança no Brasil (BRASIL, 1988).

Com isso, ocorreu o reconhecimento do direito da criança pequena à educação, independente do direito da mãe trabalhadora, bem como a garantia da obrigação do Estado com essa criança, pois a Constituição Federal de 1988 assegurou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo, por meio de seu art. 208, inciso IV, que estabelece: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Desse modo, as crianças de 0 a 6 anos de idade passaram a ser concebidas como sujeitos de direitos.

A partir de então, as creches, que antes eram vinculadas à área de assistência social, tornaram-se responsabilidade do sistema educacional brasileiro, sendo de incumbência dessas instituições não mais apenas o cuidado das crianças, mas também o desenvolvimento de um trabalho educacional com elas.

¹⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

¹⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Professora Efantina de Quadros, SEMED/Dourados-MS.

Nesse período, houve também a inscrição do princípio “gestão democrática da educação na forma da lei” na Constituição Federal de 1988, que se constitui em uma importante conquista do movimento dos setores organizados da sociedade pela democratização da educação e do país. No plano constitucional, a gestão democrática foi instituída como princípio e prática.

Cientes de que as políticas públicas são consideradas um tema complexo e de que, no Brasil, a sua análise foi iniciada recentemente, não contando com muitos estudos teóricos a respeito do assunto, optamos por centrar esta análise na formulação de iniciativas da União a partir do ano de 1988 – presentes na política pública para a educação infantil – e sua relação com a concepção de gestão democrática da educação. Isso foi feito por meio de análise crítica documental e bibliográfica.

Este estudo, que é fruto da disciplina Políticas Públicas e Gestão da Educação Infantil, ministrada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tem como objetivo compreender a formulação de iniciativas da União na política pública para a educação infantil e sua relação com a gestão democrática da educação.

No intento de apreender como vêm sendo materializados alguns aspectos da implementação da política e da gestão na educação infantil, utilizamos neste estudo a “Análise Crítica da Prática Pedagógica” (ACPP) escrita pelos alunos a partir da discussão realizada na disciplina supramencionada, que apresenta uma análise de sua experiência docente no que diz respeito à materialização da política e da gestão na instituição de educação infantil onde atuam.

Para tanto, identificamos os alunos que escreveram as ACPP: Aluno A, Aluno B, Aluno C, Aluno D, Aluno E, Aluno F, Aluno G e Aluno H, e os municípios sul-mato-grossenses citados pelos alunos em suas ACPP como Município 1, Município 2, Município 3, Município 4, Município 5, Município 6 e Município 7.

Em um primeiro momento apresentamos apontamentos sobre as políticas públicas. Em seguida abarcamos a formulação de iniciativas da União na política pública para a educação infantil, e em um terceiro momento abordamos a gestão democrática da educação infantil.

Breves apontamentos sobre políticas públicas

As políticas públicas se constituem num campo multidisciplinar e têm como área de interesse as conexões entre a política e a ação do poder público.

No campo jurídico, há o entendimento de que as políticas públicas têm em vista a garantia dos direitos e interesses sociais, atuando complementarmente. Não tendo desenvolvido uma conceituação própria, atores desse campo geralmente utilizam a expressão no sentido de “programa de ação governamental”. De acordo com Bucci (2006), as políticas públicas preenchem os espaços normativos e concretizam princípios e regras, tendo como elementos os fins, objetivos, as diretrizes, os instrumentos e sistemas. Elas se realizam através de planos, programas e projetos.

No campo político, a expressão políticas públicas diz respeito a uma categoria analítica, complexa, dinâmica, incremental e processual. Há o entendimento de que as políticas públicas estão presentes em todos os momentos de nossa vida, impactando-os extensivamente, afetando o que somos e o que fazemos (PALUMBO, 1994).

No campo educacional, a expressão tem sido usada de forma pouco precisa. Observamos que na literatura da área inexistente consenso sobre o que se denomina políticas públicas. Optamos por adotar, neste trabalho, o entendimento de Palumbo a respeito desse conceito.

Conforme o mencionado autor, as políticas públicas podem ser conceituadas como princípios orientadores por trás de séries históricas de intenções, ações e comportamentos de muitos atores, que colocam em prática as estratégias adotadas pelos governos para resolver problemas públicos. Essas políticas são resultado de um sistema de formulação em que os princípios e as estratégias governamentais se desenvolvem da agenda até o seu impacto. São, pois, dinâmicas processuais, incrementais e complexas. Segundo Alves (2014), por consequência investigá-las não é tarefa fácil, sendo possíveis somente aproximações mediante a consideração de certos momentos e ângulos.

De acordo com Azevedo (1997), as políticas públicas são ações empreendidas pelo Estado que configuram os modos de articulação entre Estado e sociedade. Assim, tais políticas são edificadas como resposta do Estado às demandas que advêm da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área, pois têm em vista amenizar as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e dos serviços sociais, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Segundo a autora, são políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, entre outras, sendo que sua construção é estabelecida conforme um conjunto de prioridades, princípios, objetivos e diretrizes bem definidas “informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Palumbo (1994) aponta que as políticas públicas são abrangentes, inter-relacionando, de forma complexa e sem uma ordem exata, funções de governo, agências, leis, regulamentos, decisões, programas, ações e atividades. Apresentam como elementos mais importantes as metas (num determinado tempo com uma determinada qualidade e quantidade) e os resultados (ALVES, 2014).

Segundo Palumbo (1994), essas políticas são o resultado acumulado de todos os comportamentos, ações e decisões de um grande número de atores que as formulam e as implementam, de acordo com seus valores, interesses, suas opções e perspectivas, que não são consensuais nem unânimes, influenciando-as.

Os principais formuladores e implementadores das políticas públicas são os legisladores, administradores e burocratas. Todavia, a participação dos demais cidadãos da sociedade civil é essencial à implementação das políticas, uma vez que sem a participação deles a resolução de problemas é muito difícil (PALUMBO, 1994). Concordando com o autor, Alves explana ser incorreto considerar uma determinada política como obra de um ator específico, tanto em sua concepção como na sua implementação.

Segundo Palumbo, os sistemas governamentais se tornam mais próximos de um sistema democrático na medida em que o povo tem grande impacto sobre as políticas, sendo elas formuladas e implementadas com a participação dos cidadãos e segundo os anseios deles. Contudo, quando as políticas são materializadas quase que integralmente por uma elite empresarial, esses sistemas governamentais se aproximam mais de um sistema elitista (ALVES, 2014).

Em suma, as políticas públicas se constituem num campo de conhecimento muito relevante, que objetiva concomitantemente “colocar o governo em ação” e/ou analisar a sua ação e intenção, assim como a de todos os atores nelas envolvidos e, quando preciso, disponibilizar elementos e instrumentos que auxiliem essas iniciativas, ou mesmo propor alterações no rumo

ou curso delas. Trata-se de ações que concernem à vida das pessoas, no intento de resolver problemas que as afetam (ALVES, 2014).

Na análise de políticas públicas, as ferramentas e os enfoques teóricos dão forma a diferentes modelos analíticos, segundo explanam Figueiredo e Figueiredo (1986), Palumbo (1994), Frey (2000), Draibe (2001) e Souza (2006).

Neste estudo optamos por trabalhar com o ciclo de políticas. De acordo com Palumbo (1994), ele se constitui em uma representação abstrata dos estágios na elaboração e execução de uma política. O ciclo de políticas consiste em um contínuo de mudanças e transformações, em que os estágios se sobrepõem, mesclam-se e ocorrem sem rigidez sequencial. Para fins de análise, é possível considerar os seguintes estágios: organização da agenda, formulação, implementação, avaliação e término. Essa ferramenta é usada tanto na edificação como na análise de política.

Frey (2000) aponta que por meio do ciclo de políticas (*Policy Cycle*) é possível visualizar e interpretar os ciclos ou as fases sequenciais interdependentes que organizam a vida de uma política pública, e assim contemplar todo o processo, já que cada decisão se constitui em um evento – em uma sequência de eventos que firmam uma política ao longo do tempo. Para o autor, conhecer esse ciclo nos proporciona intervir nas tomadas de decisões no seu processo de formulação, “[...] conduzindo a adaptações permanentes do programa e, com isso, propiciando uma reformulação contínua da política” (p. 229), de acordo com as necessidades dos grupos que a reivindicam.

Para Frey, o ciclo de política se torna um elemento essencial dentro da análise de políticas públicas, uma vez que indica o caráter dinâmico e temporal de um processo político administrativo, propiciando uma investigação das fases sociais que nas comuns divisões da bibliografia são “formulação, implementação e controle de impactos” (p. 226).

Privilegiamos neste estudo a formulação das políticas públicas para educação infantil. A formulação das políticas públicas voltadas para a educação infantil, do mesmo modo que a formulação das demais políticas, constitui-se em um processo que se revela em cada época e contexto em uma ou várias formas de ação, não sendo imutável. Ela assume uma forma organizada, sequencial, firmada de acordo com as finalidades e os interesses que se têm em relação às crianças que serão atendidas. Assim, buscamos apreender a educação infantil na legislação educacional brasileira a partir de 1988.

A formulação de iniciativas da União na política pública para a educação infantil

Como dito anteriormente, a partir de 1988, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi garantido às crianças o direito a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância (ABRAMOWICZ, 2003).

Essa Constituição, além de assegurar creches e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, inserindo tais etapas de ensino no sistema educativo, estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança proteção à maternidade e à infância (art. 6º), seu pleno desenvolvimento integral (art. 205), o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, bem como colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 227).

A Constituição de 1988, em seu art. 211, firmou também a organização dos sistemas de ensino pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, em regime de colaboração, prescrevendo como incumbência prioritária dos municípios o oferecimento do ensino fundamental e da educação infantil. Com isso, o atendimento institucional à criança adquiriu caráter educacional e no âmbito dos sistemas de ensino.

Isso foi reafirmado na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, assim como a Constituição, firmou os direitos fundamentais da criança, sendo um deles a educação. O ECA estabeleceu o direito da criança de ser criança.

Em seu art. 3º, o ECA firma que devem ser assegurados à criança os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que ela tenha acesso a oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994).

Seu art. 53 sanciona que a criança tem direito a uma educação com vista ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Assegura às crianças:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

[...] V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1994, p. 21).

O ECA prescreve tanto a responsabilidade dos pais como do Estado no que diz respeito à educação das crianças. Constata-se que seu art. 55 aponta que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em seu art. 58 firma que no processo educacional devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios de contexto social da criança, buscando garantir a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. Já o art. 59 estabelece que os municípios, com apoio dos estados e da União, deverão estimular e facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância (BRASIL, 1994).

Desta feita, o ECA busca assegurar, assim como a Constituição Federal de 1988, o direito da criança à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro, que, pela primeira vez na história da normatização educacional, apresenta o atendimento da criança na escola de 0 a 6 anos como educação infantil – primeira etapa da educação básica. Em seu art. 29, a LDB assegura que essa educação tem “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Assim, o atendimento à criança passou a fazer parte da estrutura e do funcionamento da educação escolar brasileira, explicitamente se tornando uma etapa de ensino que deve ser oferecida no âmbito das escolas regulares, passando a ser o/a professor(a) responsável pela educação e pelo cuidado da criança nessas instituições.

Apesar de ser oferecida no âmbito das escolas regulares, a educação infantil deve ter um formato de ensino diferente do oferecido nas demais etapas da educação básica, pois a avaliação nessa etapa de ensino deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, nem mesmo para o acesso ao ensino fundamental (art. 31), considerando as dimensões do desenvolvimento da crian-

ça como um todo, no intento de promover o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1996).

A partir da aprovação da LDB, os responsáveis pelo atendimento das crianças, que tinham como atribuição apenas o cuidado delas, passaram a ter como incumbência o cuidar e o educar, e como exigência de formação para atuar na educação infantil, segundo o art. 62 da LDB, o nível superior,

[...] em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com isso, a educação infantil, que se tornou parte da educação básica, passa a ter status de educação e a necessitar de organização, estrutura e diretrizes educacionais nacionais para o seu oferecimento.

Nos anos de 1994 a 1996, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma série de documentos importantes no intuito de auxiliar na organização e no funcionamento das instituições de educação infantil, concorrendo para o estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino nessa etapa da educação. Tais documentos são os que seguem: “Política Nacional de Educação Infantil”; “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”; “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”; “Educação infantil: bibliografia anotada”; e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”.

No ano de 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que tem em vista auxiliar as instituições de educação infantil na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, buscando estimular a formação integral dessas crianças e o seu crescimento como cidadãos.

O RCNEI apresenta como princípios, nos quais estão embasadas as experiências oferecidas em seus volumes I, II e III, o que segue:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, v. 1. p. 13).

Tais princípios têm em vista o atendimento às necessidades educativas e específicas das crianças na faixa de 0 a 6 anos, bem como o estímulo à sua formação cidadã. Assim, o RCNEI busca oferecer subsídios para a construção de propostas e práticas pedagógicas que visem à formação dos profissionais dessa etapa de ensino, buscando atender a esse objetivo.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresentou como metas para a educação infantil a instituição de infraestrutura adequada às crianças da educação infantil (meta 2) e a ampliação da oferta dessa etapa de ensino, bem como o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos, progressivamente (meta 1).

O PNE 2001, em sua meta 5, estabeleceu a criação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, dos estados e municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e de organizações não governamentais, para que em dez anos 70% dos professores e professoras e também os/as dirigentes das instituições de educação infantil tenham formação específica em nível superior.

Assim, segundo a meta 6 desse plano, a partir de sua vigência só seriam admitidos novos profissionais da educação infantil que possuíssem a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, e, preferencialmente, os profissionais graduados em curso específico de nível superior. Resta-nos saber se isso foi e está sendo materializado nas instituições de educação infantil.

Conforme verificamos na ACPP da Aluna A do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFGD antes mencionado, no município 1,

[...] a prefeitura aderiu ao [...] (Instituto Euvaldo Lodi) IEL, que incorpora estagiários que cursam Pedagogia na Educação Infantil. Eles trabalham seis horas e recebem uma bolsa no valor de 600,00 reais. Esses estagiários estão suprimindo as vagas de funcionários efetivos que estão afastados ou cedidos para outra função.

De acordo com a Aluna B, nas instituições de educação infantil do município 2,

[...] atuam as “monitoras” que trabalham diretamente com as crianças sendo que a maioria delas só tem o ensino fundamental completo isso contribui para carência na qualidade do atendimento e é um desafio para a política e gestão educacional no município.

Os relatos indicam que, contrariando a normatização educacional brasileira instituída a partir da LDB, que institui como titulação mínima para atuação na educação infantil o nível médio, modalidade normal, e, preferencialmente, a graduação em curso específico em nível superior, alguns municípios ainda não possuem profissionais habilitados com a formação supracitada atuando na educação infantil.

O PNE 2001 buscou assegurar, ainda, em sua meta 8, que todos os municípios brasileiros “[...] tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais” (BRASIL, 2001, p. 46-47), buscando assim estimular a materialização de uma política educacional nacional e local para a educação infantil.

Além disso, o PNE 2001 estabeleceu também que todas as instituições de educação infantil teriam que formular seus projetos pedagógicos, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos (meta 9), bem como

[...] implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos. (BRASIL, 2001, p. 47).

Desta feita, o PNE 2001 buscou firmar uma política educacional para a educação infantil, bem como a organização do ensino e da infraestrutura

das instituições que oferecem essa educação, de forma democrática, já que buscou instituir a participação da comunidade escolar e local na construção e materialização desse espaço educacional.

Entretanto, a ACPP da Aluna C aponta que, no município 3,

[...] as creches municipais ofertadas foram, recentemente, documentadas como espaços de educação infantil e, consequentemente, essas instituições ainda não possuem regimento e proposta pedagógica próprios, sequer em construção [...].

A ACPP da Aluna D, do município 4, acrescenta que

[...] as normas que chegam até a Direção e Coordenação dos estabelecimentos de ensino municipais chegam prontas para serem aplicadas, não sendo submetidas à avaliação dos professores e demais funcionários [...].

Assim, apesar de a legislação educacional instituir a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da instituição de educação infantil, existem municípios que ainda utilizam normas e um projeto político pedagógico padrão que não levam em consideração a especificidade, o contexto escolar e os anseios da comunidade escolar e local dessas instituições.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, alterou a redação do art. 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988, estabelecendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade, alterando a idade escolar da educação infantil de 0 a 6 anos para de 0 a 5 anos.

No entanto, conforme a ACPP da Aluna E, no município 5

[...] rege uma política controversa, pois no processo de matrícula das crianças é pedido pelo Município a comprovação de renda dos responsáveis, mas [...] a oferta de vagas é um “direito da criança”, sendo desnecessária a exigência de comprovante de renda no processo de matrícula, pois fere o que lhe é garantido por lei.

Isso mostra que em alguns municípios a educação infantil ainda não é vista como direito da criança, e sim como direito da mãe trabalhadora.

Essa Emenda incluiu a educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação, já que é uma das etapas da educação básica. Assim, alterou o inciso I do art. 60 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo a seguinte redação:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil (BRASIL, 2006).

Já a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, torna obrigatório e gratuito o oferecimento da educação infantil pelo Estado, para crianças de 4 a 5 anos de idade, ao alterar o inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, firmando como redação para esse inciso “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009a).

Desse modo, a educação infantil passa a figurar na educação brasileira como um direito público subjetivo¹⁸, sendo obrigatório o seu oferecimento às crianças de 4 e 5 anos de idade.

Ainda no ano de 2009 foi aprovada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no intuito de orientar as políticas públicas para a educação infantil e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares dessa etapa de ensino, visando ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade e à sua formação para a cidadania.

¹⁸ “[...] o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular” (DUARTE, 2004, p. 113).

Essa Resolução estabelece em seu art. 4º que

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, 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, 2009b).

A resolução firma, portanto, que a criança deve ser o centro do planejamento curricular das propostas pedagógicas da educação infantil e que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular nessa etapa de ensino devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (art. 9º). Assim, a proposta curricular da educação infantil deve ser elaborada de acordo com as características, a identidade institucional, as escolhas coletivas e as particularidades pedagógicas das creches e pré-escolas, de forma integrada (parágrafo único).

Tal Resolução, em seu art. 5º, apresenta as instituições de educação infantil como estabelecimentos de ensino públicos ou privados “que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2009b). Sanciona como dever do Estado o oferecimento da educação infantil “pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”, no § 1º desse Artigo (BRASIL, 2009b).

Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil elencadas nessa resolução apresentam a criança como centro do planejamento curricular das instituições dessa etapa de ensino, que tem como dever o cuidar e educar as crianças, por meio de práticas pedagógicas de interações e brincadeira.

Para tanto, conforme o art. 10 dessa Resolução, as instituições de educação infantil devem edificar procedimentos que propiciem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, assegurando “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2009b).

Sanciona a Resolução, em seu art. 6º, que as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b).

Explana ainda que as propostas pedagógicas para a educação infantil devem ser elaboradas coletivamente, de forma autônoma, pela comunidade escolar, levando em consideração o contexto escolar e a especificidade dessa comunidade, reconhecendo os seus modos de vida próprios.

Em seu art. 8º, essa Resolução apresenta que

§ 1º, [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; [...] (BRASIL 2009b).

Em suma, tal Resolução busca oferecer uma proposta educacional pautada pela gestão democrática da educação infantil que tenha como fim uma educação para a cidadania, na qual o cuidar e o educar são indissociáveis.

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que, assim como o PNE 2001, busca estabelecer uma política educacional para a educação infantil, bem como a organização do ensino e da infraestrutura das instituições que oferecem esse ensino.

O PNE 2014, assim como o PNE 2001, têm como meta: *i)* a ampliação da oferta da educação infantil, de modo a universalizá-la na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade até o ano de 2016; *ii)* ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos de idade até o final da vigência desse PNE (meta 1).

O PNE 2014 apresenta na estratégia 1.6 para a educação infantil, a implantação de uma avaliação dessa etapa de ensino que tenha como base os parâmetros nacionais de qualidade, com o objetivo de mensurar a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (p. 49). Essa avaliação deve ser realizada a cada dois anos nas instituições de educação infantil.

Assim, a educação infantil, a partir de 1988, tem adquirido muitos ganhos em termos normativos, sendo garantida enquanto um direito educacional, que tem como fim uma formação para o desenvolvimento integral da criança voltada à cidadania, de acordo com os anseios da comunidade escolar e local. A seguir abordamos a gestão democrática da educação, que se constitui em um aspecto essencial para tal formação.

A gestão democrática da educação infantil

A gestão democrática da educação pode ser definida como “um processo de caráter político-pedagógico e administrativo, no qual se dá participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da educação, com real poder de interferência e manifestação dos anseios comunitários” (ALVES, 2014, p. 21).

Essa gestão visa ao ser humano e à educação como um processo formativo, que corresponde à luta política e à construção e difusão do conhecimento e da cultura, em busca da transformação social (ALVES; FREITAS, 2008). Tem como intuito uma sociedade mais justa e igualitária e como objetivo formar sujeitos sociais críticos, conhecedores e defensores de seus direitos, por meio do oferecimento de uma educação universal, pública e de qualidade com a participação efetiva da comunidade escolar.

Apresenta como principais características: autonomia pedagógica, financeira e administrativa; transparência; descentralização do poder; liberdade de expressão; igualdade de presença e de direitos; eleição de dirigentes; trabalho coletivo, articulado e interativo; diálogo; cooperação; distribuição

de tarefas; diretor ou diretora que tenha compromisso com os interesses da comunidade; participação direta e indireta (através de Conselhos atuantes) da comunidade escolar e usuária em todas as discussões e decisões presentes na instituição escolar, e a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola pela mesma comunidade.

Segundo Alves e Freitas (2008), a gestão democrática da educação é considerada o caminho para a edificação de uma escola pública de qualidade, com uma nova cultura escolar que tenha como questão central a cidadania, a participação da comunidade escolar e a formação de cidadãos críticos, pois valoriza a maneira de ser, pensar e agir dos indivíduos, e busca o crescimento deles como cidadãos e da sociedade enquanto sociedade democrática.

Contudo, a ACPP da Aluna F, no município 6, revela que

[...] Cada instituição de ensino possui um Conselho de Classe [Escolar] e uma [Associação de Pais e Mestres] APM, durante o ano letivo são feitas reuniões para tomar decisões sobre assuntos internos da mesma, porém não se tem autonomia para tomar decisões em âmbitos mais elevados, a direção e coordenação das instituições são cargos de confiança, sendo indicados no início de cada mandato, ainda existem coordenadores que são concursados, porém o número é insignificante diante de tantas indicações para ocupar este cargo.

Segundo as palavras da ACPP do Aluno G, do município 5,

[...] só aplicam a democracia quando há uma participação que trará benefícios pessoais para os gestores, durante a maioria do ano letivo a sociedade não tem voz ativa e nem participação nas escolhas.

A ACPP da Aluna H, do município 7, acrescenta que “muitas decisões já vêm prontas da Gerência de Educação e a comunidade escolar como um todo fica sabendo após o repasse de informações para as escolas”.

Conforme as ACPP dos alunos F, G e H, percebemos que, mesmo que a gestão democrática na forma da lei e a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar tenham sido normatizadas na legislação educacional brasileira, na prática em alguns municípios a gestão educacional

tem sido organizada sem possibilitar a participação coletiva, de modo que a organização e a implementação das ações são previamente pensadas pelas secretarias de educação, cabendo aos profissionais da educação e à comunidade escolar apenas executar tais ações.

Considerações finais

Em suma, a educação infantil se tornou um direito da criança a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e vem sendo legitimada e normatizada em âmbito nacional a partir de então. A normatização educacional apresentada nesta pesquisa aponta que a educação infantil deve ter como objetivo a formação integral da criança para a cidadania.

Apresenta orientações de como devem ser organizados o ensino e a prática pedagógica das instituições de educação infantil, indicando que a proposta pedagógica e a prática pedagógica dessas instituições devem possibilitar um trabalho coletivo que exige uma gestão educacional democrática comprometida com o oferecimento de uma educação infantil que tenha em vista o cuidar e o educar das crianças, de modo indissociável.

Tal gestão deve possibilitar a participação da comunidade escolar nas instituições de educação infantil de modo que essas unidades educativas, ao materializar sua prática pedagógica, levem em consideração o padrão de qualidade nacional, assim como as especificidades locais e os anseios da comunidade escolar.

A gestão democrática nas instituições de educação infantil possibilita a implementação de uma proposta curricular que tenha como centro a criança e como objetivo o cuidar e o educar das crianças. Por isso a importância da participação da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da instituição de educação infantil e nas demais ações dessa instituição, com um trabalho coletivo e dialógico.

Importante também é a formação dos profissionais da educação infantil, devidamente habilitados, cientes dos seus direitos e deveres, responsáveis pela implantação da gestão democrática e pela garantia do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, juntamente com a comunidade escolar e com os conselhos de educação, que devem ter participação efetiva dentro das instituições de ensino de educação infantil.

Implementar a normatização educacional que garante o direito à educação infantil e implantar a gestão democrática nas instituições que ofe-

recem essa etapa de ensino são tarefas instigantes. A criação de conselhos escolares que incluam a representação da comunidade escolar e local e a participação dos educadores e educadoras na elaboração do projeto pedagógico e nas tomadas de decisões e nas ações desenvolvidas nessas intuições de ensino podem se constituir em instrumentos decisivos de mudança no panorama atual.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Fortalecimento de conselhos escolares**: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. Dourados: UFGD, 2014.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Gestão democrática na literatura educacional: concepções, condições, barreiras e entraves. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira; FE-DATTO, Nilce Aparecida Silva Freitas (Orgs.). **Educação básica**: discussões e práticas político-normativas e interpretativas. Dourados: UFGD, 2008, p. 133-153.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Senado, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Senado, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: _____. Congresso. Senado. **500 anos de legislação brasileira.** 2. ed. Brasília, 2001d. CD3: Brasil República.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Senado, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001, 186 p.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: _____. (Org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006, p. 1-49.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 13-42.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e conjuntura.** São Paulo, v. 1, n. 3, set./dez. 1986. (Seção 1).

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, 2000.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Política de capacitação dos profissionais da educação.** Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

Formação docente e educação infantil

*Francielle Priscyla Pott¹⁹
Simone Estigarribia de Lima²⁰*

As discussões sociais dos anos 80 resultaram em grandes avanços para a educação da infância no que tange às normativas nacionais. Destaca-se, primeiramente, a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que lhe assegura o caráter de direito e retira as creches da administração das políticas assistencialistas e filantrópicas predominantes até então. Ainda, como segunda conquista, assevera as normativas quanto à escolaridade mínima necessária para atuação do profissional dessa área (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

As mudanças constantes e recorrentes, advindas de um país globalizado e envolto em novas tecnologias, reconfiguram as relações sociais e familiares refletindo em mudanças da própria infância e do espaço educacional. Concomitantemente, a formação do profissional da educação infantil ganha destaque como importante indicador da qualidade da educação infantil (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; SARMENTO; FOSSATTI; GONÇALVES, 2012), e no campo das políticas públicas observamos um incentivo nos programas voltados à formação à docência.

Este trabalho resulta justamente das discussões propostas no curso de Especialização em Docência para Educação Infantil, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados, e insere-se no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, proposta pela Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação. Buscamos aqui discutir a formação do profissional da educação infantil a partir da concepção dos próprios atores educacionais que vivenciam esse processo de formação continuada.

Num primeiro momento, discutimos algumas questões conceituais e conjunturais normativas da docência na educação infantil. Em seguida, a partir

¹⁹ Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

²⁰ Doutora em Educação no Programa de pós-graduação da Universidade Federal Grande Dourados UFGD. Docente no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

da produção e da Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) produzida pelos participantes do curso, propomos uma análise das categorias identidade e formação inicial e continuada, trazendo à discussão a reforma dos cursos superior de licenciatura e reconversão docente no campo da educação infantil.

Docentes na educação infantil

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990 conceituam a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e merecedores de proteção integral, sendo sinalizados mecanismos de proteção, como conselhos tutelares, vara da infância e juventude, entre outros. No âmbito educacional, a educação infantil foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, tornando-se a primeira etapa da educação básica e dever do Estado. Esse marco legal foi de suma importância para a garantia de direitos de crianças, jovens e profissionais que com elas atuam.

Mesmo com mecanismos de proteção e garantia de direitos, a educação infantil ainda é um elo frágil no sistema educacional brasileiro. São desafiadoras questões referentes ao acesso das crianças de 0 a 5 anos na educação infantil, bem como a qualidade de seu atendimento e a valorização dos seus professores. Essa fragilidade já é percebida pela sociedade e reivindicações sinalizam para um entendimento da educação infantil como direito da criança – como enfatiza Cury (2002, p. 181), sendo reconhecido como “[...] um direito da própria infância como um momento significativo da construção da personalidade”.

O entendimento dessa etapa como significativa para o desenvolvimento e a construção da personalidade das crianças aponta a formação dos profissionais para atuarem nessa importante fase como reflexão central. A formação inicial e continuada desses profissionais são condições primeiras para se assegurar tanto o direito à educação das crianças quanto o reconhecimento de um trabalho profissional ao docente.

A desvalorização do profissional que trabalha na educação infantil é histórica. Essa figura nasceu da necessidade de suprir a ausência de pais que precisavam trabalhar, não sendo considerado um profissional, ou seja, ao substituir a função parental, ficava desprovido de competência docente. Segundo Roca (2012, p.1), “[...] a imagem da boa educadora próxima à ideia de boa mãe foi determinante da falta de identidade profissional do educador de infância [...]”.

Aos poucos, essa imagem foi mudando e o papel da docência como profissão vem ganhando relevância nessa etapa. Contudo, muitas barreiras ainda precisam ser transpostas e algumas estão diretamente ligadas a concepções que ainda não foram superadas e interferem na própria construção da identidade dos profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Pesquisa realizada por Sonia Kramer e Maria Fernanda Nunes, em 2007, ao investigar a gestão da educação infantil e das políticas de formação de profissionais da área, constataram que as professoras são chamadas de meninas. Esse apontamento é muito relevante, principalmente depois de muito se debater que professoras não são “tias”. As crianças, apenas institucionalizadas, precisam nomear a profissional que ali está de professora, contudo o tratamento que recebem dos gestores é de “menina”.

Com base na teoria da enunciação, podemos dizer que há, no caso da educação infantil, um processo de subjetivação, que parece constituir-se no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam junto às crianças menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas (KRAMER; NUNES, 2007, p. 450).

Assim, a reflexão de Kishimoto (1999, p. 74) continua atual, sendo possível afirmar que ainda estamos ligados a uma concepção romântica do século passado e que prevalece a ideia de que “[...] para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser ‘mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças’, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos”.

Hoje avançamos em relação à normatização da profissão docente. O aparato legal cresce substancialmente ano a ano. Nesse sentido, a LDB, de 1996, enfatiza que a formação deverá ser prioritariamente em curso de nível superior em Pedagogia ou Normal Superior, porém admite-se formação em nível Normal Médio para atuação em educação infantil e anos iniciais. Sendo assim, ainda é um desafio que todos os professores de educação infantil sejam formados em curso superior de Pedagogia.

Estudo realizado por Aranda (2015) mostra que, no município de Dourados-MS, um percentual muito pequeno de professores que atuam na educação infantil não possui curso superior. Esse é um dado positivo, pois a expansão da rede foi acompanhada pela atuação de professores formados, como apresentado no Quadro 1 trazido pela autora.

Quadro 1- Número de docentes na educação infantil, por formação, que atuam na rede pública municipal de Dourados.

Formação	Educação Infantil 2007		Educação Infantil 2014	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Ensino médio	0	1	3	5
Ensino médio – magistério	3	10	2	4
Com licenciatura	42	167	362	340

Fonte: Censo Escolar/InepData – Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/inepdata>>.

Contudo, cabe ressaltar que esses dados se referem a professores efetivos que atuam na rede. Não temos dados disponíveis sobre a formação dos professores contratados, e esses são em número significativo, tendo em vista que o último concurso realizado pelo município para efetivação de professores da educação infantil e anos iniciais foi em 2006. O percentual elevado de professores com formação superior na educação infantil é reflexo de um município que possui uma universidade federal, uma estadual e uma particular, todas com cursos de Pedagogia presencial, sem contar os cursos a distância que crescem a cada dia.

Kramer (2006, p. 804) enfatiza que “[...] a formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal”. Trata-se de uma tarefa importante e complexa com inúmeros condicionantes, seja na formação inicial ou continuada.

Importante destacar que ter a formação inicial é condição primeira, no entanto, não é garantia de atendimento qualificado. São abundantes os estudos que questionam a formação dos licenciados. A questão mais latente é a desvinculação da teoria com a prática. Segundo Gatti (2010, p. 1385), “[...] no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”.

No caso da Pedagogia, Azevedo e Schnetzler (2005) enfatizam ser necessário que professores formadores de professores para a educação infantil se dediquem à (re) construção da concepção de infância e se preocupem também com a desarticulação entre teoria e prática, pois assim estarão promovendo a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Sarat (2001) contribui para a reflexão sobre a formação dos professores para atuarem na educação infantil ao apontar dois elementos fundamentais: a profissionalização docente e a formação pautada em condicionantes da prática docente. Afirma a autora: “O atendimento à criança precisa ser encaminhado através do desenvolvimento de ações competentes, articuladas com diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos específicos e concretos na ação cotidiana” (p.145-146).

Nessa direção, importantes são as mudanças legais trazidas para os cursos de Licenciatura por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho 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 –, e por meio da Resolução nº 1, de 2006, do Conselho Nacional de Educação – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação –, na qual ocorre a adaptação dos currículos dos cursos superiores em Pedagogia.

Pela Resolução nº 2, fica evidente a preocupação com a carga horária prática dos cursos de licenciatura, em seu art. 13, § 3º: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. A importância da articulação entre teoria e prática é evidente, porém é questionável o aumento de horas de práticas em detrimento das teóricas, sobre o que cabem reflexões, sobretudo porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, exigem um profissional com capacidade crítica reflexiva e que não seja somente um executor de tarefas.

Para além da formação inicial, a formação continuada também se faz necessária e importante. No entanto, Kramer e Nunes (2007) constataram que, quando deixada a cargo dos municípios, a formação continuada torna-se episódica e eventual com tendência a descontinuidade – isso quando está presente. As autoras ressaltam ainda que as parcerias para oferecimento das formações continuadas são feitas, na maioria dos casos, com instituições privadas.

É preciso que a formação continuada oferecida pela rede considere seus agentes, seus profissionais, pois esses sabem o que lhes aflige e que tipo de formação necessitam. Deve-se pensar a formação continuada para

docentes da educação infantil para além de oficinas simplistas, muitas vezes de artesanato ou apenas de construção de materiais pedagógicos. Concordamos com Kramer e Nunes (2007, p. 445) quando afirmam que “se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças”.

A formação continuada deve ser garantida nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), que o professor e a professora de educação infantil tenham horas destinadas à sua formação, sem prejuízo a seu salário; que as horas destinadas à hora atividade – que são momentos de planeamento e estudo – sejam realizadas em ambientes adequados. Nesse sentido, importante é a reflexão feita por Kramer (2008, p. 74-75): “a educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam”. É preciso desconstruir a ideia de que os profissionais da educação de 0 a 6 anos são menos importantes porque para eles não é requerida formação específica.

Tratamos da importância da formação inicial e continuada para os professores da educação infantil e ressaltamos que elas são condições primeiras para a garantia de uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Porém é necessária a valorização humana desses profissionais, o que perpassa pela valorização social de sua função e por sua valorização dentro das próprias instituições de educação infantil e dos sistemas de ensino.

Análise Crítica da Prática Pedagógica – ACP

O curso de Especialização em Docência para Educação Infantil, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, com início no ano de 2014 e término em 2016, em seu primeiro módulo intitulado “Fundamentos da Educação Infantil”, trouxe para reflexão a temática da formação docente. Nesse momento, oportunizaram-se discussões acerca da própria identidade dos/das cursistas – professores e atuantes na educação infantil – bem como da formação inicial e continuada.

Como resultado das discussões em sala, os/as cursistas foram convidados a elaborar um texto dissertativo de até cinco laudas sobre a formação inicial e continuada a partir da reflexão de sua prática. Para este capítulo, utilizamos as produções de 37 cursistas e, com uso da técnica de análise de conteúdo, elencamos as principais unidades de análise: identidade do profissional

da educação infantil, formação inicial e formação continuada. Sobre isso, apresentamos a seguir as principais ideias discutidas pelos/as cursistas, trazendo elementos para (re)pensarmos a formação docente e a educação infantil.

Para esta pesquisa, optamos por nomear os participantes apenas como “cursistas”, seguidos de identificação numérica de 1 a 37, a fim de manter o sigilo e compromisso ético da pesquisa. Cabe mencionarmos sobre o perfil dos participantes que são, em sua maioria, mulheres, pedagogas, atuantes na educação infantil como docentes ou coordenadoras e, ainda, uma mulher e dois homens, graduados em educação física atuantes também na etapa da educação infantil. O campo de atuação não se limita ao município de Dourados, onde foi oferecido o curso, mas atinge profissionais também dos municípios vizinhos que compõem a região da Grande Dourados. Todos possuem graduação, uma vez que o curso ao qual estão vinculados é em nível *lato sensu* de Especialização, sendo bem restrito o número de cursistas que estão inseridos em programas de mestrado e doutorado.

Identidade do docente da educação infantil

Um primeiro ponto colocado sobre a formação docente consiste na visão do adulto responsável pelos cuidados das crianças, nos espaços de educação infantil, ainda aquém de um perfil profissional. Os relatos dos/das cursistas apontam a crítica ao profissional da educação infantil como docente por vocação ou atributos que lhe conferem o título de boa mãe, de gostar de crianças, corroborando com uma visão pedagógica romântica do docente. Apontam, nesse sentido, uma “minimização do profissional” (Cursista 36), na qual constitui-se como sujeito desprovido de competência docente e substituto das funções familiares.

Conforme apresentado na seção anterior, essa é uma questão antiga e ainda presente nos dias atuais. Os vocativos “menina” e “tia”, entendidos por alguns como carinhos, reforçam a visão distorcida da função e identidade do docente da educação infantil. Acrescentamos a isso o relato da Cursista 9:

A visão sobre o real papel do professor deve ser reconhecida perante aos olhos da sociedade e da sua própria classe de profissionais, principalmente na área da Educação Infantil, pois se cria uma hierarquização sobre as funções dos docentes, existindo uma discriminação sobre ser professor desta área de cuidar, ensinar, brincar e educar os pequeninos.

Consideramos que essa minimização do profissional reflete o entendimento da sociedade, ou de parte dela, sobre a própria concepção de criança, infância e educação infantil. Segundo Sarmiento (2001 apud ROCA, 2006), a infância é uma construção social e muda conforme a sociedade em que está inserida, podendo ainda assumir diferentes concepções dentro de uma mesma sociedade a partir dos grupos presentes nela. A autora afirma ainda que o entendimento da infância enquanto grupo de sujeitos de direitos, com características identitárias próprias, é um conceito recente, advindo apenas na Modernidade. Contudo, ao mesmo tempo em que a criança ganha papel de destaque na sociedade, também está sujeita a uma disparidade econômica e social, que nem sempre gera as mesmas oportunidades de acesso, o que torna a própria identidade contemporânea da infância indecisa. Assim, uma vez que o entendimento sobre infância não está claro, o entendimento sobre a função do docente torna-se também conflituoso.

Nesse cenário, observa-se o descaso do poder público e da gestão municipal com as políticas para infância, já desde a contratação dos profissionais, que nem sempre possuem a formação mínima exigida em lei; em alguns casos, o poder público sequer estabelece critérios claros de seleção. Outro descaso está na formulação e no desenvolvimento das políticas educacionais, com descontinuidade de ações, projetos e programas em detrimento de políticas de governo e descompasso de um projeto educacional voltado a uma política da infância. Posicionamentos como esses levam a questionar: como pensar uma identidade do docente da educação infantil num contexto de constantes mudanças políticas em que a própria gestão desconhece a função e desvaloriza os profissionais?

Ao lado das mudanças políticas, somam-se as mudanças sociais e culturais impressas por uma sociedade globalizada, em que as tecnologias se renovam rapidamente e novas configurações familiares e sociais são apresentadas, colocando novos desafios aos docentes (ROCA, 2006). Com as políticas dos anos 90 voltadas a uma educação inclusiva, educação para todos, a escola assume o papel central de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, cabendo ao professor e à professora esse papel transformador. Porém os problemas sociais permanecem os mesmos, entre eles o fracasso marcado pela baixa escolarização na educação básica e a formação docente (MICHELS, 2011).

Para Saviani (1996), a formação do professor – ou educador, como o autor utiliza – requer diferentes saberes, sendo eles: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Assim, pensar a formação do profissional da educação infantil requer considerar diferentes aspectos de um contexto ímpar, entendendo as concepções amplas e singulares da criança, da infância e do universo da educação infantil.

Concordamos com Hedges (2012 apud SARMENTO; FOSSATI; GONÇALVES, 2012) que existem algumas dimensões que contribuem para a construção dos saberes do/da professor(a), entre as quais destacamos: conhecimentos provenientes da vivência familiar; valores e crenças do professor; influências das experiências vividas durante a sua formação escolar; e conhecimentos construídos nos processos de formação inicial e continuada.

Sobre isso, a Cursista 20 considera:

A identidade do profissional docente da educação infantil se constrói a partir da formação inicial e continuada, que fundamentam sua prática a partir da teoria escolhida, pensando a concepção da criança, da infância, da educação infantil. Concepção que vai se construindo nas formações e na prática.

O profissional docente está sempre aprendendo, e nesse aprender teoria e prática se tornam unidade. Relata a Cursista 3 que “[...] é na prática que o professor renova suas experiências, fazendo da sua rotina uma construção constante de sua profissão”. Ou seja, é na troca com o outro e com as crianças que novas práticas surgem. Da mesma forma que é no estudo das teorias que se fundamentam as práticas e assegura-se a identidade do profissional.

Nesse processo de (re)construção identitária, a Cursista 8 considera que o profissional da educação infantil se vê perdido pela dificuldade de compreensão do que é esta educação: escolarizar ou cuidar-educar. Ao que outros (Cursistas 4, 16, 25 e 37) afirmam que a educação infantil é o equilíbrio entre cuidar e educar, sem escolarizar. Com isso, percebemos, mesmo entre (in)certezas, um outro ponto de discussão: a identidade do profissional a partir da história da educação infantil dualista, na qual as creches eram destinadas às famílias mais carentes, onde prevaleceria o cuidar, e as pré-escolas destinadas às famílias mais abastadas, prevalecendo o educar.

Sobre os relatos apontados acima, cabe frisar ainda que a dúvida quanto à função do docente pelo próprio profissional da educação infantil incorre em pensarmos no desafio que ainda consiste a formação inicial e continuada desses sujeitos.

Conforme apresentado por Kramer e Nunes (2007, p. 443),

De acordo com Libâneo (2004, p.2), ‘as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão’. Segundo o autor, os professores enfrentam uma série de desafios para lidar com ‘novos problemas sociais e psicológicos que acompanham os alunos que entram na escola (familiares, de saúde, de comportamento social, concorrência dos meios de comunicação, desemprego, migração...)’. Entretanto, não se trata de imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pois os fracassos da escola são decorrentes também de fatores ligados à política educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infraestrutura e serviços etc.).

Portanto, a identidade do profissional da educação infantil vai se construindo ao mesmo tempo em que também vão se delimitando socialmente concepções de infância. Está relacionada ao fortalecimento dos saberes necessários à formação docente e ao reconhecimento e valorização da função desse profissional, seja pelos próprios pares, pelos gestores, pelos pais ou responsáveis das crianças ou pela própria sociedade. Um importante passo nesse processo é a formação inicial e continuada, associada a outros fatores da política educacional.

A formação inicial do docente em educação infantil

A formação inicial é entendida aqui como a formação mínima exigida do profissional que atuará na educação infantil. Ou seja, compreendendo as normativas legais, consideraremos a formação de nível superior em Pedagogia, mesmo sabendo que ainda existem profissionais sem essa formação nos espaços de educação infantil, como já apresentado na seção anterior.

Ao destacar a importância da formação inicial, a Cursista 2 relata que

[...] é através da formação inicial que o docente dá o primeiro passo para um processo permanente de conquistas, aprendizados, reflexões, estudos, em busca de novas concepções, novas teorias e estratégias que ajudarão na formação de pensamentos favoráveis à contribuição de uma nova educação, onde a teoria e a prática caminhem juntas.

Contudo, a formação inicial é apontada pelos/as cursistas como deficitária em alguns aspectos, conforme descrito a seguir:

- A ênfase maior na formação inicial é dada aos anos iniciais do ensino fundamental, com isso pouco se entende sobre o que é criança, infância, educação infantil e a relação cuidar-educar que perpassa por essa etapa;
- A metodologia para educação infantil – creche e pré-escola – é pouco trabalhada;
- O currículo proporciona pouca vivência da prática;
- Quando oferecida na modalidade à distância, nem sempre a qualidade teórica e prática são satisfatórias;

Por fim, consideram que a ausência de um entendimento da teoria aplicado à prática leva docentes recém-formados a referenciar sua atuação em outros profissionais da área, ao professor da sala ao lado, ao mais velho ou no senso-comum (Cursistas 11 e 25).

Observamos que as colocações apontadas retratam o currículo dos cursos de Pedagogia posteriores à mudança de 2006, ocasionadas pela Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, na qual foram extintas as habilitações específicas e a formação do pedagogo compôs um currículo generalista voltado à gestão, pesquisa e docência para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Saviani (2007 apud MICHELS, 2011), ao analisar as diretrizes, considera que estas apresentam um paradoxo: seriam ao mesmo tempo restritas e demasiadamente extensivas. Restritas quanto ao conhecimento teórico-prático historicamente acumulado e extensivas quanto às áreas de atuação, uma

vez que, segundo as diretrizes anunciam, cabe ao docente atuar em toda “ação educativa”.

Para Triches (2010 apud EVANGELISTA; TRICHES, 2014) a posição política do Estado, não declarada, é de que o professor deveria tornar-se um/a superprofessor(a), cujas excessivas atribuições não encontram correspondência nem em sua formação, nem em suas condições de trabalho. A mesma autora (2010, p. 151 apud EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 67-68), ao analisar as diretrizes, afirma que quatro elementos compõem a imagem do superprofessor:

O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor. [...] O segundo elemento, articulando ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se a ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornou-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor.

Considerando o compromisso firmado pela LDB, de 1996, de, no prazo de dez anos, possibilitar a qualificação em nível de graduação de todos os docentes da área, observamos que o mesmo não se cumpriu. Ao mesmo tempo em que ainda vemos profissionais não qualificados, o Estado tem repassado a responsabilidade da formação aos próprios profissionais. Evangelista e Triches (2014) apontam que o grande contingente de estudantes matriculados nos cursos superiores de Pedagogia encontra-se em instituições privadas e na modalidade à distância. Com isso, concordamos com o exposto por Neves e Pronko (2008 apud EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 64):

A formação é um nicho de mercado para instituições privadas, além de ser campo de consumo de toda espécie de materiais didáticos e de Tecnologias de informação e Comunicação (TIC). A dívida do governo com os professores é paga sob a forma de políticas precárias, com repasse de responsabilidades para

o setor privado, o que compromete o dinheiro público com o mercado do conhecimento.

Nesse contexto de mudanças estruturais nos cursos de formação docente, Michels (2011) considera que a reforma nas Diretrizes tem formado os chamados professores capacitados e não mais especializados. Por professores capacitados compreendemos aqueles que comprovam que em sua formação em nível médio ou superior tiveram acesso a conteúdos da área específica, enquanto que por professores especializados entendemos aqueles formados em curso de complementação de estudos ou pós-graduação em área específica, posterior à licenciatura (BRASIL, 2001 apud MICHLES, 2011).

Dessa forma, propomos considerar que os/as cursistas – parte integrante dessa pesquisa – buscam, através da participação no curso de Especialização em Docência para Educação Infantil, complementar a formação inicial, apontada pelos mesmos como deficitária, a fim de melhor (re)construir e, ou (re)afirmar a sua identidade profissional.

A formação continuada do docente em educação infantil

Concordando com Gadotti (2003, p. 31), compreendemos que

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Os/as cursistas apontam a formação continuada como um momento de valorização e de renovação do professor, pois é a partir dos programas de formação continuada que os mesmos têm contato com novas concepções, pesquisas e estudo da sua área de atuação, interação saberes, confrontando experiências no sentido de melhorar a qualidade do ensino, na busca de soluções para as questões que surgem no dia a dia da prática docente – uma vez que o processo educativo não é de maneira nenhuma estático, todos os dias surgem novas situações e novos conflitos.

No entanto, como pudemos observar, os/as cursistas apontam também críticas à formação continuada da forma como vem ocorrendo nas redes municipais da região da Grande Dourados. Sobre o que consideram:

- os cursos ofertados são preparados pelos técnicos das secretarias municipais de educação, que em alguns casos são vistos como distantes do contexto da instituição de educação infantil;
- o currículo dos cursos, por vezes, são pensados por profissionais de outras áreas, que não da educação infantil ou pedagogos, e nem sempre contemplam interesses, temáticas e perspectivas dos docentes da educação infantil;
- a oferta dos cursos geralmente está direcionada a oficinas e minicursos, priorizando confecção de materiais;
- o tempo de duração das formações é curto e a oferta é esporádica, geralmente duas vezes ao ano, no início dos semestres letivos;
- a organização das formações é realizada em grandes grupos – o que não favorece reflexão mais aprofundada;

Nesse aspecto, os/as cursistas consideram que as formações devem ser pensadas a partir da realidade docente, com consultas aos mesmos sobre as demandas dos serviços e principais dificuldades encontradas, devendo as formações ser realizadas ao menos uma vez por mês, com maior periodicidade. Relatam ainda que a procura espontânea por outros cursos de formação continuada é necessária, haja vista o descontentamento com os cursos oferecidos pela rede.

Sobre a importância dos cursos de formação continuada destacam:

- o pouco reconhecimento por parte dos gestores educacionais da necessidade das formações;
- o desencontro entre a expectativa dos profissionais da educação infantil, os objetivos propostos e os cursos realizados, o que impacta numa continuidade das práticas pedagógicas e em poucas reflexões.

Contudo, na contramão da maioria, um grupo pequeno de cursistas relata que as formações continuadas ajudam a reduzir a carência metodológica, trocando experiências com vários outros profissionais e que, portanto, esses encontros se tornam produtivos, pois esclarecem dúvidas, compartilham medos e receios de certas circunstâncias, promovendo uma interação

entre várias culturas fazendo com que se sintam mais acolhidos ao saber que vários outros colegas de trabalho passam por situações semelhantes.

Sobre as temáticas trabalhadas nos encontros de formação continuada consideram:

- apesar do esforço da gestão municipal em trazer profissionais qualificados, muitos palestrantes são de áreas específicas com dificuldade em transpor o conhecimento para a área da educação infantil;
- deveriam retomar questões centrais como infância, criança e educação infantil para suprir a lacuna deixada pela formação inicial que muitos passaram;
- promover estudos sobre uma base conceitual sólida que permita ao docente atuar no contexto das mudanças sociais;
- quando há uma aplicabilidade direta do conhecimento consideram haver maior participação e aproveitamento dos profissionais da educação infantil;
- propor formações que levem à reflexão e inovação teórico-prática dos profissionais da educação infantil;

Ao propor retomadas de bases conceituais, oportuniza-se repensar a prática docente, o que pode gerar maior segurança na escolha metodológica e, conseqüentemente, novas atitudes no espaço da educação infantil.

Por fim, podemos extrair dos relatos inquietações também sobre o espaço da formação continuada, sobre o que consideram:

- as formações continuadas deveriam ser desenvolvidas no próprio ambiente escolar, sem sobrecarga da carga horária docente, oportunizando formações em serviço;
- eventualmente, promover a integração entre Centro de Educação Infantil, para que haja a troca de experiências e proposições de melhorias no processo de ensino-aprendizagem do profissional de educação infantil;

Por fim, cabe destacarmos o relato de uma das cursistas, ao pontuar que a busca e participação nas formações continuadas está relacionada também ao projeto educacional defendido pelo docente da educação infantil. Considera a cursista: “[...] a formação continuada depende também do empenho do profissional comprometido com a questão educacional, com a formação e transformação da sociedade, seja formação em serviço ou em nível *lato* ou *stricto sensu*” (Cursista 2).

Assim, temos uma formação continuada oferecida pelas redes municipais da região da Grande Dourados desacreditada – por grande parte de seus profissionais atuantes na educação infantil –, na forma como vem ocorrendo. Para Michels (2011), vivemos um momento de alargamento de funções e uma restrição teórica, o que tem gerado um processo de reconversão do trabalho docente.

Portanto, os apontamentos dos/das cursistas em suas análises críticas indicam que está posto um grande desafio ainda para que a formação do profissional da educação infantil, seja ela inicial ou continuada, contribua, de fato, para qualidade do ensino. Contudo, como apontam Evangelista e Triches (2014) ao estudarem o *slogan* “Professor: a profissão que pode mudar o país?”, concordamos com as autoras que o/a professor/a não pode ser visto como o responsável pela mudança social, pois isso implicaria uma super-responsabilização que desconsidaria o próprio contexto amplo em que se insere a educação escolar.

Algumas considerações

À guisa de conclusão, apontamos para um duplo desafio do docente da educação infantil: buscar a valorização social da profissão docente e buscar a valorização da etapa em que se insere. Isso num contexto em que as políticas para infância e formação docente não são consolidadas: o acesso ainda não universalizado e um direito ainda negado a muitas crianças – sem a compreensão social do seu necessário desenvolvimento integral –, e as formações iniciais e continuadas desconexas e descontínuas por parte das três esferas governamentais.

É necessário destacarmos que, no quesito normativo, vivenciamos grandes avanços ao longo das últimas três décadas, tanto para etapa da educação infantil quanto para formação docente. Contudo, precisamos compreendê-la de forma contextualizada para não cairmos no entendimento ingênuo de que o/a professor(a) da educação infantil – formado em um curso generalista, que o ca-

pacita para docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e outras modalidades de ensino, além da gestão e pesquisa – garantirá a qualidade necessária a essa etapa da formação humana.

Da mesma forma, não podemos atribuir à formação continuada a redenção, pois, quando não realizada a cargo do próprio profissional, é feita pelos sistemas municipais de educação, sobre o que recaem todas as críticas apontadas pelos profissionais da área.

Por fim, sendo este capítulo resultado de uma disciplina de um curso de especialização *lato sensu*, percebemos e reconhecemos a criticidade de profissionais da área em buscar para além da capacitação, a especialização em sua área de atuação, respondendo às demandas sociais e lacunas da formação, intempéris da construção identitária profissional.

Referências

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Caxambu-MG, 28, 2005. **Anais...** 2005, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/28/textos/gt07>. Acesso em: 1 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. 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: 3 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 2, de 1º julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 mar. 2016.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 dez. 2005.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 40-56.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2015.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencialismo e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 79-90.

ROCA. Maria Eugenia Carvalho de La. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, **Anais...** Porto de Galinhas-PE. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SARAT, Magda. Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes. **Revista Guairacá**, Guarapuava-PR: Unicentro, n. 17, p. 135-158, 2001.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo; GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho, v. 25, n. 2, p. 117-140, 2012. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3004/2419>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996, p. 145-155.

**IDENTIDADES, DIVERSIDADE CULTURAL
E PRÁTICA DOCENTE**

Políticas de inclusão e práticas educativas

Marta Coelho Castro Troquez²¹

Marcela Guarizzo²²

Políticas de Inclusão e Práticas Educativas, enquanto componente curricular (disciplina), ajudou a compor o eixo temático II *Identidades, diversidade cultural e prática docente* na estrutura curricular do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/FAED/UFGD/COMFOR/MEC (2014-2016). Segundo a descrição do eixo no projeto do curso (2014),

A garantia de uma educação de qualidade para todos encontra-se relacionada a políticas e práticas que garantam não somente o acesso, mas também o sucesso nos processos educativos. E, nesta direção, a atenção à diversidade e às necessidades educativas especiais é fundamental. (p. 10).

Para atender a essa proposta, no curso, procuramos propor estudos e reflexões em torno de políticas que caminhassem/caminhem no sentido da inclusão e da não discriminação, no sentido da construção de uma educação que seja de fato inclusiva. Este capítulo procura apresentar sucintamente os estudos, as discussões e as análises da prática pedagógica possibilitados pela disciplina. Dessa forma, num primeiro momento, tratamos de contextualizar historicamente e esclarecer o significado de educação inclusiva adotado. Em um segundo momento, discutimos as políticas de educação inclusiva. Na sequência, a partir da análise crítica da prática pedagógica feita por nossos(as) cursistas, apresentamos limites e desafios para a efetivação das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas em curso na educação infantil de Dourados-MS e região. Por fim, tecemos consideração em torno das perspectivas e possibilidades apresentadas.

²¹ Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Coordenadora geral do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFGD/MEC/RENAFOR.

²² Mestre em Educação pelo PPGedu da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Docente da rede pública de educação.

Contextualizando/esclarecendo a educação inclusiva

Uma questão inicial apresentada foi a necessidade de esclarecer o que significa educação inclusiva. Carvalho (2014) procura esclarecer a questão a partir do antônimo da palavra inclusão. Ou seja, afirmando que “inclusão pressupõe exclusão”. Segundo a autora:

A exclusão nem sempre é visível, como é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física, isto é espacial. A exclusão pode apresentar, também, formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos. (p. 51).

A exclusão tem raízes históricas. As representações sociais acerca dos excluídos não surgiram do nada, mas foram construídas historicamente. No que diz respeito a minorias étnicas e/ou raciais, o processo de colonização europeia foi extremamente desfavorável, pois o etnocentrismo europeu procurou imprimir uma suposta superioridade dos povos europeus em detrimento dos outros povos como os negros e os índios (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 12).

Segundo Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 254): “A distribuição do trabalho por meio da racionalidade europeia (etnocêntrica) destinou inicialmente: aos brancos o trabalho intelectual e assalariado; aos índios o trabalho braçal, servil, e aos negros, o trabalho escravo”. A exclusão das minorias foi uma construção social e histórica orientada por etnocentrismos e preconceitos, conduzida a partir de processos de dominação social em que o sistema capitalista produziu os “pobres”, outras minorias excluídas, pois a escola, como se sabe, historicamente atendeu as elites. Outros excluídos foram as pessoas com deficiência, as quais eram isoladas nos processos educativos e tratadas a partir de práticas de assistencialismo. Conforme Carneiro (2012, p. 82):

[..] historicamente a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda população brasileira. [...]

A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão. Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes co-

muns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional [...].

A escola e a classe especial destinadas à educação do deficiente tinham como meta a normalização do sujeito de forma que pudesse se assemelhar o máximo possível com os sujeitos normais, para então, e só então, poderem ser integrados ao convívio comum, nesse caso a escola comum.

Dessa forma, a negação da condição da diferença a partir do estabelecimento de parâmetros normativos e homogêneos de desenvolvimento foi, em boa medida, norteadora de processos de exclusão educacional. Em contraposição, a ideia de inclusão é baseada no princípio da igualdade de direitos e do respeito às diferenças: “[...] direito à dignidade, à felicidade, à interação social, a contínuas oportunidades de aprendizagem, considerando-se diferentes caminhos e alternativas de acolhimento a todos” (CARVALHO, 2014, p. 11).

Para Carvalho (2014), inclusão, enquanto acolhida, “implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem desde os espaços físicos até os espaços simbólicos”. Isso pressupõe a construção de sistemas educacionais inclusivos, o que demanda uma série de fatores como: “Remoção de barreiras para a aprendizagem (linguísticas, culturais, entre outras) e para a participação de qualquer aprendiz; acessibilidade; diferenciação/atendimento às especificidades”. (p. 11)

Ainda segundo Carvalho (p. 14), “a educação inclusiva não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da educação especial e sim a qualquer aprendiz”. Nessa perspectiva, as instituições inclusivas devem atender a todos sem distinção, de modo a reconhecer as diferenças individuais e respeitar as necessidades educativas de qualquer criança. Afirma a autora:

Sob esta ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos [crianças] que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (p. 29).

Segundo Carvalho, a educação inclusiva “pressupõe muitos ‘is’: Integração, inserção, individualização, identidade, identificação, ideais democráticos”. Implica transformações no sistema educativo que “envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas” das instituições educativas que,

“como sistemas abertos, precisam rever suas ações até então predominantemente elitistas e excludentes” (p. 29). É necessária a formação adequada de todos os profissionais das instituições educativas no sentido de estarem preparados a incluir todas as crianças e respeitá-las em suas necessidades e em seus interesses.

É necessária também a proposição de práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam a integração “educacional, social e emocional” de todas as crianças e a construção de materiais didáticos específicos e diferenciados de acordo com as necessidades e especificidades das crianças. Aqui incluem-se as especificidades linguísticas e culturais dos povos minoritários (do campo, indígenas, quilombolas, entre outros). A diversidade étnica e cultural demanda também formação adequada dos profissionais para trabalharem na perspectiva da educação inter/multicultural (TROQUEZ, 2013, 2015; CORTESÃO; STORER, 1999, 2003). Conforme Carneiro (2012, p. 81),

[...] a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil. A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais.

Assim, a construção da educação inclusiva desde a educação infantil implica outros desafios/mudanças. Consiste, segundo Carneiro (idem), “em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno” de todas as crianças. Esse desafio aponta para a necessidade da construção/efetivação de políticas públicas que garantam essas mudanças e a realização da educação inclusiva, o que nos encaminha para o próximo tópico.

Políticas de educação inclusiva

Conforme o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005, p. 8):

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de polí-

ticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

A construção de políticas de educação inclusiva no Brasil encontra-se ancorada em documentos internacionais e nacionais. No âmbito internacional, os pressupostos da educação inclusiva (igualdade, liberdade, dignidade, não discriminação, direito à educação obrigatória) estão presentes desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A inclusão da diferença na “escola para todos” emergiu no cenário mundial, sobretudo, a partir dos anos 60, com os grandes movimentos sociais e as reivindicações de grupos socialmente marginalizados (trabalhadores, minorias raciais, étnicas, de gênero, de mulheres, entre outros) por melhores condições de vida (saúde, trabalho, educação) e contra práticas discriminatórias e de exclusão social e política (TROQUEZ, 2012a, 2012b). Nesse contexto, duas conferências mundiais repercutiram no ideário da inclusão:

- A Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, 1990, resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), em que todos os países signatários se comprometeram a assegurar o direito à educação de qualidade para todos;
- A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Espanha, 1994, resultou na Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994).

A preocupação com as desigualdades e/ou diferenças educativas, bem como com as disparidades no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola de grupos considerados excluídos, reveladas nos levantamentos que foram apresentados na Conferência de Jomtien, levaram os signatários a se comprometerem com a meta básica da “educação para todos” – uma educação que seja inclusiva, que atenda os diferentes. Segundo Bruno (2006, p. 14),

A matriz da política educacional de inclusão é a Declaração mundial de educação para todos, 1990, e o Plano decenal de educação para todos (BRASIL, 1993). A Declaração mundial de educação para todos propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º).

Ainda conforme Bruno (2006), os conceitos relacionados à prática inclusiva foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que traz importante modificação nos objetivos e nas formas de atendimento na educação especial. “A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular” (BRASIL, 1994, p. 17-18 apud BRUNO, 2006, p. 12).

A Convenção da Guatemala (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1999), promulgada no Brasil por decreto em 2001,

[...] afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2008, p. 4).

Outro documento importante em âmbito internacional é a Declaração de Dakar (Texto adotado pelo fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000), o qual proclama:

[...] toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2001, p. 8).

Esses documentos internacionais ganharam repercussão e ajudaram a construir as políticas de inclusão no Brasil.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – apresenta *marcos históricos e normativos* importantes da construção de uma política de educação especial no Brasil na perspectiva da inclusão. Nessa direção, remonta à época do Império até à contemporaneidade. Aqui destacaremos, de forma sucinta, avanços a partir da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal/1988 garantiu a educação infantil como direito de todas as crianças, instituiu o direito à educação diferenciada e o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, entre outros avanços no sentido da inclusão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº 8.069/1990, defende, no Art. 3º,

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, 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 (BRASIL, 1990).

Destaca ainda, no Art. 54, o dever do Estado em assegurar ensino fundamental obrigatório e gratuito e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 reafirma o direito à educação para todos garantido na Constituição Federal de 1988, tomando como princípios (Art. 3º), entre outros: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, garante educação diferenciada aos povos indígenas e às populações do campo e atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais das crianças, que deve ter início na educação infantil. Ainda, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O Decreto nº. 3.956/2001 promulga a Convenção de Guatemala (OEA, 1999) no Brasil e “exige uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 4).

A partir dessas leis foram criadas as normatizações e diretrizes específicas para a realização da educação inclusiva (Decretos, Resoluções, Portarias e Notas técnicas) no que diz respeito ao atendimento educacional especializado – preferencialmente nas redes de ensino regular –, e à educação diferenciada voltada à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas, quilombolas, entre outros. Podemos destacar:

- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001): determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001): enfatiza a importância da educação infantil e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início.

Em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de

[...] apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008, p. 9).

Na mesma direção, em 2008, o MEC/SECADI publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tem como “objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008). O documento traz os marcos históricos e normativos e um diagnóstico da educação especial no Brasil até o momento de sua publicação, bem como as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, o MEC apoiou publicações que contêm aspectos históricos, legais, teóricos e práticos sobre a inclusão educacional (BRASIL, 2006, 2008, 2014, entre outros). Outros documentos legais e normativos que tratam da educação inclusiva também foram criados:

- Resolução CNE/CEB, nº04/2009: Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica;
- Resolução CNE/CEB, nº 05/2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Resolução CNE/CEB nº04/2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) orientam a proposição de práticas pedagógicas baseadas em princípios éticos, políticos e estéticos, voltadas ao cuidar e ao educar, e reforçam a necessidade da educação para todos na sua integralidade. Uma educação que seja inclusiva, que considere as especificidades, singularidades e diferenças individuais de cada criança, e promova o acesso, a acessibilidade e a igualdade de oportunidades educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) reforçam os pressupostos da educação inclusiva, baseados na igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças, e toma como princípios, entre outros, a “igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola” (Art. 4º). Nesse sentido, destacamos:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2010).

Essas orientações destinam-se a todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena e educação a distância). As etapas e modalidades possuem diretrizes específicas do Conselho Nacional de Educação, as quais seguem os princípios e as orientações das diretrizes gerais. É importante destacar que a educação das populações quilombolas também possui diretrizes específicas (BRASIL, 2012).

Em termos de legislação, ainda destacamos:

- **Decreto nº 7084/2010:** Dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos e estabelece a adoção pelo MEC de mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes e professores das escolas de educação básica públicas;
- **Decreto nº 7612/2011:** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite;
- **Lei nº 12.764/2012:** Cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu Art. 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência;
- **Lei nº 13.005/2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE/2014 tem como diretrizes, entre outras, a “universalização do atendimento escolar”, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014). Notadamente, essas diretrizes pressupõem a inclusão educacional. Nesse sentido estabelece orientações, estratégias e metas mais específicas, entre as quais destacamos:

Art. 8º. [...]

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014).

Como explicitado até aqui, há bastante avanço no que diz respeito à legislação educacional para a proposição da educação inclusiva no Brasil; contudo, há muitos desafios práticos para que essa educação realmente seja efetivada nas instituições de educação infantil e escolas de educação básica em nosso país. Segundo Bruno (2006, p. 16),

A educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças.

Essas considerações nos levam a avaliar as implicações das políticas de inclusão para as práticas pedagógicas. Segundo a mesma autora, “a construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno” de todas as crianças (BRUNO, 2006, p. 18), o que inclui as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e os alunos com deficiências. Para a autora, os alunos com deficiências, “em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica”.

Pensando nesse desafio, para a avaliação da disciplina Políticas de Inclusão e Práticas Educativas fizemos a proposição de um trabalho reflexivo baseado na Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), a partir dos seguintes questionamentos:

- Como tem sido implementada a política de educação inclusiva na educação infantil em seu município e local de trabalho?
- É possível observar reflexos ou resultados práticos das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação infantil? Quais e em que sentido?

As respostas apresentadas pelos(as) acadêmicos(as) do nosso curso de Especialização nos encaminham para o próximo tópico deste capítulo.

Implicações para as/das práticas pedagógicas: limites e desafios

As colocações a seguir procuram contextualizar barreiras, limitações e desafios para a/da realização da educação inclusiva no âmbito da educação infantil a partir da análise crítica da prática pedagógica feita pelos discentes do curso que atuam na educação infantil de Dourados e região. Procuramos fazer uma análise qualitativa dos relatos e/ou das reflexões apresentadas, preocupando-nos com as falas mais recorrentes e os conteúdos expressos no que diz respeito à efetivação/realização (ou não) da educação inclusiva nas instituições em que atuam.

Esclarecemos que as referências feitas dizem respeito a textos de reflexão sobre a prática, os quais nos foram entregues por escrito no ano de 2015 (aqui denominados “relatos”²³). Uma constatação muito presente nos textos foi a de que, infelizmente, a inclusão ainda é um projeto em fase de aplicação. Isso porque:

[...] o que se observa nos centros educacionais é uma inclusão do corpo, ou seja, o incluir o aluno no espaço físico da escola, tendo suas necessidades parcialmente atendidas. Tem sido um constante desafio para escolas instituir projetos que promovam a inclusão de todos. Embora haja muitos respaldos legais sobre o atendimento as crianças com necessidades especiais, ainda tem sido um grande desafio na prática. Há a inclusão de crianças nos espaços escolares regulares, porém é notável a carência na estrutura física e no atendimento específico (Professor(a) 1, ACPP).

²³ Por questões éticas, no texto, identificamos os relatos da seguinte forma: “Professor(a) 1”, “Professor(a) 2” e assim sucessivamente.

Notamos que, mesmo na atualidade, ainda existem práticas pedagógicas alienadas e alienantes, relativas às demandas da educação inclusiva. Muito se discute sobre a temática, contudo pouco se efetiva na prática; isso considerando que “a escola comum, mesmo como já dissemos, sendo composta de diversidade, vem perseguindo há tempos um projeto **homogeneizador**, ou seja, negando a diferença, negando assim a própria humanidade que reside nela” (Professor(a) 2, ACPP, grifo nosso).

Na mesma direção, outro relato denuncia:

[...] na prática, observa-se uma enorme dificuldade de efetivação desta política de inclusão. Apesar do grande investimento das prefeituras com relação a mudanças estruturais previstas em lei, historicamente, os profissionais que atuam na Educação não estão preparados para atuar utilizando uma pedagogia de inclusão (Professor(a) 3, ACPP).

Os relatos denunciam a falta de preparo profissional como sendo um dos fatores agravantes da situação desfavorável à realização da educação inclusiva. Segundo eles, em alguns casos o atendimento educacional especializado é realizado por “estagiárias” contratadas para acompanhar as crianças com necessidades especiais. Contudo, observa-se que esse atendimento demanda um profissional especializado e atualizado (Professor(a) 1, ACPP).

A prefeitura tem priorizado a mão de obra barata na educação e não a qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola, já que em Dourados as crianças com necessidades especiais, que necessitam de um profissional exclusivo para atendê-las nas instituições, são acompanhadas por estagiárias e não por professores especialistas, o que dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos. Uma professora em formação (estagiária) não é capaz de atender as necessidades que essa criança precisa, pelo simples fato que o estágio tem por objetivo proporcionar ao acadêmico o conhecimento da prática docente, e o professor por outro lado, não está capacitado para atender a criança especial (Professor(a) 4, ACPP).

Testemunho similar pode ser observado em outro relato:

E quando temos um aluno especial, não temos profissionais capacitados para acompanhá-los no período em que estão na es-

cola. Entram **cursistas de pedagogia** sem especialização alguma para estar com essa criança. Nesse caso, a criança não se desenvolverá como deveria e o direito de uma educação de qualidade ficará a desejar (Professor(a) 5, ACP, grifo nosso).

Por outro lado, algumas instituições contam com equipes designadas para o atendimento educacional especializado (AEE):

O atendimento às crianças que possuem NEE fica sob a responsabilidade do (DEESP) Departamento de Educação Especial, que designa uma equipe de profissionais com habilitação em educação especial, esses profissionais fazem visita bimestral na escola, trabalham diretamente com a coordenação pedagógica, que passa informações de relevância sobre a sondagem e comportamento de algumas crianças que até então supostamente necessitam de apoio para se desenvolverem melhor (Professor(a) 6, ACP).

Em outros casos a instituição dispõe de docente para atendimento educacional especializado (AEE) habilitado para atuar na educação especial; contudo, essa parceria didático-pedagógica ainda se mostra frágil e improdutiva em alguns casos:

[...] ainda não há um trabalho em conjunto entre professores regentes e professores de apoio numa relação de colaboração e parceria. Percebe-se que geralmente o professor regente cumpre papel de professor da sala e o professor de apoio se responsabiliza exclusivamente pelo atendimento da criança com necessidades educativas especiais (Professor(a) 3, ACP).

Tal falta de diálogo pode ser decorrente de muitos fatores. Um deles é percebido como sendo “[...] a falta de tempo para diálogo entre o professor da turma e o professor de apoio, tendo em vista que este último ainda não tem direito a hora atividade, limitando o contato ao momento da aula e a encontros informais no corredor [...]” (Professor(a) 2, ACP).

Como podemos verificar, os próprios profissionais da educação (discentes do curso) reconhecem a falta de tempo, disponibilidade e comprometimento de muitos, e solicitam que haja uma necessidade de

[...] estabelecer o espírito de colaboração entre o professor comum e o professor especializado em educação especial, no sentido de um complementar o trabalho do outro, não esquecendo de perpassar por todas as áreas de conhecimento oferecidas a essas crianças, quebrando o histórico de que esses profissionais devem trabalhar separadamente. Esse fator de colaboração contribui ricamente para o conhecimento sobre essas crianças, suas reais possibilidades de avanço no campo cognitivo, físico e sensorial, exercendo de fato a educação inclusiva na escola, sem medo e insegurança por parte dos docentes (Professor(a) 6, ACP).

Esse relato revela que não basta que a instituição tenha um profissional para AEE, sendo também necessário reconfigurar sua forma de atuação, sobretudo no que diz respeito a um trabalho de colaboração entre professor da sala e profissional da educação especial.

No que diz respeito à formação profissional, os relatos apontam também para a necessidade da formação continuada dos profissionais para atender às demandas de inclusão, não só do AEE, mas dos demais docentes que atuam nas instituições de educação infantil. Segundo um relato, “caso surjam crianças com necessidades educacionais mais atenuantes esses professores encontrarão grandes barreiras para mudar sua prática pedagógica”. Segundo o mesmo relato, “a secretaria de educação não forneceu ainda nenhuma formação continuada sobre a educação especial”. (Professor(a) 6, ACP).

Os relatos apontam também para a necessidade de investimento na qualidade das formações no sentido de atendimento aos pressupostos da inclusão no que diz respeito à educação especial e à educação para a diversidade cultural. Como denunciam, em muitos casos as formações não são coerentes com a realidade educacional:

[...] investir em uma boa formação profissional em que não apenas as informações sejam transmitidas, mas que possibilite aos profissionais a reflexão acerca de como ensinar respeitando acima de tudo as diversas maneiras de aprender existentes por ocasião da diversidade de alunos que se apresentam (Professor(a) 2, ACP).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais para atuarem na educação inclusiva em confor-

midade com as necessidades e/ou demandas de cada instituição, sobretudo no que diz respeito à diversidade e diferença.

[...] para ser de qualidade a escola como lugar essencialmente educativo, precisa valorizar o humano e todas as características que lhe são inerentes, dentre elas, a diferença. Negar a diferença e trabalhar no sentido de dissolvê-la é lutar contra algo que é essencialmente humano. Uma educação que se pretende de qualidade deve se ocupar da tarefa de promover o encontro dos homens e mulheres que a ela tem contato, com experiências que os encaminhem na direção do encontro com a humanidade (Professor(a) 2, ACPP).

Embora o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) seja um protagonista no âmbito da educação inclusiva, esse componente educacional por sua vez não se remete apenas a ele, ou seja, a inclusão não diz respeito apenas a crianças especiais, e sim a todas as crianças que ajudam a compor nossa diversidade étnica, cultural, linguística, social, de gênero. “Não se pode de maneira alguma confundir, ou resumir a educação inclusiva à presença dos alunos com Necessidade Educacional Especial (NEE) no espaço da classe comum” (Professor(a) 2, ACPP).

Considerando a diversidade étnica e cultural, observa-se que as limitações e as barreiras para a inclusão são enormes, pois, segundo o mesmo relato:

Na instituição onde trabalho, crianças indígenas estão sendo inseridas nas salas de aula, mas há um grande desafio, porque é preciso entendê-las e a instituição e seus profissionais não estão preparados para oferecer bom desenvolvimento pleno, sem a prática pedagógica direcionada sobre a educação indígena (Professor(a) 2, ACPP).

A educação inclusiva, no que diz respeito à diversidade étnica e cultural, demanda também formação adequada dos profissionais para trabalharem na perspectiva da educação inter/multicultural, a qual acaba por ser desconsiderada nas práticas.

A cor da pele, etnia, são características específicas de determinados povos, os quais convivem conosco desde o início da sociedade, porém não os tornam diferentes a tal ponto para que haja discriminação. Estamos tão acostumados com comportamentos

homogêneo [homogeneizantes] que as diferenças nos marcam, e às vezes desperta em nós comportamentos inadequados, para uma sociedade heterogênea (Professor(a) 7, ACPP).

Esse relato revela a discriminação presente em nossa sociedade e aponta para a necessidade de trabalharmos numa perspectiva que busque conciliar a diversidade com a igualdade de oportunidades no sentido do acesso, da permanência e do sucesso nos processos educacionais (TROQUEZ, 2012a).

Os relatos apontam também para questões complexas relacionadas à identificação das crianças com deficiências ou portadoras de necessidades educativas especiais na educação infantil, como a dificuldade do diagnóstico inicial:

Não temos na instituição um profissional que possibilita diagnosticar a criança com determinada deficiência e, quando solicitado, há uma demora no atendimento desses profissionais. Percebemos que não temos apoio junto à coordenação quando solicitamos um profissional, pois é indagado que a criança não tem nada... Mas como? Se não está especializada para tal resultado. Uma grande dificuldade que encontramos nas instituições é a aceitação dos pais quando indagamos que seu filho necessita de uma avaliação. Somos “rejeitados e marcados como maus professores, pois não conseguimos educar seus filhos”. Essa é a realidade que encontramos todos os dias no ambiente de trabalho (Professor(a) 5, ACPP).

Segundo o relato, as crianças da educação infantil ainda estão na fase inicial de desenvolvimento cognitivo, o que torna mais complexo o processo de identificação/diagnóstico de uma necessidade educacional especial.

Outras questões/desafios apontados dizem respeito à acessibilidade: “No meu ambiente de trabalho não há acessibilidade para as crianças com deficiência visual ou física. Como incluí-las nas salas de aula?” (Professor(a) 5, ACPP). Um dos relatos (Professor(a) 8, ACPP) fez referência ao estudo de Otero e Bruno (2008) que denuncia as dificuldades e os desafios no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil no município de Dourados-MS. Nesse sentido, destaca:

Os participantes do estudo revelaram em seus relatos um esforço da SEMED no sentido de garantir o direito social de acesso

de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil. No entanto, evidenciou-se a ausência de normas, diretrizes e orientações pedagógicas que pudessem regular ou subsidiar o processo de inclusão desses alunos na educação infantil (OTERO; BRUNO, 2008, p. 72 apud PROFESSOR(A) 8, ACPP).

Ainda conforme alguns relatos, “Centros de Educação Infantil existentes no município de Dourados não são suficientes para atender a demanda de crianças que precisam frequentar a educação regular”. Segundo denunciam: “O governo pouco tem investido na construção de creches e escolas na cidade, o que tem causado a superlotação nos espaços já existentes, resultando em um mau atendimento às crianças”. (Professor(a) 4, ACPP).

A partir das reflexões e considerações apontadas, verificamos que os limites e/ou barreiras e desafios para as práticas pedagógicas inclusivas nos centros de educação infantil municipais (CEIM) de Dourados e região vão além da sala de aula, atingindo as esferas administrativas (secretarias de educação, prefeituras) e formadoras no sentido de possibilitarem as condições físicas e estruturais e de promoverem a formação de profissionais realmente comprometidos com o processo de inclusão.

A seguir, à guisa de conclusão, apresentamos perspectivas e possibilidades no sentido da efetivação das políticas de inclusão nas práticas educativas.

Considerações finais: sobre perspectivas e possibilidades

É consenso entre os educadores que para incluir um aluno deve-se respeitá-lo segundo seus direitos, interesses e suas necessidades. Portanto, faz-se necessário utilizar estratégias pedagógicas coerentes e específicas buscando favorecer sua integração ao ambiente educacional nos aspectos físicos, sociais e emocionais, oportunizados pela instituição, e que venha a ter “verdadeiro acesso aos objetos do conhecimento e da cultura” (CARVALHO, 2014, p. 14).

Desse modo, segundo um dos relatos, “para que isto se concretize, garantindo o acesso e permanência das crianças com deficiência na escola, faz-se necessário repensar a educação infantil e seus espaços, metodologias, recursos materiais e humanos”. (Professor(a) 3, ACPP). Torna-se imprescindível que a demanda pela educação inclusiva provoque em todos os envolvidos nos processos educacionais um movimento no sentido de “rever suas ações, pois a inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo” (Professor(a) 1, ACPP).

Embora exista esforço de atender às demandas inclusivas por parte de alguns profissionais e instituições escolares e gestoras, é imprescindível também o trabalho em equipe de forma a otimizar as metodologias e os recursos.

A concretização e promoção da educação inclusiva na educação infantil requerem primeiramente um pensar e agir renovado que busque “transcender ações que eram norteadas somente pelo cuidar, provocando ações no verdadeiro papel de educar”. (Professor(a) 8, ACPP). Dessa maneira, “exigem-se mudanças desde o planejamento escolar, à seleção de conteúdos e materiais pedagógicos e estruturação do (PPP) projeto político pedagógico da escola” a fim de atender às demandas da inclusão (Professor(a) 8, ACPP).

A concepção de educação inclusiva refere-se a uma escola que abra as portas para a diversidade, respeitando-a e acolhendo-a. Sob essa perspectiva, os relatos destacam também a “clara a necessidade de reorganização da escola, para atender não só ao deficiente, mas para lidar com e valorizar a diversidade que a compõe” (Professor(a) 2, ACPP).

O trabalho docente requer comprometimento com a educação e aceitação dos desafios apresentados para a inclusão: “não é uma opção, mas uma necessidade presente na realidade atual. Ser professor, atuar na educação requer a responsabilidade de encarar os desafios presentes a fim de superá-los” (Professor(a) 8, ACPP), uma vez que todos têm “direito a uma educação de qualidade”.

A necessidade de mudança no sentido de realizar uma educação mais inclusiva é uma constante nos relatos de nossos alunos/professores da educação infantil, pois “a educação não é algo estático e sim o contrário”; é dinâmica, portanto é oportuno o momento de mudança e nota-se que “como tal não pode ser analisada fotograficamente, ou seja, um registro estático e permanente, mas sim, como um filme que se desdobra e que caminha em um conjunto de cenas e episódios que ocorrem simultaneamente num contínuo ir e vir, avançar e retroceder” (Professor(a) 2, ACPP).

Os relatos aqui discutidos evidenciam que nossos cursistas conseguiram fazer a análise crítica da prática pedagógica no que diz respeito à implementação das políticas de inclusão e conseguiram apresentar muitos limites e muitos desafios pela frente no sentido da efetivação de práticas de inclusão na educação infantil: o despreparo dos profissionais envolvidos, a falta de um trabalho em conjunto, a precariedade das condições físicas das instituições, entre outros fatores.

Esses relatos, no entanto, apontam para muitas possibilidades também. Sabemos que um longo percurso já foi percorrido e alcançamos avanços significativos nas discussões teórico/metodológicas, nas pesquisas sobre a temática e, conseqüentemente, muitas garantias no que diz respeito às políticas públicas expressas nas leis, resoluções, normatizações, entre outros documentos. Precisamos, com certeza, criar mecanismos que tornem essas políticas ações reais nas instituições educativas, que façam com que as práticas de inclusão não sejam um “objeto de desejo” dos educadores e educadoras, mas sim uma realidade vivida no seu cotidiano.

Verificamos em nossa sociedade um grande avanço na direção da quebra de antigos paradigmas, na busca por dirimir preconceitos e discriminações, possibilitando o respeito à diversidade e à alteridade (a qual se constitui a partir do outro). No cenário histórico educativo brasileiro muito já foi conquistado em termos de inclusão educativa. A educação para todos é uma conquista recente.

Considerando, segundo Carneiro (2012), “o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram”, sendo assim privadas do acesso à educação, as ações na perspectiva da educação inclusiva são “relativamente novas”. Essa situação demanda mais estudos e pesquisas que busquem analisar as práticas docentes em conformidade com as políticas públicas de inclusão e ação política no sentido de fazer cumprir a legislação inclusiva que conquistamos. Que a inclusão não fique apenas na letra da lei, mas que ganhe vida nas instituições educativas de nosso país.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia (elaboração). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão** – Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

_____. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 189-208.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**. Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, v. 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

OTERO, Natacya Munarini; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A Política Municipal de Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil no Município de Dourados- MS. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 4, p. 64-73, jul./dez., 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n4_7.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

REIS SILVA, Régis Henrique. **A universalidade das políticas públicas da diferença**: o caso das políticas de educação especial dos Estados Unidos, Espanha e Brasil. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC04.pdf> Acesso em: 5 mar. 2011.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio 2013.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. Tese. 338f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012a.

_____. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). **Monções**, Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v. 1, p. 235-256, out. 2012b.

_____. Currículo e materiais didáticos para a/na educação escolar indígena. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (Orgs.). **Observatório de cultura escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 299-319.

_____. O tratamento da diversidade em instituições de educação infantil e em escolas de ensino fundamental públicas que atendem alunos indígenas: desafios para a pedagogia intercultural e crítica. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE ARQUEOLOGIA ETNOLOGIA E ETNO-HISTÓRIA, 3, 2015, Dourados. **Anais...** 2015. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação educativa, 2001.

Educação especial na educação infantil

Morgana de Fátima Agostini Martins²⁴

Hellen Cristiey Batista de Melo²⁵

Este capítulo tem por objetivo apresentar e ampliar as discussões promovidas a partir do eixo “Identidade, diversidade cultural e prática docente”, com o subtema Educação Especial. O texto discute algumas ideias de inclusão escolar na educação infantil, sua importância, e apresenta relatos suscitados a partir de discussões promovidas em aula, produzidos por três professoras – alunas do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Esses relatos resultam de reflexões baseadas nas discussões e nos questionamentos surgidos durante o curso e, posteriormente, em discussões com a professora tutora da disciplina.

Os encontros do tema Educação Especial trouxeram discussões atuais e pertinentes para a área, frisando o contexto histórico da educação especial, a formação do professor e da professora para a educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, por fim, a questão da inclusão escolar nos espaços de educação infantil.

As discussões e o material bibliográfico proposto tiveram como foco central a formação docente na educação infantil, com vistas a promover a inclusão escolar de crianças pequenas. Dessa maneira, o objetivo foi pensar que a inclusão de crianças cada vez menores favorece a possibilidade do diálogo com a diferença entre os pares, entre os docentes, e entre estes últimos e as famílias atendidas por cada escola. Por outro lado, aumenta e torna mais complexo o desafio de educar e promover a igualdade de direitos.

Assim como os temas discutidos em todos os outros subtemas, a temática contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos, no que tange aos textos lidos e debatidos, bem como às reflexões apresentadas durante os encontros.

²⁴ Professora Associada da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Líder do Grupo de Pesquisa GEPES - Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial. Coordenadora do LADIES - Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial.

²⁵ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD.

Para este recorte, por meio das orientações dos professores formadores foram avaliadas e acompanhadas as ACPP (Análises Críticas da Prática Pedagógica) de três alunas do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. As três professoras são do sexo feminino e formadas em Pedagogia, e estão em atuação no Centro de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Dourados-MS.

As ACPP aqui apresentadas têm como objetivo principal apresentar a reflexão das implicações dos conteúdos e textos desenvolvidos na disciplina sobre a/na prática pedagógica do profissional em atuação na sala de aula.

De acordo com os trabalhos avaliados, as alunas tiveram grande preocupação em apresentar as discussões sempre em consonância com os textos discutidos nas aulas, com clareza e objetividade, bem como as contribuições para a mudança na prática pedagógica.

Apresentaremos recortes de algumas falas dessas profissionais que participaram do curso de Especialização. Por se tratar de professoras atuantes na rede municipal de ensino, identificamos as participantes como Professoras 1, 2 e 3.

Para o desenvolvimento da escrita da ACPP, foi realizado o seguinte questionamento: “Considerando sua formação (brevemente), aponte facilitadores e dificultadores para a implementação de práticas inclusivas”. A partir desse questionamento, as alunas puderam realizar a escrita de seus trabalhos.

A partir da leitura dos trabalhos realizados é possível perceber observações voltadas, principalmente para a formação dos professores que atuam com alunos com deficiência, ou seja, uma formação inicial e continuada voltada para o atendimento desses alunos. No relato de P2, especificamente, é possível compreender essa reflexão:

Diante de todas as dificuldades que se encontra o sistema educacional brasileiro, a formação continuada se apresenta como um importante instrumento para novas aprendizagens necessárias às atuais demandas. (Professora 2, ACPP, 2015).

Em outro relato (Professora 3), percebem-se alguns aspectos que dificultam a efetivação do processo de inclusão escolar, quando uma das alunas afirma que

[...] infelizmente a estrutura física de muitas escolas, não está adequada para atender os deficientes físicos: não há materiais

pedagógicos diferenciados para cada especificidade, profissionais habilitados para ensinar todas estas crianças e há pouco investimento (verba), por parte do governo, destinado para a educação especial (Professora 3, ACPP, 2015).

A educação especial é a modalidade de educação que se preocupa com o atendimento aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, considerados atualmente como público-alvo da educação especial (PAEE), tanto em instituições especializadas como em salas de aula do ensino regular e, ainda, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que têm sido o modelo padrão oferecido em todo o Brasil. Embora existam políticas públicas que discutam e promovam alterações e adaptações no sistema de ensino, muito há que se pensar e refletir sobre quais serão as aplicações práticas na atuação pedagógica no cotidiano, com sua transformação para atender de forma inclusiva. Mendes (2002) assim pontua:

Considerando que a qualificação docente necessária para a escola que se quer construir para a sociedade moderna tem se tornado cada vez mais complexa, exigindo que o perfil desejado para o professor do ensino regular seja bastante ambicioso, diante da realidade do sistema educacional brasileiro, e que sempre haverá um limite acerca do que o professor comum poderá fazer numa sala de aula para atender as necessidades de todos os seus alunos, mesmo que se melhore ao máximo a formação desse professor, ainda assim, haverá a necessidade de apoio do professor de ensino especial, para atender necessidades educacionais que são mais diferenciadas [...] (MENDES, 2002, p. 12-13).

Para que o atendimento a alunos PAEE se efetive, destaca-se a importância dos inúmeros recursos e materiais pedagógicos específicos que possam facilitar esse atendimento. Muitas escolas recebem recursos específicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é o serviço pensado e prestado nas SRM, no entanto os materiais fornecidos são insuficientes para o atendimento, pois só o repasse de recursos materiais e formações generalistas não têm se mostrado suficientes para a mudança de paradigma com vistas ao respeito à diversidade.

Acredita-se, como afirma Beyer (2013, p. 66), que “[...] para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvido (pais, crianças, professores, gestores, etc.)”.

Formação docente para uma educação inclusiva

A formação dos(as) profissionais da educação especial apresenta-se como elemento fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva. A inclusão escolar requer professores especializados que saibam como atuar com alunos com diferentes necessidades e em diferentes contextos.

As necessidades educativas diferenciadas apresentadas pelas crianças devem ser percebidas e compreendidas pelos professores e professoras em atuação no ensino regular, especialmente na educação infantil, como possibilidades de intervenções que favoreçam o seu desenvolvimento global e ainda diminuam chances de prejuízos futuros em relação à produção de deficiências e quadros mais graves. É necessário intervir diante das diferenças que existem entre as crianças e com as crianças.

A proposta para formação de professores contida no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta a formação necessária para o professor atuar no Atendimento Educacional Especial, que é o serviço de apoio presente no Brasil. Pontua que esse(a) profissional deve ter habilidades e conhecimentos para trabalhar:

[...] com todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla transtornos globais de desenvolvimento, e talentosos/superdotados), em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação do campo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos) e em todos os tipos de lócus (escolas especiais, classes de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, exceto nas classes especiais, opção está vedada pela política) (BRASIL, 2008, p. 8).

A Resolução do CNE/CEB (2001) enfatiza a questão da formação do professor, tanto da classe regular, como dos professores da educação especial, responsáveis pelo AEE, ressaltando que eles devem ter capacitação para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. No artigo nº 18, estabelece que os professores tenham competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 5).

Os sistemas políticos voltados ao ensino deveriam ter como prioridade a formação de professor, pois a qualidade do ensino depende especialmente da relação entre professor e aluno e das competências e habilidades que o educador obtém durante sua formação docente. Em se tratando de crianças pequenas, é inegável que boa parte dessa relação estará permeada pelo estabelecimento de vínculos e formas de apego saudáveis e positivas, e que esses vínculos passarão a ser responsáveis por histórias de sucesso e de fracasso na trajetória escolar de muitas crianças Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Assim, a formação de professores requer articulação entre os diferentes saberes da formação e os diferentes saberes da prática, em que esta deverá ser organizada de maneira a estabelecer uma relação mais próxima

entre a teoria e a prática, visando à formação profissional e à oferta aos alunos de um ensino de qualidade.

Pode-se considerar que o professor necessita de formação constante para que possa refletir sobre seu trabalho, buscando aperfeiçoar o ensino oferecido em sala de aula, sabendo identificar aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e promovendo estratégias para que todos tenham o atendimento necessário para o seu pleno desenvolvimento.

A instituição escolar representa um microuniverso social, que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por, muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo, as formas de se relacionar com o outro, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas (CANDAUI, 2003, p. 24).

A discussão sobre a inclusão escolar aponta para intervenções necessárias e urgentes. A educação da criança depende de um conjunto de fatores, como a preparação dos professores, o apoio e a valorização do seu trabalho, mostrando que a escola pode ser, de fato, um espaço de desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais, ainda que seja um grande desafio para os pesquisadores da área em busca de avanços na qualidade do serviço prestado. Nesse contexto, compreende-se a importância do espaço destinado à educação desses alunos, no caso a escola.

A formação de professores na educação especial continua sendo um desafio. Ao pensar essa formação para um atendimento de crianças pequenas que se distancie de práticas clínicas e de reabilitação e, mais ainda, que esteja a serviço da promoção de autonomia e cidadania, mais ainda nos sentimos desafiados.

A educação infantil deve caracterizar-se pelo uso do lúdico como prioridade e ainda ter como preocupação a oferta de uma grande variedade de estímulos nas diferentes áreas do desenvolvimento, que propiciem espaços de convivência e construção de ideias em que a criança seja valorizada e respeitada. Esse é o estágio que determina e define grande parte dos fundamentos sociais e de sucesso acadêmico (SMITH, 2008).

Precisamos nos fortalecer na criação de espaços menos excludentes e, principalmente, favorecedores de experiências de sucesso na construção de uma sociedade mais igualitária, já que, segundo Mendes (2010), as atitu-

des das crianças pequenas em relação à presença de pessoas com dificuldades é diferente das respostas dos adultos, e esse pode ser o principal motivo pelo qual a primeira infância parece ser a fase mais oportuna para começar a quebrar as barreiras sociais e a discriminação.

A formação continuada parece ter sido um espaço no qual as questões dessa formação específica têm sido discutidas e ampliadas. Ainda que muitas ressalvas sejam feitas aos modelos e à sua pertinência, parece-nos ser esse ainda o *locus* de atuação e de mudança de pensamentos.

Uma das alunas do curso de Especialização afirma que:

A escola tem por finalidade a formação intelectual e social de seus alunos, desenvolvendo com isso todas as capacidades de aprendizagem e manifestações culturais presentes, busca estimular o desenvolvimento e saberes dos alunos, para que estes possam, a partir de seus próprios pensamentos e entendimentos, tornar-se pessoas críticas e capazes de respeitar as diferenças (Professora 1, ACPP, 2015).

De fato, refletir sobre a importância da formação inicial e continuada de professores que atuam com alunos PAEE é pensar sobre o papel do profissional da educação, é permitir a busca de novas perspectivas para o ensino de forma diferenciada. Desse modo, compreende-se, então, a importância da valorização das capacidades e possibilidades no processo de inclusão e de uma formação que garanta superar as dificuldades no que se refere à aprendizagem pela criança. Além da formação docente, as alunas do curso de Especialização apontaram outros aspectos considerados importantes para a tentativa de efetivar a inclusão nas escolas:

[...] pois a escola está aberta à inclusão e a cada dia este tema será mais pertinente dentro do âmbito escolar. Mas será que estamos realmente preparados para receber esses alunos, respeitando suas especificidades, religiões, modo de vida, diferenças sociais? [...] Nesse sentido, em relação à educação inclusiva, [...] as escolas de ensino regular deveria receber todos os alunos, de todas as classes sociais, etnias, fossem eles da cidade ou do campo, ou outro, pois a escola como um todo representa um local onde todos poderão aprender e ensinar de formas variadas dentro da especificidade de cada um (Professora 1, ACPP, 2015).

Acredita-se, portanto, que a escola possui um papel social de grande importância para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, ou seja,

[...] todos temos direito a educação democrática, de qualidade que vise à formação de pessoas críticas utilizar-se da defesa de uma escola que desempenha seu papel na sociedade, possibilitando a cada um que a frequenta acesso aos conhecimentos para a partir daí conseguir transformar a realidade (Professora 1, ACPP, 2015).

De acordo com uma das alunas do curso de Especialização, considera-se importante que as instituições de ensino tenham “[...] o papel fundamental de promover a educação das crianças em consonância com a família” (Professora 2, ACPP, 2015). Nesse sentido, a escola torna-se inclusiva quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre as instituições educativas, a família e os profissionais especializados, voltado para a inclusão escolar.

[...] o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. [...] o professor de AEE estabelece contato com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos (ROPOLI, 2010, p. 28).

Na fala da Professora 2 há a afirmação de que seu trabalho traz angústias e limites e que pouco ou nenhum apoio é encontrado quando se depara com as diferenças e com as necessidades de suas crianças:

[...] que muitos professores se sentem de mãos atadas quando recebem um aluno com algum tipo de necessidade especial, tentam e fazem de tudo da melhor maneira possível para que se possa atender às necessidades da criança, mas encontram muitas barreiras, [...] como por exemplo, [...] na hora de se pedir uma avaliação da criança, na maioria das vezes há uma certa demora; quando a criança tem um laudo médico indicando a sua deficiência de que é necessário um apoio para a criança [...] (Professora 2, ACPP, 2015).

Essa angústia se reflete na falta de acompanhamento de alguns órgãos de instâncias maiores, como, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação, pois a aluna também relata que:

[...] não há necessidade desse apoio, e quando se recebe um apoio na maioria das vezes é um estagiário que acabou de iniciar o curso de Pedagogia e que esse estagiário vem para o auxílio do professor em relação àquela turma e não para atender especificamente aquela criança (Professora 2, ACP, 2015).

No relato da Professora 2, vemos diversos apontamentos importantes no que se refere à inclusão de crianças PAEE nas escolas de ensino regular, ou seja, além da falta e das lacunas da formação desse profissional da sala regular, o que se tem como suporte é a presença de um agente que ainda não se constituiu como professor (estagiário) e, por essa e outras razões, não terá condições de dar respostas adequadas como apoio ao professor e nem de oferecer às crianças aquilo de que necessitam. Infelizmente, o que se percebe é que o atendimento oferecido foge dos objetivos da inclusão escolar e que ainda há muito a se fazer para melhorar o atendimento desses alunos.

A inclusão escolar deve ser entendida como compromisso de toda a comunidade escolar, incluindo as famílias atendidas. Nessa perspectiva, todos são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno, independentemente de ele fazer parte ou não do público que necessita de Atendimento Educacional Especializado. De acordo com Anache (2010, p.87), “[...] existem várias barreiras que a instituição escolar não conseguiu vencer, revelando a fragilidade do sistema educacional brasileiro na execução de suas políticas públicas. Questiona-se o tipo de inclusão que se propõe e o que se executa”.

Em relação ao conceito de inclusão escolar e suas indagações, uma professora relata que

[...] o processo de inclusão social e educacional no Brasil ainda engatinha, apesar de quase uma década de luta por direitos iguais, [...] é muito fácil falarmos em inclusão, difícil mesmo é colocarmos em prática tantos conceitos, a fim de garantir que todos, sem distinção tenha os seus direitos assegurados na prática diária (Professora 2, ACP, 2015).

Nas discussões levantadas sobre educação inclusiva, percebe-se que há inúmeras barreiras para uma educação de qualidade para alunos PAEE. Dessa forma, de acordo com a Professora 2, uma das maneiras de garantir um ensino de qualidade

[...] está voltado ao trabalho de ensino colaborativo, em que este pode contribuir significativamente para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que haja, por parte do professor, o interesse de transformar sua prática pedagógica adequando-a às reais necessidades de sua turma (Professora 2, ACPP, 2015).

A inclusão de alunos com NEE em classes comuns tem se tornado um desafio para o sistema educacional. Uma das propostas que parece surgir dessa investigação é a inserção do ensino colaborativo, parceria entre o professor especialista (AEE) e o professor de ensino comum.

O modelo de educação especial subjacente ao enfoque de desenvolver uma ação pedagógica colaborativa ao trabalho do professor regente da turma, e, portanto, atuar nas classes comuns, demanda uma formação de professores que esteja preocupada com as finalidades da educação básica e que se volte para um estudo do campo pedagógico (GARCIA, 2013, p.70).

O ensino colaborativo configura-se nessa parceria entre professores especialistas por deficiência ou por grau de habilidades dos alunos atendidos, e o professor do ensino comum, constituindo-se em uma estratégia que contribui para o desempenho do aluno com NEEs nas classes comuns. Segundo Capellini (2008, p. 8-10),

[...] a colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua. [...] O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores.

Em se tratando dessa etapa da escolarização das crianças, cada vez menores, precisamos pensar em formas de trabalho que atendam de maneira integral às crianças, lembrando que as crianças com algum atraso/prejuízo podem de fato desenvolver quadros mais graves com sequelas mais dura-

douras caso não seja ofertada a elas alguma forma de intervenção. O desafio está em oferecer estimulação na sala de aula comum, tanto às crianças PAEE como as crianças da sala, visto que os benefícios seriam de evitar prejuízos mais severos para algumas, e de potencializar e facilitar o desenvolvimento de todas.

Na educação infantil, por meio da brincadeira há formas de propiciar o desenvolvimento de maneira agradável, favorecendo a aquisição de habilidades motoras, de coordenação, de raciocínio e de todas as outras, contando com a mobilidade dos tempos e dos espaços na escola, possibilitando o trabalho de atividades que sejam prioritárias para alguns e que sejam agradáveis a todos. Isso tudo com a promoção de experiências que sejam significativas com vistas a conhecer e apreender a criança num contexto amplo de interesses, construções de sentido, escolhas e representações nas quais os professores garantam diversidade e igualdade de oportunidades e que tenham as crianças como principais interlocutores.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 73-93, 2010.

BEYER, Hugo Otto Beyer. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 8-24.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119. jan./mar. 2013.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina, Silveira; MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002, p. 61-85.

_____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et. al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de Inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

6

Educação das relações étnico-raciais: qual o lugar das crianças negras pequenininhas no cotidiano da educação infantil

*Flávio Santiago*²⁶

Este capítulo²⁷ parte da intersecção entre os estudos das relações raciais brasileiras e da pedagogia da infância, para pensar de que modo a hierarquização e a segmentação social, fomentadas pelo racismo, reverberam na educação infantil. É importante ressaltar que o processo de diferenciação de grupos humanos com base em atributos classificatórios é a marca da narrativa da história ocidental e não representa um tema novo para a educação. É um desafio político compreender como são estabelecidas as diferenciações entre os sujeitos por meio de contexto cultural e social (ROSEMBERG, 2014).

Retomando a literatura da área, pode-se verificar que os processos de exclusão e estratificação racistas, já denunciados fortemente na década de 1980 pelo Movimento Negro, ainda são encontrados nas pedagogias presentes em creches e pré-escolas brasileiras. Atentos a esses processos, inúmeros pesquisadores e pesquisadoras (CAVALLEIRO, 2003; CUNHA JUNIOR et al., 1979; OLIVEIRA R., 1992; OLIVEIRA F., 2004; ROSEMBERG, 1980, 1991; SANTIAGO, 2014; SOUZA Y., 2002; SOUZA E. 2012; TRINIDAD, 2011) vêm apresentando dados que comprovam uma ressonância do racismo presente na sociedade em creches e pré-escolas.

Em seu trabalho, Vieira, aluna do curso de especialização em Docência da Educação Infantil da Universidade Federal de Grande Dourados – Mato Grosso do Sul, destaca que:

[...] entre as funcionárias do berçário, tenho notado indiferenças quanto o atendimento aos bebês. Há funcionárias que não tratam todos os bebês da mesma forma, o cuidado que tomam com os brancos não é o mesmo que tomam com os negros,

²⁶ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp - Bolsista Fapesp. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Diferenciação Sociocultural – linha Culturas Infantis.

²⁷ Agradeço à professora Ana Lúcia Goulart de Faria pela interlocução estabelecida durante a construção deste capítulo.

quase não os pegam no colo e se a criança negra faz alguma travessura, fazem piadas desagradáveis mencionando a sua cor, como: “A cor não nega”, “Tem que ser o escurinho”, entre outras. (VIEIRA, 2015, p. 4, grifo nosso).

Encontram-se relatos semelhantes no documento mais antigo de que se tem conhecimento sobre crianças negras pequenininhas²⁸ em creche, desenvolvida por Fabiana Oliveira (2004), bem como nas entrevistas concedidas pelas docentes da creche à minha pesquisa de mestrado:

[...] uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças era diferente: M; (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte:

Sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação correu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar (OLIVEIRA, 2004, p. 83).

As pessoas tratam as crianças diferentes; hoje pra você ter uma ideia, aqui na minha sala teve um caso, um menino tinha saído das fraldas, saiu das fraldas há uns dois meses, aí a mãe dele descobriu que estava grávida, aí ele deu uma regredida, começou a fazer cocô na calça, xixi, as meninas começaram a colocar fralda aqui, pra não dar trabalho, pois se a criança fizer xixi aqui tem que trocar a roupa, dar banho etc., se põe na fralda fica mais fácil né? É só tirar, jogar fora e pronto. O menino já estava usando fralda, já vinha de casa de fralda, acho que nem a mãe deve estar tendo muita paciência. Todo dia esse menino acorda de cocô, ele acorda de cocô. Flavio, ninguém sente o cheiro, passa aqui o cocô, está vazando e ninguém vê. Hoje e todo dia, eu o acordo e sei que está de “cocô”, se não está o levo para o

²⁸ Essa designação foi inicialmente utilizada por Patrícia Dias Prado (1998), que traduziu a palavra italiana *piccolissimi*, ou os “muito pequenos”, e refere-se às crianças na idade de 0 a 3 anos completos. O objetivo principal dessa denominação, segundo Prado (1998), resulta da necessidade emergente de produzir novos conhecimentos, dentro das ciências sociais, sobre a criança pequena brasileira, tanto mais sobre as muito pequenas, que não conhecemos senão pela Medicina e pela Psicologia.

banheiro, né, e peço, pergunto pra ele se ele quer fazer. Hoje ele veio perto de mim, ele estava de cocô, o levei pro banheiro e dei banho. Faz uma semana, praticamente todos os dias, se não sou eu é a outra monitora da tarde, ela olha pra minha cara, aí assim, nenhuma monitora manifestou e a gente acaba levando. É uma criança que realmente as pessoas passam perto e fingem que não estão vendo, porque sabem que vão ter uma necessidade ali, vai ter que descruzar os braços pra fazer alguma coisa. O menino é moreninho, meio mulato, coincidentemente [Risadas]. (Mayara – entrevista concedida no segundo semestre de 2012). (SANTIAGO, 2014, p. 51).

Por que o cuidado e o afeto são diferenciados em relação às crianças negras e às não negras? O que os bebês não negros têm de tão “atrativo”? Por que os bebês negros se tornam invisíveis ao acolhimento e ao afeto na creche? Para entender esses questionamentos, é necessário contextualizar os processos de segmentação e hierarquização que sustentam as desigualdades raciais na sociedade.

No Brasil, como já apontaram os sociólogos Bastide e Fernandes ([1955] 2008, p. 95), o fenótipo negro tornou-se um signo social de identificação da pobreza, da exclusão, passando a se constituir como um “ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de um indivíduo isolado, como *socius* e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma raça”.

A classificação dos sujeitos pelo seu fenótipo fundamenta o preconceito de marca, “isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” (NOGUEIRA, 1955, p. 34). Esse tipo de percepção constrói um ideário racista que nasce quando se propõem características biológicas como justificativa de desigualdades e comportamentos. Assim, a desigualdade já inerente a qualquer sociedade estratificada em classes sociais foi reforçada pela hierarquia racial (FERNANDES, 2007).

No entanto, é necessário ressaltar que uma análise pautada apenas nas classes sociais não demonstraria de modo conjuntural o dilema racial brasileiro, pois as dinâmicas estruturais da sociedade de classe só se aplicam de modo fragmentado, unilateral, às situações a que negros e negras estão submetidos.

[...] o racismo é mais do que reflexo epifenômeno da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente. (HASENBALG, 1979, p. 118).

É importante destacar que o racismo é primordial para a manutenção dos privilégios de classe, estando esses elementos interseccionados em diferentes momentos históricos e socioculturais. Um exemplo desses processos são os postos de trabalho que exigem menor escolaridade, oferecem menor remuneração e que em sua maioria são ocupados por pessoas negras. Como ressalta a expressão cunhada em 1979 pelo Movimento Negro Unificado (MNU): “A pobreza no Brasil tem cor – e é preta”.

O racismo em nosso país está ligado à estrutura de classe, que o naturaliza, sendo necessário o entendimento das formações históricas da sociedade para a compreensão dos mecanismos de hierarquização social. Como destaca McClintock (1995), é preciso reconhecer que “raça”, gênero e classe não são reinos distintos e isolados de experiência e somente existem em razão de relações contraditórias e conflitantes entre si.

Esse processo ocorre no contexto que Ianni (1996) denomina de “racialização das relações sociais”, a qual produz o imaginário sobre o negro através do olhar do outro, criando estratégias para a legitimação de uma aculturação forçada pelo imperialismo colonial, cunhando imagens tomadas como modelos ou referências. É importante ressaltar que o processo de racialização, no contexto brasileiro, está diretamente imbricado com as relações de classe, como destaca Fernandes (2007, p. 289):

[...] seria lamentável se ignorássemos como as determinações de raças se inseriram e afetaram as determinações de classe [...] o que desapareceu historicamente – o mundo colonial – subsiste institucional e funcionalmente, ainda que de forma variável e desigual, conforme os níveis de desorganização da vida humana que se considerem. Ele vive, pois, em quase tudo que é essencial para o capitalismo dependente: na posse da terra, na organização da agricultura, na autocracia dos poderes, na espoliação sistemática e marginalização dos pobres, no particularismo e no farisaísmo das elites, na apatia ou na confusão das massas oprimidas e, principalmente, nos padrões de relação étnicas e raciais.

A partir de uma abordagem histórico-sociológica, o referido autor analisa os dilemas da inserção dos negros na ordem capitalista e competitiva, propondo que a situação de anomia social dos negros se deve ao arcaísmo de estruturas sociais herdadas do processo de escravização. Fernandes (1965) demonstra que a mudança do estatuto de escravo para homem livre, no pós-abolição, não foi acompanhada por uma efetiva integração do negro na sociedade de classes em formação. Identificam-se, nesse período posterior, a continuidade e a persistência de relações sociais fundadas no período escravista na sociedade de classes.

Aos negros e negras, o racismo designou a posição subalterna na sociedade, criando-se deles a imagem de menores, carentes, sujos, não esforçados, “marcando-os” como “racialmente inferiores”. São vidas rechaçadas ao esquecimento e à subalternização, “vidas que só sobrevivem do choque com um poder que não quis senão aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos, eis aí as infâmias das quais eu quis, aqui, juntar alguns restos” (FOUCAULT, 2003, p. 126).

É necessário destacar que o termo “racial” se refere ao processo político e ideológico por meio das quais certas populações são identificadas por referência direta ou indireta às suas características fenotípicas reais ou imaginárias, de modo a sugerir que essa população só pode ser compreendida como uma suposta unidade biológica.

É importante salientar que não existem raças humanas; elas foram forjadas no bojo da história do capitalismo para legitimar processos de exclusão e exploração. Como aponta o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 003/2004,²⁹ que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pode-se compreender o conceito de “raça” como:

²⁹ O parecer CNE 003/2004 define que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são uma “política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004b, p. 10). Mais recentemente, em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi novamente alterada no Art. 3º (pela Lei 12.796) para incluir como um dos princípios basilares do ensino brasileiro “a consideração com a diversidade étnico-racial”. É necessário ressaltar que no texto da Lei nº 10639/2003 a educação infantil não está contemplada. Contudo, o Parecer e a Resolução incorporaram a política a essa etapa da educação básica.

[...] uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 14).

A ideologia racista, derivada do conceito de raça, marca vidas de meninos negros e meninas negras desde o seu nascimento. Um exemplo desse processo é a não equidade no cuidado com os bebês negros. “O racismo pode ser ao mesmo tempo violento e excludente, biológico ou cultural, mas responde sempre à lógica da separação e segregação, que cria o bom e o ruim, centros e periferias, servindo para justificar intolerâncias, marginalização e violência” (SIRNA, 2003, p. 47, tradução nossa)³⁰.

Dentro dessa lógica, o afeto torna-se um elemento racialmente distintivo ao longo da história, digno somente daqueles que possuem todas as características prescritivas pela norma vigente colonizadora. Como apresenta Bell Hooks³¹ (2010), no artigo “Vivendo de amor”, em diferentes momentos históricos a população negra foi interdita desse sentimento, a exemplo do período escravocrata:

Depoimentos de escravos revelam que sua sobrevivência estava muitas vezes determinada por sua capacidade de reprimir as emoções. Num documento datado em 1845, Frederick Douglass lembra que foi incapaz de se sensibilizar com a morte de sua mãe, por ter sido impedido de manter contato com ela. A escravidão condicionou os negros a conter e reprimir muitos de seus sentimentos. O fato de terem testemunhado o abuso diário de seus companheiros – o trabalho pesado, as punições

³⁰ Tradução livre de: “Il razzismo può essere violento o marginalista, biológico o culturale, ma risponde sempre a logiche separatorie e segreganti che, creando buonie cattivi, centri e periferie, riescono a giustificare intolleranza, emarginazione e violenza” (SIRNA, 2003, p. 47).

³¹ “Bell Hooks” é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora feminista, professora feminista e intelectual negra norte-americana. O pseudônimo que escolheu para assinar suas obras é uma homenagem à tataravó Bell Blair Hooks. A justificativa de seu nome ser escrito todo em letras minúsculas é que, como afirma a autora: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Disponível em: <variaspartesdemim.blogspot.com>.

cruéis, a fome – fez com que se mostrassem solidários entre eles somente em situações de extrema necessidade. E tinham boas razões para imaginar que, caso contrário, seriam punidos. Somente em espaços de resistência cultivados com muito cuidado, podiam expressar emoções reprimidas. Então, aprenderam a seguir seus impulsos somente em situações de grande necessidade e esperar por um momento “seguro” quando seria possível expressar seus sentimentos.

Num contexto onde os negros nunca podiam prever quanto tempo estariam juntos, que forma o amor tomaria? Praticar o amor nesse contexto poderia tornar uma pessoa vulnerável a um sofrimento insuportável. De forma geral, era mais fácil para os escravos se envolverem emocionalmente, sabendo que essas relações seriam transitórias. A escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade. Um escravo que não fosse capaz de reprimir ou conter suas emoções, talvez não conseguisse sobreviver.

O afeto se tornou um privilégio em nossa sociedade marcada pela desigualdade racial: o amor, o carinho, o cuidado são estabelecidos com base nas estruturas hierárquicas fundamentadas pelo racismo presente nas sociedades capitalistas, se configurando enquanto produtos da segmentação das relações de poder. Desse modo, as/os docentes, ao oferecerem carinho somente às crianças brancas pequenas, interdita o direito de afeto e atenção às crianças negras pequenas, reproduzindo a construção de hierarquias sociais que explicam os processos de exclusão.

Esse processo – vinculado ao estigma racial segmentado na sociedade – justifica discriminações, suprimindo a própria experiência de ser criança:

Figura 1 - Campanha da Ligue Internationale Contre le Racisme et l'Antisémitisme (LICRA).



Fonte: Your skin color shouldn't dictate your future (2010).

A imagem, somada à frase “Sua cor da pele não deve ditar o seu futuro” (tradução nossa)³², provoca algumas indagações: o menino pequenino, por ser negro, não é mais criança? Já tem um destino no mercado de trabalho? Por que somente a ele já é delegado um fim? Por que somente dele é retirada a possibilidade intempestiva do novo? A questão racial suprime a própria condição infantil, interditando a possibilidade que pode proporcionar na “experienciação” do mundo pelas crianças negras, destinando-as a *locus* hierárquicos marcados pela divisão de classe. É necessário destacar que a infância é uma produção histórica e que, como aponta Faria (2007, p. 61), “não podemos hoje, na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos a criança independentemente de sua classe social”, de seu pertencimento étnico-racial, das relações de gênero.

Souza (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada *Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil*, afirma que as percepções das infâncias em nossa sociedade são pautadas, inúmeras vezes, em experiências do que é ser uma criança branca. Segundo a pesqui-

³² Tradução livre de: “Your skin color shouldn't dictate your future”. A diagramação adotada para compor a imagem causa impressão de haver duas frases na figura, mas, a julgar pelo sentido, parece ser apenas uma.

sadora, essas percepções são alicerçadas pelas estruturas de distorções e desigualdades que envolvem a população negra brasileira.

As crianças negras são interdidadas ao direito do cuidado, do afeto, do paparrico, do acesso aos bens econômicos, simbólicos e culturais. Poder-se-ia aqui empregar, analogicamente, a expressão conceitual “fazer viver e deixar morrer”, cunhada por Foucault (2010, p. 285). Nesse contexto, outor-ga-se a alguns o direito de “experenciar” o mundo como criança; aos outros, reserva-se a morte resultante dos efeitos nefastos do racismo: uma morte social, dilacerada para além do próprio sentimento de luto.

Os não negros, nesse contexto, desfrutam de grandes privilégios, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente os interesses pré-estabelecidos por esse grupo e para ele, fundando abismos sociais pautados em diferenças fenotípicas que cunham processos de exclusão, criando laços ideológicos que constroem e advogam a existência, entre negros e não negros, de uma distância não só social e cultural, mas também biológica (FERNANDES, 1972).

Para a construção efetiva de uma hegemonia branca são criados mecanismos de anulação das culturas não dominantes, o que, no contexto brasileiro, significa criar abismos entre os negros e os não negros, atuando como uma técnica social de manipulação do comportamento de pessoas ou grupos, dividindo-os ou aglutinando-os, da mesma forma que o fazem as ideologias religiosas (IANNI, 1988). O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência, construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças negras pequenininhas, para as mulheres negras e os homens negros.

Esse processo não é natural, nem indolor; muitas vidas são relegadas ao esquecimento, para que a norma substantiva dos signos da “branquitude”³³, prescrita pelo colonialismo, seja legitimada. Dentro desse contexto, as

³³ Como destaca Bento (2002, p. 25), nesse “processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais”.

crianças negras pequeninhas sofrem um terrorismo colonial que, segundo Miskolci (2012), segue a lógica da violência, faz da negação o seu princípio fundamental e proporciona espaços somente para a legitimação das normas e a imposição do padrão eurocêntrico, construindo imagens negativas do que é ser um menino negro pequenininho ou uma menina negra pequeninha.

Talvez se possa questionar: mas de que forma essa violência se expressa na educação infantil? As respostas a essa questão estão nos pormenores, no toque, no momento da troca de fralda, no acolhimento pelo olhar, na disponibilidade em ouvir o que as crianças nos dizem, no momento da escolha da criança que irá representar o personagem principal na apresentação no final do ano. Essa violência também é institucional, como revela Rosa (2009), em sua dissertação de mestrado: muitas creches não apresentam pentes adequados para pentear os cabelos dos meninos e das meninas pequeninhos, sujeitam as crianças negras a cuidados inadequados e constroem a ideia de que seus cabelos são ruins e, por isso, não é possível penteá-los adequadamente com pentes usuais. Esse processo não é de simples desposseção, mas também de humilhação: um atentado contra o ser.

As creches são espaços de entrelaçamento entre o cuidar e o educar, e para se cuidar é primordial conhecer as diferentes demandas das crianças: cabelos crespos não podem ser penteados com o mesmo pente utilizado em cabelos lisos; caso isso ocorra, a criança poderá se machucar, sentir dor, desconforto. O pente é um dos elementos que merece atenção no ato de cuidar, mas talvez haja outras necessidades que mereçam também ser mencionadas, como a utilização de cremes.

Ao pentear os cabelos de uma criança negra pequeninha utilizando instrumentos adequados, são construídos processos de empoderamento, pois ela passará a sentir a sua estética valorizada. Todos os meninos e meninas têm o direito de se sentirem respeitados no ambiente da educação infantil; o pente, o creme para pentear, o toque de afeto entre os adultos e as crianças são alguns elementos que contribuem para a formação do sentimento de pertencimento e representatividade no coletivo da creche.

É importante destacar que o cuidado aqui referido não é sinônimo de maternagem, trabalho doméstico ou puericultura.

Não é trabalho doméstico porque não se realiza no ambiente de uma casa, num contexto familiar. Não é maternagem porque esse conceito pode vir a reforçar a compreensão de mãe-filho,

reforçando-se o papel de “segunda mãe” da monitora e/ou da professora (Búfalo, op. cit., p. 102). Não é puericultura, pois não se liga às práticas médico-higienistas e às práticas hospitalares de enfermagem. (ÁVILA, 2002, p. 126).

As relações de afeto e cuidado são construídas em diferentes momentos do cotidiano da educação infantil: ficam expressas nas relações entre docente e criança, entre criança e crianças e não se restringem à manutenção das condições básicas de higiene, alimentação e segurança. Como apontam Dias e Bento (2015), essa condição contém aspectos relativos à subjetividade e contribui diretamente para a construção das identidades.

Neste momento, cabe destacar outro fragmento da minha pesquisa de mestrado:

As crianças percebem... Percebem... Percebem porque quando tá agradando uma criança que é mais lindinho, aquele que é largado de lado, ele fica ali em volta, sabe aquele olho de cachorrinho pedinte? Judiação, carente, aquela coisa de carência? E eu falo, Abbas vem aqui que vou te dar um abraço, a criança vem e abraça, sabe com aquela vontade. Ele sente que tem mais ou que é a maioria, graças a Deus ali não é a maioria, onde é assim, nós somos em onze, cinco fazem assim, os demais não, a maioria ali trata de forma igual, tem carinho de forma igual, o zelo elas têm de forma igual, mas na hora do carinho não! Na hora de paparicar, bajular não... E as crianças percebem porque elas ficam com aquela carinha ali triste... tanto nas vezes que elas aprontam, na hora de morder, de empurrar é uma forma deles chamarem a atenção... tanto que hoje um Abbas deixou ser mordido duas vezes, a gente foi lá e ficou cuidando, cuidando... esse é pretinho... aí todo mundo em volta... aí todo mundo cuidando e chamando a atenção do outro que é paparicado... aí eu pensei como é que ele deixou, ele é esperto, inteligente, eu acho que ele fez isso para ter atenção. (Lilian – entrevista realizada no segundo semestre de 2012). (SANTIAGO, 2012, p. 90-91).

Abbas³⁴, ao deixar-se morder para conseguir um afeto, revela a crueldade impregnada pelo racismo, explicitando que ele também deseja ter carinho, atenção, ter o mesmo afeto dado às outras crianças.

Ao serem preteridas no direito ao afeto e ao cuidado, “experiençiam” os séculos de racismo que marcam a história do Brasil, vivenciam a materialização da ideologia racial, pautada em padrões de comportamento e subjetividade. Por essa razão, o afeto dedicado aos meninos negros e às meninas negras, bem como o cuidado equânime, que busca atender ao que cada criança pequeninha necessita no cotidiano das creches, pode tornar-se um elemento revolucionário, rompendo com a subalternidade prescrita pelo racismo e promovendo práticas equânimes de tratamento na educação das crianças pequeninas.

Silva (1995) apresenta dados semelhantes em sua pesquisa, mostrando que as crianças de grupos raciais considerados “inferiores” (sic) percebem quando são discriminadas. Segundo a pesquisadora, em alguns casos, as crianças negras “introjetam” a ideia de inferioridade construída pelo estigma que lhes é atribuído.

Para romper esse processo, o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) aponta que a educação básica deve promover oportunidades para pôr em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, buscando formas de convivência respeitosa, fortalecendo a construção de um projeto de sociedade em que todos sejam encorajados a expor e a defender sua especificidade étnico-racial.

No fragmento de entrevista supracitado, destaca-se também o fato de ser uma docente quem relata o episódio, o que demonstra que ela percebe o racismo em seu cotidiano. Em alguma medida, está alerta às nuances dos preconceitos e às linguagens das crianças e procura, de algum modo, proporcionar uma ruptura com o desprazer e os desafetos que as crianças negras pequeninhas sofrem quando não têm o mesmo tratamento na creche.

É fundamental, como bem relembra Rienzo (2006), pensar pedagogias que, desde a idade de 0 a 3 anos, promovam estilos educativos que não simplifiquem e contextos sociais que não privilegiem uma única direção, mas que se abram novas modalidades de escuta, de questionamentos, de ações.

³⁴ O nome da criança negra pequeninha é fictício, mas com a característica de ser de origem africana. A escolha do nome pode levar a uma dicotomização entre brancos e não brancos. No entanto, nesta pesquisa, trata-se de uma homenagem à cultura africana.

Para construção efetiva dessas pedagogias é fundamental que ocorra uma aproximação entre as culturas familiares, as culturas infantis e as culturas escolares, pois, como destaca Barbosa (2007, p. 1077),

[...] somente haverá qualidade no ensino e na educação brasileira quando for possível colocar abertamente as diferentes culturas que convivem em uma escola, sendo elas consideradas legítimas [culturas escolares], ou não [culturas familiares e infantis], e compreender sua lógica, construindo significados compartilhados, isto é, instituindo novos processos culturais a partir das diferenças.

Nesse sentido, é preciso pensar formas variadas de participação das famílias, possibilitando trocas recíprocas, permeadas por um clima de confiança e respeito mútuo entre a cultura escolar e as culturas familiares (SCHIFFINO; SILLER, 2011).

Como aponta Silva (2015, p. 178), “a falta de diálogo entre escola, famílias, comunidades, movimentos sociais tem levado a imaginar equivocadamente que as vivências de crianças negras fora da escola muito pouco ou em nada podem contribuir para aprendizagens escolares”. Desse modo, as interlocuções, pautadas no respeito entre as creches e as famílias, propiciariam um espaço fértil para a desconstrução de estigmas.

Os docentes são outros grandes aliados para a superação do racismo: por meio da construção de pedagogias descolonizadoras, fundamentadas na transgressão e – é possível dizer – também em ações revolucionárias, pode-se vislumbrar outra educação infantil, baseada em princípios antirracistas e equânimes.

Para a construção dessas pedagogias, é necessário abandonar os princípios coloniais enraizados em posturas e saberes e possibilitar que as crianças, desde pequeninas, vivenciem múltiplas experiências, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial, de gênero e classe. Mas, para que essa descolonização possa ocorrer, é necessário problematizar a cultura, a história e as relações que se estabelecem com as crianças. Tal processo exige um comprometimento político: ele implica estranhamentos mútuos, ajustes, negociações, muitas idas e vindas – enfim, desconstruções sistemáticas.

Tais processos, como ressalta Gorski (2007), não podem ser compreendidos somente como uma simples revisão da teoria pedagógica ou como

uma avaliação dos programas educacionais, pois, no cerne da descolonização, estão a luta contra a ordem capitalista vigente e a busca pela reconstrução das relações sociais, pautadas em um projeto político que vise à equidade e à justiça social.

Portanto, é fundamental refletir cotidianamente sobre os impactos do contexto sócio-político-epistêmico no trabalho que se constrói com as crianças:

[...] pensar naquilo que se faz, ter consciência das razões teóricas e conceituais que sustentam as intervenções [...] Que as intervenções e os comportamentos postos em ação por uma educadora não sejam simplesmente o êxito de uma predisposição inata, de um instinto materno ou de uma espontânea e irrefletida sensibilidade pessoal, mas, ao contrário, colocar em ação escolhas profissionais fundadas teoricamente, ponderadas e deliberadamente pensadas é um objetivo importante no trabalho formativo, que concorre a definir a densidade e a dignidade profissional de uma figura – aquela da educadora – que ainda muito frequente, sobretudo no senso comum, não tem seu pleno valor reconhecido. (INFANTINO, 2015, p. 988).

Partindo dessas inquietações, propõe-se um convite para revolucionar a educação infantil com pedagogias descolonizadoras, que não forneçam subsídios à manutenção das desigualdades. Como destaca Fanon (2005, p. 52-54), “a descolonização é verdadeiramente a criação de homens [mulheres e crianças] novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a ‘coisa’ colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta”.

Como um exercício descolonizador, finaliza-se este capítulo com um poema de Conceição Evaristo (1990), *Vozes-mulheres*, procurando não trazer respostas prontas, mas possibilitando uma experiência poética de encontro com uma mulher negra, a qual versa em primeira pessoa sobre si, sobre a vida e sobre as mazelas do racismo:

*A voz da minha bisavó ecoou
criança nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência*

*aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.*

Evaristo, 1990

Referências

- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. 2002. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen. Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1059-1083, 2007.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CORONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA JUNIOR, Henrique et. al. A criança (negra) e a educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 69-72, dez. 1979.

DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida da Silva. Educação infantil e relações raciais: conquistas e desafios. **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades**. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. **Cadernos Negros**. n. 13, São Paulo: Quilombohoje, p. 32-33, 1990.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Cortez; Unicamp, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Nacional, 1965.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GORSKI, Paul. Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. **Intercultural Education**. Virginia-USA, v. 19, n. 6, p. 515-525, 2007.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. **Geledés**. 9 mar. 2010. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-de-amor>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

IANNI, Otavio. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. A racialização do mundo. **Tempo Social**: USP. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-23, maio 1996.

INFANTINO, Agnese. Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2015.

MCCLINTOCK, Anne. **Imperial leather**: race, gender, and sexuality in the colonial context. New York: Routledge, 1995.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS AMERICANISTAS, 31, 1955, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1955.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Raquel. **Relações raciais na escola**: uma experiência de intervenção. 1992. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas. 1998. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

RIENZO, Adriana. Progetti di educazione interculturale al nido. In: BOLOGNESI, Ivana et al. **Di cultura incultura**: esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia. Milano-IT: Franco Angeli, 2006, p. 21-38.

ROSA, Clelia Virgínia. **Creche de empresa privada**: um estudo exploratório. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. **Tempo Brasileiro**. São Paulo, n. 63, p. 21-39, 1980.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.77, p. 25-34, 1991.

_____. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SCHIFINO, Reny Scifoni; SILLER, Rosel Rauta. Crianças, docentes e famílias: o olhar e a escuta das estagiárias sobre as relações entre esses adultos que compartilham o cuidado e a educação das crianças em creches e pré-escolas. In: GEPEDISC - Linha Culturas Infantis (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 113-128.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SIRNA, Concetta. **Postcolonial education e società milticulturali**. Lecce-IT: Pesna, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Yvone C. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TRINIDAD, Cristiane. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIEIRA, Jéssica dos Santos. **Análise crítica da prática pedagógica**. Pedagogias descolonizadas: desconstruindo o racismo na educação infantil. Monografia (Especialização em Docência da Educação Infantil) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2015.

“YOUR SKIN color. Shouldn’t dictate your future” – Campaign against racism and anti-semitism. **UFunk**. 5 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.ufunk.net/en/publicite/contre-le-racisme-et-lantisemitisme/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Crianças indígenas e seu modo próprio de educação

*Ilma Regina Castro Saramago de Souza*³⁵

*Marilda Moraes Garcia Bruno*³⁶

*“Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo”.*

Manoel de Barros

Escrever sobre crianças indígenas é pensar, muitas vezes, em um “quintal maior do que o mundo”, em animais, rios e brincadeiras e nas muitas coisas que tais crianças podem aprender no pátio da aldeia e nos demais lugares em que transitam. Nessa direção, este texto resulta de estudos acerca da cultura indígena e de re-elaborações do “ser criança”, enquanto professora formadora no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados durante os anos de 2014 e 2015.

Embora o foco do curso não estivesse voltado especificamente à criança indígena, muitas foram as oportunidades de reflexões e inquietações sobre essa temática. Dentre elas, destacamos as seguintes: a) de que forma a criança indígena é concebida dentro da sua cultura? b) quais espaços lhes são permitidos? c) qual o seu papel na comunidade? d) de que maneira ocorre a sua educação? e) quais pessoas são responsáveis por educá-la? Embora a literatura a respeito da criança indígena seja incipiente, entendemos que esse é um campo vasto de investigação, de encantamento e até mesmo, como menciona Manoel de Barros, um local apropriado para um “apanhador de desperdícios”.

³⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Professora Substituta na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPPP).

³⁶ Doutora em Educação. Professora Associada/aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD.

A palavra sonhada e a criança Guarani

Para os Guarani, a palavra é muito mais do que uma expressão verbal: significa a própria vida. Chamorro (2007) aponta que os sábios Guarani dizem que a origem do ser humano se dá a partir de uma palavra sonhada. Ao engravidar, a mulher sonha com uma palavra e, no momento do parto, o “verdadeiro pai e a verdadeira mãe das palavras” dão para a palavra que irá nascer a porção divina que a fará permanecer erguida, em posição vertical, o que a diferenciará dos animais.

A autora destaca que a palavra não é recebida pronta. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo da vida a partir de dedicação e esforços pessoais. Nesse processo, muitas vezes, inclinar-se-á ao descuido da palavra divina, encurvando-se verticalmente, como um animal. Como resultado, sobrevirá à tristeza, à confusão, à enfermidade, à inimizade.

Um dos momentos considerados importantes na vida da criança Guarani é o ritual de nomeação, pois é quando ela recebe do líder espiritual o seu nome. O princípio é que esse nome seja utilizado apenas quando a criança estiver no seio da sua comunidade. Ao receber um nome, a criança é orientada da melhor forma possível a desenvolver sua potencialidade.

Normalmente, a mãe leva sua criança até o xamã e é nomeada em cerimônia especial.

As primeiras informações sobre o ritual de nomeação mbyá nos chegaram através de León Cadogan. Segundo ele as mães mbyá são instruídas a consultar o líder espiritual dizendo: “Meu filho já está entre nós, trago-o porque quero escutar seu nome”. O xamã deve então colocar-se em comunicação com as divindades averiguando qual a procedência da palavra-alma que se encarnou no bebê. Acende seu cachimbo e sopra, jogando fumaça sobre a cabeça da criança. O nome que ele irá descobrir é como uma substância que mantém erguido o “fluir do dizer” no bebê e o acompanha durante toda a sua vida, até a morte. Somente quando as crianças são chamadas pelos seus nomes divinos elas acharão gozo na morada terrena e não serão rebeldes (CHAMORRO, 2008, p. 271).

Ao receber o seu nome, a criança está protegida do mal. No entanto, caso se afaste dos ensinamentos divinos do líder espiritual durante o seu tempo de vida ou se algum erro for cometido durante a sua primeira nome-

ação, enfrentará sérias consequências, como o sofrimento e a doença, e terá que retornar para aquele que lhe deu a palavra a fim de trazê-la de volta ou até mesmo para fazer a troca do seu nome.

Chamorro (2008) relata a sua experiência ao assistir à cerimônia de nomeação de uma criança Kaiowá. A criança de 2 anos e cinco meses de idade estava doente e seus pais acreditavam que ficaria curada ao ser levada para o líder espiritual.

Suspeitava-se que houvesse um descompasso, um desajuste entre a criança e seu nome ou que, por ocasião do primeiro batismo, tivesse-lhe sido revelado um falso nome. Reparando a tempo esse equívoco com um novo batismo, a criança passaria a ter saúde e seu nome se acostumaria a ela (CHAMORRO, 2008, p. 267).

Segundo a autora, em meio a danças e cantos, os indígenas presentes se movimentavam aguardando o momento em que a criança receberia o seu novo nome. Somente após 40 minutos de dança, com cânticos repetidos centenas de vezes, o rezador se afastou, tomou a criança do colo da mãe, acomodou-a no seu e, certo de que os “Donos do ser” estavam presentes no local, retirou o sumo do cedro e massageou a cabeça da criança.

Depois disso, em atitude de reverência e oração, o rezador escutou o nome a ser dado para a criança e, finalmente, o nome sagrado foi revelado: Kuña Apyka Veraju – ou: “Mulher que tem um lugar (assento) resplandecente” (CHAMORRO, 2008).

O líder espiritual fez as orientações necessárias e recomendou que a criança deveria usar sempre o novo nome, pois ele lhe traria vida saudável. Com discurso eloquente, ele continuou:

As crianças são como as plantas, como as sementes. As sementes descansam unicamente no seu pai e na sua mãe. Por isso, a mãe e o pai, as madrinhas e os padrinhos devem cuidar e limpar os filhos para crescerem felizes como o pé de milho e de arroz quando são beijados pelo vento. Enquanto crianças crescerem no mundo, há esperança. Se assim não fosse, poderia se plantar milho, mas este não daria fruto; as mulheres engravidariam sem nunca chegar a parir; as crianças que nascessem morreriam; nossos desejos, então, já não seriam tão fortes para poder acontecer. Sem criança o mundo vai acabar (...). Criança é a nossa vida (CHAMORRO, 2008, p. 269-270).

As palavras do rezador refletem o cuidado que se deve ter com a criança Guarani. Fazendo uma comparação, ele diz que, como as plantas e as sementes, as crianças devem crescer sob o cuidado do seu pai, da sua mãe, dos seus padrinhos e das suas madrinhas para serem felizes. Depois, poeticamente, diz que esse crescimento deve ser como o dos pés de milho e arroz quando são “beijados pelo vento”. Dessa forma, o mundo terá esperança, pois sem a criança o mundo acaba. Afinal, a criança é a nossa vida – o que remete ao início desse subtítulo: a criança é a palavra Guarani.

Mitã Reko: modo de ser criança Guarani

Os estudos referentes às crianças indígenas são muito recentes. Cohn e Tassinari, ao prefaciarem a obra organizada por Nascimento (2011), afirmam que somente nos anos 1990 o interesse por ouvir as crianças indígenas foi despertado. Antes, a atenção dos pesquisadores estava voltada apenas para a investigação os adultos.

Entre os poucos estudos realizados com essa temática até o momento, está o de Cohn (2005) junto às crianças Xikrin. A autora destaca que as crianças indígenas atuam cotidianamente em todas as configurações culturais existentes na comunidade, nas quais exercem relativa autonomia, ainda que esta seja processual e amadureça à medida que a criança cresce.

Essa autonomia passa por algumas fases. Às vezes, ela se torna possível quanto à sua ação e, às vezes, encontra certas impossibilidades. Em dados momentos, são mais truncadas ou mais abertas, pois dependem das aberturas que a criança tenha em sua cultura, bem como das margens de manobra existentes nela.

Quanto às margens de manobras, Cohn (2005) explica que o conceito não está ligado à subversão ou à manipulação do sistema, mas esse movimento é inerente à criança que, cotidianamente, está envolvida nas relações sociais e culturais do seu povo.

Para a autora, dessa forma, as crianças não são somente produtos, mas também produtoras da sua cultura, pois são capazes de dar sentidos e significados às suas experiências, inclusive, compartilhando-as com outros. O saber da criança indígena, afirma Cohn (2005), não é medido pelo quantitativo, mas pelo qualitativo, e não pode ser considerado menor pelos adultos, mas sim diferente. Por isso, deve-se entender que a antropologia da criança não veio para deter o desenvolvimento da criança, mas para propor diálogos entre elas e o mundo que as cerca.

Nesse interesse dialógico entre a criança e o mundo está a pesquisa de Noal (2006). A sua tese de doutorado busca entender o processo de ser uma criança Guarani e Kaiowá com a liberdade de brincar, aprender e crescer. A autora relata que, segundo os indígenas adultos, as crianças Guarani e Kaiowá não são limitadas em suas ações. Elas transitam em todos os espaços da aldeia, relacionam-se com todas as pessoas da comunidade e, como sujeitos das suas experiências e dos seus aprendizados, são capazes de construir os conhecimentos necessários sobre o modo de ser e de viver do seu povo.

O brincar, para a criança Guarani, também possibilita a aprendizagem. Caminhar pelos espaços da aldeia, reproduzir utensílios e instrumentos culturais, imitar os mais velhos na dinâmica de cuidar da casa e dos afazeres cotidianos, cuidar dos animais de estimação ou mesmo, ao encontrar um objeto aparentemente sem utilidade o pequeno, ser capaz de criar e recriar, se divertir e experimentar novas sensações. Para Noal (2006), são nessas experiências que a criança adquire e constrói a sua cultura lúdica.

Ao buscar a etimologia da palavra “criança” na língua Guarani, Noal encontra a palavra *mitã*, que significa “menino”, “animal de curta idade”, “jovem”. Ela esclarece que, nesse vocábulo, tanto no que se refere à criança menina do gênero feminino – *mitã kunã* – como no que se refere à criança menino do gênero masculino – *mitã’i* – não há nenhum significado jocoso ou duplo sentido. Pelo contrário: “menina pequena” e “menino pequeno” são bem definidos. O caso de “adulto”, no entanto, é diferente. A palavra *kakuaa* se refere a “adulto”, “grande”, “crescido”, “maior”. Com essas explicações etimológicas, a autora entende que as crianças Guarani e Kaiowá são diferentes somente na sua estatura, isto é, são menores apenas em relação ao seu tamanho, pois nas suas relações na aldeia elas são “seres que participam ativamente do cotidiano de seu povo, que dançam, brincam, acendem cachimbos, são meninos de recado” (CUNHA, 1999 apud NOAL, 2006, p. 46).

Dessa forma, a percepção de Noal (2006) comunga com Cohn (2005), pois ambas entendem a criança indígena como um ser em construção, capaz de interagir e participar cotidianamente na dinâmica de sua comunidade, bem como de construir relações com outros e com a sua cultura. Noal, partindo da afirmação de Nunes, assegura: “A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma reprodução ampliada da criança. [...] A criança é um ser social [...]. A socialização da criança está por desvendar, por conhecer, e apenas por esse motivo [ainda] não é considerada como plena” (NUNES, 2002, p. 276 apud NOAL, 2006, p. 46).

Segundo Noal, a criança indígena é um ser social que interage com a sua cultura e a transforma, atribuindo novos significados conforme as suas necessidades contextuais históricas, étnicas, sociais, econômicas e políticas, sempre em constante aprendizado com os seus pares. A educação é mediada por todo o cenário existente na aldeia. Além disso, acontece de forma espontânea “porque não precisa de uma instituição determinada para repassar conhecimentos” e ao mesmo tempo é integral “porque possibilita a cada membro o domínio do que é necessário para viver na coletividade”. (NOAL, 2006, p. 208).

Os estudos de Benites (2009) possibilitam compreender a convivência e a interação da criança Kaiowá desde os seus primeiros anos de vida. Para isso, o pesquisador divide o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em três fases:

A primeira fase inicia-se no primeiro ano de vida da criança, quando a sua alma ainda é instável e insegura e transita entre o corpo e o seu local de origem. Para isso, a alma da criança necessita de muita reza, bem como precisa ser tratada com carinho para que fique definitivamente no corpo. Nesse tempo, a criança não fica diretamente no chão, pois na terra há sombras de espíritos maus que sempre estão prontos para retirar a alma do corpo do pequeno.

A segunda fase começa após o primeiro ano de vida da criança. Nesse período, ela já pode ficar diretamente no chão, onde começará a engatinhar, andar e falar as primeiras palavras. Essa fase se estende até os 4 anos de idade, quando a criança, sob a vigilância de seus pais e avós, desenvolve-se gradativamente, andando sem amparo e pronunciando um número maior de palavras.

Aos 5 anos de idade inicia-se a terceira fase, que dura até os 10 anos. A criança começa a imitar o comportamento, as frases e as ideias dos adultos. É uma fase de contínua atenção e cuidado dos pais, pois a alma da criança não está completamente estável em seu corpo e, ao transitar “de lá para cá”, pode receber influências negativas, já que, na fase da imitação, a criança recebe tanto influências positivas quanto negativas.

Benites (2009) esclarece que o espaço transitado pela criança deve ser aquele exclusivo da família, estendendo-se apenas para as redondezas da casa e para os caminhos que levam à casa dos parentes – em especial à casa da avó, onde permanece a maioria do tempo recebendo conselhos, informações, entretenimento e conciliações. Além disso, junto à sua mãe e suas avós, a criança aprende a desenvolver serviços domésticos, tais como lavar a roupa, preparar a comida, limpar o pátio da casa e alimentar os animais.

Os passeios fora do espaço da casa devem ser acompanhados pela família, principalmente para as meninas acima de 10 anos, para que evitem aprendizagens que não sejam próprias para a sua idade e estejam protegidas de espíritos maléficos que, com forma humana, porventura, venham persegui-las e seduzi-las, causando-lhes estado de loucura.

Para o autor, o cuidado para com a criança durante a sua fase de crescimento e as conversas diárias na aldeia são pedagógicos e fundamentais para a organização social da família Kaiowá. Nessa perspectiva, Nascimento (2006) explica que a criança Guarani aprende diariamente olhando e observando a realidade da aldeia.

[...] as crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo (NASCIMENTO, 2006, p. 8 apud NASCIMENTO, 2009, p. 196).

Nesse movimento de observação, a criança desenvolve os seus sentidos para a aprendizagem. Em constante experimentação, estabelece relações, resolve conflitos e constrói conhecimentos diversos. Aquino (2012) ensina que a principal educação da criança Guarani se dá através da oralidade e acontece em todos os lugares da aldeia. Seja à beira do fogo doméstico ou no pátio, os pais e avós estão sempre atentos para ensinar, orientar e educar suas crianças, como declara à Aquino a indígena Ñandesy, de 89 anos de idade:

Os espaços das aldeias sempre se tornam lugar de valorização da cultura, onde as crianças têm papel fundamental de transitar na reorganização da política de autoafirmação de identidade, por isso as crianças aprendem a identificar facilmente os espaços vividos como lugar de constante aprendizagem, feito pelos mais velhos. (AQUINO, 2012, p. 49).

Embora os espaços da aldeia estejam em constantes reconfigurações devido à sua dinâmica, as crianças estão sempre presentes e ali transitam em liberdade, são educadas conforme a sua tradição e aprendem e (re)significam diariamente a sua cultura e o seu modo de ser e de viver enquanto crianças Guarani.

Modo de ser da criança Terena

A expectativa para a chegada da criança Terena contagia toda a família. Entre as tradições, a simpatia da galinha e do garfo para saber o sexo da criança está sempre presente. Brostolin e Oliveira (2013, p. 151) descrevem, a partir do relato de uma jovem indígena, como é feito esse ritual:

A simpatia da galinha é feita pela avó da criança que mata a galinha e vê o lado para onde o pescoço vira, se for para o lado onde o sol nasce, a criança vai ser menino, se for para o outro lado será menina. A simpatia do garfo é feita pela avó também e ela tem que virar a ponta do garfo para cima e jogar no chão. Se a ponta cair para cima, a criança vai ser menino e se cair para baixo vai ser menina.

Assim, depois da simpatia, ao nascer o menino ou a menina Terena, é lhe dado o nome, que é escolhido por seus avós. O nome da criança Terena é muito importante, pois tem um significado de união com a sua geração passada.

Os estudos de Cruz (2009) esclarecem que a criança Terena é dotada de um espírito único. Na sua cultura, é considerada como um ser muito especial, dotado de carinho e atenção, constituindo-se numa base de autoconfiança. “Geralmente, o indígena considera cada criança um espírito único, com seus talentos próprios a oferecer ao seu grupo. Para os Terena de Buriti, as crianças são seres muito especiais, oferecem carinho e atenção que favorece a possibilidade de se constituírem em autoconfiança” (CRUZ, 2009, p. 146).

As discussões da autora vão ao encontro das pesquisas de Noal (2006) ao mencionarem que a criança indígena constrói a sua identidade cultural, pois, de modo tranquilo, transita em todos os lugares da aldeia. De certo que, em alguns lugares, faz-se necessária a presença dos pais, dos irmãos maiores ou de outro parente adulto. Porém, a criança sempre tem a liberdade de brincar e de ir e vir por onde desejar, o que expressa a sua intimidade com o local onde vive.

Mesmo sob o cuidado silencioso da mãe ou de outro membro da família, a criança Terena cresce com incentivo para participar de todas as atividades da aldeia. Seja ao brincar, ao participar das rodas de conversa, no trabalho na roça junto com seus pais, nas festas ou nos trabalhos domésticos cotidianos, elas estão em constantes ressignificações, assim como as crianças Guarani e Kaiowá.

As semelhanças entre essas culturas também podem ser observadas em relação ao brincar, pois tanto para a criança Guarani e Kaiowá quanto para a criança Terena essa ação é permeada por significados diversos que resultam em desenvolvimento, aprendizagem e prazer.

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico; interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação; e informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013, p. 153).

Ainda que o brincar seja um momento prazeroso, Brostolin e Oliveira (2013) pontuam que, para a criança Terena, o brincar é “sério”, já que exige atenção e concentração. Ela pode brincar dentro e fora da sua casa, aproveitando o tempo e o espaço para criar e recriar.

As crianças costumam brincar no espaço fora de casa com areia, jogam queimada, bate-ombro. Costumam brincar de “bicho” que é quando as crianças pulam nas árvores de galho em galho e futebol. As meninas brincam juntas com os meninos, não há separação de brincadeiras por gênero. Apesar de hoje as crianças brincarem com carrinho e brinquedos industrializados, não deixaram de brincar com brincadeiras antigas. Antigamente faziam brinquedos com madeira de paineira e vaquinha de manga verde (BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013, p. 153).

A partir do brincar, a criança Terena é capaz de (re)significar a sua cultura e de desenvolver as suas habilidades, o que pode ser fortalecido por seus pais e demais familiares. Cruz (2009) diz que, quando a criança é encorajada, animada e incentivada pelos seus pais ou por outros responsáveis da aldeia, ela aprende a ter mais confiança em si mesma e caminha autonomamente, o que contribui para a dinâmica cotidiana da sua comunidade. “Quando encorajamos, animamos, incentivamos nossos filhos, damos a eles a força de nosso coração, de nossa alma. Cabe a nós ajudá-los e apoiá-los enquanto desenvolvem as habilidades e a confiança indispensáveis para andar com suas próprias pernas” (NOLTE, 2003, p. 73 apud CRUZ, 2009, p. 145).

O encorajamento também desperta na criança o desejo de participar dos afazeres diários da aldeia, permitindo-lhe o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Nesse sentido, o mundo indígena da criança Terena transita entre a experiência de ensinar e de aprender como processo dialógico de apropriação de saberes.

Segundo Cruz (2009, p. 146), “aprender na aldeia é iniciar-se no mundo indígena e nas suas práticas significativas”, pois, na aldeia, as “pessoas compartilham os processos vividos”, ensinando as suas crianças e aprendendo com elas, sustentando-se na convivência e na interação.

Assim como os Guarani e Kaiowá, o povo Terena transmite o seu conhecimento através da oralidade. Mesmo com algumas diferenças em relação ao ciclo de crescimento, respeitam as fases de aprendizagem de suas crianças, permitindo a elas um contato com o conhecimento baseado no tempo certo, conforme a idade e maturidade.

As crianças estão sempre em volta de suas mães e avós maternas. Com elas, desenvolvem atividades e participam de toda a rotina da família, como dar recados, trocar alimentos, cuidar dos animais e da plantação, entre outros afazeres. Os pais levam os seus filhos para a roça bem cedo e lhes ensinam as múltiplas tarefas ali realizadas. Da mesma forma, as crianças participam dos eventos da aldeia – casamentos, velórios, festas etc. – a fim de interagir globalmente com os acontecimentos da cultura.

Dessa maneira, elas aprendem a todo o momento e em todos os lugares, pois estão sempre envolvidas nas relações sociais que ocorrem na aldeia. Enquanto os pais tomam o mate, as crianças brincam ao redor, demonstrando respeito mútuo, chamando a atenção umas das outras e obedecendo à hierarquia do mais velho para o mais novo.

Para Lima (2008), não há entre os Terena uma instituição ou uma pessoa única responsável pelo ensino. Não há nem mesmo um assunto que não possa ser ensinado. Todos os assuntos podem ser conversados, sendo explorados conforme a idade correspondente de cada membro do grupo.

Brostolin e Oliveira (2013) observam que a família tem uma participação ativa na educação social e moral da criança Terena, que é supervisionada por seus pais ou por uma pessoa mais velha. O fazer, o brincar e o viver contribuem para a aprendizagem da criança. Os pais Terena são sempre muito pacientes, visto ser a prática, o “aprender fazendo”, a principal característica da educação, conforme pontua Lima (2008).

Não há pressa para o aprendizado, pois acredita-se que toda educação deve ter uma aplicabilidade para a vida diária. Desse modo, os conselhos

dos mais velhos são ouvidos com atenção e respeito, pois, com sua sabedoria, compartilham e perpetuam a história do seu povo.

Considerações finais

Concluir um estudo que se refere a crianças indígenas parece um pouco utópico, pois há muita riqueza para se aprender e discutir. Entretanto, fazê-lo é se “aparelhar” para novas questões e para novas perspectivas de estudos acerca dessa temática. O que se conclui até aqui é que as crianças indígenas são fontes de ensino e de aprendizagem social e cultural desde a sua concepção.

Sua educação se expande pela aldeia, pois, tanto ao ser sonhada, como a palavra da vida – no caso da criança Guarani – ou como o significado do nome ligado aos seus ancestrais para a criança Terena, o que se percebe é o fortalecimento do ser indígena. O desenvolvimento da criança é acompanhado pela aprendizagem diária.

A possibilidade de circular e explorar todos os espaços da aldeia, ainda que acompanhada de avós, pais ou outros responsáveis, denota o pertencimento social e cultural da criança no local onde está inserida.

Além disso, é nas relações com o brincar e nas trocas com os seus pares que a criança se constitui e se constrói enquanto parte integral da sociedade. No seio da sua família e dos líderes religiosos, recebe as instruções diárias para o seu desenvolvimento, sua proteção e felicidade. Assim, como plantas e sementes, a criança indígena cresce, desenvolve-se, é educada e dá para a sua comunidade a possibilidade de esperança, de uma nova vida e de novas palavras.

Referências

AQUINO, Alda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagem: espaço de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai – Amambai-MS.** 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRAND, Antônio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra.** 1997. 328 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. Os sentidos do aprender a ser indígena e o viver a infância da criança Terena. **Educação em foco**. Belo Horizonte, v.16, n. 22, p. 143-162, dez. 2013.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje**: Fundamentos da palavra guarani. Dourados: Ed. UFGD, 2008.

_____. Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra. **Tellus**. Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 37-49, out. 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CRUZ, Simone Figueiredo. **A criança Terena**: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

LIMA, Eliane Gonçalves de. **A pedagogia terena e as crianças do PIN Nioaque**: as relações entre família, comunidade e escola. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.). **Crianças indígenas**: diversidade cultural, educação, e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro et al. A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. **Tellus**, Campo Grande, ano 9, n. 17, p. 187-205, jul./dez. 2009.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá**: o mita reko na Aldeia Pirakuá/ MS. 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001, p. 45-69.

Educação para a sexualidade e gênero na infância

Constantina Xavier Filha³⁷

Recentemente, ficamos aturrid@s em meio à retirada dos termos “gênero”, “sexualidade” e “orientação sexual” do Plano Nacional de Educação e de vários planos estaduais e municipais, na grande maioria dos recantos brasileiros³⁸. O termo gênero, em especial, passou a ser temido por muitas pessoas, especialmente com base em discursos conservadores de algumas alas religiosas, referendados por políticos representantes desses setores, que acabaram por retirá-lo dos documentos e promover uma cruzada contra os(as) que são favoráveis à inclusão dessa temática nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas nas instituições educativas³⁹.

Essas questões afetam as práticas educativas, especialmente quando falamos da criança pequena, de sua sexualidade, das construções de identidades de gênero e, sobretudo, das práticas pedagógicas nas instituições educativas. São essas problematizações que me proponho a discutir neste capítulo, procurando analisar alguns discursos circulantes.

Para iniciar a questão, começo com a descrição de dois livros para a infância, extraídos das fontes de pesquisas que coordenei nos últimos anos com apoio do CNPq⁴⁰. Os livros são *Ceci quer um bebê* (LENAIN, 2009) e *Menina não entra* (ANDRADE, 2008).

Esses livros discutem relações de gênero e sexualidade na infância; foram alvo de críticas e se tornaram manchete de jornais locais e nacionais ao serem adotados nas escolas em Guarulhos, segunda maior cidade do estado de São Paulo, no ano de 2015. Esse ato causou intenso e acalorado debate na sociedade local, culminando em audiência pública na Câmara dos Vereado-

³⁷ Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX). Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), Unidade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, Brasil.

³⁸ O presente capítulo é parte ampliada e modificada de outro, de minha autoria: XAVIER FILHA, Constantina. Educação e identidade de gênero na infância. Revista Diversidade e Educação, v. 4, n. 6, jul./dez. 2015.

³⁹ Um fato recente foi a polêmica ocorrida com a inclusão de temáticas de gênero no exame do ENEM/2015.

⁴⁰ Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças (2008-2012) e Representações de violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças (2012-2013).

res do município. Nessa ocasião, tal como na escrita dos planos de educação, houve uma cisão entre dois grupos. De um lado, havia partidários favoráveis à introdução da questão nas escolas – portanto favoráveis aos livros – e de outro os contrários. O surpreendente, no caso destes últimos, é que não apenas se opunham, como o faziam veementemente e a altos brados, bem como condenavam o uso dos livros e de qualquer assunto congênere nas instituições educativas.

Esse caso foi amplamente noticiado nos vários meios de comunicação no estado paulista e obteve repercussão nacional⁴¹. O presidente da comissão de Direitos Humanos da Câmara de Guarulhos, vereador Romildo Santos (PSDB), afirmou que os livros poderiam “influenciar” na educação das crianças a ponto de elas “desviarem-se da vida”. Defendeu a retirada do material das escolas, dizendo serem representantes da “ideologia de gênero” com o seguinte argumento:

É uma situação que pode levar as crianças a se desviarem da vida que é o correto homem e mulher, casamento, e seguir a sua vida em frente. Não já querer ter uma tendência à homossexualidade. Como eu disse, nós não somos contra os homossexuais. Não somos homofóbicos. O que nós queremos é que a família cuide dessa parte. E não o município ou o estado⁴².

O que nos faz pensar esse discurso a respeito da sexualidade e identidade de gênero da criança? Antes de discutir os argumentos do vereador com referenciais teóricos dos estudos de gênero e das sexualidades, urge descrever o teor dos dois livros que causaram tamanha repercussão.

O livro *Ceci quer um bebê*⁴³ conta a história da menina Ceci e de seu amigo Max. A história se inicia com a menina perguntando se Max a amava. Ele responde afirmativamente. Ela propõe que ambos “façam” um bebê. Deita-se na cama. Max, envergonhado, deita-se ao seu lado. Abraçam-se bem

⁴¹ MACHADO, Leandro. Distribuição de livros de educação sexual vira polêmica na Grande SP. 29 maio 2015. Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1635199-distribuciao-de-livros-de-educacao-sexual-vira-polemica-na-grande-sp.shtml>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

⁴² Retirado da matéria publicada no G1: Distribuição de livros sobre educação sexual gera polêmica em Guarulhos <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/06/distribuciao-de-livros-sobre-educacao-sexual-gera-polemica-em-guarulhos.html>>. Acesso em: 2 jun. 2015

⁴³ Há outros livros do mesmo autor que trazem Ceci como protagonista: *Ceci tem pipi?*; *Ceci e o vestido de Max*; *Os beijinhos da Ceci*.

forte por alguns minutos. Logo em seguida, levantam-se para tomar um lanche. A partir daí, o desenrolar da narrativa discorre sobre a suposta gravidez da menina. Ela se fantasia de “mamãe grávida” e assume essa identidade por alguns dias, indo inclusive à escola com uma “barrigona” feita por uma almofada debaixo da sua roupa. No terceiro dia, Max marca um encontro com Ceci em uma praça e ela o surpreende com um bebê. Ceci apresenta o bebê como se fosse o filho dos dois que acabara de nascer. Nesse momento, são surpreendidos pela mãe de Ceci, que a repreende por ter saído de casa sem a sua permissão e, além disso, levando seu irmão recém-nascido. A partir daí, a história continua com a menina tentando explicar a Max que não estava grávida.

O livro *Menina não entra* conta a história de Miguel, que queria formar um time de futebol denominado Meninos Futebol Clube. Ele convida vários garotos do bairro para formar o time, sem atingir o êxito. Para completar a equipe, um dos meninos do grupo convidou sua irmã, mas todos reagiram negativamente. Alegaram que futebol era coisa de menino, que as garotas não sabiam jogar, que poderiam se machucar, que eram frágeis para tal tarefa. A menina argumentou que isso era preconceito da parte deles e que ela sabia jogar futebol. Finalmente convencidos, concordaram que ela entrasse para o time. A menina deu um show de bola! No campeonato, o time ganhou de goleada e ela recebeu um convite do time adversário para mudar de grupo. Foi convencida a ficar no antigo time, conquistando a função de capitã. Para ficar na equipe, ela impôs duas condições: que meninas pudessem entrar no time e que o nome do grupo fosse mudado para Todo Mundo Futebol Clube.

Os livros discutem várias temáticas. Limitei-me às que tratam de sexualidade e da construção da identidade de gênero na infância, pois várias outras poderiam ser abordadas. A polêmica em torno dos dois livros nos leva a perguntar: em que poderiam eles ser “perigosos” para as crianças? Como poderiam “desviá-las”? Desviar do quê? Não é comum as crianças perguntarem sobre como nascem, como vão parar na barriga de suas mães? As meninas se assemelham aos meninos? Em quê? Em que se diferenciam? Diferenciam-se entre elas mesmas como meninas? Essas questões não fazem parte da vida das crianças? As temáticas também não seriam assunto para as instituições educativas?

Inúmeras são as questões que podem ser levantadas a partir dessas leituras. Por que são elas tão temidas pelas pessoas adultas? Que pessoas

adultas? Por quê? Esses assuntos devem se restringir ao âmbito do privado, da família? Não interessam também à escola ou aos centros de educação infantil? Por acaso não são trazidos pelas crianças às instituições educativas desde a educação infantil?

Passo, a seguir, a discutir sobre essas questões a partir de fragmentos da fala do vereador anteriormente descrita, por representar um discurso recorrente nos dias de hoje.

“É uma situação que pode levar as crianças a se desviarem da vida que é o correto homem e mulher, casamento e seguir a sua vida em frente”

O título desta primeira seção poderia ter como subtítulo **binarismo de gênero e heteronormatividade**. O discurso do vereador é enfático em vários aspectos: dentre eles, aquele pelo qual afirma que o gênero é estabelecido a partir da divisão binária entre ser homem e ser mulher. Esse discurso se ancora na perspectiva biológica, ou seja, quem tem vulva/vagina é obrigatoriamente do gênero feminino e quem tem pênis, do masculino. Qualquer outra forma de vivência que não esteja dentro dessa norma é considerada “incorreta”, “desviante”. Assim, nessa perspectiva, uma “mulher com pênis” não poderia ser do gênero feminino. O mesmo aconteceria para um “homem com vagina”; não seria considerado masculino.

Em nossos estudos, entendemos que o gênero é uma construção cultural, ou seja, é na cultura que significamos o que é considerado masculino ou feminino, e não por uma determinação de caráter biológico. Não nascemos masculinos ou femininos; tornamo-nos alguém de determinado gênero na cultura. O gênero também faz parte da identidade do sujeito. Constituímo-nos como feminino ou masculino independentemente de corpo biológico. Há quem não se identifique ou deseje se adequar a nenhum dos dois gêneros.

Isso não quer dizer que possamos nos tornar um animal se quisermos, como uma girafa – um exemplo que já vi em redes sociais. Esse processo é cultural na medida em que é na cultura que damos significado ao que é considerado “correto”, desejável, ao ser masculino e ao ser feminino. A partir daí nos tornamos masculino e feminino de muitos jeitos, apesar de haver discursos de poder que acabam por dizer o que é ideal para a vivência da masculinidade ou da feminilidade.

Louro (2000) destaca que gênero é uma construção cultural feita sobre diferenças sexuais. O gênero está ligado à construção social, constituindo

masculinidades e feminilidades nas relações sociais, culturais e históricas. Para a autora, o conceito de gênero é utilizado para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Nesse sentido, “as identidades de gênero remetem-nos para as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade” (LOURO, 2000, p. 93).

Desde que nascemos, estamos interagindo com as mais diversas pedagogias de gênero, que indicam a forma ideal de se viver o masculino ou o feminino. As cores rosa e azul constituem elementos da pedagogia de gênero que demarcam corpos e condutas de menina e de menino. Os sujeitos vão interagindo com essas pedagogias, dialogando com elas, aceitando-as, rejeitando-as, confrontando-as, de forma ativa. Nessa direção, o conceito de gênero não está ligado ao biológico, mas ao aspecto social e cultural do que se convencionou ser masculino e feminino. Os sujeitos sociais se identificam e constroem identidades de gênero, considerando-se como masculinos, femininos, ficando nas fronteiras entre os dois ou definindo formas específicas de ser.

Outro aspecto na sentença proferida pelo político é a questão de afirmar o casamento heterossexual como destino imutável para as pessoas, mesmo para as que ainda tenham por volta de 7 a 10 anos, idade do público leitor a que se destinam os referidos livros das escolas municipais daquela cidade. O casamento desejável é o realizado entre homem e mulher. Esse é o ideal de família apregoado na fala do político. Mais uma vez, destacamos a premissa de imprimir a heterossexualidade como norma, a única desejável e aceita. Essa prática cultural, que está a todo tempo imprimindo a heterossexualidade como a única possibilidade de identidade sexual, recebe o nome de heteronormatividade. Por esse conceito entendemos a ideia de que a heterossexualidade seja considerada a única e desejável identidade sexual para os sujeitos. Ele reforça a ideia de que os gêneros são definidos na ótica da heterossexualidade, além de fazer pensar que há uma relação direta entre sexo-gênero-sexualidade e desejo. Nessa perspectiva, uma pessoa que nasce com pênis seria necessariamente do gênero masculino e com identidade heterossexual. O mesmo se aplicaria à menina, que seria do gênero feminino, também com identidade heterossexual. Tudo o que fugisse dessa sequência seria considerado desvio, aberração, abjeção, doença. Por heteronormatividade entendemos:

Conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. Como explica Judith Butler, a imposição de heteronormatividade se vincula a processos de produção de corpos, sujeitos e identidades coerentemente sintonizados com a seqüência sexo-gênero-sexualidade. Mais do que isso: a heteronormatividade se fundamenta na crença na divisão binária dos corpos (macho e fêmea), e na atração “natural” entre os “sexos opostos” (correspondentes obrigatoriamente a gêneros distintos, também definidos de maneira binária). Nesse contexto, os gêneros são definidos com base na “matriz heterossexual”, e a expressão da sexualidade e da orientação sexual é rigidamente vinculada às identidades e expressões de gênero segundo esse modelo binário e essa crença na correspondência sexo-gênero. Assim, a heteronormatividade reforça as concepções binárias e as normas de gênero, e a produção da seqüência heteronormativa sexo-gênero-sexualidade obedece à lógica da produção de corpos e desejos obrigatoriamente heterossexuais (“heterossexualização compulsória”). Por isso, corpos que escapam dessa seqüência (arbitrária, mas tida como “natural”) são considerados incompreensíveis (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 20-21).

Vivemos imersos e em interação com vários artefatos culturais que estão o tempo todo a indicar a heterossexualidade como a única e correta forma de viver a sexualidade. Os livros infantis são importantes instrumentos dessa educação da infância. Em sua esmagadora maioria, a princesa se casa com o príncipe, ou fica à espera dele para se casarem ao final da história e serem felizes para sempre. A heteronormatividade reforça as normas de gênero. Em nossa sociedade, a norma se tornou a do *homem, branco, heterossexual, cristão, bem-sucedido economicamente e sem deficiência*. Tudo o que não está dentro dessa norma é considerado desvio, fora do padrão, que precisa ser tratado... O(a) homossexual é considerad@ como alguém que está fora da norma, por isso precisa ser curad@, libertado@ do “pecado”, para tentar normatizar suas atitudes e seus desejos. Silva (2003) nos ajuda a entender esse processo de atribuição de características positivas às identidades que estão na norma e, conseqüentemente, todas as desqualificações para as

que fogem delas. Normalizar, para o autor, significa “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação à qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (p. 83). E continua: “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (p. 83).

A identidade considerada normal, para Silva, é “‘natural’, desejável, única” (p. 83). Ela é considerada “a” identidade e por isso nem sequer é questionada. É considerada natural, tornando-se invisível, inquestionável por estar dentro do “padrão”; as outras é que serão marcadas pela diferença, pela marca da norma e por isso serão constantemente questionadas, medicalizadas, ridicularizadas e violadas em seus direitos humanos. Um exemplo típico dessa normatização é que ninguém pergunta a uma pessoa heterossexual sobre a causa de sua heterossexualidade ou sobre o momento em que ela se descobriu nessa identidade sexual. Quem não é heterossexual é constantemente questionad@ a esse respeito. A curiosidade perversa se instala ao querer saber a causa da homossexualidade ou o momento em que uma pessoa se tornou homossexual. É comum vermos um “receituário” para buscar a culpa da homossexualidade na família, no sujeito ou até mesmo na hereditariedade, além de se atribuir sem-vergonhice ao sujeito que “tenha optado” por essa orientação sexual, revelando uma avalanche de discursos preconceituosos e desrespeitosos com as pessoas que não se enquadram na norma, tanto de sexualidade quanto da identidade de gênero.

Outra questão a ser evidenciada na fala do vereador de Guarulhos é a associação entre gênero, construção de identidade de gênero e construção da identidade sexual. Apesar de essas questões serem muito próximas na vida dos sujeitos, elas são conceitualmente diferenciadas. Para Louro, os sujeitos constroem suas *identidades de gênero* identificando-se como masculinos ou femininos. Essas construções são eminentemente culturais, ou seja, é na cultura que o ser homem ou ser mulher é significado de determinados jeitos e modos. As *identidades sexuais* seriam as formas pelas quais os sujeitos expressam/direcionam/orientam e/ou vivem seus desejos: com sujeitos do mesmo sexo (homossexual), do sexo oposto (heterossexual), com ambos os sexos (bissexuais), sem parceiros/as (LOURO, 1997) ou sem desejo de praticar o ato sexual. Portanto, ao nos referir a uma característica da identidade de gênero de uma pessoa, não necessariamente estamos falando de sua iden-

tidade sexual. Essa questão é recorrentemente confundida em muitas falas de pessoas que não querem que o gênero seja discutido nas escolas. Muitas dizem que, ao ensinar sobre gênero, as escolas ensinarão as crianças a serem homossexuais. Vemos aí um equívoco relacionando identidade de gênero e identidade sexual. Teoricamente, as pessoas se identificam como masculinas ou femininas independentemente de seu corpo biológico (há quem prefira ficar na fronteira, ou negar-se a pertencer a um desses dois gêneros, em razão de o feminino e o masculino serem muito atrelados à heterossexualidade). O seu desejo afetivo-sexual será direcionado, ou orientado, para alguém do mesmo sexo (no caso homossexual), do outro sexo (no caso heterossexual), ou para os dois (no caso bissexual). Há os que se consideram assexuados e que não desejam se relacionar sexualmente com nenhuma pessoa. A discussão de gênero, portanto, será a de saber como o masculino e o feminino foram social e historicamente construídos: por exemplo, homens mais violentos e mulheres mais submissas. Tais aspectos acabam por subjetivar crianças e demais pessoas e, com isso, constituem subjetividades e práticas de violências domésticas das quais as meninas e mulheres são mais frequentemente vítimas em potencial. Meninos que não se comportam de acordo com o ideal de masculinidade, não gostando de futebol, sofrem por serem considerados menos masculinos e até mesmo passam a ser questionados sobre sua sexualidade e sobre seus possíveis desejos sexuais, sendo taxados de homossexuais desde muito pequenos. Discutir gênero é propiciar discussões com as crianças sobre as normas de gênero que acabam por provocar violações de direitos daquelas que não se encontram ou se “enquadram” na norma ou nos modelos hegemônicos. Uma das consequências, para quem não se situe na “norma”, é ter que se policiar o tempo todo para viver o padrão cultural estabelecido de menino-homem e menina-mulher.

O vereador ressaltou que os conteúdos dos livros poderiam “influenciar” as crianças. Essa “influência” pode ser pensada sob vários aspectos, dentre os quais destaco dois.

O primeiro se apoia na hipótese de que a criança é um ser assexuado. De acordo com esse pressuposto, qualquer informação do meio social poderia “influenciá-la” e “despertá-la” para o assunto e para as práticas sexuais. Contrariamente a essa premissa, o fato é que a criança tem sexualidade desde que nasce. Essa sexualidade não é a mesma que a sexualidade adulta. A criança se expressa sexualmente com seu corpo, sente prazer, desprazer,

pergunta sobre suas teorias e dúvidas, toca seu corpo e o de outrem, busca responder a suas questões e com isso constrói suas identidades de gênero e sua sexualidade, aprendendo e interagindo com as pedagogias de gênero e sexualidade em cujo meio se situa, não como um sujeito passivo, mas ativo na construção de sua subjetividade.

A segunda questão leva a pensar que gênero e identidade sexual sejam sinônimos. Embora já o tenha destacado, não custa retomar a discussão. A menina do livro que sabia jogar futebol desenvolvia com êxito uma atividade culturalmente destinada aos meninos, mas, ao experienciar o futebol, não se torna menos menina; o futebol não a torna menino. Ela estaria vivenciando a sua feminilidade de forma diversa da instituída e idealizada pela sociedade como própria da feminilidade. O simples fato de jogar futebol não faz com que a menina perca seu gênero feminino e, muito menos, que se torne lésbica, como parece prever o discurso determinista e fatalista do político. A questão da construção das identidades de gênero e sexual é muito mais complexa e não ocorre de forma tão simplista com a vivência de um papel considerado feminino ou masculino. A construção da identidade sexual é complexa e se faz durante toda a vida. Cabe-nos propiciar espaços para que as crianças sejam acolhidas em suas diferenças, especialmente nas instituições educativas, valorizadas com seus jeitos de ser, sem serem julgadas. E se um dia quando adolescentes ou adultas desenvolverem seus desejos por determinada pessoa, isso vai acontecer independente de qualquer ação realizada.

“Não já querer ter uma tendência à homossexualidade. Como eu disse, nós não somos contra os homossexuais. Não somos homofóbicos”

Essa declaração, que segue também como título de seção do capítulo, pode ser condensada no subtítulo: identidade de gênero, identidade sexual e homofobia.

O vereador continua sua exposição com outros dois aspectos que merecem destaque. O primeiro é a afirmação de que não é *homofóbico*. No entanto, ao dizer anteriormente que a leitura dos livros pode fazer com que as crianças se “desviem do caminho correto”, implicitamente está entendendo ou subentendendo por incorreto/desviante, no caso, a homossexualidade. Outra questão é dizer que os livros poderiam “estimular” nas crianças uma “tendência à homossexualidade”.

Nenhum dos dois livros citados trata da questão da construção da identidade sexual, nem mesmo da homossexualidade. O que está em questão é a cultura, que demarca com suas normas os espaços de meninos e meninas, dizendo o que é correto ou não para ambos e como as crianças se subjetivam a partir desses vários ensinamentos sociais e culturais.

A menina e os meninos do livro passam a viver de forma inclusiva; na medida em que jogam juntos o futebol e questionam seus preconceitos, aprendem a viver e a conviver com outras formas de ser menino e de ser menina. Aprendem a brincar juntos de forma coletiva e cooperativa, aspectos tão prementes nos dias de hoje em que estamos cada vez mais desunid@s, apartad@s do humano, do convívio, da possibilidade de conviver.

O que percebemos na fala do vereador é o temor da homossexualidade, como se ela pudesse ser “transmitida” às crianças na escola a partir da leitura de livros. No entanto, em nossa sociedade e em nossa escola o que se ensina é a heterossexualidade como norma e não o contrário. “Nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de ‘vigilância do gênero’, pois a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também da rejeição à homossexualidade” (BORRILLO, 2009, p. 22). Essa questão tem forte presença na educação dos meninos que, para se constituírem como tais, devem se afastar do feminino e rejeitar tudo que possa indicar a homossexualidade. O mesmo vale para o caso da educação das meninas, como apregoa o vereador.

O termo homofobia é comumente utilizado para designar medo, desprezo, ódio e aversão em relação à homossexualidade, às pessoas homossexuais ou identificadas como tais; no entanto, esse conceito é mais amplo do que isso. “A homofobia não diz respeito apenas a um universo variado de manifestações psicológicas negativas em relação à homossexualidade”, afirmam Carvalho, Andrade, Junqueira (2009, p. 24). Ela está – continuam – “[...] na base de preconceitos, discriminações e violências contra pessoas LGBTT” e “todas as pessoas cujas sexualidades ou expressões de gênero não se dão em conformidade com a heteronormatividade” (p. 24).

A homofobia se expressa das mais diversas formas, com discursos velados e outros nem tanto, como o do vereador, bem como por meio de muitas outras estratégias, muitas delas levando suas vítimas à morte. O discurso adotado demonstra a violência contra os considerados diferentes, que fogem à norma da heterossexualidade. Além disso, referenda a ideia de que

a criança é atemporal, universal, passiva, sem sexualidade, sem gênero, sem pensamento, sem voz, sem direitos. Sabemos que, desde o início do século passado, Freud já anunciava que a criança é um ser sexuado. A sexualidade na infância é, para o autor, diferente da vivenciada pela pessoa adulta.

Em nossos estudos, percebemos que as crianças desde cedo perguntam como vieram ao mundo; como nasceram; como foram parar nas barrigas de suas mães e como de lá saíram; como e por que seus corpos se diferenciam uns dos outros, dentre tantas e inúmeras questões. Adoto o termo *expressões de sexualidade* na infância para destacar as “formas de comunicação das crianças” com as pessoas adultas e das crianças entre si. São maneiras de:

[...] expressar suas vontades de saber, que são vivenciadas de diferentes formas conforme diferentes são os sujeitos. As expressões de sexualidade na infância podem ser pensadas de forma não essencialista e determinista, pois dependerão de situações e de interesses diversos de cada criança. Comumente, são materializadas em perguntas; em toques no corpo (autoerotismo); em exploração no corpo de outrem; em desenhos, uso de palavras diversas para designar os órgãos sexuais, entre outras tantas (XAVIER FILHA, 2012, p. 25).

A sexualidade da criança não se expressa da mesma forma que a da pessoa adulta. A criança a expressa de forma a querer e a desejar saber sobre o seu corpo, sobre sua vida, sua existência e sua aparição no mundo. Quer descobrir seu corpo e o das outras crianças das quais está próxima. Produz teorias e dialoga com as outras pessoas porque é um ser social que está construindo seus conhecimentos a todos os momentos. Nem sempre encontra espaço para o diálogo aberto e franco sobre suas dúvidas na família ou nas instituições educativas. Há, ainda, de parte de muitas pessoas adultas, a crença de que a criança não tem sexualidade, que é uma “página em branco”, que não tem nenhum conhecimento/percepção e que nunca viu ou teve qualquer informação na vida. Portanto, de acordo com tal “crença”, falar algo poderia despertar nela alguma coisa da qual ela nunca teria conhecimento. Pergunto: em que mundo essas pessoas pensam que a criança vive? Ela está a todo o momento interagindo com as mais diversas pedagogias culturais. Assiste a programas e a telejornais, a telenovelas, ouve as mais diversas músicas, dança ou vê pessoas dançando e rebolando corpos embalados nas mais

diversas melodias (e figurinos) que divulgam inúmeros assuntos: namoro, violência de gênero, sensualidade, dentre outras.

As crianças são seres inteligentes e produzem cultura, estão em constante interação com tudo o que há no social. Vão aos poucos construindo seus modos de pensar e estar no mundo. As famílias e as instituições educativas são espaços importantes para questionar e mediar outras formas de pensar sobre o que está circulando na cultura para as crianças. As instituições educativas podem ser espaços para ensinar a pensar, para pensar livremente sobre todos os assuntos que sejam de interesse da criança, priorizando o convívio harmonioso entre meninos e meninas e o respeito pelos direitos e pela dignidade de todas as pessoas humanas.

“O que nós queremos é que a família cuide dessa parte. E não o município ou o estado”

O subtítulo para essa parte final da fala do vereador seria: **relação entre escola e família**. Ele, porém, sugere cisão entre família e instituição educativa na tarefa da educação da sexualidade e de gênero da criança. Alega que deve ser essa uma função exclusiva da família.

Esse é mais um entendimento equivocado, pois todas as instituições sociais produzem pedagogias da sexualidade e de gênero, educando sexualmente e em relação ao gênero, fato que independe da sua negação ou de seu silenciamento.

Sexualidade e gênero são campos políticos, não um assunto privado a ser tratado estritamente no âmbito familiar, haja vista a proporção que os assuntos assumiram nos ambientes públicos nos últimos meses. A sexualidade e o gênero são campos minados por discursos sociais, culturais e históricos de grupos religiosos, científicos, moralistas, pedagógicos, dentre tantos outros. São assuntos a se debater nas instituições educativas, espaços que deveriam ser abertos ao diálogo, ao livre pensamento, ao aprendizado de pensar diferente, de questionar o que se convencionou ser a única verdade. A formação docente, tanto em nível inicial como na modalidade continuada, deveria inserir essas temáticas em seus currículos. O que deve ser priorizado nas instituições educativas é o aspecto profissional e ético dos(as) profissionais de educação frente a esses e a outros temas constantemente trazidos pelas crianças e/ou presentes nas práticas cotidianas, em particular em situ-

ações de sexismo⁴⁴; de homofobia; de violência entre as crianças; de separação entre meninas e meninos, entre meninos e meninos e entre meninas e meninas, dentre tantas expressões relativas à sexualidade das crianças nas instituições educativas, o que se verifica desde a educação infantil.

Penso que a educação sexual, ou a educação para a(s) sexualidade(s), expressão a meu ver preferível, pode ser desenvolvida nas instituições educativas estabelecendo um diálogo franco e aberto com as crianças e suas famílias. Entendo a educação para a sexualidade como “prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades” (XAVIER FILHA, 2009, p. 33). E nessa perspectiva, urgem “a dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo” (p. 33).

A prática relativa à educação para as sexualidades e a igualdade de gênero não pretende utilizar discursos universalizantes e moralizantes. Ao contrário, pretende instigar a reflexão e problematização constantes, buscando aprender junto com as crianças e permitir que nos lancemos nos mares da dúvida, das novas possibilidades de nos constituirmos como masculino ou feminino, ao perturbar a solidez das certezas, como nos propõe Louro (2000).

Resistências possíveis: sexualidades e gêneros

Iniciei o capítulo discutindo a problemática que surgiu na votação dos planos nacional, estadual e municipal de ensino no tocante às questões de gênero e sexualidade. Priorizei um discurso recorrente, amplamente noticiado pela imprensa televisiva e na internet, do vereador e presidente da Comissão de Direitos Humanos de Guarulhos/SP, para aprofundar os referenciais teóricos e trazer problematizações, observando que há uma necessidade premente de se desenvolver essas discussões para o grande público e, sobretudo, para as educadoras e os educadores, porque isso os(as) afeta sobremaneira em suas práticas pedagógicas com as crianças.

⁴⁴ “Trata-se da discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo – na história recente, o feminino. Como as representações acerca do sexo e da sexualidade estão vinculadas ao binarismo de gênero e à heteronormatividade; a homofobia também é uma forma de sexismo” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 40).

O que percebemos e analisamos é que muitas das falas sobre gênero atualmente em circulação, manifestas a altos brados, revelam desconhecimento sobre a construção da infância, sobre a criança, sobre sua sexualidade e a constituição da identidade de gênero, bem como revelam desconhecimento do próprio conceito de gênero. Esses discursos, em vez de possibilitarem o diálogo, acabam, pelo contrário, por aprisionar as crianças a partir de muitas formas de vigilância, normalização, essencialização e universalização do que é ser criança e viver a infância. Devemos estar atentas(os) a esses discursos, presentes socialmente nas mais diversas instâncias, inclusive nas instituições educativas, pois eles afetam nossas práticas pedagógicas. Navegar pelos mares revoltos dos estudos, das dúvidas, das problematizações e das novas possibilidades de ser é o grande desafio que se coloca a nossas práticas pedagógicas mais igualitárias e desafiadoras para as crianças e com elas. No exercício de nossa função docente, queremos e devemos estar junto com as famílias; não queremos ser reféns delas. Cada qual desenvolve seu papel e função, ambos importantes na educação da criança.

Penso que devemos estudar as legislações e os documentos nacionais e internacionais que legitimam que essas temáticas sejam discutidas na escola e prestar-lhes a devida atenção. A primeira questão a se reforçar é a de que *a escola pública é laica*, conforme a Constituição Federal de 1988, assegurada em seus artigos 5º e 19º. A laicidade permite pensar que as instituições públicas, como a escola e as instituições de educação infantil, devam ter seus projetos pedagógicos separados dos valores religiosos em geral. Deve-se respeitar a multiplicidade religiosa, mas nenhuma crença deve ser tomada como exclusiva. Nenhuma crença religiosa tem o direito de interferir sobre assuntos a serem pedagogicamente trabalhados na escola. Esse é certamente um princípio constitucional pelo qual precisamos velar e que devemos garantir em nossas práticas pedagógicas, além de nas ações cotidianas com as crianças nas instituições educativas.

Nos planos de educação, apesar de terem tido retirados os termos gênero, sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual, diversidade de gênero etc., há possibilidades de trabalhar essas temáticas. O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014), ao propor as diretrizes para os próximos dez anos, quais sejam a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania** e na **erradicação de todas as formas de discriminação**”; e a “promoção dos princípios do **respeito aos direitos huma-**

nos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, grifos nossos), leva a perguntar: “todas as formas de discriminação” não se referem à desigualdade de gênero, à violência de gênero, ao sexismo, à misoginia⁴⁵, ao machismo e ao racismo?

Para debater essas formas de violência, precisamos discutir sobre gênero, identidade de gênero, sexualidades, identidade sexual, corpo, respeito ao corpo, privacidade, sexismo, homofobia... dentre tantas temáticas que envolvem sexualidades e gênero. O mesmo se aplica à décima diretriz do Plano Nacional de Educação, que trata da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade. Um dos princípios básicos para a discussão sobre os direitos humanos é a premissa de que todos os seres humanos têm direitos por serem humanos. Portanto, quando falamos em seres humanos, falamos de todos os seres humanos, incluindo homossexuais, transexuais, travestis, transgêneros, negros/as, mulheres, crianças... Isso nos leva a pensar que as crianças são sujeitos oriundos de diversidades de famílias, diferentes da considerada tradicional, isto é, nem sempre compostas de pai e mãe, podendo ser de dois pais, de duas mães, de famílias extensas, de duas mães e de dois pais... Isso também é alvo de promoção dos direitos humanos das crianças no currículo das instituições e é assegurado pela lei nacional que rege a educação para os próximos dez anos, conforme as diretrizes do plano anteriormente destacadas.

No Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul⁴⁶ (Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014), também constam para as ações em âmbito estadual as diretrizes descritas anteriormente no Plano Nacional. Na meta acerca da qualidade na educação básica constam estratégias que visam à prevenção da violência nas instituições educativas. Há a intenção de que se programem formações docentes continuadas para se promover ações educativas com as crianças e alun@s, para se pensar sobre as causas das violências. Pensamos aqui na amplitude do conceito de violência, dentre elas a homofó-

⁴⁵ “Denota desprezo, aversão, ódio à mulher ou ao feminino, isto é, a qualidade ou atributos de feminilidade convencionais. É um padrão aprendido e que, pois isso, pode ser abandonado, caso as idéias e valores que o fundamentam sejam criticados e transformados. O termo equivalente para a aversão ao homem ou ao masculino é ‘androfobia’, porém as manifestações de misoginia são mais freqüentes na cultura androcêntrica e heteronormativa” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 34).

⁴⁶ No Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul havia, na meta 7, referente à “Qualidade na Educação”, menção à questão de gênero, sexualidade e orientação sexual, no entanto essa meta foi mudada pela Lei nº 4.811, de 28 de dezembro de 2015, retirando as referidas palavras do Plano Estadual de Educação.

bica, a produzida pelo machismo, misoginia e sexismo, dentre tantas outras. Neste sentido, podemos discutir essas temáticas nas escolas no estado de Mato Grosso do Sul a partir da temática da violência, desde que tenhamos conhecimento teórico-metodológico para isso e a partir dos preceitos dos direitos humanos.

Nos Planos Municipais de Educação da capital do estado, Campo Grande, e da segunda maior cidade sul-mato-grossense, Dourados, também evidenciamos a presença do mesmo teor do Plano Nacional de Educação no 2º artigo, com os mesmos preceitos descritos pelos documentos nacional e estadual, destacando, mais uma vez, que podemos discutir as temáticas a partir das diretrizes destacadas nos documentos para a promoção da cidadania e a erradicação de “todas as formas de discriminação” nas instituições educativas.

No Plano Municipal de Dourados (Lei nº 3.904, de 23 de junho de 2015) há um diferencial em relação ao de Campo Grande, em dois pontos, que passo a destacar. Na meta 1, referente à educação infantil, a meta 1.13 diz que cabe a essa etapa promover e garantir “a formação continuada dos profissionais da educação sobre os direitos da criança e o enfrentamento da violência” (DOURADOS, 2015).

Se consta a proposta de formação docente é porque se pensa que as(os) professoras(es) que atuam na educação infantil na cidade poderão, após o processo de formação, discutir a respeito dos direitos das crianças com elas próprias. Um dos aspectos básicos de seus direitos é a possibilidade de livre expressão. Elas poderão, portanto, falar e perguntar tudo o que quiserem, podendo constar na pauta assuntos como gênero e sexualidade.

A respeito da meta 7, que fala da “Qualidade da Educação Básica”, entre as estratégias da educação de Dourados para a próxima década, a meta 7.23 é implantar e desenvolver políticas de combate à violência nas escolas, priorizando a capacitação docente para a detecção das causas, dentre elas a da violência sexual, para tomar as providências cabíveis e promover uma cultura de paz para a construção de um ambiente mais acolhedor para as crianças. Promover ações com elas para “combater” as mais variadas violências, incluindo a sexual, significa estudar e promover o diálogo sobre gênero e sexualidade. Essas temáticas são primordiais nesse processo multifatorial e multicomplexo da violência contra a criança.

Não há como pensar nele sem pensar sobre corpo, intimidade, nomes das partes do corpo, autocuidado de parte da própria criança, diferenciações do corpo de meninos e meninas, dentre tantos outros assuntos. São conceitos e termos fundamentais para se propor um projeto e/ou trabalho pedagógico com as crianças para promover um diálogo franco, aberto e de respeito sobre corpo, gênero e sexualidades.

Como se vê, as questões que envolvem sexualidade e gênero constituem parte de nossas vidas, de nossas identidades; permeiam as práticas pedagógicas, as relações de saber e de poder dos sujeitos nas instituições educativas, pois vivemos em ambientes generificados e sexualizados. Pode haver quem tente ou queira nos impedir de falar sobre esses temas. Tais temas/assuntos/questões estarão o tempo todo presentes em nossas vidas e em nossas práticas docentes com as crianças porque estão na vida de tod@s. Justamente por isso, continuam presentes em vários documentos nacionais e internacionais. Tais documentos legitimam e qualificam as discussões de gênero e sexualidade com as crianças e alun@s na Educação Básica. Muitos desafios estão lançados! Muito temos que estudar e saber mais a respeito para tornar a escola e os Centros de Educação Infantil espaços mais acolhedores e de discussões para e com as crianças sobre gênero, sexualidades, diferenças, corpo e o que elas tiverem interesse e curiosidade de saber e conversar.

Referências

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **Menina não entra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia e educação**. Brasília: Letras Livres, 2009, p. 15-46.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. **Portal da Legislação do Governo Federal**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Portal da Legislação do Governo Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

CAMPO GRANDE (Município). Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**. Campo Grande, 24 de junho de 2015. Suplemento I.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**. João Pessoa: Ed. EFPB, 2009.

DISTRIBUIÇÃO de livros sobre educação sexual gera polêmica em Guarulhos. 2 jun. 2015. **G1**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/06/distribuicao-de-livros-sobre-educacao-sexual-gera-polemica-em-guarulhos.html>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

LOURADOS (Município). **Plano Municipal de Educação de Dourados: 2015 a 2025**. Campo Grande: Município de Dourados, 2015. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

LENAIN, Thierry. **Ceci quer um bebê**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa-PT: Porto, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: 2014-2024**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.sejusp.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 73-102.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades na educação das infâncias. In: _____. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 47-58.

**COTIDIANO E ORGANIZAÇÃO
DA AÇÃO PEDAGÓGICA**

O currículo da educação infantil: tempos e espaços

*Rosemeire Messa de Souza Nogueira*⁴⁷

*Eliana Maria Ferreira*⁴⁸

Este capítulo apresenta a compreensão dos/das professores e professoras⁴⁹ sobre a ação das crianças na educação infantil, procurando entender o que esses profissionais falam acerca de como o tempo e os espaços vêm sendo utilizados na instituição educacional.

Como proposta metodológica, privilegiamos uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio da técnica de pesquisa documental. Os documentos analisados, denominados de Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), foram elaborados pelos/as professores e professoras cursistas depois das aulas ministradas pelas professoras Dra. Anamaria Santana e Dra. Rosemeire Messa de Souza Nogueira na disciplina *Currículo, proposta pedagógica, planejamento, organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas* do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Essa disciplina teve o apoio da doutoranda e professora formadora⁵⁰

Eliana Maria Ferreira, responsável em acompanhar as ACPP feitas pelos/as professores(as) matriculados no curso. De forma geral, as ACPP são trabalhos escritos, compostos por relatos e reflexões das práticas dos/das professores(as); essas reflexões são resultados do estudo realizado na disciplina, à luz dos textos recomendados na disciplina que são apresentados nas referências finais deste capítulo.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é discutir o currículo da educação infantil, colocando em foco a utilização do tempo e do espaço

⁴⁷ Professora Associada da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD – FAED/UFGD.

⁴⁸ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Docente da SEMED Secretaria Municipal de Educação Dourados.

⁴⁹ Escrevemos professores(as) quando tratamos dos cursistas em geral, uma vez que há 3 homens matriculados no curso, que são professores de Educação Física. Escrevemos no feminino quando estamos tratando especificamente das professoras.

⁵⁰ O curso de especialização possui professoras formadoras que dão apoio às professoras ministrantes das aulas. Além disso, as formadoras têm a função de corrigir as ACPP e orientar os trabalhos dos(as) cursistas.

destinados às brincadeiras e à ludicidade, por meio da análise de algumas proposições da prática pedagógica apresentada pelas cursistas nas ACPP. A apresentação das proposições foi aceita pelos/as professores(as) e nelas foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade deles.

Destacamos que não é o foco deste texto descrever todos os momentos relatados nas ACPP. Desse modo, são analisados apenas os fragmentos considerados mais relevantes, que na visão das autoras podem suscitar discussões que contrastam com a prática pedagógica numa perspectiva ora positiva, ora negativa e que tiveram mais incidências.

Face ao exposto até aqui, interessa-nos questionar, a partir do olhar dos/das professores(as), como o espaço e o tempo vêm sendo utilizados na instituição de educação infantil em favor das necessidades da criança. Traze-mos fragmentos que retratam tais discussões, a partir das diferentes óticas e experiências dos/as professores(as), à luz do enfoque teórico e político que adotamos em nossos estudos e nas pesquisas que orientamos.

O currículo na educação infantil

O tema em questão, embora complexo, é extremamente atual e necessário, considerando a importância em realizar uma gestão da educação infantil que coloque em foco a organização e utilização do tempo e do espaço que favoreçam o adequado desenvolvimento da criança. Reconhecemos, no entanto, que para empreender tais discussões temos que ter algumas premissas sobre o currículo na educação infantil.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CEB/MEC nº 05, de 17 de dezembro de 2009:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares, o Currículo é definido como um conjunto de práticas e implica, necessariamente, a articulação das experiências e dos saberes providos também do universo infantil, ou seja, as formas como as crianças vivenciam o mundo e a sua relação com os conhecimentos, possibilitando o seu desenvolvimento total.

Kramer (2002) explica que o currículo na educação infantil explicita tudo o que a instituição educacional deve oferecer para que ocorra o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Por meio do currículo a instituição evidencia os conceitos, os princípios, os procedimentos e as atitudes que orientam o processo de ensino/aprendizado. A autora mostra que proposta pedagógica e curricular tem o mesmo significado, pois traz uma ideia de currículo, definindo a concepção de infância e de educação infantil, bem como os conhecimentos e os saberes que são trabalhados com as crianças.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIIEI) (BRASIL, 2006) tratam do tempo e do espaço da brincadeira e afirmam que é preciso

[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006b, p.10).

Dessa forma, esse tempo/espaço para brincar, explorar e transformar precisa ser pensado pelo professor, fazer parte do projeto pedagógico da instituição e do planejamento das ações cotidianas junto às crianças. Além disso, no espaço lúdico compreendemos que espaço e tempo são direcionados para a ludicidade, de modo que há atividades, materiais e produções que estimulam o interesse da criança.

Assim, pensar sobre a ludicidade remete-nos a crianças concentradas em ações que gostam de realizar; remete-nos a materiais diversificados, tais como papéis coloridos, tintas, pincéis e também água, sabonetes, macarrão, arroz e outros que geram produtos como desenhos, pinturas e fantoches, bem como as comidas saborosas/cheirosas e os banhos na piscina de plástico, na chuva e no banheiro. Destacamos que os produtos/as produções são das crianças e dos adultos, que juntos fazem a educação infantil.

Tempos e espaços na educação infantil

A organização e utilização do espaço e do tempo são elementos essenciais do currículo, estão manifestos nas concepções de espaço e tempo

apresentadas no Projeto Pedagógico e são assumidos pelos/as professor(as) que promovem um tipo de educação da criança.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) trata dos tempos e dos espaços nas diferentes culturas e destaca os povos indígenas e as populações rurais, mostrando que a educação infantil precisa ser planejada considerando a cultura em que as crianças estão inseridas. Assim, o tempo e o espaço em uma população rural ou urbana tomam contornos próprios de acordo com a cultura, sendo que o professor precisa pensar nessas diferenças.

A organização interna da instituição também precisa pensar no tempo da criança que não é igual ao do adulto. As necessidades da criança são específicas, por isso a sua percepção de tempo é marcada pelas atividades que realiza em um espaço que lhe permite brincadeiras, brinquedos, vivência em diferentes espaços, diálogos, movimento corporal ativo, desafios e outros. Segundo Correa (2005), esse é o tempo psicológico construído a partir dos costumes presentes em cada cultura e da necessidade da pessoa.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 trata do tempo em que se realiza a ação educativa e do espaço onde esta acontece:

[...] o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (BRASIL, 2009, p.13).

Trata-se de uma série de requisitos para que a educação da criança aconteça com qualidade: parte desses precisam de investimentos na estrutura física e material, e parte é o planejamento da ação pedagógica.

No planejamento, as instituições organizam as chamadas rotinas que agem diretamente sobre o modo de vida das crianças. Essas rotinas definem sequências de ações que são realizadas em um determinado espaço e tempo, que precisam ser continuamente repensadas para que não se tornem o maestro fixo de todos os movimentos corporais que acontecem na educação infantil.

É no “tempo e espaço disponível”, expressão usada por Correa (2005), que o professor pode planejar e executar, buscando dar condições para que as crianças dialoguem com as outras crianças e com os adultos. São diálogos que se manifestam por meio das brincadeiras, das conversas, do movimento de correr, andar, engatinhar, passear e outros.

Os procedimentos para coleta de dados e análise

Como proposta metodológica, privilegamos uma abordagem qualitativa compreendendo que as investigações dos fenômenos humanos criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais (CHIZZOTTI, 2008). A coleta de dados consiste na pesquisa documental como estratégia de campo. O documento por nós utilizado, objeto de investigação, são as ACPP, como dito anteriormente.

De acordo com Sá-Silva et al. (2009), o uso de documentos se justifica pela riqueza de informações e pela possibilidade de ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e social, favorecendo a observação do processo de maturação dos sujeitos, conceitos, comportamentos, práticas, entre outros.

Para este estudo, foram escolhidas 17 ACPP produzidas pelos/as cursistas, professores de educação infantil das redes municipais de educação das cidades de Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Amambai e Naviraí, do estado de Mato Grosso do Sul. Contamos ainda com professoras de duas instituições particulares.

Solicitamos aos professores formadores o envio das ACPP por e-mail. Recebemos o montante de 32; após a leitura e a releitura exaustiva, foram selecionadas 17, considerando a frequência de temas relacionados à gestão do tempo e do espaço.

A elaboração das ACPP estava assentada na seguinte proposição: “Com base nos textos dados pelas professoras ministrantes, registre e analise a ação das crianças e o espaço e tempo utilizado na instituição em que

você trabalha. Atenção: coloque o foco nas crianças e registre o que elas estão fazendo, o que elas estão dizendo. Registre as falas das crianças”. Alguns professores optaram por analisar/registrar salas em que não atuam como professor.

Na análise de conteúdo, selecionamos segmentos específicos como a frequência com que aparecia no texto uma palavra, um tópico, uma expressão ou um determinado item que contribui com a temática em foco, como também o contexto em que uma determinada unidade ocorre, considerando as salas do berçário, do maternal e do pré-escolar. De acordo com as ACPP, procedemos ao levantamento de pressupostos, recortando palavras-chave que possibilitaram a categorização do material, a saber: a seção de crianças de 0 a 3 anos foi denominada “entre mundos: o universo da criança bem pequena”; a de crianças de 4 a 5 anos foi denominada de “entre mundos: o espaço fronteiro entre a criança de 4 a 5 anos e o adulto”; a seção sobre o brincar foi nomeada como “o brincar como moeda de troca”.

Entre mundos: o universo da criança bem pequena e do adulto

O espaço/tempo dos bebês e das crianças pequenas em instituições de educação infantil vem aos poucos aparecendo no cenário educacional brasileiro. Entretanto, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) mostram que ainda há déficit de vagas, falta de equipamentos e necessidade de contratação e de formação adequada de professores.

Para cumprir com o papel e a função que cabem aos professores, é fundamental conhecer as particularidades educacionais das crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Ortiz e Carvalho (2012, p. 87), “a especificidade desta faixa etária não é levada em consideração tanto na elaboração de currículos como na formação de professores”. O currículo dessa etapa da educação básica requer a indissociabilidade entre cuidar e educar, com foco nas brincadeiras e no respeito à criança como sujeito histórico e de direito.

Percebemos em excertos selecionados relatos de uma rotina com práticas que ressaltam a dicotomia entre cuidar e educar. É o que observamos a seguir:

[...] na segunda aula. Ao chegar à sala as crianças estavam, em sua maioria, sentadas no chão. Logo as mamadeiras chegaram e as crianças foram deitadas para mamar. Observou-se que um

menino quis mamar sentado no colchão. [...] Nesta mesma sala, no momento da atividade, foi proposto que as crianças representassem uma música infantil (ACPP, *profª Vivência*, junho de 2015).

E ainda

Durante esses dois dias foi possível observar que a rotina está muito ligada ao horário das refeições e que existe a necessidade por parte dos adultos em organizar os brinquedos, todos em caixas, guardados nos armários, longe do alcance das crianças, estes só tem acesso quando um adulto o disponibiliza [...] (ACPP, *profª Ilana*, abril de 2015).

Observamos nos fragmentos que a organização da ação pedagógica encontra-se compartimentada em aulas, centrada na ação do adulto, em momentos nos quais a alimentação não se configura como uma atividade pedagógica. O tempo das ações está colocado como um contínuo diário que se repete, sem a busca de inovações que possam prender a atenção das crianças. Cuidar e educar crianças bem pequenas presume a organização de espaços e tempos que privilegiem a construção de saberes em ambientes que impulsionem o brincar, o dormir e o alimentar-se de forma autônoma.

A educação infantil está assentada na percepção de que as crianças aprendem umas com as outras e com a mediação de adultos; assim, a fala do/da professor(a), as atitudes e o afeto são fundamentais. A afirmação da professora Ilana corrobora com essa concepção quando mostra que nessa etapa é preciso compreender que “a fala das crianças é diferente, elas se expressam através do choro, de inquietações e de sorrisos. Às vezes, as professoras demoram um pouco para compreender o que elas estão dizendo, mas aos poucos com muita atenção acabamos compreendendo” (ACPP, *profª Ilana*, abril 2015). Acerca das manifestações dos bebês, a professora Rosângela afirma: “quando observamos descobrimos coisas interessantes que antes passavam despercebidas” (ACPP, *profª Rosângela*, junho de 2015).

O importante é que, nesse tempo e espaço, os adultos possam olhar e ouvir as crianças, como também conversar, cantar e brincar com elas. A professora Rosângela apresenta o seguinte registro:

Após a chegada de todos, nos reunimos no colchonete e brincamos com alguns livros de pano. Também cantamos algumas cantigas envolvendo o nome das crianças [...]. Os bebês sempre demonstram apreciar estes momentos de musicalização e expressam isso por meio de sorrisos, palmas e pequenos gritos (ACPP, *profª Rosângela*, junho de 2015).

A cena relatada pela professora Rosângela mostra a constituição do espaço e do tempo voltados ao bebê, verificado pelo olhar para este sujeito que responde com risos e palmas. Nessa idade o choro ou os gritos são as vozes que precisam ser ouvidas para que a ação pedagógica seja repensada e modificada até conseguir novamente as manifestações de aprovação da criança. Do mesmo modo, a professora Tereza explica: “[...] com auxílio das estagiárias, levei os bebês para a areia. Nessa hora, de repente, pararam de chorar e começaram a esfregar as perninhas na areia e dar risadas e vocalizações satisfeitas” (ACPP, *profª Tereza*, junho de 2015).

Já que tratamos das especificidades, destacamos nas brincadeiras, de acordo com o fragmento a seguir, formas próprias das crianças em rearranjar espaços e tempos, o que implica sair da lógica temporal e organizacional criada e centrada nos/pelos adultos.

Ao analisar as crianças brincando percebi que elas têm uma forma própria de organizar o espaço e o tempo. Não se prendiam brincando com os blocos lógicos somente na calçada, que foi a proposta das monitoras; saíam para outros lugares com o brinquedo, elas se organizavam por conta na hora de dividir a quantidade de peças dos blocos resolvendo entre elas os conflitos, mostrando que estão desenvolvendo a sua autonomia (ACPP, *profª Clara*, junho, 2015).

Nesse excerto, não está descrito quanto tempo foi destinado à atividade, mas percebe-se que se trata de uma ida à área externa. É perceptível também que as crianças estão envolvidas em brincar com os blocos, escolhem o espaço e dividem as peças. É um tipo de ação que precisa ter frequência; diariamente é preciso sair da sala fechada e frequentar lugares amplos e abertos.

Podemos acrescentar também que a sala do berçário pode ser modificada de tempos em tempos. Os berços podem ser colocados de formas diferentes, podem-se colocar caixas grandes e decoradas, criando espaços para entrar e sair, deixar brinquedos de vários tamanhos, cartazes espessos com

figuras, vasilhas plásticas coloridas de vários tamanhos, tudo isso com tempo de conversas, músicas, histórias e silêncios. Pode-se brincar com substâncias diversificadas, água, gelatina, suco, creme de milho, brincar lambuzar, grudar, lavar – todas essas ações modificam a sensação de tempo e a percepção do espaço.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, a criança deve ser o centro do planejamento curricular. Enquanto brinca produz cultura e se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos distintos grupos e contextos culturais nos quais estão inseridas.

Nesse sentido, o currículo manifesto na organização do espaço e do tempo em uma instituição de educação infantil deve estar na pauta e no planejamento dos/das professores(as), coordenadores e também dos educadores que compõem a estrutura de atendimento da instituição de educação infantil, pois esse é um assunto que certamente interfere no cotidiano das crianças e dos/das professores(as), pois abrange todos os aspectos relacionados ao aprendizado.

Entre mundos: o espaço fronteiriço entre a criança de 4 a 5 anos e o adulto

Observamos que, ao longo da história da educação infantil, o atendimento ofertado às crianças de 4 a 6 anos surgiu ligado aos processos educacionais escolarizantes, ou seja, oriundos da escola. As marcas dessa ligação são perfeitamente visíveis pelas denominações pré-primário e pré-escolar, conforme destacam Salles e Faria:

[...] a pré-escola, desde sua origem, era vista como uma etapa anterior à escola; daí o caráter de preparação para o ensino regular, que ainda marca muitas dessas instituições. Esse trabalho era desenvolvido por professores(as) que, em geral, não consideravam como sua a função, o cuidar das crianças, trabalhando muito mais na perspectiva de prepará-las para escolaridades futuras (SALLES, FARIA, 2012, p. 68).

O debate sobre o caráter escolarizante na educação das crianças matriculadas incide na falta de qualidade de educação ofertada a elas. Reflete-se na forma disciplinarizante com que são apresentados os conhecimentos,

na organização de ambientes com móveis inadequados e em rotinas fixas com poucas brincadeiras, como mostram as ACPP.

É necessário rever tais concepções que embasam as práticas pedagógicas. Carvalho (2008) mostra que a criança também é produtora de cultura, competente para interagir no meio em que se encontra. Entretanto, observamos, a partir de dois fragmentos das ACPP, que a organização da escola descredencia possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, principalmente quando os tempos e espaços estão em função da escolarização:

Na instituição onde leciono, uma escola municipal de Dourados – por ser escola, a tendência por uma educação infantil voltada para o preparo da criança da educação infantil para a continuidade dos seus estudos é bem visível: hora do recreio; aula de artes; aula de educação física, etc., com isso, as crianças ficam ainda mais presas à sala de atividades [...]. (ACPP, *prof. João*, junho de 2015).

Quando terminou a música, a professora pediu que trouxessem o caderno de tarefa e recado à mesa dela. Algumas disseram que não deu para fazerem a tarefa. A professora perguntou o motivo e elas responderam que a mãe estava cansada e esqueceu-se de ver o caderno. Depois disso ela passou números no quadro de zero a dez para fazerem (ACPP, *profª Dalila*, junho de 2015).

Nestes últimos fragmentos, podemos perceber como as experiências estão sendo vividas pelas crianças de 4 a 5 anos, de forma fragmentada, enfiadas numa rotina estabelecida na perspectiva do ensino fundamental nas diferentes áreas através de aulas. No que se refere ao tempo utilizado para esses procedimentos, compreendemos que trata-se de uma rotina fixa, de forma que a maioria dos dias é assim. É um tempo real longo e, para as crianças, a tendência é que isso seja cansativo e desinteressante.

Mesmo em instituições de educação infantil, como é o caso dos Centros de Educação Infantil Municipais de Dourados-MS (CEIM), essa rigidez na organização do tempo e do espaço também acontece. Segundo Batista (2001, p. 11),

[...] o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças [...] – estes sujeitos com funções distintas neste contexto parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente esta opressão.

O tempo é visto como um elemento fundamental no tocante à parte organizacional das instituições, mas não podemos olhar para ele apenas pelo viés cronológico. Esse tempo conjuga os aspectos das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos, possibilitando que a criança se desenvolva, crie e recrie situações de si e do mundo. Um tempo e um espaço vivenciados de forma dinâmica, desafiadora e interessante trazem satisfação, riqueza de aprendizagens e diálogos entre os sujeitos.

Assim, pensar sobre a organização do espaço e tempo pode encorajar os/as professores(as) a instalar vários objetos na área externa – caixas, bolas, pneus, cordas, latas – e observar as construções das crianças com esses materiais. Em nossas aulas do curso de Especialização discutimos sobre as atividades, ouvimos relatos de professores, vimos cenas gravadas em vídeo e constatamos que as crianças em espaço amplo exploram, buscam conhecer, correm, sobem os elevados, formam grupos e começam a montar escadas, casas, estradas e outros. Essas construções das crianças requerem planejamentos, discussões e tomadas de decisão por parte dos/das professores(as).

O brincar como moeda de troca

Brincar é um direito da criança garantido por instrumentos legais, entre eles a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, que no Art. 7º, ao lado do direito à educação, enfatiza o direito ao brincar: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959).

Essas brincadeiras e suas interações ocorrem em um tempo e um espaço que estimulam a realização. Entretanto, percebemos, pelos excertos das ACP, a seguir, práticas pedagógicas totalmente dissociadas, compartimentadas, que exauram as crianças do seu universo.

Ao retornarmos à sala as crianças não queriam mais fazer a atividade, mas queriam brincar porque já estavam cansadas de escrever, então a professora fez uma negociação com eles, se eles terminassem a atividade eles poderiam brincar com os brinquedos que trouxeram (ACPP, *profª Alzira*, junho de 2015).

Quando retornamos para a sala, as crianças fazem a atividade. Alguns fazem rápido porque sabem que depois é hora de brincar, a Ana Julia sempre diz que está cansada e que não sabe fazer [...] (ACPP, *profª Elza*, junho de 2015).

As crianças não querem mais assistir e falam: Tia, que hora vamos brincar? Algumas se levantam e começam a dançar, correr, brincar, manifestar-se corporalmente [...] e são reprimidos pelas estagiárias para manter o silêncio (ACPP, *profª Cláudia*, junho de 2015).

Frente às falas e manifestações das crianças, verificamos que os adultos desconhecem “que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito” e que o tempo da criança precisa ter ludicidade, como orienta o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009). Conforme Nogueira (2009), o conhecimento sobre a linguagem escrita na educação infantil precisa acontecer em meio a outras linguagens. É preciso utilizar o tempo e o espaço para a realização da leitura de histórias, de poesias, da realização de brincadeiras, de jogos, de desenhos e de pinturas e, assim, auxiliar a criança a aprender e se desenvolver. Dessa forma, o trabalho não separará a leitura e a escrita das brincadeiras e da ludicidade.

Nesse caso, podemos inferir que os excertos evidenciam uma incoerência na condução do trabalho pedagógico nas salas de educação infantil observadas. Podemos chamar de um tipo de *apartheid* infantil, em que as crianças vivem um regime de segregação, com seus direitos cerceados ou minimizados pela ação ou imposição dos adultos.

Podemos destacar nos fragmentos marcadores que podem balizar o planejamento e a prática pedagógica dos/das professores(as): as atitudes de não querer fazer, fazer a atividade com pressa, não querer mais assistir a um filme, dizer que estão cansados e que não sabem fazer. Essas atitudes deixam claro que o que as crianças querem é brincar, e que a forma de realização das atividades não tem significado e não é interessante. Sendo assim, rolam no

chão, brincam com lápis, trazem brinquedos de casa, ou seja, criam estratégias, como podemos ver no fragmento a seguir:

A necessidade da brincadeira foi o que mais me chamou a atenção, pois enquanto uns faziam a atividade, os outros que já haviam terminado ficavam brincando de se rolar no chão, pular, de brincar com os lápis na mesa fazendo montinho, brincar de bater as mãos com as colegas que estavam sentadas perto. Dois alunos trouxeram brinquedos de casa e quando terminavam a atividade corriam para pegar os brinquedos que estavam em cima da mesa da professora (ACPP, *profª Clara*, junho de 2015).

Percebemos que as crianças brincam com as coisas que estão disponíveis e ao seu alcance e usam o brincar para se comunicar. São maneiras de nos dizerem “vamos lá pra fora [...]” (ACPP *profª Ilda*, junho de 2015). De acordo com Ferreira (2012), as crianças “[...] tentam driblar as situações que limitam seus modos de ser e fazer, criando estratégias de participação de forma autônoma e culturas lúdicas, gerando critérios de participação [...]” (FERREIRA, 2012, p. 141).

Ao superar o brincar como moeda de troca, o/a professor(a) encontra novos caminhos de ensino e aprendizagem; é o que podemos verificar nos excertos que se seguem.

“Eureka! Descobriram que o papel soltava tinta e com isso podiam colorir os cadernos e, que ainda, virava um chapéu”, como explica a *profª Késsia* (ACPP, junho de 2015). Ela continua: “Perguntamos o que as crianças estavam fazendo? Rompendo com as normas e convenções do mundo adulto, e para, além disso, percebendo e significando o mundo delas por meio de contornos ímpares”. Vejamos outros fragmentos:

[...] Expliquei a elas, então, que iríamos para a grama brincar de bola, e correr. Passamos uma hora ali fora, as crianças corriam, balançavam, brincavam entre as árvores, algumas ficavam perto da gente. Levamos brinquedos e elas brincaram de casinha, comidinha com terra, conversando, cozinhando uma para a outra (ACPP, *profª Marta*, junho de 2015).

Quando abriram a fita de crepom começaram a rodar e balançar. Logo em seguida uma criança percebeu que seus dedos haviam manchado de rosa, com a cor do crepom, porém o mesmo havia pedido licença para ir ao banheiro e como lavou a mão

e não secou direito começou a manchar. Todos queriam ir ao banheiro, mas só para molharem as mãos. Alguns começaram a molhar na boca e pintar o caderno, fazer o caderno de chapéu... Quanta ideia, menos fazer bolinha [...]. (ACPP, *profª Kéisa*, junho de 2015).

[...] Dentro da caixa não tinha fantasias específicas de algum personagem. Cada criança colocava a roupa e escolhia qual personagem queria ser. João disse: Eu sou o Batman. Davi: E eu sou o Superman, mas, o Enzo gritou: - Eu que sou o Superman! Davi: - não, eu que sou... E começaram a discutir... Logo o João participando da conversa, disse: é três Batmam (resolvendo o problema). (ACPP, *profª Samia*, junho de 2015).

Para Kishimoto (2010, p. 1), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Construir tal concepção requer que os/as professores(as) compreendam que: a educação infantil é o tempo e o espaço do brincar, imprescindível para o desenvolvimento saudável do ser humano e que, aparentemente tão simples, deve ser planejada e organizada considerando tempos e espaços – em outras palavras, é parte do currículo dessa etapa.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi discutir o currículo da educação infantil, colocando em foco a utilização do tempo e do espaço destinado às brincadeiras e à ludicidade, por meio da análise de algumas proposições da prática pedagógica apresentada nas ACPP produzidas pelos/as professores(as) matriculados no curso de Especialização.

Definimos que a gestão do espaço e do tempo descritos no Projeto Pedagógico da instituição e no planejamento, e então materializados na ação do professor, são aspectos fundamentais para a definição do currículo da etapa da educação analisada.

O currículo da educação infantil está compreendido como as práticas que favorecem a vivência de experiências e a aquisição de saberes das crianças articuladas aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, científico, tecnológico, ambiental e artístico, em atividades que promovem o desenvolvi-

mento integral de crianças. Nesse currículo, educação e cuidados são indissociáveis e precisam estar voltados para as brincadeiras e as ações lúdicas em geral, necessárias à construção de uma educação infantil de qualidade.

Para alcançar a referida qualidade, os profissionais da instituição educacional precisam planejar e executar ações compreendendo que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto. A percepção de tempo da criança se dá conforme as atividades realizadas no espaço, o qual deve favorecer a realização de brincadeiras, com fartas experiências em espaços variados. Desse modo, há um tempo que não é igual ao cronológico; é o tempo psicológico, pois quando há concentração e interesse da criança ela mesma nos diz que passou rápido.

Com a análise dos documentos, compreendemos que, para as crianças pequeninas, os fragmentos de duas das ACPP selecionadas mostram que há ações pedagógicas compartimentadas, de forma que o cuidar não é considerado como uma atividade pedagógica, separando o cuidar do educar. Assim, a prática pedagógica está organizada em aulas, tendo como centro a ação do adulto. O tempo das ações é um contínuo diário repetitivo, sem a busca de atividades que possam ganhar a atenção das crianças.

De outro modo, como aspectos positivos no trabalho com os bebês e as crianças pequeninas, encontramos em quatro das ACPP de Centros de Educação Infantil os seguintes acontecimentos:

- Cenas que mostram a organização e utilização do espaço e tempo adequados para os bebês, verificadas pela aceitação do sujeito que responde com risos e palmas;
- Escritas de professores que mostram que estão aprendendo a “ouvir a fala” expressa no choro, nas inquietações e nos sorrisos;
- Brincadeiras dentro da sala do berçário, no chão, utilizando colchonetes e livros de pano, com músicas que falam os nomes das crianças;
- Brincadeiras na calçada (área externa) utilizando blocos lógicos e possibilitando às crianças irem para outros lugares e dividirem os brinquedos de seus modos (estratégias da criança);
- Momentos em que se tenta acalmar o choro incessante dos bebês, a partir da estratégia de levá-los para fora, no tanque de areia, de forma que, ao sentir a areia nos pés, começam a sorrir.

Nas ACPP que tratam das crianças de 4 a 5 anos, atendidas na educação infantil, encontramos três relatos que mostram experiências engessadas no interior de uma rotina representativa, semelhantes aos procedimentos do ensino fundamental com aulas seccionadas. Percebemos uma rotina fixa que mostra que a maioria dos dias são assim, significando um tempo cronológico longo para as crianças e um tempo psicológico cansativo e desinteressante (com efeito de parecer mais longo ainda).

Apresentamos também cinco relatos que mostram crianças cansadas de escrever; para que continuem, a professora negocia terminar a atividade para depois brincar. Os relatos mostram que, na escola, a educação infantil adquire os contornos do ensino fundamental, está centrada no ensino da leitura e da escrita. Além disso, há ausência de brincadeiras e da ludicidade, fato que não deveria ocorrer nem mesmo no ensino fundamental.

Do trabalho com as crianças de 4 a 5 anos destacamos três excertos que mostram brincadeiras e descobertas das crianças, com expressões como “Eureca! [...] o papel soltava tinta [...] e virava um chapéu [...]”, “[...] elas brincaram de casinha, comidinha com terra, conversando [...]”, “Eu sou o Batman. Davi: e eu sou o Superman [...]”.

Com essas expressões verificamos que o brincar acontece de forma livre, podendo surgir em muitos momentos; pode ser conduzido pela criança, é fonte de satisfação e muitas vezes não tem um produto final. Porém, é preciso que a instituição educativa e o/a professor(a) atuem no sentido de favorecer o brincar, organizando tempo e espaço para as crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

_____. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Apresenta a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-p-ceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação infantil**: Encarte 1 (PBIIIEI). Brasília: MEC/SEB, 2006.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu-MG. **Textos dos Trabalhos e Pôsteres...** Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, Brincadeira e cultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu, MG. **Textos dos Trabalhos e Pôsteres...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CORREA, Carla Eliane. **Um estudo sobre o tempo e o espaço na prática pedagógica de educadoras da educação infantil**. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

FERREIRA, Eliana Maria. **“Você parece criança!”: Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 5 set. 2015.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. **O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras**. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos da Criança. Aprovada em 20 de novembro de 1959. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos** – USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau; BAROUKH, Josca Ailine. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUIDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

O brincar e o jogo de faz de conta: concepções e práticas na educação infantil

*Ida Carneiro Martins*⁵¹

*Claudemir Dantes*⁵²

O presente capítulo traz como objetivo discutir o brincar e o jogo de faz de conta nas concepções e práticas educativas de professores e professoras da educação infantil. Para tal, apresentaremos as nossas discussões inter-relacionando as temáticas referentes ao jogo e ao desenvolvimento da criança neste ciclo da educação. Em seguida, discutiremos como tal prática social se apresenta nas ações educativas de professoras(es), a partir de textos produzidos num contexto de formação continuada.

Ao discutirmos o brincar e o jogo de faz de conta na Educação Infantil, precisamos estabelecer relações entre essa prática social e o período de desenvolvimento em que a criança se encontra, e, para tal, é importante considerarmos que

[...] a infância não é um fenômeno imutável, eterno: é diferente a cada diferente estágio da evolução no mundo animal, e é diferente também a cada diferente estágio do próprio desenvolvimento histórico da humanidade (BLONSKY, 1934 apud ELKONIN, 2012, p. 152).

Vistos assim, os períodos de desenvolvimento humano podem se apresentar de forma diversificada em diferentes contextos, ou seja, a passagem de um período a outro, assim como as necessidades das crianças, suas atividades e os seus modos de agir em sociedade podem se mostrar de modo diferenciado, dependendo do contexto em que se está inserido (ELKONIN, 2012).

⁵¹ Doutora em Educação; Professora da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Membro dos grupos de pesquisas: Práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não escolar. (UNIMEP) e Pedagogia do Movimento na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

⁵² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD; Docente da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED.

Ao estudarmos “o desenvolvimento mental da criança devemos começar do desenvolvimento de sua atividade, conforme essa atividade surge das condições concretas, dadas, da vida da criança” (LEONTIEV, 1965 apud ELKONIN, 2012, p. 155).

Brincar e desenvolvimento humano

Em cada período de vida infantil, dependendo do contexto histórico-cultural no qual a criança está inserida, apresenta-se uma atividade principal pela qual ela estabelece relações com o mundo.

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade (FACCI, 2004, p. 66).

Se considerarmos a faixa etária da Educação Infantil, ou seja, desde os primeiros meses de vida até os 5 anos de idade, e nos apoiarmos nos estudos de Elkonin (2012), encontraremos três períodos caracterizados pelas principais atividades infantis em cada fase: o da comunicação emocional do bebê, o da atividade objeto-manipulatória e o do jogo de papéis (FACCI, 2004).

Aqui devemos enfatizar um ponto: quando falamos da atividade dominante e seu significado para o desenvolvimento da criança nesse ou naquele período, isso de nenhuma forma significou implicar que a criança não poderia, também, simultaneamente, desenvolver-se em outras direções. Em cada período, a vida da criança tem muitos aspectos e as atividades das quais sua vida é composta são variadas (ELKONIN, 2012, p.168).

Visto assim, precisamos observar que em cada período, dentre muitas atividades desenvolvidas pelas crianças, se destaca um modo dominante de agir. Vale enfatizar que a atividade principal é aquela que é predominante em cada período de desenvolvimento, mas não é a única. Observando tal pressuposto é que discutiremos o brincar na educação infantil, relacionando-o ao desenvolvimento da criança, considerando que, em cada uma dessas fases de vida, tal prática social tem relevância diferenciada.

A criança, desde o nascer até aproximadamente um ano de vida, vive a contradição entre a necessidade máxima de sociabilidade – pois depende do adulto para todas as suas necessidades – e as mínimas possibilidades de comunicação. Sendo assim, esse processo de comunicação se dá por gestos, manifestações corporais e pela capacidade perceptiva da criança, ou seja, ela vai se apropriando da realidade em que está inserida por intermédio dos sentidos (VYGOTSKI, 1996)⁵³.

Dessa forma, podemos assumir que o contato emocional direto com o adulto representa a atividade dominante do bebê; é em contraste o pano de fundo dessa atividade e, a partir dela, que as ações manipulativas, de orientação e sensorio-motoras tomam forma (ELKONIN, 2012, p.163).

Gradativamente, neste primeiro ano de vida, a criança faz uma transição entre um período de maior passividade, passando por um de maior interesse receptivo, até chegar a um de maior interesse ativo, ou seja, passando da “passividade à *atividade*”, sendo que o afeto é o “processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras” características desse período (PASQUALINI, 2009, p. 36, grifo da autora).

Em um segundo momento, ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a *objetal-instrumental*, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos (FACCI, 2004, p. 68).

À medida que a criança vai se desenvolvendo suas habilidades motoras manipulativas e sua ação transita de um contexto de passividade para um de atividade, pois passa a ter maior domínio na manipulação de objetos, apresentando maior intencionalidade.

⁵³ Considerando as diferentes grafias do nome do autor, nesse trabalho utilizaremos o modo como se estabelece na obra referenciada.

Neste período, ou seja,

[...] para a criança em idade inferior aos três anos, a brincadeira tem o objetivo de satisfazer imediatamente as suas necessidades e os brinquedos, na perspectiva cultural, são constantemente inventados para o atendimento destas. Pelas restrições impostas pelo ambiente ou por sua condição de desenvolvimento, os objetos acabam por determinar as ações infantis, não havendo a diferenciação do campo do significado, do campo de sua percepção visual (MARTINS, 2009, p. 25).

Visto assim, a percepção que se tem do objeto é o que motiva a ação motora infantil. Neste contexto os brinquedos, assim como os seus modos de manejo, são apresentados às crianças pelo adultos, que vão atribuindo sentido aos gestos e movimentos que lhes são pertinentes, ou seja, é o adulto que ensina a criança a brincar com determinado objeto. (CRUZ, 2015)

As crianças não aprendem sozinhas a utilizar os brinquedos, pois os objetos em si não trazem o modo a ser utilizado.

O sistema “criança-coisa” é na realidade o sistema “criança-objeto social”. Modos de ação socialmente desenvolvidos com esses objetos não são dados imediatamente como propriedades físicas dos objetos. Não encontramos inscritos nos objetos onde e como se originaram, como podemos operar com eles, como podemos reproduzi-los (ELKONIN, 2012, p.160).

Visto assim, os modos sociais de agir sobre o objeto e os brinquedos é que orientam as manipulações. Nesse processo, primeiro a criança se apropria do esquema geral da própria ação, ligado à significação social, e depois é que ela faz o ajuste operacional da ação, objetivando a manipulação adequada do objeto (VYGOTSKI, 2003).

Zaporozeths (1987, p. 68), observando suas pesquisas, diz

[...] que el movimiento estudiado alcanza la mayor eficacia en el preescolar por primera vez cuando se trata de una tarea objetiva presentada al niño por el adulto. Posteriormente, se observan resultados cuantitativos similares en el juego. La eficacia en el empleo práctico de esta habilidad motora se retarda un tanto a lo largo de toda la edad preescolar.

Quando as coordenações sensório-motoras básicas para manipulação dos objetos estão consolidadas é que a criança passa às primeiras formas de brincadeira de faz de conta, ou seja, é quando efetivamente ela se origina, pois pela ampliação de suas relações sociais a criança passa a se apropriar de outros objetos e as ações infantis são alargadas pelas manipulações que realiza.

Isso incita a melhoria de sua motricidade, o que acontece dialeticamente, sendo que à medida que a criança vai se apropriando dos objetos e de suas funções, geralmente, na representação de ações domésticas, ela desenvolve as suas habilidades manipulativas e o desenvolvimento destas propicia a realização de ações motoras e processos de representação com maior complexidade (ELKONIN, 2012).

A necessidade de se utilizar de um objeto na substituição de outro ausente ensina a realização de ações com objetos substitutos. Todavia, esta substituição não é livre, pois eles precisam permitir a ação que será executada, necessita admitir o gesto que se representa.

Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que ele significa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com ajuda dele o gesto representativo. Cremos que só nisso está a chave para a explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis. Um bola de trapos enrolado numa madeira se converte em um bebê durante o jogo, porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado com as crianças pequenas. No próprio movimento da criança, seu próprio gesto, é o que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido (VYGOTSKI, 1982, p. 187-188).

Daí a relevância da disponibilização de brinquedos, de objetos para que as crianças possam fazer a substituição de uns pelos outros, pois

É somente quando uma ação objetal se torna incorporada em um sistema de relações humanas que podemos descobrir seu verdadeiro significado social, suas proposições enquanto relacionadas a outras pessoas. Esse tipo de “incorporação” também tem lugar no brincar (ELKONIN, 2012, p. 164).

Neste processo, os objetos perdem, gradativamente, sua força dominadora, pois a criança passa a agir de modo diferenciado daquilo que vê, determinando-se a divergência entre os campos de significado e o da visão, sendo que as ações infantis passam, então, a ser determinadas pelas ideias. (VYGOTSKI, 2003)

Na sequência, no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o *jogo ou a brincadeira*. Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles (FACCI, 2004, 69).

A criança pequena não aprende a brincar naturalmente, pois o brincar é uma prática social que se aprende com o adulto e com as crianças mais velhas ou mais experientes, sendo por meio do jogo de faz de conta que “a criança aprende os objetivos, motivos e normas das relações na atividade adulta por reproduzir ou imitar relações em sua própria atividade, com as associações e coletividades às quais ela pertence” (ELKONIN, 2012, p. 161).

No período de desenvolvimento pré-escolar, cuja faixa etária vai, aproximadamente, dos 2 aos 6 anos, as necessidades e os desejos das crianças nem sempre podem ser atendidos e para resolver esta tensão, a criança brinca de faz de conta, pois agir durante o brincar é que possibilita à criança compreender a realidade em que vive – ou seja, o brincar traz as marcas da experiência social infantil. Assim considerando, podemos afirmar que a “base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 1998, p. 36-37).

Pelo jogo de faz de conta as crianças assumem os papéis sociais e pela brincadeira é que elas modelam e se apropriam das normas referentes a essas relações, dos propósitos e motivos da atividade humana, assumindo e representando as funções, os trabalhos e as ações com os objetos (ELKONIN, 2012).

Neste processo, inicialmente a criança age mais do que compreende os motivos de sua ação, é muito mais memória em ação, porque ainda tem alguma dificuldade em coordenar as suas ações, que são conduzidas pelas relações externas (CRUZ, 2015).

Gradativamente, as relações sociais enfocadas no jogo de faz de conta vão sendo ampliadas por meio da expansão das experiências, pelas ações infantis partilhadas, pelo alargamento dos contextos vivenciados pelas crianças e histórias que lhes são contadas, o que permite tornar o enredo da brincadeira cada vez mais complexo.

Cruz (2015) afirma que, de início, a ação lúdica é sintética, representando pequenas ações domésticas, sendo a coordenação das ações feitas individualmente ou em pequenos grupos. Aos poucos os grupos sociais vão se ampliando, assim como os enredos da brincadeira infantil.

Com o domínio da linguagem verbal aumenta-se a possibilidade de melhor coordenação das ações infantis na brincadeira, no uso dos brinquedos e objetos, na combinação dos temas, na distribuição de papéis e na construção dos cenários.

Por isso é que, para Vygotski (2003), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois impele as crianças a se comportarem de maneira superior à habitual. Além do mais permite a sua auto-organização, o maior domínio de sua vontade e da sua capacidade de fazer escolhas (USOVA, 1979).

No brincar infantil encontramos dois tipos especiais de atividades: a reprodutiva e a criadora. A primeira apoia-se, essencialmente, na memória, já a segunda é decorrente daquilo que se conhece e que se experienciou em novas combinações, o que resulta em novas imagens e novas ações (VYGOTSKI, 2009).

Visto assim, para Vygotski (2009) não se cria a partir do nada, mas nas relações sociais, apoiadas no trabalho e nas ideias dos outros, na apropriação e participando da criação cultural. Neste processo a atividade reprodutiva tem relevância fundamental à atividade criadora, pois permite a manutenção da experiência que já foi apropriada e internalizada pela criança, a qual será a base da atividade criadora.

Já a imaginação é a capacidade de combinação cerebral das produções culturais humanas, em verdade os objetos criados pelos humanos são a fantasia materializada, resultado de uma produção coletiva.

No jogo de faz de conta, além da atividade reprodutiva, são observados os processos criadores, que trazem a influência das experiências com os adultos, as quais são reproduzidas, não como uma cópia perfeita da realidade, mas sim num processo de re-elaboração daquilo que vivenciou, como uma nova realidade, cujo motivo da ação é atender às necessidades da criança (VYGOTSKI, 2009).

A atividade criadora da criança se desenvolve gradativamente, caminhando de forma simples para as mais complexas, sendo que em cada período de vida apresenta-se como uma expressão singular e depende das possibilidades de experiências e do contexto em que vive a criança, dependendo de seus interesses. Por isso é inadequado pensar que a fantasia é um processo desligado da realidade, mas é profundamente dependente das condições materiais, sociais e culturais da vida infantil.

Para Elkonin (1998), à medida que a criança se desenvolve, no período relativo ao início da fase escolar, a brincadeira não desaparece, mas vai se aproximando das tarefas escolares, nas quais as regras são determinantes, o que se intensifica na participação dos jogos de regras:

Parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso. Ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levavam com êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo (ELKONIN, 1998, p. 19).

Após tratarmos o jogo na Educação Infantil, o relacionando aos períodos de desenvolvimento da criança, cabe-nos agora discutir a sua relevância nas práticas educativas neste ciclo de ensino.

O brincar e as práticas educativas

Para Kishimoto (1994, p. 22) “qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber, também, a denominação geral de jogo educativo”.

Quando o jogo é trabalhado em práticas pedagógicas é preciso que se respeite o equilíbrio entre a sua função lúdica e a sua função educativa. Neste processo é importante que se reconheçam duas questões: a dinâmica do jogo e os objetivos que se quer alcançar. Todavia, é importante que se

compreenda que uma das características do jogo é a incerteza em relação ao seu resultado, o que pode implicar que não se alcance o objetivo que se espera.

Tal condição é importante para o encaminhamento da brincadeira no espaço educacional. Quando brincamos com as crianças na escola, talvez por demasiada preocupação em atingirmos nossos objetivos, por vezes, desconsideramos a função lúdica da brincadeira, deformando-a de modo a conquistar o que nos propusemos inicialmente (MARTINS, 2009, p. 85).

Isso acontece quando o processo se concentra muito mais nos conteúdos que se quer ensinar do que nas possibilidades que o jogo oferece ao desenvolvimento da criança, comprometendo o seu caráter lúdico. Além do mais, “a importância puramente didática do jogo é muito limitada” (ELKONIN, 2009, p. 400),

Na educação infantil o brincar apresenta muitas possibilidades, as quais vão desde o livre brincar da criança – que pode favorecer um rico momento de observação – até a ação intencional do(a) professor(a) – que o utiliza para o ensino de conteúdos específicos; mas o modo de mediação requer delicadeza, deve considerar a plasticidade do processo, observando-se o encaminhamento do enredo e as normas relativas aos papéis que as crianças estão a representar (USOVA, 1979; CRUZ, 2015),

Observar a brincadeira, ensinar a brincar e brincar junto são possibilidades de atuar com as crianças, promovendo o desenvolvimento de sua atividade e auxiliando-as a realizar inúmeras transições, desde as mais simples ações de faz de conta à assunção de papéis e construção de enredos mais elaborados (CRUZ, 2015, p. 86).

A ação do(a) professor(a) é fundamental ao encaminhamento da brincadeira na educação infantil para que esta prática social alcance, na escola, o seu pleno potencial educativo (MARTINS, 2009).

O brincar é tão relevante ao desenvolvimento da criança que deveria ser a principal atividade da educação infantil, ao redor da qual se organizariam as demais atividades neste ciclo de ensino (FREIRE, 1989; CRUZ, 2015).

Ainda, propiciar brincadeiras em que se trabalhem os aspectos valorativos das relações sociais, ou seja, a compreensão do ponto de vista do outro, o respeito às diferenças, o controle da sua própria vontade na relação com os outros é outra possibilidade educacional. Neste sentido, a sensibilidade do educador é fundamental para intervir, sem deformar a brincadeira, desconsiderando a ação infantil (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Assim, o planejamento e a organização das brincadeiras infantis, o oferecimento dos brinquedos e os modos de oferecê-los, a organização do espaço para o brincar, devem fazer parte da ação educativa, assim como a gradativa ampliação do enredo da brincadeira, o alargamento da ação da criança para níveis sociais mais amplos, ampliando-se a experimentação de novos papéis devem ser enfocados nas práticas do(a) professor(a) (CRUZ, 2015).

Isto tudo porque o

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139).

Neste sentido, não há como imaginar que o brincar não esteja presente nas ações da educação infantil, sendo que, na atualidade, vivemos um momento onde as práticas educativas neste ciclo de ensino merecem ser problematizadas. Se por um lado, as práticas centradas nos adultos que mandam e nas crianças que obedecem podem não se apresentar como adequadas, considerando-se a assimetria de poder, por outro, permitir que as crianças tenham total “liberdade” para fazer o que querem, como querem e do jeito que querem também compromete o fazer pedagógico, diante da ausência de mediação das(os) professoras(es) nas brincadeiras das crianças.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, Res. N°5/2009, traz em seu Art. 9° “as brincadeiras e interações como eixos norteadores das práticas”. Entretanto, o documento não

aponta os modos possíveis para que as(os) professoras(es) utilizem-se do brincar como um modo prazeroso de construção e ampliação dos conhecimentos das crianças. É importante comentar que, de fato, a DCNEI não deve apresentar receitas, mas os caminhos a serem trilhados e que considerem a criança como protagonista (BRASIL, 2009).

Culturalmente aprendemos que existem dois momentos na escola, e não seria diferente nas instituições de educação infantil: situações que se configuram como de atividades pedagógicas – pinturas, desenhos (quase sempre xerocopiados), pontilhados, recortes, dentre outras – e momentos de brincadeiras ou atividades recreativas, na maioria das vezes livres, sem a interferência do(a) professor(a), sendo que um dos desafios dos profissionais da educação infantil é tentar romper com essa visão, buscando um equilíbrio entre as duas práticas, tendo como eixo condutor as brincadeiras.

Superar a dicotomia que coloca as atividades pedagógicas de um lado e as brincadeiras de outro significa que o professorado da educação infantil entendeu que tais ações podem ser pensadas de modo indissociável e que o brincar passe a ser percebido como uma troca prazerosa de conhecimentos, que vão sendo aprendidos nas interações entre as crianças e destas com os adultos, mas também recriado e (re)significados diante dos processos imaginativos e criativos das crianças.

Neste sentido é importante considerarmos o que pensam as(os) professoras(es) sobre o brincar e o lugar que estes ocupam em suas práticas educativas.

O que pensam e como fazem as/os professoras/es quando o assunto é brincar?

Ao analisarmos textos produzidos por professoras e professores da educação infantil⁵⁴, nos quais as/os docentes puderam discorrer sobre as suas ações educativas relativas ao brincar, tanto nos cursos de formação de professor quanto em suas práticas pedagógicas, constatamos que o lugar ocupado por tal ação ainda é marginal e desimportante, embora nem sempre o discurso seja esse, uma vez que, em muitos dos textos, fala-se da sua importância, mas não se põe efetivamente o brincar em sua rotina.

⁵⁴ Os textos chamados de Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) foram produzidos ao final de cada disciplina, do curso de pós-graduação em nível de especialização da Universidade Federal da Grande Dourados, nos anos de 2015 e 2016.

Na sequência destacamos alguns fragmentos dos textos com elementos interessantes para discussão.

Apondo dois aspectos como principais desmotivadores para manutenção da brincadeira como principal conteúdo de minha prática pedagógica, o primeiro é que, trabalhar com brincadeiras exige muito estudo, conhecimento de jogos e do processo de desenvolvimento da criança e, nem sempre, tivemos oportunidade de ver isso na universidade, ou se vimos, foi muito superficial, sem contar a escassez de tempo para obtenção desse conhecimento no dia-a-dia na instituição de ensino. O segundo é que a brincadeira não valoriza nosso trabalho frente aos colegas, tudo isso em decorrência da ideia de que a brincadeira é natural da criança, ou seja, da falta de conhecimento acerca da mesma. Para superar esses problemas só tem uma solução, estudar, pois isso nos fará acreditar no potencial educativo das brincadeiras (*prof. Pedro*)⁵⁵.

É possível perceber a partir da fala do professor que o profissional em questão, pensa a brincadeira como um “*conteúdo*” e, partindo disso, podemos inferir que, de fato, quando o currículo na educação infantil é pensado e organizado pode ser que a brincadeira não ocupe espaço relevante. Nesse ponto cabe uma questão também levantada por Borba (2007, p. 34-35), “nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou tem privilegiado o ensino das habilidades e conteúdos básicos das ciências?”.

Percebemos na discussão do professor que a importância da brincadeira é reconhecida, porém o modo como a mesma é concebida pode não favorecer a sua utilização como meio de produção de conhecimento e cultura. Fica claro no excerto que, para incluir as brincadeiras intencionalmente pensadas e planejadas na educação institucionalizada da criança pequena, é necessário estudo, pesquisa, preparação teórica, sendo que ele afirma não ter obtido tais conhecimentos em sua formação inicial.

Pode-se inferir no escrito do professor Pedro, assim como nos textos de outras/os professoras/es, uma visão naturalizante do brincar. É como se as crianças já nascessem com essa característica e conhecimento quando, na verdade, aprendem a brincar, principalmente, por meio da interação com os

⁵⁵ Nomes fictícios.

pares e com os adultos, sendo que nessa interação produzem novas possibilidades de interpretação da realidade.

É fato que as vantagens, no que se refere ao aprendizado das crianças por meio das brincadeiras, devem ser potencializadas pelas/os docentes que, por sua vez, devem buscar o embasamento teórico que garanta a reflexão sobre as propostas e a avaliação dos resultados esperados. A falta de formação acadêmica é apontada pelo professor como um dos elementos que dificulta que as brincadeiras sejam os eixos norteadores das suas práticas, porém é imprescindível que haja empenho individual e formação continuada em serviço, que garantam aos profissionais o “repensar constante de suas práticas”.

O último aspecto do fragmento citado que gostaríamos de discutir relaciona-se à afirmação de que considerar o brincar no trabalho do/da docente pode não ser valorizado pelos colegas. Isso demonstra certa fragilidade teórica que é por ele reconhecida, no entanto, ao entender a importância da prática do brincar nas atividades pedagógicas com as crianças, permite a reflexão sobre a sua prática e possibilita, também, despertar nos colegas a necessidade de revisão de seus fazeres e do aprimoramento de suas práticas.

Destacamos outro texto no qual a professora demonstra a importância do brincar:

O professor precisa ter um olhar especial para as brincadeiras, com bom embasamento teórico e metodológico, sabendo as funções de todos os jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança e qual o objetivo a ser alcançado para colocar no cotidiano na sua prática pedagógica (*prof^a Soraya*).

A necessidade de formação teórica que garanta um bom desempenho nas práticas educativas que considerem intencionalmente as brincadeiras é enfatizada pela docente, entretanto a experiência empírica nos mostra que muitos(as) professores(as), embora reconheçam a importância do brincar, não buscam uma melhor formação. Ao contrário da professora que está cursando especialização em docência na educação infantil e que, segundo ela, o curso lhe despertou para a necessidade de aprofundamento teórico sobre a importância do brincar no contexto das práticas educativas – mas até então isso não era relevante em seu cotidiano de trabalho, o que é evidenciado no fragmento abaixo:

Em minha prática pedagógica, ainda não trabalhava dessa forma, mas a partir desse momento em diante vou mudar a minha prática pedagógica, buscando realizar as brincadeiras enquanto atividade diferenciada, relevando a possibilidade educativa, direcionando a objetivos educacionais mais amplos, observando as brincadeiras que essas crianças realizam, respeitando o modo de ser de cada criança na atualidade (*prof^a Soraya*).

Tal questão pode apontar para o fato de que, mesmo no processo de formação, a visão naturalizante do brincar e o seu não reconhecimento enquanto prática social e culturalmente desenvolvida está presente (VIGOTSKY apud BORBA, 2007).

Outro aspecto importante e muito marcante em vários dos textos lidos é a separação entre momentos de atividades e momentos de brincadeiras, como apresentamos nos excertos abaixo:

Na escola [nome da escola] onde leciono a disciplina [nome da disciplina] a brincadeira sempre foi desenvolvida após alguma atividade ou nos finais da aula quando eles já estavam cansados das atividades cotidianas. Após lermos alguns poemas, ou após cantarmos alguma cantiga, sempre separo um tempo para a brincadeira (*prof^a Paulina*).

Vamos fazer o projeto para o 3º bimestre sobre Jogos, brinquedos e brincadeiras (*prof^a Cíntia*).

Na instituição em que trabalho, o brincar é possível ver, principalmente no Pré. Nessa sala, a professora regente, quando falta meia hora para o término da aula, leva as crianças ao parquinho. E durante uma conversa informal com ela na sala dos professores ela aponta que o dia que não leva as crianças ao parque elas/elas ficam tristes, não rendem as atividades (*prof^a Joana*)⁵⁶.

No texto da professora Paulina é apresentado um componente curricular que não está relacionado à educação infantil, pois a mesma atua no primeiro ano do ensino fundamental, contudo é importante pensar que as crianças, principalmente das primeiras séries deste ciclo de ensino deveriam ter acesso às brincadeiras como parte de sua rotina na escola. A esse respeito Borba (2007) argumenta que o currículo das escolas é mais rígido e com con-

⁵⁶ Esta professora está se referindo à outra que ministra aula na educação infantil.

teúdos específicos, o que é, muitas vezes, exigido pela coordenação; sendo assim, ao profissional convém deixar de lado as brincadeiras ou direcioná-las para momentos pontuais ao final das aulas.

No caso da professora Cíntia a equipe pedagógica se propôs a fazer um projeto para o terceiro bimestre, o que nos mostra que é como se apenas nesse período, os jogos e as brincadeiras fossem evidenciadas, quando na verdade, como já apontado nesse texto, as brincadeiras devem estar na base de todas as propostas de atividades na educação infantil.

A mesma autora acima citada descreveu que as brincadeiras são consideradas como “tempo perdido”, explicando que tal ação se opõe ao trabalho sendo caracterizada como não relevante ao desenvolvimento da criança. Na escola isso se torna muito perceptível, pois cada vez mais o brincar fica reduzido ao “tempo livre” como, também, pudemos observar no fragmento do texto da professora Joana. A organização do tempo prevê apenas um espaço no final da aula para que as crianças possam ir ao parque, mesmo considerando que as brincadeiras podem ocorrer dentro das salas de atividades, mas da forma como a professora relata é pouco provável que isso aconteça (BORBA, 2007).

Considerando a característica das crianças – que, em sua grande maioria, prefere os espaços abertos, onde é possível correr, pular, subir, descer, imaginar – podemos inferir se o pouco tempo destinado às brincadeiras pode também servir como forma de contenção desses “pequenos grandes seres”. Ao destinar o mínimo de tempo da aula para as brincadeiras, e sabendo do desejo das crianças em saírem da sala, a brincadeira pode estar assumindo um lugar de recompensa. Caso se comportem, as crianças saem; do contrário, permanecem na sala.

É importante apontar aqui no texto que quando as crianças não querem regras, o castigo é não irem ao parque. Perguntei se funcionou, ela disse que sim e que no outro dia eles/as lembram do que fizeram e assim não repetem a bagunça. Mas ela disse que sempre tem uma criança que sai fora das regras e que entre as crianças, elas mesmas chamam atenção daquela criança dizendo que se não parar não vamos ao parque (*profª Joana*).

Nesse caso um sério problema pode estar sendo criado. Uma dicotomia entre a sala de aula e o parque ou área externa. A sala de aula ou de

atividades, como muitos chamam na educação infantil, deve ser também um lugar de experiências, de vivências prazerosas, onde as crianças se sintam felizes e acolhidas. Devem oferecer subsídios para que o conhecimento seja internalizado, amplie-se e se construa. Ao utilizarmos a brincadeira como “moeda de troca”, podemos levar as crianças a internalizar que o espaço da sala não é bom nem desejável, já que, além dos seus movimentos, também suas falas e o brincar são contidos. Ao contrário do parque, onde ficam mais à vontade e em condições de transgredir as regras e normas impostas pelos professores e professoras.

Várias instituições, devido à grande quantidade de turmas, organizam horários para que cada grupo, separadamente, frequente o parque de areia, de modo que não há interação entre as turmas e a troca de experiências entre as crianças em diferentes faixas etárias fica comprometida. De acordo com a professora Sílvia:

Nas substituições em outro CEIM, foi possível observar sobre a outra concepção do brincar, mais cerceado e controlado. Como por exemplo, brincar no parque com as crianças era totalmente controlado com a tabela da semana e turmas definidas. A turma da pré-escola precisava fazer atividades no papel, terminando essas atividades então havia tempo livre para brincadeiras com os brinquedos ou, se fosse o dia de brincar fora da sala, ir para área externa.

As crianças podem frequentar juntas os espaços externos e não apenas em momentos pré-agendados. É justamente por meio da interação que as mesmas vão aprendendo, ampliando seu conhecimento e nas brincadeiras e faz de conta vão se apropriando dos comportamentos e modos de agir do grupo social em que está inserida (VYGOTSKY, 1996).

Em suma, todos os textos das/os professoras/es apresentam elementos em comum e em grande parte deles o brincar aparece como importante, mas ocupando lugar secundário nas práticas pedagógicas e, quase sempre, não planejado. Como diz a professora Paula: “é necessário prestar mais atenção nas brincadeiras das crianças, para uma melhor organização do tempo-espaco nas instituições de educação Infantil, na prática pedagógica garantindo e incentivando o brincar”.

O que se pode perceber é que, culturalmente, esses profissionais separam os momentos de “trabalho” dos de “brincadeira”, quando na verdade o ideal seria que as crianças aprendessem brincando.

Considerações finais

Observando o objetivo inicial de nosso trabalho podemos destacar nos textos apresentados pelas/os docentes que, em discurso, é dada relevância ao brincar para o desenvolvimento da criança da educação infantil, mas nas práticas educativas o seu destaque não acontece, sendo-lhe concedido um lugar marginal.

Pudemos ainda apreender nos textos apresentados que não é atribuído a essa prática social a função que lhe cabe como atividade principal na infância, pela qual a criança estabelece relação com o mundo e, conseqüentemente, principal modo de produção cultural infantil. A concepção da brincadeira enquanto uma atividade “natural” na infância também se apresentou e acreditamos que tal entendimento não permite que a brincadeira seja trabalhada na rotina cotidiana deste nível da educação.

As/os docentes apontam o pouco conhecimento que possuem sobre as teorias relativas ao brincar e indicam que tais princípios não foram destacados na sua formação inicial, o que as/os impede de ter uma ação pedagógica efetiva em relação à esta prática social.

Outra questão que vale a pena destacar é que o brincar é desenvolvido em situações deslocadas das práticas educativas cotidianas como em situações de parque, em projetos relativos à determinada época do ano ou até como forma de punição quando não se permite que a criança participe da brincadeira.

Finalmente, vale apontar que o jogo de faz de conta não apareceu nos textos das professoras e dos professores, apesar deste tipo de brincadeira ser aquela que é própria às crianças da educação infantil, o que sugere uma possível normalização das categorias referentes ao brincar (ROCHA, 2009).

Enfim, espera-se que o conteúdo aqui discutido possa contribuir para que o brincar e, em especial, o jogo de faz de conta, possam ser efetivados nas práticas educativas da educação infantil, pois é prática social relevante ao desenvolvimento da criança e, ainda mais, é atividade na qual podemos ter a melhor forma de relação humana na infância.

Referências

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CRUZ, M. N. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: Silva, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos. **Vamos brincar de quê? Cuidado no e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015. p. 67-90.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Tradução: Maria Luísa Bissoto. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Ed. UFPR.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 2009. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005 &lng=&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2008.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. O ensino da psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.8, n. 2, p. 266-277, jun. 2007.

USOVA, Aleksandra Platonovna. **El papel del juego em la educacion del niños**. Habana: Pueblo y Educacion, 1979.

VYGOSTKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1996.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores / Lev Semionovich Vygotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes**. São Paulo: Ática, 2009.

ZAPORÓZHETS, Alexander. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño pre-escolar. In.: DAVÍDOV, Vasili., SHUARE, Marta (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscu. Editorial Progreso: 1987. p. 71-82.

Linguagens, oralidade e cultura escrita: um olhar para a educação infantil

*Thaise da Silva*⁵⁷

*Márcia Prenda Teixeira*⁵⁸

*“A minha contribuição foi encontrar
uma explicação segundo a qual, por trás
da mão que pega o lápis,
dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa”.*

Emilia Ferreira, 2001

Este capítulo traz as considerações acerca das ACPPs realizadas na disciplina de Linguagens, Oralidade e Cultura Escrita, ministrada no curso de Especialização em Docência da Educação Infantil⁵⁹. Essas atividades foram sintetizadas em um texto único que estará presente no decorrer desta seção e foram a base das considerações que tecemos, juntamente com as discussões teóricas realizadas em sala.

O universo da educação infantil é repleto de dúvidas quando tratamos das questões que envolvem o sistema de escrita alfabético.

São frequentes os questionamentos: Deve-se ou não alfabetizar na educação infantil? Qual a melhor forma de trabalhar a alfabetização com crianças que ainda não iniciaram o ensino fundamental? Qual o melhor método de alfabetização para trabalhar com crianças pequenas? E há tantos outros... Ao longo deste capítulo tentaremos abordar algumas dessas questões. Não temos a pretensão de esgotar tais temas, nem de responder a todos esses questionamentos. O que pretendemos é apontar alguns conceitos

⁵⁷ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Coordenadora adjunta do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

⁵⁸ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Dourados.

⁵⁹ No curso de Especialização em Docência da Educação Infantil realizado na FAED/UFGD, os cursistas, que são na sua maioria professores atuantes na educação infantil, precisam realizar uma atividade ao final de cada disciplina denominada ACPP (Análise Crítica da Prática Pedagógica).

teóricos que estão na base de muitas das dúvidas dos docentes e apresentar algumas propostas de trabalho que envolvem o ler, o escrever, o falar e o brincar na educação infantil.

Para isso, organizamos nosso texto abordando as três grandes temáticas (falar, escrever e ler) e tentaremos trabalhar com as dúvidas mais frequentes dentro de cada uma delas.

E por falar em oralidade...

*“Tenho uma história, minha, pequena, mas única.
Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto
Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado
Flanando sobre dores e alegrias...”*

José Carlos Sebe Bom Meihy, 1996

A oralidade é tida como uma condição inerente ao ser humano que vive em sociedade, sendo a escrita uma invenção que ganhou maior reconhecimento com a modernidade. Junto com ela surge a necessidade óbvia de codificação e decodificação que marca e difunde, com isso, a cultura escolar. Hassen (2005), citando Chartier, explica que, em épocas anteriores à popularização das escolas, as pessoas aprendiam a ler sem passar por essas instituições, ou seja, aprendiam através de almanaques, cartazes, manuais de cordel, catecismo etc. e, mesmo as que não sabiam ler e escrever, contavam com alguém que fazia com que tivessem contato com esses materiais. A universalização da escola transferiu a responsabilidade da alfabetização para esse ambiente, que passou a ter uma importância crucial, criando uma cultura escolar da qual todos deveriam usufruir se alfabetizando.

A oralidade, a partir daí, foi depreciada e, durante muito tempo, os estudiosos pregavam a supremacia da escrita. Por isso, todos os estudos que buscaram entender a cultura escrita tinham como um de seus fundamentos a negação da cultura oral. A primeira era vista como o “abre-alas” para o raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico, enquanto a segunda era a marca do raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo. Essa concepção gerou o que Street (1984) chamou de *great divide* (grande divisão)⁶⁰. Hassen (2005),

⁶⁰ Hassen (2005) diz ter encontrado quatro expressões como tradução de the great divide utilizada por Street (1995): divisa em Tfouni (1997), divisão em Kleiman (1995), dicotomia em Soares (2003) e partilha em Lewgoy (2004).

em seus estudos, afirma que na década de 1960 surgiram diversos livros que defendiam essa dicotomia, todos tentando entender a direção que tomou a humanidade após a introdução da escrita, comparando com os tempos em que ela era inexistente⁶¹. Dentro dessa perspectiva, atribui-se à escrita o poder de evolução social da espécie humana. Entre as vantagens atribuídas à escrita estão: a domesticação do pensamento selvagem; a potencialização da análise crítica e a acumulação de conhecimento; a garantia de novos suportes de registro, liberando a memória e tornando-a mais objetiva; a possibilidade de vencer o tempo e o espaço; a evolução da ciência; o acesso a novos patamares de consciência e pensamento.

Street (1984) rebate as afirmações feitas pelos estudiosos que creem nessa dicotomia relatando três mitos (todos falsos) relacionados ao letramento⁶². São eles: a grande divisão que separaria as sociedades ágrafas das portadoras do código escrito; a ideia de que o discurso escrito é mais coeso e conectado, enquanto que a oralidade é fragmentada e desconexa; e o pensamento de que, enquanto a escrita é direta e objetiva, a oralidade é sujeita a pressões típicas de uma comunicação social instantânea e imediata. O autor defende a ideia de que a relação entre oralidade, leitura e escrita deva ser analisada mais amplamente, incluindo o contexto de cada prática.

A compreensão de leitura, escrita e oralidade como integradas e não hierarquizadas decorre de um enfoque dado pelo modelo ideológico de letramento. Esse modelo, ao contrário do autônomo que deprecia a oralidade e percebe a escrita como um produto completo, um divisor de águas entre o pensamento abstrato e o concreto, vê a oralidade como parte importante do processo.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se trabalhar dentro da perspectiva de que as habilidades de leitura, de escrita e de oralidade não servem apenas para elevar o grau de conhecimento cognitivo do sujeito; elas têm uma funcionalidade prática e variam dependendo do grupo social e das

⁶¹ Mais informações sobre os autores e livros estudados estão presentes na tese de doutorado de Maria de Narareth Agra Hassen, intitulada *Eventos de letramento em Itapuã* (2005).

⁶² Letramento, de acordo com Soares (2004), é definido como um conceito novo que surgiu de um novo olhar dado às questões referentes à linguagem. De uma preocupação inicial com o ensinar a ler, a escrever e a superar as questões de analfabetismo, surge a ideia de que a leitura e a escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Esse termo é definido por Soares (2004) como o desenvolvimento do comportamento e das habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, ultrapassando o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

suas necessidades. Todas as manifestações de leitura, escrita e oralidade são valorizadas, e não somente as que integram a norma urbana de prestígio (norma culta) ou os grandes clássicos literários.

Compactuando com essa forma de pensar, queremos deixar claro que consideramos a aquisição da oralidade o grande conceito a ser desenvolvido nos anos que englobam a educação infantil. A oralidade é um elemento rico com várias nuances pouco exploradas com as crianças.

Ao trabalharmos com a oralidade na educação infantil, devemos estar a par das suas etapas de desenvolvimento. Segundo Fromkin e Rodman (1993), a aquisição da língua se divide em duas grandes etapas: a pré-linguística, que corresponde ao choro e a respostas a estímulos, e a linguística. Esta última se divide em quatro: fase do balbucio, que inclui sons da linguagem humana e depende de estímulos para ocorrer; fase holofrástica, na qual a criança emite uma palavra para cada frase/ideia que deseja falar/expressar; fase das duas palavras, que, como o próprio nome diz, é o momento em que duas palavras são emitidas para cada frase/ideia a ser expressa; e fase telegráfica, em que a fala infantil em muito se parece com a escrita feita em mensagens telegrafadas. A partir daí, a língua da criança vai “evoluindo” cada vez mais até aproximar-se da fala adulta. Dominar esses conceitos torna-se fundamental para que o professor e a professora criem atividades de intervenção em suas turmas de forma a desafiar suas crianças e faça com que elas avancem em suas concepções linguísticas. Outro ponto a ser observado pelo docente que atua em turmas da educação infantil são as várias nuances que envolvem o ato de falar. Nossa linguagem é múltipla, sofrendo influência da classe social, da região do país, do contexto em que uma mensagem é emitida, de quem é o destinatário da mensagem, do grau de formalidade, entre uma infinidade de fatores. Isso tudo deve ser considerado durante o planejamento das atividades pelo educador, que deve estar atento a esses fatores.

Várias atividades podem ser pensadas a partir disso; entre elas, as conversas infinitas que devem permear o espaço da educação infantil (se estamos trabalhando com crianças que estão em pleno processo de desenvolvimento da linguagem oral, nossas salas devem estar repletas de vozes e momentos de fala) e o trabalho com as múltiplas linguagens (teatro, cinema, música, literatura, artes plásticas, poesia, dança...). Dentro de cada uma dessas linguagens, devemos estar atentos e desenvolver um planejamento que propicie explorar a mensagem que o emissor pretendeu transmitir – a forma que ele utilizou para isso; se obteve sucesso; de que outras formas ele pode-

ria ter transmitido tal informação/sentimento/sensação –, a quem se destina a mensagem; se a forma de expressão mudaria se o receptor da mensagem fosse alterado, entre uma infinidade de outras propostas que podem ser pensadas a partir das variáveis apontadas acima.

As ACPPs realizadas revelam na prática das salas de atividades dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) o quão significativo vem a ser o momento em que a criança da educação infantil tem a oportunidade de expor sua oralidade:

Nesse momento faz-se necessário lembrar da rotina vivida pelos professores nos Centros de Educação Infantil quando organizamos a roda de conversa no início do dia, onde as crianças contam suas vivências com os familiares e amigos dentro e fora do CEIM; ou quando contamos uma história e conversamos sobre os acontecimentos, personagens e fatos que chamaram atenção das crianças; ou quando ao brincar, principalmente de faz-de-conta, as crianças interagem, criam e ressignificam papéis sociais (Síntese das ACPP, 2016).

É importante lembrar que, ao longo do processo de aquisição da linguagem, a criança produz sua própria gramática. Exemplo típico é a conjugação verbal regular utilizada em verbos irregulares (“Eu fazi!”); a isso chamamos de ultrageneralização, o que demonstra que a criança é um ser ativo no seu processo de aquisição da língua e que pensa sobre a gramática que está sendo adquirida. Chamamos atenção para isso para lembrar que, embora muitas vezes achemos “fofas” ou “engraçadas” essas construções, o adulto deve sempre ser o modelo de linguagem, sendo importante que no contato com a criança utilize-se a forma de falar tida como “modelo”, também chamada de “norma culta”. Junqueira Filho (2005) chama atenção para esse fato indicando que muitas vezes o único modelo falante da “norma culta” a que as crianças da educação infantil têm acesso é o do professor, da professora, ou da televisão. Segundo o autor:

O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá nem natural nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança, da interação entre as próprias crianças e, inclusive, dos momentos em que as crianças passam diante da televisão (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 136).

O autor completa apontando que, da mesma forma que estimulamos o corpo dos bebês nas turmas de berçário com massagens, afagos, exercícios e desafios motores, a linguagem oral deve ser estimulada, uma vez que ela não é uma aquisição natural, espontânea do ser humano. Ela é uma conquista, uma aprendizagem. Logo, as conversas entre os adultos ou com os bebês, cantando, apontando, nomeando os objetos e as figuras – em revistas, livros ou objetos e mobiliário do berçário e do pátio –, e o ato de chamar os bebês pelos nomes, nomeando também o das outras pessoas e dos colegas com quem convivem, vão imprimindo no bebê o sentido da sonoridade e da oralidade no mundo adulto.

Se dermos um salto e formos pensar em turmas de crianças que já adquiriram as competências básicas de domínio oral da língua, temos um outro ponto a ser discutido. Trata-se da importância de se trabalhar com a consciência fonológica. Segundo Almeida (2003), podemos conceituar consciência fonológica como a habilidade de perceber a estrutura sonora das palavras, ou de partes de palavras. Ela trabalha com dois níveis de habilidade: a consciência de que a língua oral pode se segmentar em unidades (frase – palavra – sílaba – fonema) e a consciência de que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas⁶³. Quando pensamos em trabalhar com consciência fonológica na educação infantil, queremos deixar claro que nem todas as variáveis que envolvem essa área de conhecimento devem ser exploradas. A sensibilidade às rimas e às aliterações, por exemplo, surge antes do processo de aquisição da escrita, logo, são habilidades a serem trabalhadas nesta faixa etária. No entanto, as demais habilidades, tal como a de manipular os segmentos da fala, só se desenvolvem após o início da aprendizagem da leitura e da escrita, devendo ser deixadas para que o ensino fundamental dê conta de desenvolvê-las. Dentro dessa perspectiva, o trabalho oral com poemas, adivinhas, parlendas, canções, histórias infantis etc. são propostas a serem desenvolvidas com sucesso entre as crianças. É isso que estamos pensando quando falamos de “brincar com as palavras” e é isso que estamos pensando

⁶³ Consideramos habilidades relativas à consciência fonológica: rima: correspondência a partir da sílaba tônica das duas palavras – o som é o mesmo independentemente da grafia (moço e osso); aliteração: correspondência com o início da palavra (apito e abelha); consciência sintática: capacidade de segmentar a frase em palavras ou de organizar as palavras formando frases com sentido; consciência silábica: capacidade de segmentar palavras em sílabas e vice-versa; consciência fonêmica: capacidade de analisar fonemas e de relacionar esses fonemas com as “letras” que as representam (última a ser adquirida). Níveis da consciência fonológica: sílabas, unidades intrassilábicas e dos fonemas. Competências: síntese, segmentação, identificação, exclusão, inclusão, transposição.

quando falamos em trabalhar a língua com as crianças. O trabalho com essas habilidades acaba preparando a criança para seu processo de alfabetização futuro, sem o “massacre” que presenciamos toda vez que as turmas de educação infantil resolvem adiantar esse processo.

Embora este texto não dê conta dessa temática, queremos chamar a atenção dos professores que trabalham com a educação infantil para a necessidade de exploração das linguagens não verbais. Elas estão na base do desenvolvimento da criança, antes mesmo de adquirirem a linguagem oral, e permanecem ao longo da vida através das simbioses estabelecidas entre o verbal e o não verbal. Mediante a isso, o professor tem o papel de fazer com que os materiais disponibilizados às crianças sejam realmente trabalhados e manuseados por elas, criando meios para que ocorram diferentes aprendizagens, além de proporcionar estímulos educacionais nos quais possam exercer um papel ativo, de participação e construção do meio em que convivem.

Nas turmas de berçário, e por que não em turmas de crianças maiores, a exploração dessa linguagem pode ocorrer através do gesto – ao tocá-los para trocá-los ou dar banho, acariciá-los, embalá-los para dormir, caminhar com eles nos braços ou de mãos dadas pelo espaço da sala, corredores, pátio, brincar através de gestos em sequência enquanto cantam músicas, massageá-los para estimular a consciência corporal –; com crianças de turmas maiores, pode-se brincar de mímicas, teatro mudo, utilizar outra linguagem de comunicação que substitua o oral ou trabalhe em parceria com este, tal como o desenho, as dramatizações, as esculturas... Explorar essas múltiplas linguagens (verbais e não verbais) permite à criança um domínio maior e mais criativo do ambiente em que vive, ampliando seu repertório de possibilidades.

Lendo e escrevendo na educação infantil

*“A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas.
É um modo de a língua existir, é um objeto social,
é parte de nosso patrimônio cultural”.*

Emilia Ferreira, 2001

Iniciamos esta seção com algumas questões polêmicas: qual o melhor momento para iniciarmos o processo de alfabetização: na educação infantil; no ensino fundamental; no 1º ano ou no 2º? Diante de tais indagações, podemos nos questionar: deve-se ou não alfabetizar na educação infantil? Se

sim, qual a melhor forma de fazê-lo? Trabalhando com o método de alfabetização lúdica; com construtivismo pedagógico; com letramento escolar; com o método fônico; ou com a consciência fonológica?

Essas questões e tantas outras pairam no universo pedagógico da educação infantil e são alvos de polêmicas, estudos e pesquisas há vários anos. Pensamos que o grande problema que está na base de todas essas dúvidas é o olhar que temos frente às crianças pequenas. Quando tratamos de processos de aprendizagem na educação infantil cometemos, na maioria das vezes, um grande equívoco. Isso se deve ao fato de que os adultos decidem quando qualquer aprendizagem deve ser iniciada, e logo decidem quando deve ser iniciado o trabalho com a leitura e a escrita, sem ouvir a demanda das crianças. Diante disso podemos afirmar que, independentemente da resposta dada a esses questionamentos, estamos desconsiderando os pressupostos em que se baseiam a aquisição do sistema de escrita alfabético e as concepções de aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Emilia Ferreiro aponta para esse problema quando pondera:

A polêmica sobre a idade ótima para o acesso à língua escrita já ocupou milhares de páginas. [...] hoje estamos em condições de afirmar que essa polêmica foi mal colocada por ser falso o pressuposto no qual se baseiam ambas as posições. (FERREIRO, 2001, p. 45).

A autora completa alertando para o fato de que, quando temos uma resposta afirmativa, defendendo que o processo de alfabetização seja iniciado na educação infantil, vemos as salas de atividades com propostas muito parecidas às desenvolvidas nas classes de alfabetização do ensino fundamental. Quando a resposta é negativa, vemos as salas despidas de qualquer proposta pedagógica ou de materiais que insiram a criança no universo letrado. Se pensarmos que nossas crianças nascem imersas em um ambiente letrado, o acesso à leitura e à escrita não ocorre no dia em que os adultos decidem formalizá-lo para as crianças, mas perpassa todo o cotidiano infantil. Diante disso, seja qual for a resposta dada ao questionamento, estamos tratando de um equívoco conceitual. A escrita faz parte da paisagem urbana e, como nos alerta Kleiman (1995), faz parte de várias esferas de convívio social (participação cidadã, lazer, escolar, religiosa e doméstica). A criança convive com os adultos que utilizam a leitura e a escrita para resolver várias situações

do cotidiano (pessoas lendo livros ou jornais, recebendo e-mails ou mensagem nos celulares, escrevendo bilhetes ou cartas, recebendo contas, faturas, panfletos pelo correio). Quando o adulto se utiliza desse sistema, não tem a intenção de informar a criança sobre como a escrita funciona, mas ela vai sendo informada sobre o papel social da escrita no nosso cotidiano. Esse é o tipo de informação que deve ser transmitida à criança no início da sua vida escolar, pois isso permite que ela vá construindo seu repertório sobre o que é a escrita, qual a sua função, bem como o que são letras, o quanto elas se diferenciam dos desenhos, dos números e de outros símbolos que utilizamos no nosso cotidiano. Ferreiro (2001, p. 47) completa:

A tão comentada “prontidão para a lecto-escritura” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator que seja invocado. Não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, “esperando que amadureça”. Por outro lado, os tradicionais “exercícios de preparação” não ultrapassam o nível do exercício motriz e perceptivo, quando é o nível cognitivo aquele que está envolvido (e de forma crucial), assim como complexos processos de reconstrução da linguagem oral, convertida em objeto de reflexão.

Defendemos a ideia de que o principal objetivo da educação infantil é permitir que as crianças obtenham informações sobre a função da escrita em nossa sociedade, permitindo que elas possam ter a liberdade de experimentar os sinais escritos num ambiente rico de escrita, gêneros, portadores e materiais diversos, presenciando adultos lendo em voz alta, escrevendo, e possam tentar ler, escrever (sem estar necessariamente copiando algum modelo, tentar ler utilizando indícios contextuais, identificando semelhanças e diferenças entre letras, números, sinais, imagens..., analisando semelhanças e diferenças sonoras presentes na linguagem através de parlenda, trava-língua, rimas, aliterações..., enfim, mais uma vez, “brincando com as palavras”).

Na escrita das ACPPs, os estudantes/professores pontuaram que os preocupa bastante tal questão, sendo frequentes as dúvidas em direção à maneira correta de trabalhar a leitura e a escrita na educação infantil. Por mais que todas essas ações sejam praticadas nos Centros de Educação Infantil, isso não traz uma significação positiva de que os conteúdos estão sendo trabalhados de forma correta, principalmente com relação à lecto-escrita,

uma vez que muitos profissionais acabam por ligar esse processo a uma “preparação” para o ensino fundamental, usando métodos inadequados para a educação das crianças da faixa etária que estamos tratando.

Retomando as questões lançadas no início da seção, podemos concluir dizendo que, assim como não existe resposta para a pergunta que define qual a melhor idade para alfabetizar uma criança, não existe resposta sobre qual a melhor metodologia a ser utilizada. Uma sala de educação infantil deve ser rica em materiais de leitura. Mais importante que definir um método para se trabalhar o sistema de escrita alfabético é ter sensibilidade e “imaginação pedagógica” para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita.

O profissional docente precisa trabalhar a partir da linguagem da criança, dando significados às suas produções a partir das vivências e preparando um ambiente que contribui para a compreensão da função social da escrita. As crianças estão sempre ansiosas por aprender, conhecer o novo, descobrir o que está “oculto” e o professor é o profissional que dará subsídios para que isso ocorra, possibilitando o envolvimento delas com diferentes conceitos, materiais e espaços, sempre dispondo o novo, o diferente, sendo um estimulador para que as aprendizagens das crianças sejam sempre ressignificadas e tenham real importância para elas.

Inspiradas em Junqueira Filho, utilizamos os verbos *ler* e *escrever* no subtítulo deste texto no tempo verbal *gerúndio* não por acaso. A escolha se deu por acreditarmos que um trabalho que insira as crianças no mundo da escrita deve tomar a leitura e a escrita como algo em processo,

[...] *lendo* e *escrevendo* com as crianças, ou seja, começaremos a exploração da linguagem escrita com elas e continuaremos a fazê-lo – sem o compromisso ou objetivo de alfabetizá-las – até o final deste período da escolaridade [Educação Infantil]. Isso não quer dizer, no entanto, que estamos fugindo da raia, ou que não é da nossa responsabilidade atender as demandas das crianças em relação à leitura e à escrita. Ao contrário, devemos estar preparados para responder às crianças à altura de sua curiosidade – para não desperdiçarmos suas potencialidades, para não lhes negar o conhecimento a que têm direito, para não desanimá-las e confundi-las, nem empobrecê-las nas suas iniciativas de se relacionar com a complexidade do mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 141).

A tarefa de ler e escrever com as crianças as introduz no universo da escrita e da leitura de forma prazerosa. Para que estas entendam e tenham prazer em circular pelo universo das letras, elas precisam entender por que se deve ou se precisa ler e escrever; qual o sentido da escrita na vida das pessoas. Em outras palavras, o educador da educação infantil, a partir do momento em que a criança começa a se interessar por essas questões, deve se preocupar muito mais em trabalhar/apresentar como os usos sociais da leitura e da escrita aparecem no cotidiano das crianças (letramento) do que com a sistematização do sistema de escrita alfabético (alfabetizar).

Nesse sentido, seria importante investigar junto com elas [crianças] onde é que encontramos as letras, tanto no mundo em que elas vivem como no mundo de modo geral. Além disso, por que será que elas servem? Será que elas sempre existiram ou foram inventadas em alguma época específica da humanidade? E com que objetivo? O que as crianças poderiam aprender, descobrir, inventar, se soubessem ler e escrever? (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 142).

É importante lembrar que, da mesma forma que não devemos impor a alfabetização às nossas crianças, não podemos nos privar de dar informações a respeito da linguagem escrita que nos permite nos relacionarmos com o mundo com uma nova forma de interação.

As atividades pensadas para esse fim devem ter um viés lúdico, que permita à criança estabelecer relações entre elementos de fala e as formas de registro. Além das atividades lúdicas, a literatura infantil tem um papel fundamental nesse processo. O livro é um elemento mágico, que envolve a criança e apresenta a ela uma das esferas do letramento discutidas por Kleimam (1995), a esfera do lazer. A leitura de histórias, diferentemente dos outros gêneros de escrita que circulam no nosso cotidiano – que, como já dissemos, devem ser explorados com as crianças –, traz para os pequenos o mundo da imaginação, da fantasia, onde o faz de conta vira realidade, permitindo que trabalhem com seus sentimentos, medos, sonhos...

A literatura tem uma importância fundamental na formação dos indivíduos, na vivência de experiências imaginárias e na formação do sujeito leitor. Podemos dizer que, quando a criança ouve uma história contada por um adulto, ela se torna leitora pelos olhos de outro. Parte daí a importância da leitura realizada pelo professor da educação infantil. As crianças precisam re-

alizer atividades mentais complexas para que aquela leitura faça sentido para elas. Pensar na qualidade literária do livro que será lido, preparar o ambiente onde ocorrerá a leitura para que as crianças se sintam confortáveis e prestar atenção ao modo de ler e ao tom da voz são alguns aspectos que precisam de atenção por parte do professor. Ao ouvir a leitura, as crianças aprendem sobre comportamentos e procedimentos leitores, e aos poucos vão internalizando esses procedimentos. O ato de pegar o livro, passar as páginas, passar o dedo sobre as palavras, são atos que as crianças realizam por imitação ao observar o seu mediador durante a “contação” de histórias.

Segundo Reyes (2010, p. 63), a literatura “[...] é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se [...]”.

Considerações finais, incompletas e provisórias...

*“Tua caminhada ainda não terminou...
A realidade te acolhe dizendo que pela frente
o horizonte da vida necessita de tuas palavras
e do teu silêncio”.*

Charles Chaplin

Concluir é uma tarefa árdua depois de tantos apontamentos feitos ao longo deste texto. Sim, estamos falando de apontamentos, pois questões tão complexas não conseguem ser discutidas a fundo dentro do limite de um capítulo.

Nosso objetivo ao longo destas páginas foi chamar a atenção do professor que trabalha com a educação infantil sobre os vários e complexos elementos que envolvem os atos de ler, de escrever e de falar.

Devemos fugir das pressões impostas pela sociedade, que busca adiantar os tempos da infância, forçando uma alfabetização precoce sob o argumento de que uma criança alfabetizada mais cedo teria mais sucesso escolar ou na vida adulta. Essa ideia, além de ser um equívoco, pode comprometer, e muito, o desenvolvimento infantil e a forma como a criança se relaciona com a escola. E somente com argumentos baseados em conhecimento teórico podemos desconstruir esse mito.

Ler, falar e escrever devem ser atividades desafiadoras e lúdicas para as crianças, e os docentes responsáveis por elas devem ter conhecimento teórico e prático que permita que todas as suas variáveis sejam exploradas.

Não cabe à educação infantil alfabetizar a criança de fato; essa é uma fase em que a criança precisa ser estimulada ao desenvolvimento em sua integralidade, visto que, quando se sente incentivada a se perceber como autora do seu aprendizado, a motivação e o interesse se fazem transparecer com naturalidade e segurança.

O desafio de trabalhar com os pequenos está aí. Esperamos ter contribuído de alguma forma para que os professores e professoras repensem suas práticas e estejam dispostos a iniciar um “novo fazer pedagógico”.

Referências

ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi. **Consciência fonológica**: atividades práticas. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FROMKIN, Victória; RODMAN, Robert. Da boca dos bebês: aquisição da língua pela criança. In: _____. **Introdução à linguagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1993, p. 351-363.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Eventos de letramento em Itapuã/RS**. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras. In: _____. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 13-20.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Expressão e arte na infância e educação infantil: um espaço de apreciação

Mariete Félix Rosa⁶⁴

Cindy Romualdo Souza Gomes⁶⁵

*“Não há, na arte, nem passado, nem futuro.
A arte que não estiver no presente jamais será arte”.*

Pablo Picasso

Tratar das artes visuais, do teatro (dramatização, simbolismo) e da música, linguagens tão presentes no cotidiano das instituições que cuidam de crianças de 0 a 6 anos de idade e as educam, é de grande interesse para nós professoras e professores da educação infantil, pois é na instituição de educação infantil que muitas das crianças têm os primeiros contatos com tais linguagens.

Nesses espaços as crianças exploram o mundo visual, auditivo, gestual, falante, andante e brincante, por uma jornada, por muitas vezes, de 10 horas diárias, o que equivale a 50 horas semanais. Se pensarmos nesse tempo, podemos até dizer que talvez passem mais tempo na instituição de educação infantil do que com suas famílias, já que por inúmeras vezes saem da escola dormindo ou dormem no caminho percorrido até suas residências e, no dia seguinte, retornam dormindo à instituição.

Isso revela como é importante que os professores e profissionais, que permanecem junto às crianças por todo esse tempo, proporcionem contato com as diferentes linguagens, sobre as quais ouvimos falar muito, mas que nem sempre são exploradas no cotidiano das instituições de educação infantil.

As experiências sonoras, que ampliam não somente o repertório musical das crianças, mas as fazem refletir sobre ele, criar a partir dele e ampliar a sua comunicação; as experiências corporais e gestuais, que traduzem os

⁶⁴ Doutora em Educação pela FEUSP. Professora da educação infantil das redes públicas de ensino do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Campo Grande-MS. Docente do curso de Pedagogia FCG/FACSUL. Membro do colegiado do Fórum de Educação Infantil de MS.

⁶⁵ Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente na Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED.

textos do corpo na dança, no teatro, no cinema; o mundo das artes visuais, ou seja, da linguagem gráfico-plástica, como o desenho, a pintura, o tridimensional, por vários motivos, às vezes se distanciam do cotidiano das instituições de educação infantil, ou, quando estão presentes, nem sempre são trabalhados com o propósito de oferecer elementos para que se possa ter uma ampla visão de tais linguagens, pensando na sua importância para o desenvolvimento infantil e no quanto esses momentos são ricos para a *apreciação*⁶⁶ da criança.

Sabemos das dificuldades que nós, professoras e professores da educação infantil, temos com as práticas pedagógicas que envolvem os processos expressivos das crianças quando se trata de música, dança, teatro e artes visuais, pois esses são campos que muitas vezes não dominamos e que por vezes precisamos conhecer; precisamos partir da premissa de que não damos aquilo que não temos; assim, torna-se necessário adquirir esses conhecimentos, pois as crianças têm o direito de acesso a tais linguagens. Isso sem perder de vista o contexto histórico da educação infantil, pois somos professores dessa etapa educacional.

Assim, o professor da educação infantil deve promover uma série de atividades com as crianças de 0 a 6 anos, para estimulá-las auditivamente, gestualmente e visualmente, o que implicará em ampliação da oralidade, concentração e percepção, entre outros aspectos importantes para o seu desenvolvimento, mas também deve organizar os espaços da instituição para que elas possam *apreciar* ou até mesmo criticar o que foi produzido, pois, como diz Gomes (2001, p. 109):

O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que nos auxiliam a criar coisas e a colocar um pouco daquilo que somos no mundo.

As possibilidades de expressões artísticas, na educação infantil, são diversas! E os professores têm oportunizado vários momentos em que tais

⁶⁶ A apreciação de que trataremos aqui vem com o sentido de “aprender a olhar, ouvir, tocar”, como qualificação positiva ou apreciativa sobre algo ou alguém, como estima; ato de apreciar, de gostar de ver, ouvir ou estar ali, de ocasionar certo prazer: apreciação de um desenho, de um filme, de uma música que pode ter crítica, mas nunca como ato de depreciação, descaço, desconsideração, desdém, desprezo, desrespeito nem repulsa – pois isso é o contrário da apreciação.

processos ocorrem; no entanto, por inúmeras vezes esse trabalho não é publicizado para o próprio grupo, para as demais turmas, nem mesmo para os familiares das crianças, e, quando o é, não se valoriza devidamente o momento para o aprendizado da *apreciação* do que está sendo exposto.

Assim, neste momento, queremos discutir sobre as possibilidades das situações que propiciam aguçar a *apreciação* das crianças pela sua produção e pela produção do outro.

As fotos que serão apresentadas são de duas instituições de educação infantil: uma no município de Campo Grande e outra em Dourados, cujas práticas docentes têm sido acompanhadas da exposição para *apreciação*.

Os corredores das instituições: dos sulfites, cadernos e pastas para as paredes

“Um quadro só vive para quem o olha”.

Pablo Picasso

O contato das crianças com as produções artísticas pode se dar de diferentes maneiras: por livros e vídeos, por passeios variados, por visitas a exposições, museus e artistas ou, melhor ainda, se músicos, fotógrafos, arquitetos, artistas e artesões visitarem o Centro de Educação Infantil para compartilhar seus aprendizados e suas criações com as crianças. Mas também as cores e tons, os rabiscos, os desenhos, as pinturas são experiências, sensações e emoções que as crianças devem exercitar cotidianamente.

Como então a instituição de educação infantil tem organizado esse trabalho diário para que seja apreciado pelas crianças?

Professores e estudantes de Pedagogia sabem que ao entrar em uma instituição de educação as paredes e murais contam como crianças/alunos são considerados neste ambiente. Ou seja, o que estiver afixado nas paredes das instituições, sejam atividades das crianças, sejam recados e dizeres sobre a educação, revelam como é a prática pedagógica do lugar. O modo como a instituição ou os professores lidam com as produções das crianças espelha a intencionalidade do trabalho ali realizado. Por exemplo: uma parede cheia de desenhos mimeografados ou fotocopiados pintados pelas crianças expressa a limitação do processo criativo naquele espaço. Da mesma forma, a altura que os materiais estão expostos revela-nos para que, para quem e qual a função dessas produções.

Vamos adentrar imaginariamente em uma instituição de educação! De modo geral, as instituições de educação têm um saguão de entrada e corredores, os quais têm cartazes, quadros e murais com dizeres de educadores que expressam suas concepções educacionais. Também há painéis com informes sobre a instituição e seu funcionamento, porta-retratos com foto da autoridade que deu o nome à instituição, e ainda escritos com as metas e os preceitos do lugar e da prática educacional. Perguntamos, então: será que as crianças ou alunos dessa instituição foram informados sobre o que ali se encontra? Foi apresentado a elas algo sobre o quadro (pintura ou fotografia que se encontra exposto)?

Continuemos o nosso *tour* pela instituição, entrando nas salas de aula ou de atividades. Dependendo da idade das turmas, veem-se mapas territoriais, continentais, regionais, de rios etc.; bandeiras, cartazes sobre o corpo humano etc.; alfabeto, reta numérica e ainda painéis com cenas de personagens infantis de filmes, histórias infantis ou do que está mais propagado pela mídia no momento. Quanto à altura da decoração, geralmente quando produzida ou comprada por adultos é de preferência exposta longe do alcance das crianças, pois assim dura o ano todo! E quem sabe dê para usar no ano seguinte! Encerrando nosso *tour*, perguntamos: o que as crianças pequenas conseguem apreciar nesses espaços?

A Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), determina em seu Art. 9º que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

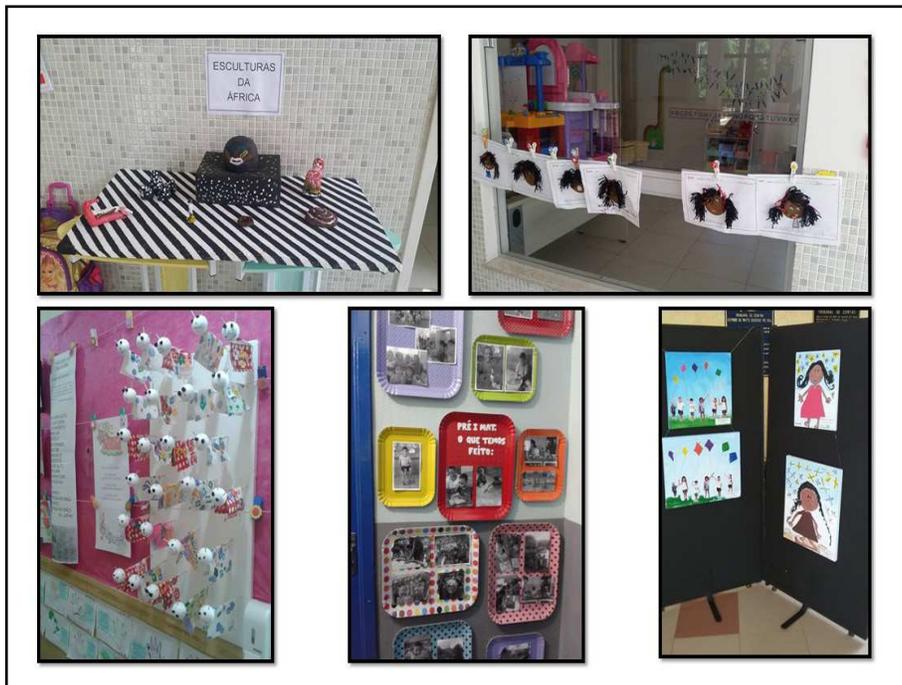
Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Para que tais práticas pedagógicas ocorram, faz-se necessária uma organização dos espaços e dos tempos, na instituição de educação infantil, que as contemple. Assim, o professor terá que pensar os espaços e os tempos para que o trabalho realizado com os vários gêneros e as formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical possam ser apreciados.

Em geral, as produções das crianças são guardadas em pastas e caixas, ou se encontram nos cadernos. E algumas dessas atividades compõem o

cenário dos varais, murais de cortiça ou isopor, painéis próximos às salas das turmas e, principalmente, as paredes das instituições. É ali que é exposto o que foi produzido pelas crianças no dia, bimestre, projeto etc.

Figura 1 - Diferentes exemplos de suportes para expor as produções das crianças.



Fonte: Arquivo das autoras (2015).

Esses espaços em que se encontram as produções refletem a valorização do que a criança é capaz de produzir, construir e ressignificar com seus pares. Assim, é cada vez mais necessária a organização e estruturação dos que se dedicam à exposição do material produzido pelas crianças. As atividades variam entre pinturas, desenhos, recortes, colagens, desenhos com interferências, letras de músicas, histórias contadas ou lidas para as crianças com ilustrações delas ou ainda inventadas por elas, fotomontagens, fotografias tiradas delas ou que elas tiraram etc.

Figura 2 - Atividade com a música *Onça Pintada* de Zeca Baleiro, reconto da história *Os três porquinhos* e uma história inventada.



Fonte: Arquivo das autoras (2015).

Quando os trabalhos vão para os corredores, é importante observar se eles estão colocados ao alcance das crianças. E, se não estão, deve ser porque já foram utilizados os espaços mais baixos, ou ainda porque o que está exposto é grande demais e, portanto, precisou de um espaço maior. Mas eles nunca devem ser expostos com a ideia de “quanto mais alto, melhor”, para que os adultos os apreciem e as crianças não os “estraguem”.

A altura e a organização das exposições é um fator importante, pois revela que na instituição se valoriza a construção *com* e *para* as crianças; elas precisam enxergar, aprender a ter respeito e cuidado com o que fizeram e, principalmente, com o que o outro fez; precisam entender que algumas peças não podem ser tocadas pois podem quebrar ou estragar. *Apreciar* é um aprendizado que deve fazer parte do cotidiano, pois, para além disso, envolve praticar princípios que nos são caros: não fazer ao trabalho do outro o que não gostaríamos que fizessem com o nosso trabalho. E o espaço institucional da educação infantil deve ser oportuno para tais discussões e práticas.

O espaço para a valorização da produção da criança: “Vem ver a atividade que eu fiz!”

“A arte diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível”.

Leonardo da Vinci

Quando o professor ou a instituição “decora” o espaço com produções elaboradas pelas crianças, colabora para que reflitam sobre *o que* e *como* produzem e ainda sobre o que foi fixado naquele espaço. Para além de contemplar ou *apreciar* o que fez, a criança poderá contemplar e *apreciar* o que outros fizeram. E isso se estenderá a outras crianças, quer sejam da mesma turma ou de outra sala.

Desses momentos de contemplação ou *apreciação* sobre a sua produção e a do outro acontecem aprendizagens, pois a criança pode ver e sentir (quando podem ser tocados) os materiais utilizados, comparar o que foi produzido e aprendido; esse momento constitui um movimento de trocas de experiências por meio do que foi exposto.

A maneira como as crianças se comportam ao apreciar é reflexo do que elas recebem dos professores e colegas de turma sobre sua própria produção no ato de sua confecção. Sendo assim, é importante que o professor seja consciente de que ele é o próprio exemplo, e que deve agir de modo a construir com as crianças um jeito de apreciar que seja capaz de elogiar uma produção sem que com isso denigra outra, que aprenda a observar e respeitar o que ali está representado, que saiba compreender os ritmos, os avanços e as limitações das crianças das diferentes turmas e, por fim, que sempre incentive a expressão criativa ao modo dos pequenos.

Figura 3 - À esquerda, exposição para a comunidade do projeto de 80 anos de Dourados “Eu conto essa história, ao nosso modo... do jeito das crianças”; à direita, exposição de atividades durante o desenvolvimento do projeto “Diversidade que encanta”.



Fonte: Arquivo das autoras (2015).

O interesse em ver o que é divulgado aumenta ainda mais quando as crianças percebem que as demais turmas estão estudando ou discutindo o mesmo tema, percebem a unidade sobre o que estão fazendo e demonstram expectativa sobre o que será apresentado no varal ou nas paredes, e ainda demonstram contentamento ao notarem reciprocidade entre as produções; conversam entre si, explicam e trocam experiências sobre o que produziram e sobre o que observam da produção do outro, interagem, opinam, demarcam e expressam suas noções de feio e belo, do que gostam ou não gostam, pontuam avanços, possibilidades e limitações sobre o que fizeram, fazem e o que farão em uma próxima oportunidade.

O corredor e outros espaços: uma galeria a ser apreciada por todos

“A arte é a contemplação; é o prazer do espírito que penetra a natureza e descobre que a natureza também tem alma”.

Auguste Rodin

Os varais e espaços nas paredes não se limitam apenas aos corredores institucionais; as salas também possuem esses espaços, que geralmente sustentam atividades feitas pelas crianças relacionadas aos temas trabalhados durante o ano letivo pela turma; ou seja, nas salas ou nos corredores, as paredes das instituições são arquivos visíveis de tudo o que foi produzido, com uma determinada turma ou com o coletivo da instituição educacional.

Porém, o espaço com mais *status* de exposição, como muitas crianças já perceberam, é o corredor, pois ali é o lugar de circulação das crianças e também dos seus familiares; nesse sentido também é o espaço de informação do que tem sido trabalhado e produzido para e com as crianças. Ali os pais ou responsáveis contemplam ou apreciam o que as crianças têm produzido.

E sobre esse ponto, sobre o que expor e o que levar para casa no momento da produção, sobre a rotatividade, produtividade e qualidade do que é exposto, precisamos fazer algumas considerações importantes de serem refletidas.

A primeira questão a pensar é que a prática da exposição não pode ser acompanhada de competitividade, tolhimento de criatividade e/ou sobreposição de valores de quem faz a escolha do que será exposto. O professor não pode escolher os trabalhos que considera melhor, expor apenas os que mais lhe agradam, ou ainda expor todos, porém com uma diferenciação,

reservando o melhor lugar para os que considera melhores, ou ainda retocar o trabalho até ficar com os padrões de exigência dele e não de quem o fez, pois, como diz Ostetto (2011, p. 2), “[...] Quem está em evidência [...] o produto ou o produtor, a atividade ou aquele que realiza?”.

Outro aspecto a ser refletido é que, quando o trabalho vai para a parede, para que seja apreciado por todos, o professor está expondo o que tem sido realizado cotidianamente com as crianças; assim, para além de valorizar o que a criança produz, a proposta pedagógica e o trabalho docente ficam em evidência. De certa forma, a exposição mostra à comunidade, aos pais e/ou responsáveis das crianças que ali elas aprendem e produzem, e que o ambiente superou atividades vinculadas apenas ao cuidar e espera que com uma recorrente rotatividade/produzividade de atividades divulgadas os pais compreendam e superem paradigmas assistencialistas presentes na história da educação infantil. Conforme diz Gomes (2001, p. 109):

As crianças aprendem desde seus primeiros momentos neste mundo. Educar crianças com pouca idade não é apenas dar alimento e tomar os cuidados necessários. Junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade.

A preocupação em demarcar o espaço da educação infantil como um espaço educacional, de construção de identidades, e o papel do professor no desenvolvimento e crescimento das crianças, a exposição dos trabalhos realizados cotidianamente passa a não representar tão somente as produções das crianças, mas também a do professor, seu esmero com a profissão e o capricho com relação ao que é divulgado nos corredores.

A partir de então, o sentimento de expressar seu valor muitas vezes transpõe o que é feito pela criança, pois não reflete o que realmente a criança produz, nem mesmo os objetivos com a atividade proposta, pois o que vai para a parede tem retoques do professor demonstrando a participação limitada e controlada das crianças – haja vista que o resultado das atividades retocadas pelo professor extrapolam expressões artísticas e apresentam resultados impossíveis de serem fruto de criatividade e habilidades de uma criança pequena.

Professores e professoras, assim, utilizam materiais caros, composições complexas como simetrias e degradação de cores, manipulam materiais

perigosos e nocivos (cola quente e cola instantânea) em nome de crianças e em nome de uma valorização profissional. Contentes, apressam-se em preencher os espaços vazios das paredes, para que sejam as primeiras obras-primas a serem contempladas por quem chega na instituição.

Desses materiais expostos, podemos notar que a criança e sua produção não importam; o importante é o resultado estético dos professores. Além disso, outro fator importante é a satisfação dos pais ao ver sua criança levando para casa algo que a seus olhos é lindo, é caprichoso e simboliza um presente que ganhou do professor.

Na ânsia de expor o trabalho perfeito aos seus olhos, o professor acaba por deturpar os valores da exposição e da *apreciação* na educação infantil. A criança não se reconhece enquanto criadora, mas reconhece o gosto estético do professor, suas habilidades e exigências. O exposto perde seu objetivo assim que sofre as interferências e retoques do professor, e a atividade exposta, que deveria ser um momento de *apreciação* da e pela criança, assim como de seus familiares, perde esse objetivo agregando outros valores que não valorizam a produção da criança.

Essa atitude do professor repercute nas crianças a noção de que apenas o adulto tem condições de produzir algo bonito e merecedor de estar lá fora para todos admirarem. O resultado dessa inversão de valores são crianças avessas ao momento criativo e inseguras no seu processo de produção das linguagens expressivas.

Considerações finais

*“Uma vez que você tenha experimentado voar,
você andar pela terra com seus olhos voltados para céu,
pois l você esteve e para lá você desejar voltar”.*

Leonardo da Vinci

A intenco aqui foi fomentar a discussão sobre a apreciao do trabalho com as linguagens expressivas com as crianças, buscando refletir sobre a necessidade de que cada vez mais os trabalhos delas estejam expostos nas instituioes demonstrando as construçoes que produziram no seu cotidiano. Que os professores e professoras ampliem os conhecimentos sobre tais linguagens durante esse processo, de modo que isso reverta em trabalhos educativos nos quais a música, a dança, a poesia, a arte, a vibrao, o entu-

siasmo e o conhecimento teórico sejam realizados com vida que é pulsante em espaços educativos de crianças.

Reiteramos que essa discussão não se encerra aqui, pois é importante procurar um aporte de leitura sobre essas linguagens para que, a partir dele, haja novas descobertas e busquem-se novos referenciais teóricos que lhe permitirão passear pelo mundo de movimentos dos sons e dos silêncios, da expressão dramática e da representação, da expressão corporal, rítmica, gráfica, das cores, gestos, sons e tons. Que com isso as demais expressões artísticas (teatro, cantorias, danças) ganhem cada vez mais espaço pelos centros de educação infantil, tal qual tem acontecido com as produções plásticas.

E, principalmente, que tenhamos clara a necessidade de que as crianças e seus familiares aprendam a apreciar produções artísticas que a humanidade tem produzido ao longo da história; isso deve e pode ser iniciado na instituição de educação infantil a partir das produções das crianças que têm sido expostas nos corredores.

Um ambiente preenchido com o que as crianças produzem e materiais pelos quais possuem interesse possibilita o trânsito contínuo de aprendizagens diversificadas construídas de crianças para crianças, de crianças para professores e também professores para crianças – isso apenas pelo ato de apreciar!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 20, de 11/11/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Resolução nº 5, de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. 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: 10 jan. 2016.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Os materiais artísticos na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 109-021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação de professores**. Educação Infantil: Princípios e Fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 3, p. 27-39. Curso de Pedagogia. Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

Natureza e cultura: a alfabetização ecológica para a educação infantil

*Lenice Heloísa de Arruda Silva*⁶⁷

*Márcia Cristina Schneider*⁶⁸

Neste capítulo, apresentamos uma proposta pedagógica para abordagem de conceitos ecológicos, relativos especialmente à cadeia alimentar, na educação infantil. Para tal, iniciamos abordando que a Ecologia⁶⁹ é de interesse prático desde os primórdios da história da humanidade. Na sociedade primitiva, todos os indivíduos necessitavam conhecer seu ambiente, ou seja, entender as forças da natureza, as plantas e animais ao seu redor para sobreviver.

A questão de sobrevivência na história da humanidade gerou o processo de civilização, que coincide com o uso do fogo e de outros instrumentos para modificar o ambiente (ODUM e BARRET, 1988). Esse processo histórico levou a humanidade a enfrentar problemas resultantes do seu próprio desenvolvimento, uma vez que o impacto ambiental multiplicou-se excepcionalmente e de forma nunca antes testemunhada.

Com o agravamento dos problemas ambientais cresceu no mundo inteiro um movimento que passou a refletir criticamente as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, identificando-se a necessidade de uma mudança, especialmente no ensino de Ciências, pois, se a concepção da atividade científica se transforma, por conseguinte, transformará a relação que o indivíduo tem com o seu contexto social (CUNHA, 1998).

⁶⁷ Doutora em Educação. Professora Associada/aposentada da Universidade Federal da Grande Dourados. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

⁶⁸ Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED – e da Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED).

⁶⁹ O biólogo americano Eugene Pleasants Odum (1913 – 2002) formulou o conceito de Ecologia ainda hoje adotado por muitos ecólogos: “(...) Ecologia é o estudo das ‘casas’, ou por extensão, ‘ambientes’. Devido ao fato de que a Ecologia se ocupa especialmente da Biologia de grupos de organismos e com os processos funcionais, na terra, nos oceanos e nas águas doces, estará mais de acordo com a moderna ênfase definir a Ecologia como estudo e função da natureza. Deve ser perfeitamente compreendido que a Humanidade é parte da natureza, desde que estamos usando a palavra natureza para incluir todo o mundo vivente”. (1931, p.22)

Por isso, Capra (2006) defende a alfabetização ecológica, a qual implica que a pessoa tenha, no mínimo, conhecimentos básicos de Ecologia e dos conceitos de sustentabilidade, bem como dos meios necessários para a solução de problemas. Segundo esse autor, ser ecologicamente alfabetizado significa entender os princípios de organização dos ecossistemas e a forma na qual a sociedade humana se insere nessa organização.

Na compreensão de Capra (2006, p. 14),

O padrão básico de organização da vida é o da rede ou teia; a matéria percorre ciclicamente a teia da vida; todos os ciclos ecológicos são sustentados pelo fluxo constante de energia proveniente do Sol. Esses três fenômenos básicos – a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo de energia – são exatamente os fenômenos que as crianças vivenciam, exploram e entendem por meio de experiências diretas com o mundo natural.

Desse ponto de vista, é essencial que as crianças desenvolvam uma compreensão básica de alguns conceitos de Ecologia, pois seu valor está em apontar os elementos básicos das relações da espécie humana com o meio, fornecendo elementos fundamentais para se trabalhar com educação ambiental. Nessa perspectiva, Capra (2006) defende que é preciso ensinar às crianças, desde pequenas, as valiosas lições que o estudo dos ecossistemas pode proporcionar. Isso pode ser possível a partir da aprendizagem dos princípios básicos da Ecologia. Ao introduzir desde cedo temas como interações tróficas (cadeia e teia alimentar), o professor e a professora podem auxiliar uma aprendizagem desses conceitos em níveis escolares futuros e a constituição/formação de atitudes condizentes com um “desenvolvimento sustentável em perspectivas apropriadas e justas, tanto nos aspectos ecológicos quanto nos econômicos e sociais” (CAPRA, 2006, apud MIRANDA et al. 2010, p. 183).

Consideramos com Manzanal e Jiménez (1995) que os conceitos apresentados acima, apesar de muito complexos para serem ensinados na educação infantil, se forem pedagogicamente elaborados ou, ainda, se forem acompanhados por experiências em um ambiente de aprendizagem adequado, tornar-se-ão possíveis de gerar atitudes que orientem as decisões das crianças em favor do ambiente. Nesse sentido, os autores afirmam que uma das dificuldades que se encontra no ensino daqueles conceitos ocorre no

momento de se selecionar o conjunto de princípios de Ecologia e o método de trabalho que favoreça a compreensão da interdependência entre os seres vivos e o meio.

Em face do exposto, entendemos que há uma necessidade premente de auxiliar os(as) professores(as) que atuam na educação infantil a selecionar um conjunto de conceitos de Ecologia e uma proposta de ensino que promova a aprendizagem desses conceitos por parte das crianças. Pensamos que melhor seria orientar o professor a utilizar o ambiente natural, por exemplo, uma horta, na instituição escolar. Isso porque a horta pode oferecer diversas possibilidades para auxiliar o processo ensino-aprendizagem das Ciências Naturais. Capra (2006) argumenta que a horta é essencial para ser usada como o *lócus* onde se observam os ciclos e fluxos dos ecossistemas, onde se aprende que na natureza o resíduo de uma espécie é o alimento de outra, onde se vê que a energia vem do sol, onde se presencia o metabolismo, percebem-se as redes. O mesmo autor argumenta que ensinar os conceitos básicos de Ecologia na horta é aprender no mundo real em sua plenitude, é permitir sair da letargia e trazer benefícios para o desenvolvimento de cada criança. É uma das melhores formas de tornar as crianças ecologicamente alfabetizadas e, desse modo, aptas a contribuir para a construção de um futuro sustentável – e esse deve ser nosso primeiro imperativo.

As crianças têm uma relação prazerosa com os conhecimentos relacionados aos fenômenos da natureza e aos da sociedade e sentem grande satisfação ao formular questões sobre o assunto, fazer explorações e descobertas. Contudo, esse prazer nem sempre é despertado e as crianças têm grande dificuldade de compreender os conceitos básicos de Ecologia, porque muitos professores limitam-se à transmissão de certas noções relacionadas aos seres vivos, trabalhando com classificações e definições presentes neste corpo de conhecimento.

Nesse sentido, Stone, Barlow e Capra (2006) inferem que estudar Ecologia em uma horta é uma dinâmica de aula capaz de estimular o interesse das crianças. Defende, então, que é preciso *aprender no mundo real*. O professor pode explorar e aumentar a curiosidade e criatividade das crianças com o uso da horta para perceber o meio e quais são as interferências do homem nos impactos ambientais e sobre a diversidade ecológica.

Ensinar Ecologia na horta é educar para a sustentabilidade, pois pode possibilitar a sensibilização para a necessidade de proteger o ambiente, criar

oportunidade para compreender melhor as relações do indivíduo com a natureza, criar um ambiente dinâmico de aprendizagem e promover a cooperação através de atividades em grupo.

Por isso, nesse trabalho propomos o desenvolvimento de uma sequência didática, à luz do referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano, fundamentado nas ideias de Vygotsky, utilizando o ambiente natural da horta, com o intuito de auxiliar professores da educação infantil no ensino de conceitos ecológicos, relativos à cadeia alimentar, para serem apropriados pelas crianças. Com base no referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano pretendemos focar, na sequência didática, o aspecto pedagógico e os fatores que podem promover ou interferir na apropriação/elaboração dos conceitos ecológicos. Para melhor explicitar o referencial teórico, apresentamos a seguir alguns de seus aspectos.

A elaboração de conceitos em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano

Criada por um grupo de psicólogos soviéticos, liderado por L. S. Vygotsky (1896-1934), a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano tem como princípio orientador a dimensão sócio histórica do psiquismo. A obra desse autor no contexto da educação infantil é apropriada porque, por meio da mediação o professor, nesse contexto é o sujeito mais capaz, ou aquele que pode possibilitar a apropriação dos conceitos científicos/sistemizados, o aprendizado destes pelas crianças. Os estudos do referido autor também podem esclarecer muitas dúvidas dos professores e professoras no sentido de entenderem como as crianças constroem seus conceitos, assim como podem subsidiar a organização de um ensino capaz de promover o desenvolvimento daqueles conceitos.

O papel desempenhado pela cultura e pela linguagem no desenvolvimento humano é um aspecto essencial na obra de Vygotsky. O desenvolvimento da conceitualização na criança transcorre no processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social, pela palavra, a qual também é uma prática social na interação com o(s) outro(s) (FONTANA, 1996).

Essencial para o desenvolvimento cognitivo é a interação social entre a criança e um adulto experiente, ou seja, o professor. É nessa interação social que a criança aprende padrões de fala, linguagem escrita e conheci-

mentos simbólicos que afetam a construção do conhecimento. Esse processo de aprendizagem é nomeado de internalização. Nesse sentido, a linguagem segue a direção social-individual, ou seja, acontece entre pessoas e depois internamente na criança. A partir daí, a linguagem afeta todos os processos intersujeitos e intrassujeitos. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOSTSKY, 1984, p. 64-65).

Nessa perspectiva, a aprendizagem não se dá por simples aquisição dos conceitos científicos transmitidos de forma simples e direta. Os conceitos científicos constituem um processo social que se faz no diálogo, na negociação de significados entre sujeitos.

Na visão de Fontana (1996), no contexto institucional as atividades que envolvem a elaboração de conceitos sistematizados são dispostas para a criança de maneira discursiva e lógico-verbal, o que significa que a relação entre a criança e o conceito é sempre mediada por outro conceito. Ou seja, o processo de elaboração conceitual efetiva-se por uma articulação dialética entre os conceitos espontâneos/cotidianos e os conceitos sistematizados.

Convém ressaltar que Vygotsky (1996) descreve dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. Nessa classificação ele leva em conta não só o conteúdo dos conceitos, mas o percurso de sua formação e os processos mentais envolvidos. Os chamados conceitos cotidianos são aqueles que partem de vivências, situações concretas, observações do mundo, dos questionamentos das crianças dirigidos aos adultos ou a pessoas mais experientes, podendo alcançar um nível de abstração, “generalização de coisas”. O conceito cotidiano é considerado denotativo, pois se define a partir de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais de seu referente, da coisa em si.

Vygotsky (1993) enfatiza que foi quando o homem criou os instrumentos é que se deu início à sociedade, havendo assim o desenvolvimento da linguagem, que foi um passo relevante para humanidade, pois ela é o instrumento de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Aponta que não é apenas por meio da fala que o indivíduo se comunica com a sociedade, mas também pela linguagem escrita, que é um processo muito mais complexo. Ressalta que o contexto em que a criança está inserida é de suma importância para seu desenvolvimento.

Os mecanismos semióticos mediam o funcionamento social e individual. Semiótica significa “a língua”, escrita, esquemas, desenhos, e todos os

tipos de signos convencionais. Essas ferramentas são centrais para a apropriação do conhecimento, através da atividade de representação pelo indivíduo em desenvolvimento. Na educação infantil, a experiência educativa precisa ser pensada não só em termos de transmissão de conhecimento, mas de transição e de transformação.

Considerando-se a importância do social no desenvolvimento dos indivíduos, Vygotsky (1978) desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que foi definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por meio de independentes resoluções de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capazes. O desenvolvimento real indica o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, caracterizado pelo que ela consegue realizar por si própria, sem auxílio de adultos ou de crianças mais experientes. O desenvolvimento potencial é tudo aquilo que a criança ainda não consegue realizar de forma independente, mas que realiza quando em colaboração com outras pessoas mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal indica a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Para a criança atingir o desenvolvimento potencial é necessário que se instaure um processo de colaboração e ajuda mútua com outros sujeitos, por meio de ações partilhadas na zona de desenvolvimento proximal.

Na concepção histórico-cultural de Vygotsky (1998), o homem constrói o conhecimento a partir da interação mediada pelo cultural, pelo outro sujeito. Nessa direção, Vygotsky introduz o conceito que irá ocupar uma posição especial nos debates atuais sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança: o conceito de “zona de desenvolvimento real” e “desenvolvimento potencial”.

Para trabalhar com a criança na zona de desenvolvimento proximal, é necessário trabalhar com seu mundo interno, promovendo o seu crescimento.

Para Vygotsky (1991, 1993), a aprendizagem é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas constituídas historicamente. O professor contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança. Em outros termos:

Ele tem uma função mediadora que é realizada a partir de ações conscientes e dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual (FACCI, 2004, p. 26).

O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem e este é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky (1991, 1993) enfatiza que é intervindo na ZDP que o professor provoca o desenvolvimento, pois ajuda o sujeito a efetivar aprendizagem.

O conceito de mediação é uma contribuição fundamental da teoria de Vygotsky, significa a ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É pela mediação dos recursos sociais que o indivíduo conhece o mundo e constrói sua representação real.

No campo mais específico das práticas pedagógicas, entende-se que tal conhecimento permitirá uma revisão e uma reformulação total dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas escolares, tradicionalmente concebidas e organizadas a partir da identificação do nível de desenvolvimento real dos estudantes, daquilo que eles sabem fazer, do seu desenvolvimento retrospectivo (a criança consegue resolver algo sem ajuda), do produto do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, sem tomar em consideração seu desenvolvimento prospectivo (precisa de auxílio).

Baseada nos princípios de Vygotsky é relevante a ideia de mediação social. Para isso é vital que haja, na instituição, pessoas que possam dialogar esclarecer dúvidas, discutir, experimentar, questionar e compartilhar saberes – uma instituição com espaço para as transformações, para as diferenças, para os erros, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.

A internalização das formas culturais de comportamento ocorre ao longo da existência do sujeito, transformando processos interpessoais em intrapessoais. O contexto social não atua apenas como influenciador nos processos subjetivos, ele está na gênese da atividade individual.

Vygotsky auxilia na reflexão sobre as concepções de professores quanto ao aspecto da prática pedagógica na medida em que se refere ao psiquismo como um sistema organizado, cujo caráter é sócio histórico. Seus

estudos revelam que a subjetividade constitui-se na intersubjetividade. Ao discutir sobre o papel constituído do outro na “personalidade”, Vygotsky afirma que qualquer função é uma relação social entre duas pessoas. Meio de influência sobre si, meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade (VYGOTSKY, 2000).

Em face dessas ideias, o interesse em elaborar uma sequência didática que relacione a teoria histórico-cultural de Vygotsky com o ensino de Ciências encontra-se na preocupação com o atual ensino dessa disciplina – na maioria dos casos, uma disciplina que tem tomado a dimensão de mero componente curricular dentro de um programa de formação profissional. Isso por acreditar que a ciência tem uma importância fundamental no processo de formação social e cultural dos indivíduos, podendo ultrapassar o limite de informação para atingir o de formação.

Ver o ensino de Ciências na perspectiva interacionista da teoria de Vygotsky, proporcionando uma ênfase no seu aspecto social, possibilitando uma aproximação entre os conceitos espontâneos (adquiridos no cotidiano) e os de natureza científica (adquiridos em ambiente escolar) é o desafio principal. A escolha por essa teoria justifica-se por ela oferecer um sistema de referência capaz de contribuir para a melhoria da educação sem, necessariamente, implicar recursos não existentes na instituição. Na aprendizagem educativa, ela tem sido de grande valia para todos aqueles que buscam alternativas para melhorar a área das ciências naturais.

As proposições de Vygotsky podem orientar as ações docentes no cotidiano das atividades com crianças pequenas, pois são proposições que tratam de uma mudança nas práticas educativas do professor.

É necessário ressaltar a importância do conhecimento do enfoque histórico cultural, porque é inegável que, com a falta de uma fundamentação pedagógica, o professor fica sem embasamento para estruturar suas aulas. É imprescindível destacar o papel do professor no processo de construção do conhecimento, pois ele é um elo entre a criança e o conhecimento, atua na zona de desenvolvimento proximal, no qual sua intervenção é direta e sistematizada – a ele compete auxiliar a criança a avançar.

Por isso, neste capítulo, cujo enfoque é alfabetização ecológica, no intuito de contribuir para a melhoria da prática pedagógica em Ciências Naturais, possibilitando aos professores e professoras que atuam na educação infantil uma forma de abordar conceitos ecológicos, tendo a horta como am-

biente natural, propomos a elaboração de uma sequência didática para promover a apropriação de conceitos de Ecologia relativos à cadeia alimentar pelas crianças. Cabe explicitar que uma sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática”.

A seguir, apresentamos a estrutura da sequência didática e os passos para seu desenvolvimento.

Sequência didática para o ensino de conceitos ecológicos na educação infantil

Neste item, apresentamos uma proposta de sequência didática (SD) para o desenvolvimento dos conceitos de Ecologia relativos à cadeia alimentar pelas crianças. Essa sequência terá como tema gerador o ambiente natural da horta e será desenvolvida com crianças da educação infantil, com o intuito de que elas interajam com o mundo que as cerca e desenvolvam ideias sobre os fenômenos que experimentam/vivenciam. Para tal, o desenvolvimento da sequência didática implicará as etapas apresentadas a seguir.

Etapa 1 – Orientação para exploração do ambiente natural

Nesta etapa, em sala de aula, as crianças serão orientadas pela professora sobre a visita que farão à horta da escola para observarem o ambiente natural e o que compõe esse espaço. Após as orientações, as crianças serão acompanhadas pela professora ao ambiente natural da horta, onde será feito o levantamento de suas concepções sobre as plantas, os insetos e outros fenômenos. Nessa atividade, as crianças poderão tocar, provar, experimentar e explorar tudo ao seu redor. Através do seu domínio sensorial e perceptivo, elas serão estimuladas a desenvolver sua percepção ambiental e poderão gradualmente, também, desenvolver uma compreensão sobre o ambiente natural em torno deles. Nesse sentido, é imprescindível que antes da realização dessa etapa, a professora faça um reconhecimento do ambiente natural da horta, para verificar se não há perigo às crianças e o que poderá ser explorado, e então iniciar o processo de formação dos conceitos ecológicos propostos na sequência didática.

A professora deve, antecipadamente, fazer o levantamento das concepções das crianças a respeito daquele ambiente natural, para ter conheci-

mento daquilo que elas já sabem, pois isso possibilitará o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado. Essa ideia se apoia no pensamento de Vygotsky (1996), o qual considera que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola e, por isso, qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Percebe-se que as crianças já dominam uma série de conhecimentos sobre o mundo que as cerca. Assim, não se pode considerar a criança como “um ser vazio”, posto que ela já possui conhecimentos antes de entrar na escola. Tais conhecimentos são denominados por Vygotsky (1991) de cotidianos, e devem ser levados em conta quando o professor inicia o processo de construção do conhecimento escolar através da mediação. Nesses termos, conforme Oliveira (1997), o processo ensino-aprendizado deve ter início a partir daquilo que as crianças já sabem – Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) – e deve chegar aos objetivos estabelecidos no espaço da educação infantil, atingindo as etapas não consolidadas – Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ao término da etapa 1, a professora anotará em seu diário de campo as falas mais significativas das crianças durante a visita à horta. Essas falas serão analisadas para se compreender o nível cognitivo das crianças em relação aos seres e fenômenos observados no ambiente natural da horta. A partir disso, será desenvolvida a etapa dois da sequência didática, apresentada a seguir.

Etapa 2 – Conceitos ecológicos iniciais: os seres vivos

Vygotsky (1996) considera que a aprendizagem desperta nas crianças uma variedade de processos internos de desenvolvimento, que podem operar somente quando elas interagem com os colegas mais competentes em seu ambiente e em cooperação com os seus pares. Assim, interagindo com outras crianças no ambiente, uma variedade de processos de desenvolvimento interno é despertada. Nessas interações, as crianças utilizam vários tipos de comunicação, estratégias e apoio para estabelecer a intersubjetividade, expressar suas ideias e compartilhá-las com os outros.

Com base nessa ideia, a professora conduzirá novamente as crianças até a horta – ambiente natural. Elas serão distribuídas em grupos, formados por quatro componentes. O intuito desta etapa é verificar os conhecimentos cotidianos que as crianças possuem sobre seres vivos (*Fator biótico*). Como

o conhecimento das crianças é limitado sobre os atributos para identificar os seres vivos, elas encontrarão dificuldade em realizar esta atividade, tendo em conta o seu nível cognitivo. Então, antes de as crianças entrarem e caminharem em grupo na horta para identificar os seres vivos, a professora deverá explicar que eles, como nós, são constituídos de um conjunto de aspectos que os diferenciam dos demais seres como a capacidade de movimentação, reprodução, alimentação para a realização de suas funções e resposta a estímulos. Após as orientações, a professora acompanhará as crianças para exploração do ambiente da horta, para identificarem os seres vivos nele encontrados. Nesse momento, a professora não fará intervenções nas trocas discursivas entre os grupos, somente observará e anotará em seu diário de campo as falas, interações e ações das crianças no ambiente natural da horta. Ao término dessa atividade, a professora analisará as anotações feitas em seu diário de campo para compreender as elaborações conceituais das crianças sobre os seres vivos.

Etapa 3 – Elaborando e esquematizando o conceito de cadeia alimentar

Nesta etapa, a professora também levará as crianças à horta, pedirá que elas formem um círculo e fará alguns questionamentos para que possam expressar suas concepções. Durante o desenvolvimento dessa atividade as crianças deverão se sentir confortáveis e seguras para expressarem seus conceitos, sem apontar quem está certo e quem está errado.

Para Vygotsky (2001), a linguagem é ferramenta básica na apreensão do saber, instrumento simbólico básico do ser humano e age sobre o pensamento, modificando-o e possibilitando o desenvolvimento da estrutura das funções psicológicas superiores.

A análise de Vygotsky (1998) sobre conceitos cotidianos e científicos fornece uma base para examinar como as crianças aprendem antes de entrar para a escola e como esse conhecimento se relaciona com os conceitos espontâneos/cotidianos, que é a base vivencial e cultural necessária para a formação de conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são adquiridos pela criança fora do contexto de instrução. Em sua maioria, são retirados de adultos, mas eles nunca foram apresentados às crianças de forma sistemática e não foram feitas tentativas para que elas pudessem conectá-los com outro conceito; enfatiza-se que os conceitos não são estáticos e nem se relacionam com uma lista de palavras ou significados, mas são categorias dinamicamente

constituídas num contexto social. As próprias crianças formam seus conceitos sobre as coisas.

Desse modo, o(a) professor(a) organizará uma roda da comunicação e perguntará para as crianças: Por que o sol é importante para as plantas? Que “bichinho” /inseto será que gosta de comer as verduras? O que irá acontecer com os “bichinhos” /insetos e as plantas se eles morrerem? A partir dessas questões, a professora avaliará a compreensão da criança para localizar o ponto da zona de desenvolvimento proximal no qual a criança necessita de assistência.

De posse das informações até aqui coletadas, as crianças retornarão para a sala de aula e a professora solicitará que todas se sentem em suas cadeiras e mostrará a elas uma caixa grande, pedindo que retirem de dentro alguns instrumentos como lupas, luvas e máscaras (por causa dos fungos), que serão usados para explorar os componentes de uma cadeia alimentar. Explicará que na horta cada “ser” (*espécie*) se alimenta de formas diferentes. Há animais (*bichinhos/insetos*) que só comem plantas (*consumidor/herbívoro*) e um “limpador” (*decompositor*) chamado de fungo (*micro-organismos*) que come plantas e “bichinhos” (insetos) mortos.

A professora levará também para a sala de aula várias verduras (produtores), alguns insetos vivos dentro de um recipiente transparente e com furinhos na tampa (consumidores /herbívoros) e dentro de um saco plástico trará um *bolor* (fungos/decompositores) e utilizará estes exemplares para explicar sobre o funcionamento de uma cadeia alimentar. Em suas explicações, respeitando o nível cognitivo das crianças – mas sem esquecer que a educação infantil acontece em um contexto formal de escolarização –, a professora abordará, em uma linguagem acessível a elas, que, dentro de uma comunidade, cada população tem um papel determinado. Sua sobrevivência depende da integração entre diferentes espécies/seres e que estes constituem a base da cadeia alimentar. Esta, por sua vez, apresenta vários níveis tróficos, entre os quais podemos citar: o primeiro nível trófico, representado pelos autótrofos (autotrófico significa “alimentar-se por si só”), que são as plantas (produtores), capazes de absorver a luz do sol e fabricar seu próprio alimento; e o segundo nível trófico, representado pelos consumidores primários (herbívoros), principalmente animais, entre eles os insetos, que ingerem plantas (produtores). Os organismos que se alimentam dos produtores são os *consumidores primários*, e os organismos que se alimentam desses são os

consumidores secundários - carnívoros; os que se alimentam dos secundários são os *consumidores terciários - carnívoros* e assim sucessivamente e os decompositores são as bactérias e fungos, que decompõem (ODUM, 2008).

O intuito dessas explicações, além de iniciar o processo de desenvolvimento do conceito de cadeia alimentar, é possibilitar às crianças conhecer e identificar os componentes da cadeia alimentar existente na horta e a importância de cada elemento nesse sistema. O papel da professora no processo de ensino-aprendizagem torna-se relevante, todavia não se pode negar o papel fundamental daquele que aprende. Ao interagir com a professora a criança vai, paulatinamente, internalizando o que é construído nas relações, de forma ativa, utilizando o seu próprio referencial. Primeiramente, palavras são repetidas, para posteriormente se tornarem palavras próprias, o seu próprio ponto de vista (BAKHTIN, 2003).

Após essas explicações, as crianças poderão utilizar diferentes materiais, como máscaras, luvas e lupas para visualizar os componentes da cadeia alimentar. Elas terão a oportunidade de manipular esses materiais para usarem seus sentidos e visualizar, tocar, cheirar, sentir, os componentes dessa cadeia. Nesse momento as crianças poderão entrar no seu mundo imaginário e “brincar de cientista”.

Ao término desta atividade, a professora levará as crianças de volta à horta para que elas liberem os insetos presos no recipiente no ambiente natural. Aí, terão a oportunidade de observar o voo, a locomoção, a divisão do corpo, as antenas e asas dos insetos. Essa ação poderá promover às crianças o conhecimento de características dos insetos, a valorização e o respeito por eles e possibilitará a sensibilização para a necessidade de se proteger o meio ambiente, além de criar oportunidade para se compreender melhor as relações do indivíduo com a natureza.

Posteriormente a essa dinâmica, a professora solicitará que as crianças retornem à sala de aula e que cada uma pegue dentro da caixa um caderno de desenho e sentem formando um grande círculo. Solicitará, também, que elas desenhem plantas, animais (insetos) e fungos. Essa atividade será relevante, porque, através do desenho (imagens) por elas elaborado poderão iniciar o desenvolvimento do conceito de cadeia alimentar. Nesse sentido, Vygotsky (1978) argumenta que as crianças fazem parte da comunidade social em que os adultos servem como modelos e são importante fonte de informação sobre a arte da natureza.

Após essa atividade as crianças serão orientadas pela professora a fazer uma ligação entre os elementos que elas desenharam, identificando qual a relação que se estabelece entre as plantas (produtores), os insetos (consumidores primários) e os “limpadores” (fungos/decompositores), esquematizando uma cadeia alimentar. No final, a professora solicitará que elas compartilhem seus desenhos com os outros colegas da classe. Essa atividade terá por objetivo fornecer o conhecimento direto sobre os principais tipos de organismos que compõem a cadeia alimentar.

De acordo com Vygotsky (1998), a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. Porém, esse processo cognitivo de formação de conceitos no ser humano tem início na fase mais precoce da infância e se estabelece na adolescência. Por isso, estamos propondo essa sequência didática, para iniciar o processo de desenvolvimento de conceitos ecológicos já na educação infantil.

Considerações finais

Consideramos que a sequência didática com o referencial teórico que a sustenta poderá servir para professores e professoras da educação infantil como uma proposta para o desenvolvimento de conceitos iniciais de Ecologia, especialmente aos que se referem à cadeia alimentar, adequando-a conforme as possibilidades cognitivas das crianças e do contexto escolar. Nesse sentido, destacamos que o essencial no processo de desenvolvimento de conceitos iniciais pelas crianças é a mediação pedagógica, na qual o(a) professor(a), como sujeito mediador, deve considerar o nível cognitivo da criança a fim de promover o seu desenvolvimento.

Por fim, dentro dessa linha de raciocínio, consideramos que é indispensável que o(a) professor(a) tenha consciência de que, independente do recurso didático utilizado, a apropriação de conhecimentos pelas crianças está na mediação pedagógica desenvolvida pela docente nesse processo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

CAPRA, Fritjot. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-125

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MANZANAL, Fernández R; JIMÉNEZ, M. Casal. La Enseñanza de la Ecología: un objetivo de la Educación Ambiental. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 3, Barcelona, p. 295-311, 1995.

MIRANDA, Ana Célia de Brito; JÓFILI, Zélia Maria Soares, LEÃO, Ana Maria dos Anjos Carneiro; LINS, Mônica. Alfabetização ecológica e formação de conceitos na educação infantil por meio de atividades lúdicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, p. 181-200, 2010.

ODUM, Eugene Pleasants; BARRET, Gary W. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A, 1988.

ODUM, Eugene. **P. Fundamentos de ecologia**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia; CAPRA, Fritjot (Orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Havard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED 1998.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____. Psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 71, p. 21-44, 2000.

Pesquisa na educação infantil: formando professor@s pesquisador@s

Míria Izabel Campos⁷⁰

Nubea Rodrigues Xavier⁷¹

Larissa WayhsTrein Montiel⁷²

Introdução: arrematando uma história...

Coube a nós, docentes nas/das disciplinas de Pesquisa na Educação Infantil, escrever o último capítulo deste livro “Educação Infantil: docência e formação de professor@s”, no qual registramos um pouco das nossas vivências e escolhas, bem como trazemos uma primeira mostra dos produtos gerados no Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* “Especialização em Docência na Educação Infantil”. Nosso intento é socializar com leitoras e leitores da obra parte da história desse itinerário tão desafiador, pois, como bem pontua Gatti (2006, p. 1), “[...] discutir pesquisa no campo da educação não é trivial”.

Ressaltamos que pensar a formação de professor@s pesquisador@s, especificamente no contexto do curso realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2016), constituiu-se em um processo laborioso. No Projeto de Curso (DOURADOS, 2014), a perspectiva adotada foi propiciar a formação em pesquisa na Educação Infantil, fomentando orientações metodológicas para a produção do trabalho de final de curso. Assim escrito, seguiu-se a questão: como fazer acontecer?

Levando-se em consideração os eixos temáticos do curso – Fundamentos da Educação Infantil; Identidades, Diversidade Cultural e Prática Docente; Cotidiano e Organização da Ação Pedagógica –, a escolha da equipe de coordenação e professores envolvidos foi pela consecução de três disciplinas de pesquisa permeando toda a trajetória de formação: Pesquisa na Educação Infantil I, Pesquisa na Educação Infantil II e Pesquisa na Educação Infantil III.

⁷⁰ Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados.

⁷¹ Doutora em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados. Professora multiplicadora - Núcleo de Tecnologias Educacionais da SED-Secretaria de Estado de Educação

⁷² Professora Assistente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

O propósito de tal formato se pautou na ideia de que as três disciplinas possibilitassem uma interface com todas as áreas trabalhadas ao longo da Especialização. Ou seja, optamos por uma transversalidade voltada às temáticas específicas discutidas nas disciplinas em cada um dos três Eixos, as quais provocariam uma reflexão constante entre teoria, prática docente e identidades pessoais, profissionais e institucionais d@s cursist@s, docentes em creches e pré-escolas (DOURADOS, 2014).

Por conseguinte, o conjunto de disciplinas desenvolvidas ao longo dos quase dois anos de formação, e que neste livro nos antecedem com suas narrativas e construções, efetivaram-se objetivando trabalhar os seus conteúdos específicos, mas favorecendo a definição e posterior elaboração do Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso. Assim, à finalização de cada Eixo da Especialização se realizou uma das disciplinas de Pesquisa na Educação Infantil. À vista disso, a perspectiva foi de um movimento imprescindível de/para ressignificação da ação docente.

A formação na pesquisa em Educação Infantil: delineando um curso...

Todas as alternativas engendradas ao longo desta “Especialização em Docência na Educação Infantil” levaram em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que, a partir das concepções do curso, precisam ser observadas para análise e organização de propostas pedagógicas concebidas para/na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, as ementas das disciplinas Pesquisa na Educação Infantil I, II e III propuseram trabalhar com @s cursist@s:

I - Conhecimento científico, método científico e pesquisa em educação. Abordagens qualitativas e quantitativas: características, limites e possibilidades. Pesquisa em Educação Infantil: principais tendências ao longo da história e cenário atual. Pesquisa com crianças: metodologias investigativas;

II - Apresentação das linhas de estudos e investigação dos professores orientadores do Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso. Reflexões acerca da relação entre pesquisa e prática docente na Educação Infantil: problematização e implementação de ações pedagógicas a partir da observação, do registro, do planejamento e da avaliação sobre a prática educativa e pedagógica na Educação Infantil. Atividades coletivas e multidisciplinares, com

foco em temáticas de interesse comuns que visam debater e problematizar questões relacionadas às práticas docentes na Educação Infantil, bem como estabelecer diálogo com teóricos da Pedagogia, da Educação Infantil e das ciências relacionadas ao campo da Educação Infantil e da Infância. Atividades de natureza prática que visam subsidiar os docentes cursistas para o uso da biblioteca, dos equipamentos e mídias eletrônicas e das novas tecnologias da informação, assim como para a escrita e leitura de textos acadêmicos. O uso da Internet: procedimentos e questões éticas;

III - Estrutura do projeto de pesquisa. Elaboração do projeto de pesquisa. O processo de coleta de dados na pesquisa em educação. Instrumentos de coleta de dados. O processo de categorização, análise e interpretação de dados. Redação, formatação e apresentação de trabalho científico: monografia, artigo, comunicação individual e coordenada, pôster.

Levando em conta os conteúdos de todas as disciplinas, bem como as oficinas e os seminários realizados durante o desenvolvimento do curso, os quais tiveram como objetivo repensar os problemas, ações e projetos vivenciados pel@s cursist@s nas instituições educativas, *lôcus* de suas práticas, as disciplinas de Pesquisa na Educação Infantil I, II e III se constituíram no intento de ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atitude investigativa e reflexões sobre as experiências e práticas profissionais com crianças pequenas, em creches e pré-escolas, bem como com suas famílias e a comunidade (DOURADOS, 2014).

Nesse contexto, trabalhar com/e a partir das Análises Críticas da Prática Pedagógica foi primordial (ACPPs) – estas tiveram como objetivo propiciar a “reflexão sobre as relações, implicações e/ou impactos dos conteúdos desenvolvidos na disciplina sobre a/na prática pedagógica” (DOURADOS, 2014, [s. p.]).

Também foi fundamental para a execução bem sucedida das nossas escolhas nesta Especialização a construção do Memorial Descritivo de cada cursist@. A escrita desses documentos veio ao encontro da perspectiva idealizada pela equipe de coordenação e professores das disciplinas de Pesquisa na Educação Infantil, por acreditarem na importância e relevância para a formação de professor@s pesquisador@s, constituir espaços para pensar a própria trajetória pessoal, de formação e de docência, bem como a relação com a prática docente.

Nessa perspectiva, os Memoriais Descritivos foram produzidos em quatro momentos, num crescente que visou cada vez mais adentrar a trajetória de cada professor@, dando visibilidade e importância às suas histórias. Tivemos assim: Memorial Parte I - trajetória pessoal e acadêmica; Memorial Parte II - trajetória profissional relacionando-a com os estudos realizados no Curso até o momento; Memorial Parte III - interesse de pesquisa, levando em consideração a trajetória e interesses profissionais e de continuidade de estudos. Sendo o último momento reservado/dedicado para a reescrita de todo esse itinerário.

A criança na pesquisa em educação: olhando para um ser de direito...

A criança, sujeito ativo, cidadã e cidadão de direito (BRASIL, 1988), que interage, participa, produz cultura, constitui, de acordo com os estudos sociológicos, as inúmeras “infâncias” as quais devemos considerar. Como destaca Barbosa (2000, p. 84):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias.

Temos aqui a perspectiva empreendida no Curso, pois, a partir dessa afirmação pontuamos a necessidade de, ao falar e analisar a criança e/ou suas infâncias a partir da perspectiva pedagógica, devemos ter nítido que nosso olhar de pesquisad@r precisa abarcá-la não como objeto de pesquisa, mas como coparticipante deste processo de análise.

Conforme nos propõe Gouvea (2008), a criança não pode ser ignorada, quantificada ou esquadrinhada simplesmente como um dado.

Os discursos e práticas de socialização, ao dirigirem-se à criança, constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos (GOUVEA, 2008, p. 106).

O olhar sobre a criança e seus comportamentos deve incidir sobre suas experiências, especificidades e singularidades, já que ela “[...] recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas, ou *habitus* tidos como expressão da verdade” (GOUVEA, 2008, p. 111).

As crianças produzem cultura e é a partir desse material cultural que deve partir a atenção e escolha d@ pesquisad@r, sobre suas falas, suas brincadeiras, seus desenhos, suas escritas, sua expressão corporal, suas experiências e aptidões. Dessa maneira, a criança deve ser um participante ativo, sendo analisada por suas inferências e produções.

Assim, partindo do pressuposto da criança também como produtora de conhecimentos, durante o desenvolvimento das disciplinas Pesquisa na Educação Infantil I, II e III, possibilitamos às cursistas a reflexão sobre sua prática com a criança.

Tal ação deveria levá-las a pensar sobre sua atuação como pesquisadoras, vinculado às questões relacionadas às políticas públicas; à educação especial; às categorias de gênero e sexualidade; às étnico-raciais; às ciências da natureza; às linguagens; às artes; dentre outras essenciais à atuação dest@s, para a compreensão da criança como sujeito social nas suas mais diversas infâncias.

Nessa perspectiva, dispusemos discussões sobre a produção do conhecimento científico pensando a infância como “[...] um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas” (KRAMER, 2002, p. 45), formalizando um trajeto para pensarem suas práticas pedagógicas, concomitantemente com as normas e padrões que permitam uniformizar os métodos investigatórios, implicando aí desde sua elaboração, experimentação até a publicação.

Uma das importantes premissas debatidas acerca do universo da pesquisa foi a postura d@s pesquisador@s frente ao plágio, principalmente, pelas inúmeras possibilidades de material disponível na internet.

[...] o plágio está relacionado diretamente ao cotidiano acadêmico e, por caracterizar-se como prática desonesta, é incompatível com o escopo universitário de criação e desenvolvimento do conhecimento, constituindo-se demanda que requer imprescindível reflexão e posicionamento institucional (KROKOSZ, 2011, p. 746).

Sabemos que os profissionais da Educação Infantil possuem um leque de opções para a obtenção de materiais e/ou leituras sobre a criança ou suas infâncias, contudo, é imprescindível que tenham responsabilidade e ética para fazer uso das ferramentas corretas e idôneas para a formação de estudos, práticas, produções e/ou aprendizagens.

Outra atenção especial desta formação foi construir um caminho da pesquisa, considerando a criança como autora ou mesmo co-autora, dando valorização às suas falas, comportamentos, imagens, registros do cotidiano das crianças, como por exemplo, seus desenhos, ou ainda, quando são fotografadas, colocando-a como partícipes das observações e/ou análises investigativas:

As imagens falam e, ainda que autorizadas, dizem coisas que soam diferentes das que foram ditas, aos ouvidos de quem as pronunciou. No caso das fotografias de crianças, há que se perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas, se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse? (KRAMER, 2002, p. 13).

Conforme nos propõe a autora, a criança deve ter autonomia dentro do processo de pesquisa, não sendo somente um dado, número, inicial ou uma sigla; suas imagens por meio de fotografias não podem ser expostas e sim consideradas, pensadas pelo pesquisador. Portanto, pensar e atuar no processo de pesquisa com crianças indica um caminho de interação, compartilhamento e mediação entre pesquisadores e elas.

Assim sendo, para se tornar professor pesquisador é fundamental buscar e conhecer maneiras adequadas acerca dos fundamentos teórico-metodológicos e abordagens interdisciplinares “sobre e com” as crianças (KRAMER, 2002), tendo pertinência, consistência e aprofundamento na realização de pesquisas, já que tal ação vai além de somente responder uma pergunta. Há de se fazer as perguntas corretas, sabendo que para este tipo de procedi-

mento de investigação não há uma “verdade”, pode ser sempre um recommençar, como também a retomada do próprio conhecimento adquirido.

Trabalhos Monográficos de Conclusão de Curso: afinal concluídos...

Como aludimos na Introdução do capítulo, o intuito é registrarmos uma primeira mostra dos produtos gerados no Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* “Especialização em Docência na Educação Infantil”. Tomamos como fonte de referência os títulos dos trabalhos monográficos de conclusão do curso, pois, para apresentarmos para além disso, precisaríamos de um espaço maior.

Foram defendidos e aprovados quarenta e sete trabalhos. No Quadro 1 nós trazemos uma primeira organização, especificando a quantidade de trabalhos por disciplina e/ou temática problematizada nos três eixos do curso.

Quadro 1 - Trabalhos desenvolvidos na Especialização em Docência na Educação Infantil nos anos de 2014 a 2016.

Eixos temáticos		Quantidades de trabalhos
1	Propostas pedagógicas e práticas na Educação Infantil	9 trabalhos
2	Educação especial e inclusão na Educação Infantil	9 trabalhos
3	Formação e participação de professores	5 trabalhos
4	Políticas e gestão da educação	5 trabalhos
5	Gênero e sexualidade na Educação Infantil	4 trabalhos
6	Leitura e literatura na Educação Infantil	4 trabalhos
7	Educação Infantil e família	3 trabalhos
8	Tempo e espaço na Educação Infantil	3 trabalhos
9	Ciências na Educação Infantil	3 trabalhos
10	Educação do campo e educação étnica	2 trabalhos

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

Quando realizamos um detalhamento dos trabalhos, tal mapeamento nos possibilita verificar que os eixos temáticos reflitam a disposição das disciplinas ofertadas durante a Especialização, assim como fora proposto no Projeto de Curso (DOURADOS, 2014), que apontava para a elaboração das Análises Críticas da Prática Pedagógica (ACPPs), sendo essas produzidas com vistas à elaboração do Trabalho Monográfico de Conclusão do Curso.

Quadro 2 - Propostas Pedagógicas e Práticas na Educação Infantil.

1	Possibilidades do brincar das crianças de Pré I em parques de ferro e pneus
2	Aprendizagens a partir das datas comemorativas: turmas de berçário I e Pré I
3	Saberes necessários para o fazer pedagógico com crianças de 0 a 18 meses
4	A percepção docente sobre a transição das crianças do CEIM para o Pré II na escola
5	Corpo e movimento: possibilidades expressivas voltadas à sensibilidade infantil
6	“Deixa eu fazer professora? ...eu sei!” Possibilidades e limites da atuação de professores na construção da autonomia e independência das crianças do Maternal I e II
7	Que silêncio! Cadê a música? Um estudo sobre o silenciar das turmas de Jardim II e III de Naviraí/MS
8	Tecnologias nas mãos da Educação Infantil
9	A brincadeira na pré-escola: a criança aprende brincando

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

O Quadro 2 apresenta os nove trabalhos, que se pautaram nas Propostas Pedagógicas e Práticas na Educação Infantil. Podemos observar que os trabalhos trataram de uma diversidade de temas.

Contudo, retratam uma linha condutora, pois refletem de maneira geral grandes dilemas da Educação Infantil, como as questões das datas comemorativas, a brincadeira e o movimento, a autonomia das crianças, assim como problemáticas mais atuais, como a presença e o uso da tecnologia na Educação Infantil e o silêncio pela falta de música neste espaço, bem como a sempre polêmica transição da criança do Centro de Educação Infantil para a Escola.

Quadro 3 - Educação Especial e Inclusão na Educação Infantil.

1	A inclusão da criança autista em um centro de Educação Infantil municipal na cidade de Dourados
2	Inclusão linguística na Educação Infantil: um estudo de caso no CEIM em Tacuru-MS
3	Educação Especial: impressões da deficiência na voz de crianças pequenas
4	A inclusão da criança com deficiência sob o olhar de professoras e coordenação de um CEIM em Dourados
5	Crianças negras na Educação Infantil: (Re) pensando as práticas pedagógicas inclusivas

6	A figura do negro nos livros infantis: análise sobre a prática de ensino dos professores em um CEIM em Dourados
7	A formação de professores para a inclusão na Educação Infantil – Pré - escolar
8	A inclusão da criança com espectro autista na Educação Infantil: um estudo de caso
9	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil: olhar sobre um Centro Educacional Infantil Municipal

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

No que diz respeito à Educação Especial e Inclusão na Educação Infantil, também nove trabalhos foram desenvolvidos. Estes evidenciaram questões da vivência muito atual dos professores e professoras com a inclusão de crianças deficientes, a inclusão linguística, assim como as práticas pedagógicas inclusivas.

As pesquisas realizadas nestas temáticas também apontaram para as problemáticas acerca de questões raciais e a formação de professores para a inclusão e o atendimento educacional especializado. Dessa maneira, acreditamos ser mister considerar que a Educação Especial e Inclusiva ainda é um tema bastante polêmico que provoca diferentes discussões na Educação Infantil.

Quadro 4 - Formação e Participação de Professores.

1	A formação continuada no ponto de vista dos professores da rede municipal de ensino de Dourados
2	CEIM professor Guilherme Silveira Gomes: a formação e seu reconhecimento como direito do professor
3	Formação continuada de professores da Educação Infantil: iniciativas dos municípios sul-mato-grossenses
4	Participação docente: um olhar sobre um CEIM municipal de Fátima do Sul/MS
5	Identidade profissional em foco: “tia é mais fácil de dizer do que professora”

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

Na análise dos temas expostos no Quadro 4, o qual traz os estudos que envolveram a Formação e Participação de Professores é possível constarmos que a temática tem gerado bastante discussão e debate, o que pode ser visto e tido como muito positivo.

No caso da formação continuada, antigas discussões ainda estão muito presentes nos trabalhos como o reconhecimento do direito do professor de Educação Infantil e a permanência da utilização, nas instituições, da nomenclatura de “tia” para nominar professoras da/na Educação Infantil.

Quadro 5 - Políticas e Gestão da Educação.

1	A atuação docente na materialização do Projeto Político-Pedagógico em uma instituição pública de atendimento à educação infantil no município de Itaporã- MS
2	Gestão na Educação Infantil: concepções e implicações práticas no trabalho docente
3	A gestão educacional em um Centro de Educação Infantil de Dourados
4	O atendimento educacional no Centro de Educação Infantil Raio de Luz: assistencialismo ou educação como direito
5	O papel do professor na materialização do direito à Educação Infantil em dois centros de Educação Infantil de Dourados

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

Observamos que as pesquisas sobre Políticas e Gestão da Educação centraram-se na materialização da garantia do atendimento de qualidade às crianças na Educação Infantil e na garantia do direito da criança por meio do entendimento do professor e da gestão educacional, perpassando pela elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Quadro 6 - Gênero e Sexualidade na Educação Infantil.

1	Fora do lugar ou em um lugar novo: a presença masculina na Educação Infantil
2	Desconstrução da história “Cinderela”: questões de identidades de gênero a partir das linguagens das crianças de 4-5 anos
3	Homens na Educação Infantil: reflexões sobre o magistério masculino
4	Gênero e sexualidade na Educação Infantil: projeto político pedagógico e práticas cotidianas nas instituições

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

Identificamos na discussão da temática de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil trabalhos que trouxeram para o debate o papel do magistério masculino nas instituições. Também foram investigadas as práticas pedagógicas e o Projeto Político Pedagógico de instituições, bem como as iden-

tidades de gênero e a sexualidade das crianças, demonstrando que cada vez mais professores e professoras percebem a importância de contribuir para o crescimento dos estudos da/na área.

Quadro 7 - Leitura e Literatura na Educação Infantil.

1	Memórias em leitura de professores: o que os motiva a estimular a leitura na Educação Infantil?
2	A importância da literatura infantil no processo de formação da criança leitora
3	Leitura na Educação Infantil: desenvolvendo possíveis mudanças
4	Programa Nacional Biblioteca da Escola: reflexões sobre o acesso e utilização do acervo na Educação Infantil

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

Sobre Leitura e Literatura na Educação Infantil, os quatro trabalhos demonstraram a relação entre o desejo e a motivação da leitura com as crianças pequenas, passando pela formação do professor leitor e suas memórias, indicando a importância de formar o gosto da/pela leitura quando ainda se é criança.

Os trabalhos constantes do Quadro 6 indicaram também possibilidades de mudanças nas ações institucionais com relação à leitura e a literatura, ao investirem estudos e investigações sobre o Programa Nacional da Biblioteca Escola, quando foi verificado o acesso e a utilização do acervo literário para a Educação Infantil.

Quadro 8 - Educação Infantil e Família.

1	Família e CEI: e as suas concepções do cuidar e educar
2	A importância da família no trabalho com a Educação Infantil
3	Instituições de Educação Infantil: motivos que levam os pais a matricularem seus filhos

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

Outra temática de extrema significância e relevância pesquisada nos Trabalhos Monográficos de Conclusão de Curso foi família e instituição em suas várias nuances. Os estudos discutiram a percepção da família em relação ao cuidar e educar e os motivos que levam os pais a matricularem as crianças na Educação Infantil dando o tom de o quanto é frutífera essa temá-

tica. Assim como a sempre polêmica relação família e instituição e o embate em prol da garantia de um trabalho de qualidade.

Quadro 9 - Tempo e Espaço na Educação Infantil.

1	O tempo e o espaço - expoente do universo infantil
2	Movimentando a pré-escola: como os professores possibilitam os movimentos nos espaços da Educação Infantil
3	A organização e utilização do espaço na rotina da Educação Infantil

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

Acerca da discussão do Tempo e Espaço, os três trabalhos apresentados indicaram uma análise que leva em consideração a importância de que esses dois conceitos, tempo e espaço, sejam trabalhados e considerados como fundamentais da organização e rotina da Educação Infantil, garantindo a possibilidade de movimento das/para as crianças, fator primordial para o desenvolvimento pleno na infância.

Quadro 10 - Ciências na Educação Infantil.

1	Questões ambientais: um desafio para a Educação Infantil
2	Ciências na Educação Infantil: explorando a fluidez na pré-escola
3	Ciências na Educação Infantil: a condução da seiva

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

O ensino de Ciências na Educação Infantil foi contemplado em três trabalhos, o que nos leva a entender que houve a compreensão de que as crianças devem explorar o ambiente de diferentes formas e as metodologias de pesquisa possibilitam desafios ao trabalho dos professores e das vivências das crianças em suas relações com o mundo social e natural.

Quadro 11 - Educação do Campo e Educação Étnica.

1	Trajectoria de vida, memória e prática docente vividas na educação rural
2	Imigração japonesa em Dourados: do Japão à escola modelo de língua japonesa

Fonte: Organização Campos, Montiel, Xavier, 2016.

Outra questão apresentada em dois trabalhos, em perspectiva histórica, foi à Educação do Campo e a Educação Japonesa. Estes trabalhos deixam a entender que por meio de relatos de vida e memórias, as investigações procuraram trazer à tona uma educação processada no passado, em práticas docentes muito específicas, quer sejam rural e étnica, vividas no estado de Mato Grosso do Sul.

Considerações finais: deixando um gostinho de querer saber mais...

Ficou perceptível nessa pequena mostra que as pesquisas empreendidas no curso de pós-graduação *latu sensu* “Especialização em Docência na Educação Infantil” versaram sobre temas como: brincadeira, jogos, linguagens, construção do conceito de espaço geográfico, interações sociais, educação especial e a inclusão, gestão educacional, tecnologia, processos de desenvolvimento da criança, família, literatura infantil, processos de inserção das crianças nas instituições, noções de ciências, formação de professores, desenvolvimento do pensamento lógico na criança, saber histórico e a memória de instituições educacionais. Isto assevera a grande diversidade e riqueza do cotidiano das crianças nos espaços coletivos de cuidado e educação das infâncias.

Uma análise mais apurada e dedicada de cada um desses Trabalhos Monográficos de Conclusão de Curso com certeza será necessária e muito profícua, pois permitirá aprofundamento e conclusões de maior propriedade.

Não nos furtaremos de concluir, a partir dessa nossa experiência, que as investigações quando partem da vivência da docência evidenciam temas instigantes, relevantes e que vão ao encontro da consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil que efetivamente entende e toma as crianças como centro do planejamento. Bem como depreendemos, para a realização de todo e qualquer trabalho de qualidade, atestamos a importância de cada vez mais professor@s serem pesquisador@s de/em suas práticas docentes.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. (versão digital).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996**, Página 27833. Brasília, DF, 1996.

DOURADOS. **Projeto de Curso – Oferta 2014**: Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2014.

GATTI, Bernardete A. **A pesquisa em educação**: pontuando algumas questões metodológicas. 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, p. 97-118, 2008.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 745-770, set./dez. 2011.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Andréia Vicência Vitor Alves

Pedagoga. Mestre em educação (2010) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e doutorado em educação (2015) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFGD. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE).

Cindy Romualdo Souza Gomes

Possui graduação em Pedagogia (2007-2008) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e mestrado em Educação (2011) pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador. Professora de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Dourados-MS.

Claudemir Dantes

Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutorando em Educação na mesma instituição. Professor da rede municipal de educação de Dourados-MS. Professor substituto na Faculdade de Educação (FAED) da UFGD. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador.

Constantina Xavier Filha

Professora da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação – campus do Pantanal (CPAN/UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX). Atua no curso de Pedagogia e no de mestrado em Educação. Coordenadora de projeto de pesquisa e de extensão sobre as temáticas de Sexualidades, Gêneros e Diferenças.

Eliana Maria Ferreira

Pedagoga. Mestre em Educação (2012) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutoranda (2015) no Programa de Educação (UFGD). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação de Dourados-MS.

Flávio Santiago

Pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realiza estágio sanduíche na Università degli Studi di Milano-Bicocca (Bolsa FAPESP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural — linha Culturas Infantis (UNICAMP).

Francielle Priscyla Pott

Pedagoga (2008) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFGD). Atualmente, atua como pedagoga no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – campus de Dourados.

Gislaine Azevedo Cruz

Graduada em Pedagogia (2011) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestre em Educação (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora na rede municipal de Dourados-MS. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC).

Hellen Cristiey Batista de Melo

Possui graduação em Pedagogia (2010) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação (2012-2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Atua principalmente nos temas: Educação Especial, Formação de Professores, Políticas de Educação Especial.

Ida Carneiro Martins

Mestrado em Educação Física (2002) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutorado em Educação (2009) na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Membro pesquisadora do grupo Pedagogia do Movimento da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Ilma Regina Castro Saramago de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Professora substituta na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – campus de Ponta Porã-MS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Larissa Wayhs Trein Montiel

Pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutoranda em Educação na mesma universidade. Professora assistente da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – campus de Naviraí. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPETE).

Lenice Heloísa de Arruda Silva

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Atualmente é professora associada aposentada pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Luciene Martins Ferreira Rocha

Mestre (2008-2010) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação em Dourados-MS.

Magda Sarat

Mestre e doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC/CNPq).

Marcela Guarizzo

Mestrado em Educação (2013) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação a Distância (EaD/UFGD). Professora da rede pública no município de Dourados-MS e rede estadual junto à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Márcia Cristina Schneider

Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduação em Ciências Biológicas pela UFMS. Professora da rede pública no município de Dourados-MS e da rede estadual junto à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Márcia Prenda Teixeira

Graduada em Pedagogia (2006) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui mestrado (2011) em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Dourados-MS.

Mariete Félix Rosa

Doutorado (2005) e mestrado (1999) em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul (FORUMEI-MS). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Campo Grande/Faculdade Mato Grosso do Sul (FCG/FACSUL). Técnica pedagógica no Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Estadual de Educação de MS.

Marilda Moraes Garcia Bruno

Doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI). Professora associada aposentada pela UFGD.

Marta Coelho Castro Troquez

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vice-líder Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAF/CNPq).

Míria Izabel Campos

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre e doutora em Educação pela UFGD. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC).

Morgana de Fátima Agostini Martins

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Mestre e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES).

Nubea Rodrigues Xavier

Doutora em Educação (2014-2017) e mestre em Educação (2011-2014) pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED).

Rosemeire Messa de Souza Nogueira

Licenciatura em Pedagogia (1990) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), possui mestrado (1998) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutorado em Educação pela UFMS (2009). Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando como vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN).

Simone Estigarribia de Lima

Possui graduação em Pedagogia (2008) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestrado e doutorado em Educação pela mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD/FAED). Atualmente é pedagoga no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Thaise da Silva

Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora adjunta da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN/CNPq).

Diagramação, Impressão e Acabamento



Assis - SP
Fone: (18) 3322-5775
Fone/Fax: (18) 3324-3614
vendas@graficatriunfal.com.br
www.graficatriunfal.com.br