



Sueli Salva • Maria Luiza Posser Tonetto
Simone Freitas da Silva Gallina • Mariana Borges Lemes
Lucas da Silva Martinez • Débora Teixeira de Mello
Débora Ortiz de Leão • Renan Santos Mattos

(Orgs.)

Educação das Infâncias II

(re)existências, culturas, políticas e
práticas pedagógicas na infância

Educação das Infâncias II

(re)existências, culturas, políticas e práticas pedagógicas na infância

Livro 1



Sueli Salva | Maria Luiza Posser Tonetto
Simone Freitas da Silva Gallina | Mariana Borges Lemes
Lucas da Silva Martinez | Débora Teixeira de Mello
Débora Ortiz de Leão | Renan Santos Mattos
(Organizadores)

Educação das Infâncias II

(re)existências, culturas, políticas e práticas pedagógicas na infância

Livro 1



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Sueli Salva; Maria Luiza Posser Tonetto; Simone Freitas da Silva Gallina; Mariana Borges Lemes; Lucas da Silva Martinez; Débora Teixeira de Mello; Débora Ortiz de Leão; Renan Santos Mattos [Orgs.]

Educação das Infâncias II: (re)existências, culturas, políticas e práticas pedagógicas na infância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 347p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2436-7 [Impresso]
978-65-265-2478-7 [Digital]**

1. Infâncias. 2. Educação infantil. 3. Práticas educativas e políticas públicas.
4. Docência na Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Hanne Raffaella Turek Lúcio Krempi

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Apresentação

Sueli Salva
Maria Luiza Posser Tonetto

*Este não é um livro que responde.
É um livro que pergunta e mantém viva a curiosidade.*

O livro **EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS II – (re)existências, culturas, políticas e práticas pedagógicas na infância** aborda as diferentes infâncias no âmbito da Educação Infantil, a partir da discussão sobre culturas, diversidade, políticas e práticas pedagógicas e educativas na infância. Reúne textos sobre os processos históricos de luta e resistência que marcaram a construção da Educação Infantil no Brasil, bem como sobre a necessidade de descolonizar pensamentos e práticas relacionados às crianças e aos seus contextos.

O livro é construído a partir do seminário **Infâncias e (Re)Existências: Diversidade e Práticas Descolonizadoras na Creche e na Pré-Escola** realizado em 2024 no PPGE/UFSM, com a colaboração do professor Dr. Lucas da Silva Martinez, da rede pública municipal de Santa Maria e pós-doutorando em Educação pela UFSM, e do professor Dr. Renan dos Santos Mattos, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Este livro dá continuidade às reflexões iniciadas em *Educação das Infâncias: Percursos, experimentações e criações em contextos educativos*, publicado em 2024.

Além dos capítulos que agregam reflexões das e dos participantes do seminário, outras(os) autoras e autores que abordam o tema da educação das infâncias foram convidados(as) para compor o livro visando incorporar outros modos de pensamento e perspectivas sobre o tema. O livro está dividido em duas partes. A primeira, *Construção das Identidades Infantis entre Políticas, Práticas*

Pedagógicas e Processos Culturais, é composta por nove artigos. A segunda parte, *Infâncias em Disputa entre Práticas, Saberes e (Re)Existências*, é formada por sete artigos, apresentados a seguir.

O artigo 1, escrito por Maria Amélia de Almeida Teles, **“Creche: uma questão de direitos humanos das crianças!”**, aborda o direito das crianças à creche sob a perspectiva histórica da luta das mulheres no Brasil, ressaltando que se trata de um problema ainda não superado. De maneira crítica, a autora denuncia “um processo acelerado de retrocessos”, pois “vivemos tempos de retrocessos, de perdas de direitos, de ameaças constantes de golpes e até mesmo de guerras”. Diante da complexidade de nosso tempo, o direito das crianças à educação ainda necessita ser colocado em pauta, considerando que, pela nossa Constituição Federal de 1988, a criança é prioridade absoluta.

O artigo 2, de Eduardo Pereira Batista e Ana Lúcia Goulart de Faria, **“Contribuições contracoloniais para a educação das crianças: um diálogo com Antônio Bispo dos Santos”**, emprega pensamentos de Antônio Bispo dos Santos em sua última obra, *A terra dá, a terra quer*, publicada em 2023, para “compor em estilo fragmentário algumas imagens de pensamento com as quais poderíamos re(pensar) algumas práticas no contexto da educação das crianças pequenas”. O autor e a autora chamam atenção à estratégia discursiva de Antonio Bispo aquilo que ele chamou de guerra das denominações, isto é, o jogo de contrariar as palavras do léxico colonial com a intenção de enfraquecê-las e nos provocam a pensar em como compor uma lógica contracolonial para pensar a educação infantil.

O artigo 3, escrito por Agnese Infantino, **“Formação no campo nos contextos para a primeira infância”**, reflete sobre o conceito de saber prático a partir de Sylvia Scribner, a qual o define “como inteligência em ação”, desfazendo a relação hierárquica entre teoria e prática. Para a autora, esse é um processo “crucial no trabalho educativo que cotidianamente educadoras/professoras colocam em prática nas interações com meninos e meninas”. A autora enfatiza que “pensamento em ação permite compreender a reflexividade

tanto no seu desenrolar concreto em campo, e não apenas *a posteriori*, quanto em sua configuração como processo coletivo e intersubjetivo, e não apenas individual”, nos ajudando pensar em novas formas de atuação na formação docente no contexto da prática.

O artigo 4, de Jader Janer, Flávio Santiago e Denise Franco, **“Quando o mundo chega ao corpo, paisagens choram a perda do existir: algumas reflexões sobre as presenças escolares nas vidas (das infâncias) migrantes”**, discute o tema das desigualdades da experiência humana às quais as crianças migrantes são expostas, instigando-nos a olhar para as políticas de migração e os desafios decorrentes desse fenômeno. Convocam a pensar na necessidade de acolhimento de crianças migrantes, considerando que “acolher é considerar que a justiça espacial, também, passa pelo direito à segurança espacial”.

No artigo 5, escrito por Manuela Ferreira e Catarina Tomás, **“Manuais e fichas no Jardim de Infância – discursos de educadoras acerca dos seus usos”**, a partir de um estudo exploratório e de fundamentos da sociologia da infância, as autoras exploram o uso de manuais e fichas de atividades para crianças de 3 a 6 anos no Jardim de Infância em Portugal e as racionalidades que os sustentam. Segundo as autoras, as “análises permitem-nos detectar as concepções de crianças e de educação presentes nos manuais e fichas, bem como nos discursos das educadoras e, ainda, de alguns atores e processos influentes, capazes de interferir nas suas práticas pedagógicas”. O estudo aprofunda a reflexão sobre a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas e o papel das professoras na construção da identidade das crianças.

O artigo 6, das autoras Querti Adriana Guedes e Débora Teixeira de Mello, **“A formação em contexto na perspectiva das relações dialógicas: percepções da organização no espaço educativo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo”**, dialoga sobre a Formação de Professores(as) na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Busca compreender “a formação em contexto de professores(as) da Educação Infantil na perspectiva das relações dialógicas e conhecer as possibilidades de

auto(trans)formação docente”, a partir de pesquisa realizada na UEIIA, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As autoras evidenciam “a importância da formação em contexto nas escolas de Educação Infantil, para uma construção coletiva da proposta pedagógica”.

O artigo 7, das autoras Sueli Salva e Mylena da Silveira, **“Quando eventos imprevistos marcam a vida escolar das crianças”**, realiza uma reflexão sobre a escola de Educação Infantil em um momento específico do pós-pandemia. Ele é parte das reflexões realizadas na pesquisa que tem como título: “É verdade que as práticas não mudam na Educação Infantil?”. O artigo apresenta o projeto de pesquisa em andamento, analisando experiências vivenciadas pelas crianças e professoras, de alguns contextos escolares, no momento do retorno à presencialidade após a pandemia da covid-19, em contextos de Educação Infantil no estado do Rio Grande do Sul.

O artigo 8, de Eliana da Costa Pereira de Menezes e Simone Freitas da Silva Gallina, **“Práticas escolares e políticas de in/exclusão: a defesa da diferença via criação de territórios de resistência”**, problematiza a “normalização dos corpos escolares” e a subtração de possibilidades de existência a partir da diferença, defendendo a escola como espaço de existência da diferença sem interdição pelo preconceito.

O artigo 9, de Débora Ortiz de Leão e Priscila Michelin Giovelli, **“Políticas curriculares para as infâncias e o experienciar com os dinossauros na Educação Infantil”**, apresenta uma experiência realizada no cotidiano de uma turma de educação infantil abordando a temática do “patrimônio cultural como fonte inspiradora de um trabalho educativo, com as crianças em um contexto escolar”. O artigo possibilita refletir acerca das “relações possíveis entre as práticas pedagógicas e as políticas curriculares para as infâncias” pensadas a partir do contexto da prática com as crianças.

A segunda parte do livro apresenta a série de artigos que foram produzidos durante o seminário acima mencionado, na tentativa de compreender a infância a partir das práticas em ação

nos contextos, saberes e compreensões acerca do conceito e formas de (re)existência das crianças nesses contextos.

O artigo 10, que abre a segunda parte, é de autoria de Silvania Regina Pellenz Irgang, **“Carta aos colegas do seminário infâncias e (re)existências!”**. A carta, dirigida em um primeiro momento aos colegas, destaca as “contribuições do Seminário ‘Infâncias e (re)existências: diversidade e práticas descolonizadoras na creche e na pré-escola’, ofertado no primeiro semestre do ano de 2024”, no PPGE/UFSM, ao mesmo tempo em que busca entender os sentidos e significados que cada participante construiu acerca de sua participação no seminário e que se destaca pela “reverberação dos textos na própria história de vida na infância dos/as participantes, de modo que as subjetividades nas narrativas escritas, apresentavam a dimensão cognitiva da aprendizagem como docentes e também a dimensão simbólica da formação humana, do reconhecimento de si e do outro”. Para a autora, o seminário possibilitou a construção de conhecimentos acerca da infância, processo fundamental para a construção de uma educação infantil mais próxima das crianças do tempo contemporâneo.

O artigo 11, de autoria de Vitória Albert Sauzem e Elisete Medianeira Tomazetti, **“Filosofia para/com crianças: interlocuções entre literatura, filosofia, infâncias e crianças”**, aborda o “Programa de Filosofia *para* Crianças (PFpC) fundado por Matthew Lipman, no final da década de 1960. Lipman desenvolve o programa por meio de “Novelas Filosóficas” com o objetivo de “inquietar as crianças, engajando-as nas discussões de temas filosóficos”. A partir do programa de Lipman, surgem outras práticas, que ensinam pensar “a Filosofia *com* Crianças, proposta por Walter Kohan”. As autoras, neste artigo, alicerçadas na pesquisa teórico-bibliográfica, “apresentam algumas reflexões sobre os vínculos entre a literatura e a filosofia nas práticas de Filosofia *para* Crianças e, em seguida, na Filosofia *com* Crianças e como essa relação pode influenciar na construção das identidades das crianças”.

O artigo 12, **“Entrelaçamentos do azul e rosa no brincar das crianças”**, de Deise Raquel Cortes Pinheiro, busca entender como abordagens descolonizadoras podem promover um brincar mais inclusivo, sem imposições de gênero. A pesquisa, que se baseia em uma perspectiva adultocêntrica que tenta regular o comportamento das crianças por meio de expectativas de gênero, aposta na escuta das crianças para criar concepções mais plurais e democráticas sobre o brincar.

O artigo 13, **“Onde mora a criança senão no seu corpo: qual o lugar do corpo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?”**, de Heloisa Elesbão Sueli Salva, um recorte de uma tese de doutorado, discute o lugar do corpo infantil na escola. O estudo etnográfico revela um “extremo controle sobre os corpos infantis”, que parece não ser bem-vindo na escola e que se acentua no ensino fundamental. As práticas em sala de aula, muitas vezes, são “sobre” o corpo e não “com” o corpo das crianças.

O artigo 14, **“Gênero, colonialidade e infâncias dissidentes”**, de Maria Luiza Posser Tonetto, escrito em forma de ensaio, aborda gênero, sexualidade e colonialidade, investigando como o capitalismo e a colonialidade impõem papéis de gênero e regulam afetos. A autora usa suas próprias experiências como “criança dissidente” para conectar vivências pessoais com discussões teóricas. O texto também discute o protagonismo das crianças na construção de significados e as suas formas de resistência aos padrões impostos.

O artigo 15, **“As datas comemorativas no contexto da educação infantil: entre resistências e o colonialismo do saber”**, Renan Santos Mattos e Mariana Borges Lemes, analisa as interações e brincadeiras das crianças em práticas educativas planejadas a partir de datas comemorativas. A pesquisa qualitativa argumenta que as datas comemorativas tendem a ter um viés de “colonização do adulto sob o horizonte eurocêntrico”. Os autores defendem a importância de uma “escuta sensível” para considerar a participação das crianças e construir práticas educativas que se alinhem às especificidades da infância, resistindo ao colonialismo.

Por fim, o artigo 16, **“Infâncias negras como chave da reinvenção: a luta política das crianças negras”**, de Karen Luciélen Pereira Rodrigues, reflete sobre como as crianças negras enfrentam as adversidades étnico-raciais e atuam como agentes de transformação. O estudo mostra que, embora as crianças subvertam a lógica do racismo estrutural, elas precisam de elementos de representatividade para ampliar seus significados. O artigo conclui que proporcionar essas possibilidades, tanto para crianças negras quanto não negras, promove relações inter-raciais positivas.



Naiara, 4 anos.

Sumário

Parte 1: Construção das Identidades Infantis entre Políticas, Práticas Pedagógicas e Processos Culturais

Creche: uma questão de direitos humanos das crianças!	19
Maria Amélia de Almeida Teles	
Contribuições contracoloniais para a educação das crianças: um diálogo com Antônio Bispo dos Santos	31
Eduardo Pereira Batista	
Ana Lúcia Goulart de Faria	
Formação no campo nos contextos para a primeira infância	47
Agnese Infantino	
Quando o mundo chega ao corpo, paisagens choram a perda do existir: algumas reflexões sobre as presenças escolares nas vidas (das infâncias) migrantes	69
Jader Janer	
Flávio Santiago	
Denise Franco	
Manuais e fichas no Jardim de Infância – discursos de educadoras acerca dos seus usos	85
Manuela Ferreira	
Catarina Tomás	
A formação em contexto na perspectiva das relações dialógicas: percepções da organização no espaço educativo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo	113
Querti Adriana Guedes	
Débora Teixeira de Mello	

Quando eventos imprevistos marcam a vida escolar das crianças 137

Sueli Salva

Mylena da Silveira

Práticas escolares e políticas de in/exclusão: a defesa da diferença via criação de territórios de resistência 161

Eliana da Costa Pereira De Menezes

Simone Freitas da Silva Gallina

Políticas curriculares para as infâncias e o experienciar com os dinossauros na Educação Infantil 169

Débora Ortiz de Leão

Priscila Michelin Giovelli

Parte 2: Infâncias em disputa entre práticas, saberes e (re)existências

Carta aos colegas do Seminário Infâncias e (re)Existências! 187

Silvania Regina Pellenz Irgang

Filosofia *para/com* crianças: interlocuções entre literatura, filosofia, infâncias e crianças 207

Vitória Albert Sauzem

Elisete Medianeira Tomazetti

Entrelaçamentos do azul e rosa no brincar das crianças 225

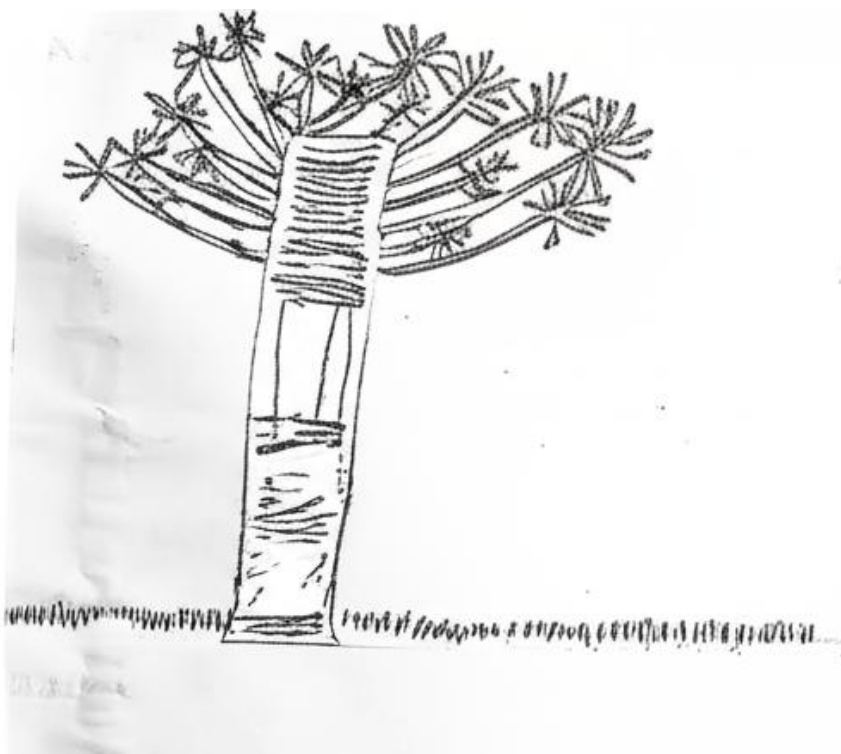
Deise Raquel Cortes Pinheiro

Onde mora a criança senão no seu corpo: qual o lugar do corpo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? 245

Heloisa Elesbão

Sueli Salva

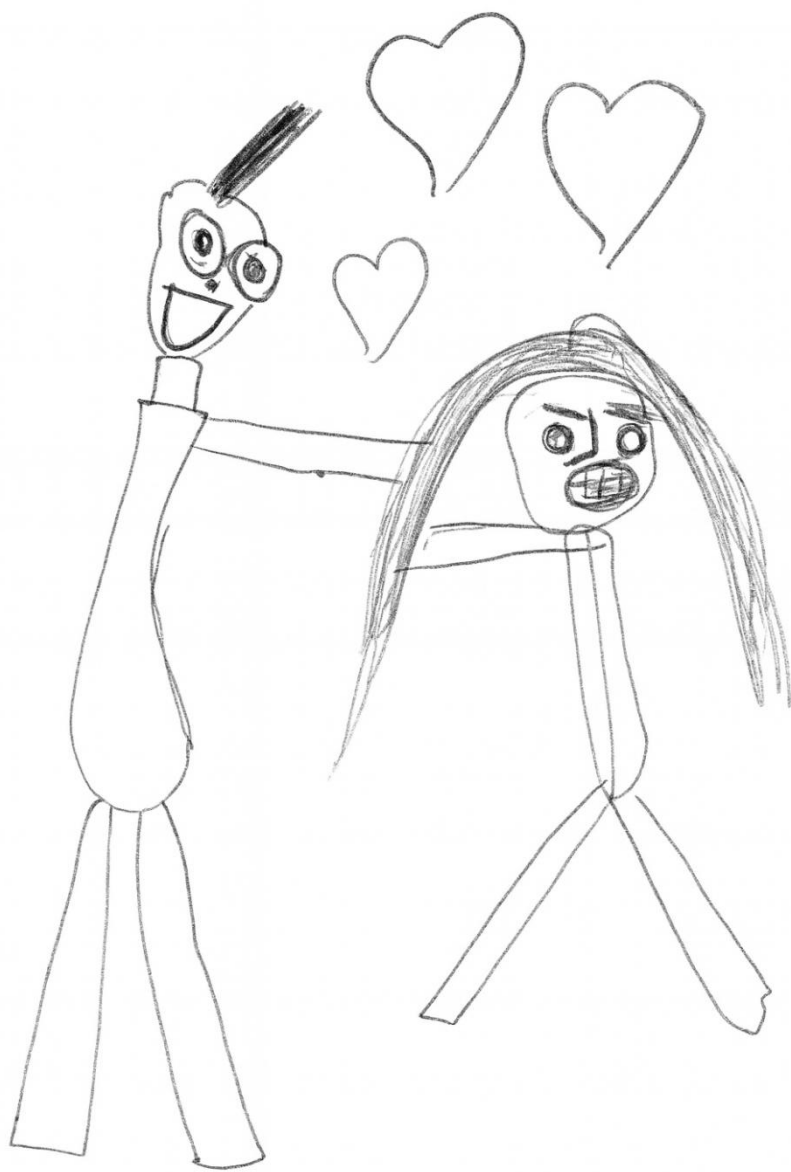
Gênero, colonialidade e infâncias dissidentes	269
Maria Luiza Posser Tonetto	
As datas comemorativas no contexto da educação infantil: entre resistências e o colonialismo do saber	287
Renan Santos Mattos	
Mariana Borges Lemes	
Infâncias negras como chave da reinvenção: a luta política das crianças negras	311
Karen Luciélen Pereira Rodrigues	
Sobre as autoras e os autores	331



Miguel, Isabela V., Carlos E.K., Kaua, 10 anos.

PARTE 1

Construção das Identidades Infantis entre Políticas, Práticas Pedagógicas e Processos Culturais



Agnes

Creche: uma questão de direitos humanos das crianças!

Maria Amélia de Almeida Teles

A temática da creche como o direito da criança pequena à educação e aos cuidados está longe de ser questão resolvida. A Constituição Federal de 1988 — a chamada Constituição Cidadã — incorporou o direito à creche em pelo menos dois capítulos: o da educação (art. 208, inciso: IV) e o dos direitos sociais (art. 7º, inciso XXV) (Brasil, 1988). Foi assim que se fundamentou, do ponto de vista legal, a ideia da creche e da educação infantil como uma política pública educacional.

Quando me pedem para escrever sobre creche e educação infantil, eu não posso recusar. Embora, às vezes, pense que não vou acrescentar nada de novo. O que fazer? Vivemos um processo acelerado de retrocessos. Por isso, aceitei o desafio de falar e escrever sobre o assunto. Senti-me honrada pelo convite que a Professora Sueli Salva me fez, com carinho. Não poderia ficar em paz comigo mesma sem escrever algo, ainda que me pareça repetitivo.

Repetitivo, sim, mas necessário! Vivemos tempos de retrocessos, de perdas de direitos, de ameaças constantes de golpes e até mesmo de guerras.

O direito das crianças pequenas à creche se deu numa luta unificada que propunha políticas públicas junto aos diversos setores da sociedade, empenhados em abrir trilhas democráticas inovadoras de forma a reduzir as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Uma parte organizada da sociedade civil, indignada com a situação de grande abandono das crianças, em particular, das pequenas, começa a dar visibilidade ao problema social e estrutural.

Considerávamos, na época, como crianças pequenas as que tinham de 0 a 6 anos de idade, que deveriam ter direito ao acesso a creches públicas e gratuitas que funcionassem em período integral,

calculado em 10 a 12 horas por dia. Faço questão de frisar isso porque, hoje, de modo geral, as crianças consideradas em idade de frequentar a creche são as de até 3 anos e 11 meses. Grande parte dessas creches funciona em períodos de quatro horas diárias, o que sobrecarrega as famílias que precisam trabalhar o dia todo, seja fora de casa ou em *home office*.

Nos movimentos de luta por creches, havia ações e oficinas pedagógicas em que se trocavam ideias sobre as crianças e eram levantadas suas necessidades, as de suas famílias e as de suas comunidades. As reuniões eram compostas por um número grande de mulheres periféricas, trabalhadoras de baixa renda, além de intelectuais, estudantes universitárias, sindicalistas e militantes feministas. Algumas poucas dessas mulheres se elegeram parlamentares sob o entusiasmo e empenho em defender a bandeira da creche.

Na cidade de São Paulo, foram eleitas vereadoras, em 1982, Luiza Erundina, Ireda Cardoso e Tereza Lajolo, todas do PT. Do PMDB, foi eleita Ida Maria. Para a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, já havia sido eleita Irma Passoni, do PT. Todas elas tinham a creche como bandeira política prioritária. O que fortaleceu bastante nossa luta por creches. Eram feministas e foram eleitas pelos votos das feministas da cidade. Luiza Erundina foi, mais tarde, eleita a primeira prefeita da cidade de São Paulo. Fez tudo o que pode pelas creches da cidade. Não há nenhuma dúvida de que a creche é uma bandeira política. Quando me refiro dessa forma à creche, eu a vejo vinculada a uma questão política geral, que atenda aos anseios de uma sociedade com aspirações democráticas, com empenho em realizar e efetivar políticas sociais e econômicas, que reduzam drasticamente as desigualdades sociais, sejam de gênero, de raça/etnia e de classe social. Enfim, a creche nos remete à questão crucial: “Que projeto político queremos para a sociedade?”

Não podemos esquecer que a luta pela creche chegou a incomodar bastante os representantes do autoritarismo, que mandavam e desmandavam, sem nenhuma consulta popular, no

Brasil e também na cidade de São Paulo. Gritávamos, nós mulheres feministas, periféricas, pelas ruas da cidade: “Creche e Eleições têm que ser diretas!”; “Creche não é depósito de bebês!” Era uma crítica aos prefeitos interventores, nomeados diretamente pelos militares, e não eleitos pelo voto popular. São Paulo era considerada uma cidade de alto interesse para a “segurança nacional”.

Chegamos ao descabimento do então prefeito de São Paulo, Sr. Salim Curiati (1982), nomear para a Secretaria do Bem Estar e da Família (Fabes) um coronel do Exército, José Ávila Rocha, com a finalidade de implantar o controle da natalidade sob o nome de “planejamento familiar”. A ideia era disciplinar, militarizar e controlar totalmente as famílias, inclusive se deveriam ou não ter crianças. Totalmente contrário à participação popular, considerava “risível, posto que feridos os princípios que regem o sigilo nas atividades públicas”.¹

A reação contra tal proposta foi imediata. Os movimentos foram para as ruas protestar. O coronel e a sua equipe tiveram que recuar.

Isso foi possível porque o Movimento de Luta por Creches e outros tantos estavam firmes nas ruas, na sua persuasão de ter creches públicas, gratuitas e de qualidade. Havia também movimentos que se somavam à luta por creches e com tantas outras reivindicações, como trabalho digno, moradia, igualdade salarial entre mulheres e homens, saúde e educação.

Foi assim que, no calor das ações populares por liberdades democráticas, no processo de se fazer nova Constituição, a creche e as crianças pequenas passaram a ser incorporadas no texto constitucional e, portanto, tornaram-se pauta para as políticas públicas de educação. Passou, então, a ser uma necessidade concreta desenvolver os significados, os conceitos e as propostas de educação infantil.

¹ TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017, p. 198.

As lutas populares, democráticas, com destaque para a creche, tiveram sua origem nas periferias e nos sindicatos dos grandes centros urbanos e rurais, lideradas, em sua maioria, por mulheres, ainda nos idos da Ditadura Militar (1964-1985). A creche ganhou status de política pública com direito a um programa educacional específico, com profissionais adequados e qualificados para garantir o espaço pedagógico, nos quais atividades sociais, afetivas, cognitivas e de cuidados possam se realizar dignamente.

No entanto, vejo que, hoje, sob o neoliberalismo que impõe cada vez mais a política negacionista da História e das Ciências, em geral, que elimina políticas sociais e impõe um estado mínimo — cujo orçamento exclui despesas com o bem-estar social do povo, a creche se torna desvalorizada, a-histórica e apolítica. Volta aos velhos tempos a ideia de creche como um suporte assistencialista, um lugar para que as crianças fiquem enquanto suas mães trabalham. A creche corre o risco de se tornar um depósito ou estacionamento de bebês. Há uma parte considerável de políticos, de hoje, que burocratizam a questão das creches. Para eles, basta abrir uma “licitação” e comprar serviços que se ajustem aos seus interesses, sem nenhuma consulta prévia à população, às comunidades e às e aos profissionais de educação infantil, entre outros atores envolvidos, como famílias, comunidades, universidades.

Para as crianças periféricas, é frequente a escolha dos piores terrenos para a construção dos equipamentos e que ficam, portanto, sujeitos a alagamentos, rachaduras de paredes e outros tantos problemas estruturais das obras feitas a toque de caixa, conforme o calendário eleitoral.

As trabalhadoras de creche e as famílias das crianças, em grande medida, encontram-se com muitos desafios pela frente, tanto no campo social como no campo pessoal.

Não perdemos, no entanto, nossa maior conquista enquanto seres políticos e desejantes: o direito de sonhar e de cultivar utopias. Perseveramos com nossas lutas. Nossos sonhos nos embalam nas ações por melhorias, mudanças e transformações.

Hoje, contamos com um excelente repertório a respeito das crianças pequenas, dos cuidados necessários e de teorias e práticas pedagógicas antenadas no mundo controverso em que vivemos. O que não tínhamos nos anos de 1970. Há instituições e grupos acadêmicos que produzem conhecimentos por meio de pesquisas e estudos científicos. Há possibilidades de acessar os ensinamentos, orientações de como lidar com as crianças pequenas de maneira a colocá-las no centro das decisões, ações e proposições, garantindo-lhes autonomia, criatividade. Que nossas crianças pequenas possam viver no presente a sua infância plena.

Conseguimos vencer o preconceito contra as creches, o que, nos anos de 1970, era tão forte, por parte, inclusive, das mães que mais necessitavam da creche, assim como de alguns grupos progressistas. Estes consideravam a creche como um “mal necessário”.

A ideia de creche como uma bandeira fundamental para a democracia demorou a ser considerada. Naqueles tempos, vivia-se sob a ditadura militar (1964-1985). Para os ditadores, a creche que íamos projetando era coisa de “comunistas”. A creche poderia ser a destruição da família. E muitas pessoas — ainda que bem intencionadas — temiam que isso acontecesse. O que obrigou a todas a se debruçarem em poucos estudos e nas pesquisas, que eram bem raras na época dos anos 1970. Enfrentamos debates calorosos em que algumas dúvidas e contradições foram encaminhadas, pelo menos em tese. Creche é para as mães pobres? Creche é para as mães que trabalham o dia inteiro fora de casa? Creche equivale a orfanato? Podemos permitir nossas crianças pequenas sob a guarda de instituições estatais públicas? Basta só garantir as necessidades básicas das crianças pequenas? Enfrentamos a questão da obrigatoriedade das mulheres serem mães e cuidarem, praticamente sozinhas, nas 24 horas do dia, de suas crianças. “As mães são insubstituíveis!” era o discurso geral, “As crianças educadas por outras pessoas adultas que não sejam seus parentes podem se tornar um grande problema social!”, afirmava uma parte da opinião pública de forma categórica.

Vivíamos, exatamente, o período do controle absurdo sobre nossos corpos, sobre nossos territórios. Nós, mulheres, precisávamos e precisamos trabalhar com salários, ter independência e autonomia financeira, pelo menos. Ao mesmo tempo em que se naturalizava compulsoriamente a maternidade, o mercado de trabalho fechava as portas para as grávidas. Uma mulher não podia aparecer grávida na fábrica que era sumariamente demitida, apesar da legislação trabalhista proibir a demissão de mulheres gestantes. Ou então as castigavam, colocando-as nos piores lugares e serviços da fábrica. Não podia ser encaminhada para que se fizesse o aborto permitido por lei de forma expressa, como nos casos de estupro e de risco para a vida materna. Não havia os serviços de aborto legal. Hoje também é autorizado por lei o aborto de feto anencefálico, conforme decisão do STF — Supremo Tribunal Federal (Brasil, 2012). Na ditadura, mulheres foram sumariamente esterilizadas, até mesmo sem terem consentido ou terem sido previamente avisadas. Às vezes ficavam só sabendo anos depois que haviam sido esterilizadas. Tais denúncias foram feitas corajosamente por feministas. Uma delas, a Professora Elza Berquó, demógrafa que desenvolveu pesquisas e estudos da população e das desigualdades de gênero e de raça (Berquó, 1990).

As feministas e pesquisadoras acadêmicas, em particular do campo da educação e da saúde, mostraram a necessidade de crianças pequenas conviverem com outras de várias idades e com pessoas adultas para um desenvolvimento integral e harmonioso. Demonstraram que a creche pode ser um espaço saudável, acolhedor, pedagógico, com grandes benefícios para as crianças, suas famílias e suas comunidades, incluindo as pessoas trabalhadoras – as profissionais. A creche, prioritariamente, deve atender às crianças. Estas podem ser filhas da mãe ou do pai, podem ser filhas de mãe que tem emprego ou está desempregada, de pai empregado ou desempregado. A prioridade é a garantia soberana do direito da criança pequena à educação e aos cuidados.

Trago à memória política lutas que tiveram como resultado a inserção dos direitos à creche e à educação infantil na constituição brasileira. Lutas estas que têm sido sumariamente apagadas, abandonadas, como se as creches de hoje fossem fruto das benesses de alguma autoridade do poder público ou de algum empresário caridoso. Essas lutas foram fundamentais e há necessidade de serem rememoradas, pois muitas conquistas obtidas até então sequer foram efetivadas de maneira adequada e com a devida responsabilidade pública. Outras foram desvirtuadas, corroborando para que as creches se tornassem espaços precarizados, por meio da “parceria público-privado”, assistencialistas, administradas por organizações fundamentalistas, religiosas e, principalmente, sem nenhuma expertise em educação infantil e cuidados. Estão, portanto, em condições precárias e impeditivas para acolher, orientar e educar de forma respeitosa à diversidade cultural, racial, sexual e social das comunidades de onde vêm as crianças e suas famílias.

A creche, entendida como uma questão pedagógica, social e política, deve ser colocada no patamar dos direitos humanos das crianças pequenas. Um horizonte condizente com as expectativas da sociedade atual. São novos desafios para toda a humanidade. Vale a pena insistir para que um dia possamos viver numa sociedade humanizada, sem tanta violência, com justiça e dignidade. Para cumprir sua missão de garantir segurança social, física e afetiva, cultural e política para as crianças e suas famílias, é necessário que sejam integradas a uma política pública, com diretrizes pedagógicas articuladas com a realidade de cada território, no campo social e educacional. Que funcionem de acordo com os interesses do Estado Democrático de Direito e seus princípios de igualdade, justiça e transparência. Que considerem as intersecções de raça, classe e sexo/gênero, de modo a acolher crianças e profissionais com dignidade e sem preconceitos.

As profundas desigualdades sociais do Brasil afetam o nosso cotidiano de forma violenta, agressiva e injusta. Temos que construir uma pedagogia que ofereça condições e possibilidades

para a criatividade e abertura de trilhas emancipatórias, com liberdade e justiça.

São as mulheres que mais reclamam da falta de creches, das condições precárias do equipamento, do horário reduzido de seu funcionamento, das distâncias da moradia e do local de trabalho. São elas, também, que reclamam das dificuldades de relacionamentos do cotidiano de suas crianças umas com as outras, junto com as trabalhadoras e os trabalhadores, e das regras aleatórias estabelecidas nos equipamentos.

Há ainda um descompasso muito grande entre a comunidade, a educação, o poder público e as creches.

Muitas creches atendem às crianças apenas por quatro horas diárias, o que é totalmente insuficiente para atender às necessidades da mãe ou do pai que trabalha pelo menos oito horas nas empresas ou em *home office*. Num ou noutro caso, pai ou mãe precisam realizar mais horas no trabalho doméstico, que não tem sido de maneira alguma computado.

Por várias razões, a lei não vem sendo cumprida da forma como deveria. São dois milhões e trezentas mil crianças de até 3 anos no país sem vagas em creches, segundo os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Agência Brasil, 2024). Aqui, referimo-nos apenas às crianças cujas famílias solicitaram vagas nas creches. No Brasil, é um direito da criança pequena (até 6 anos pela CF-88) e não uma obrigação das famílias matricularem suas crianças nas creches.

O neoliberalismo avançou tão despudoradamente no Brasil a ponto de o Estado não se sentir diretamente responsável por nossas crianças pequenas. De modo geral, a creche foi terceirizada ou mesmo negligenciada.

Outro desafio que temos enfrentado diariamente em creches localizadas em regiões periféricas, as quais, destituídas dos serviços de proteção de direitos, são vítimas da prática arbitrária da violência de estado, por meio dos chamados “tiroteios” ou “confrontos” que levam à morte, jovens, em particular, negros e também crianças pequenas.

Como conversar e mobilizar as crianças e suas famílias para se protegerem dessa violência social, cujos agentes, muitos policiais, armados com armamentos de guerra, atiram para todos os lados? Como tratar da violência de gênero e de raça, inclusive sexual, com crianças pequenas e suas famílias? Vamos continuar ignorando ou mantendo o silêncio, sendo cúmplices da violência?

A creche deve ser um espaço social acolhedor, pedagógico, mas tem limitações. E, muitas vezes, tem sido uma espécie de “para-raios” das comunidades. Provavelmente, por muito tempo, ainda continuará a receber efeitos nefastos dos desastres que nos rodeiam. Mas, mesmo assim, devemos transformá-la em um espaço de encontros inovadores e transformadores com a comunidade.

Temos que juntar forças e ir também para as ruas, em defesa de nossas creches. Queremos creches dignas para que as nossas crianças sejam respeitadas, amadas, que possam ter o direito pleno à infância, ao lúdico, ao brincar e a uma vida sem violência, sem racismo, sem sexismo.

A creche é uma questão política, é uma questão social. Busquemos inspiração na defesa das creches, colocando-as no campo dos direitos humanos das crianças pequenas. As creches devem ser parte fundamental de políticas de educação infantil, de políticas sociais e, principalmente, de proteção dos direitos humanos das crianças pequenas e dos bebês.

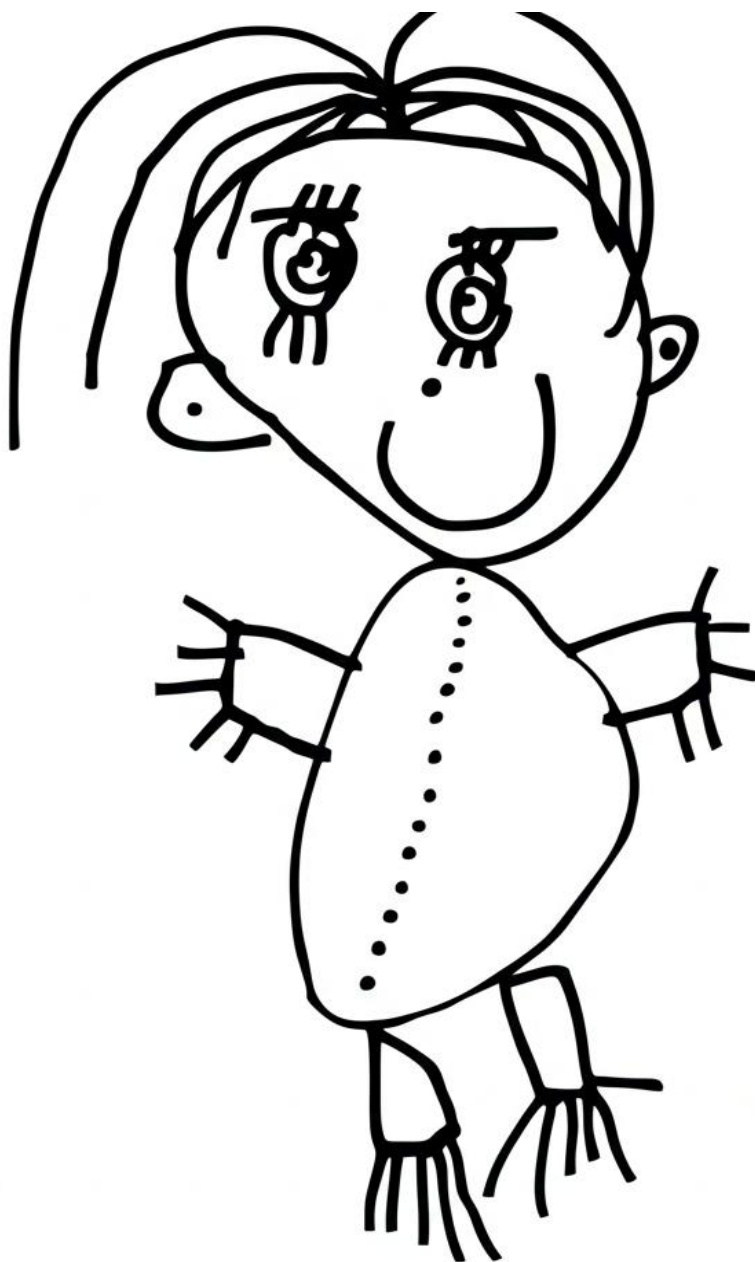
Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 2 milhões de crianças no país estão sem vagas em creches.** Brasília, 08 de mar. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/mais-de-2-milhoes-de-criancas-no-pais-estao-sem-vagas-em-creches>. Acesso em: 14 out. 2025.

BERQUÓ, Elza. **Algumas considerações sobre os negros no Brasil, 1990.** Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 54 (ADPF 54).** Relator: Min. Marco Aurélio. Julgado em 12 abr. 2012. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur434242/false>. Acesso em: 14 out. 2025.



Alice, 5 anos.

Contribuições contracoloniais para a educação das crianças: um diálogo com Antônio Bispo dos Santos

Eduardo Pereira Batista
Ana Lúcia Goulart de Faria

Neste ensaio, seguiremos as pistas deixadas por Antônio Bispo dos Santos² em sua última obra, *A terra dá, a terra quer*, publicada em 2023, a fim de compor imagens de pensamento com as quais poderíamos (re)pensar nossos modos de relação com as crianças. Para além do conceito de decolonial, que aponta para o declínio ou a depressão do colonial, a denominação que luta contra o colonialismo na obra de Antônio Bispo é a de contracolonial. Essa denominação pode ser lida como uma espécie de imunizante contra o poder colonial, que extrai o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto. Trata-se de uma estratégia discursiva que Bispo chamou de “guerra das denominações”, isto é, o gesto de semear palavras potentes para enfraquecer o léxico colonial da língua portuguesa. Além das denominações que foram semeadas por Antônio Bispo, quais denominações outras poderíamos semear em uma proposição de mundo contracolonial para a educação infantil?

Notas biográficas de um compartilhante. Nascido e criado em uma encruzilhada de biomas, onde o semiárido, os cocais e a pré-Amazônia se encontravam com alguns sinais de vegetação típica da Mata Atlântica, Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo, cresceu ouvindo os cantos dos pássaros e os chiados das matas. Brincando de fazer o que as pessoas mais velhas faziam, Antônio Bispo aprendeu a arte da rapadura, do melaço, da farinha e moagem, da madeira e escultura, dos festejos e da alegria

² Neste texto, por questões estilísticas, utilizaremos Antônio Bispo ou Bispo para nos referirmos ao autor. Contudo, nas referências, ele estará adequadamente referenciado pelo seu último sobrenome.

de ser compartilhante. Formou-se na confluência dos saberes ancestrais, que foram inventados pelos povos afroconfluentes em conversa com os povos indígenas. Aprendeu com seus mestres e suas mestras do Quilombo Saco Cortume, localizado no interior do Piauí, a arte de decifrar os signos das matas e dos animais. Quando a escola escriturada chegou em seu território, o pequeno Antônio foi enviado para aprender a ser necessário, e não importante. Antônio Bispo foi duplamente necessário para sua comunidade. Tornou possível a circulação dos saberes ancestrais para além das fronteiras de seu quilombo, evitando, assim, o intento colonialista de substituir os mestres e as mestras da oralidade pelos da escrituração. Na posição de liderança, ancorado na cosmovisão dos povos contracoloniais, Antônio Bispo foi necessário também na luta pelos direitos territoriais das comunidades quilombolas por meio da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (Conaq). Sua luta pelo direito à terra coletiva das comunidades quilombolas foi uma transfluência e confluência de seu modo de vida contra a refluência da política colonialista e cosmo-fóbica. Como um feiticeiro, Nêgo Bispo transformou nossas mentes em roça e semeou palavras potentes e germinantes, que precisam ser tratadas e cultivadas para enfraquecer as palavras colonizadoras da língua portuguesa.

Colonizar é adestrar. A experiência quilombola de Antônio Bispo nos ensina que colonizar e adestrar são a mesma coisa. Aos dez anos de idade, Antônio Bispo aprendeu a arte de adestrar bois. Descobriu que a primeira coisa a fazer para adestrar bois é desterritorializar o animal, retirá-lo de sua terra para destruir sua identidade e apagar sua cosmogonia. Adestrar ou colonizar é também um modo de apagar uma memória para que outra memória possa ser composta. Para que haja adestramento ou colonização, é preciso que se produza um esquecimento ancestral, uma ruptura do laço social que vincula o presente e o passado. O animal adestrado ou colonizado se encontra distante de seu passado, perde a ligação com o sagrado e a memória de sua comunidade. Um animal adestrado se torna um animal

desorientado, pois, sendo destituído de suas memórias, ele perde as lembranças de seu corpo e território. Tais lembranças foram compostas desde seu aparecimento inaugural no mundo: o rastro da cobra, o caminho da roça, o cheiro da mata, o movimento e a direção dos ventos, o canto dos pássaros, o barulho das águas, cada signo guarda um saber, um ensinamento que o pequeno Antônio aprendera com as pessoas mais velhas de sua comunidade. Todas essas lembranças compõem as memórias infantis que são portadoras de saberes ancestrais, memórias recorrentes para as quais Antônio Bispo (2023) sempre volta quando se depara com algum obstáculo em sua caminhada. A colonização destrói a possibilidade de compor essas lembranças porque destrói a memória ancestral dos povos colonizados. Destituídos de nossa memória ancestral, para onde voltamos quando nos deparamos com algum obstáculo ao longo de nossa caminhada?

Duas maneiras de colonizar. Há duas maneiras de adestrar um animal, que são aparentemente opostas. Trata-se de táticas diferentes, mas igualmente adestradoras. Pode-se adestrar um boi com açoites para machucá-lo ou com comida para viciá-lo. Evidentemente, o uso de uma tática não exclui a outra. Do ponto de vista estratégico, a combinação dessas duas táticas aumenta as chances de colonizar o animal. Ora com mais, ora com menos violência, segundo Antônio Bispo (2023), a colonização visa fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação. Mas nem todo animal é facilmente adestrado e alguns são não adestráveis. Certos animais ficam fisicamente atrofiados quando o adestrador exige deles força física. Outros ficam mentalmente atrofiados, como se não pudessem mais se mover depois de sofrerem um choque mental violento. Essa atrofia física e mental atinge igualmente bois adestrados e pessoas colonizadas. São pessoas atrofiadas, segundo Bispo (2023, p. 12), aquelas que “(...) não foram adestradas para o trabalho, mas que também não conseguem ser malandras. Pessoas que não aprenderam a fazer nada nem aprenderam a extrair do que está feito. Pessoas atrofiadas que perambulam sem saber aonde ir”. A colonização produz um resto, um contingente de gente

indigente, de pessoas atrofiadas, que não têm lugar nem memória na sociedade colonialista. Elas sobrevivem nas franjas do tecido social porque foram excluídas da humanidade. Os excluídos são animais não adestrados para a sociedade colonialista. Por oposição, o colonialismo hierarquiza os viventes. O animal colonizado, adestrado pela colonização, é um não animal, isto é, um humano. Nesse sentido, o humanismo é uma forma de colonização. “Dentro do reino vegetal, todos os vegetais cabem, dentro do reino mineral, todos os minerais cabem. Mas dentro do reino animal não cabem os humanos. Os humanos não se sentem como entes do ser animal” (Bispo, 2023, p. 19). Essa dupla exclusão é um dos efeitos da cosmofoobia, que, para Antônio Bispo, não é outra coisa senão o medo como afeto político fundamental do colonialismo. Esse medo é uma doença que não tem cura, mas contra a qual é possível se imunizar (Bispo, 2023). Tal imunização se denomina, nas palavras de Nêgo Bispo, contracolônização.

A produção de reservas de entusiasmo como estratégia contracolônial. A devastação colonial não atinge apenas o território e os objetos materiais de um povo colonizado. Tudo aquilo que faz parte da herança ancestral é devastado pela colonização. Tudo aquilo que seria transmitido simbolicamente às crianças é estrategicamente apagado. Em uma sociedade colonizada, o esquecimento ancestral se torna o ponto de partida para a educação das crianças. Atualmente, nos grandes centros urbanos, uma criança é criada longe da terra e dos entes do ser animal. A cidade é o contrário da mata. Talvez uma criança nascida e criada em uma cidade nunca venha a sentir o cheiro da terra nem aprenda a ler os signos da mata; talvez ao longo de toda sua infância não escute o som das águas nem o canto dos pássaros. Essas lembranças são guardiãs de saberes ancestrais que compõem a memória de uma criança quilombola. Sem essas lembranças, que certamente não farão parte da memória de uma criança que nasceu e cresceu em um território devastado pela colonização, a cosmofoobia se instala subjetivamente com mais facilidade. Milhares dessas crianças passarão a maior parte de suas vidas longe da terra e das águas,

terão medo de entrar em contato com a mata e os animais. Consequentemente, estarão privadas de toda sorte de saberes ancestrais. Acordarão cedo todos os dias e, antes mesmo do início da jornada de trabalho de seus pais e suas mães, estarão ao lado de outras crianças em uma creche ou uma pré-escola³, onde passarão a maior parte de suas infâncias. Na condição de professoras(es) de educação infantil, quais memórias podemos compor junto das crianças nos territórios colonizados dos centros urbanos? Quais memórias podemos compor com as crianças com as quais convivemos cotidianamente na creche e pré-escola? Sandra Richter, Márcia Murillo e Simone Berle (2023) nos ajudam a pensar nesse desafio colocado pela devastação colonial a partir da composição de reservas de entusiasmo. Como cuidar das crianças e educá-las em um mundo no qual fomos destituídos de nossa memória ancestral, em um mundo no qual a devastação colonial destruiu nosso vínculo com as matas e os animais e nos privaram dos saberes de nossos(as) antepassados(as)? Talvez ainda não nos demos conta da posição que ocupamos como professoras(es) de educação infantil em uma sociedade urbano-industrial-colonizada: como trabalhadoras e trabalhadores docentes da educação infantil, vendemos nossa força de trabalho para, segundo as *Diretrizes*

³ Na guerra das denominações, existe uma tensão no âmbito da educação a respeito das denominações dos lugares de produção e transmissão de saberes. Na legislação brasileira, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e os lugares onde as crianças têm o direito de frequentar são denominados de creche (para crianças de 0-3 anos e opção da família) e pré-escola, obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Nas etapas posteriores, os ensinos fundamental e médio, esses lugares são denominados de escolas. As denominações que lutam contra a colonização da educação infantil pelo ensino fundamental foram semeadas nos anos de 1980, principalmente por movimentos sociais organizados por feministas, mães e mulheres trabalhadoras. Para se diferenciar da escola, a denominação pré-escola tem o inconveniente de não apenas carregar a denominação que quer enfraquecer, mas também de trazer o prefixo pré, que pode denotar justamente a concepção preparatória que quer combater. Manteremos ao longo deste texto as denominações educação infantil, creche e pré-escola, enquanto outras denominações mais potentes e germinantes ainda não tiverem sido semeadas.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), propor práticas pedagógicas que, através de interações e brincadeiras, articulem nossos saberes e nossas experiências com os saberes e as experiências das crianças. Se, conforme Antônio Bispo (2023), a colonização visa fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação, nosso trabalho com as crianças pode nos restituir daquilo que a exploração do trabalho em uma sociedade capitalista nos expropria: a imaginação e o tempo livre. Em que outra ocupação na sociedade capitalista, uma trabalhadora é remunerada para brincar e contar histórias; para conviver e compartilhar; para confluir e imaginar? Para Richter, Murillo e Berle (2023), ao conviver com as crianças, brincar com elas, narrar histórias e imaginar mundos possíveis, estamos compondo com as crianças suas reservas de entusiasmo e, ao mesmo tempo, rememorando as nossas. Talvez as crianças com as quais teremos a alegria de conviver cotidianamente na creche e pré-escola possam, tal como Antônio Bispo, voltar a essas memórias sempre que se depararem com obstáculos ao longo de suas caminhadas.

Guerra das denominações. A escrita na obra de Antônio Bispo é um modo de traduzir os saberes ancestrais que foram transmitidos oralmente de geração em geração. Ao escrever, Nêgo Bispo subverte a arma da colonização contra o(a) colonizador(a). Trata-se não apenas de uma forma de resistência, mas de um ato de tradução, ou ainda, um ato de transdução. Se uma das tecnologias do poder colonial aponta para a desterritorialização dos povos ancestrais como condição para destruir sua identidade e apagar sua memória, a estratégia contracolonial adotada por Antônio Bispo é a de reterritorializar os saberes ancestrais por meio da sementeira e do cultivo de palavras potentes e germinantes. Bispo inventa uma máquina de guerra para lutar contra a violência da ignorância (Mbembe, 2018), que envolvia não apenas a ignorância deliberada e estratégica das línguas dos povos colonizados, mas também dos diferentes saberes que circulavam originariamente nos territórios dos povos colonizados. Tudo que existia nos territórios antes da colonização era sistematicamente devastado pelos(as)

colonizadores(as): as habitações dos povos indígenas, os seus ritos e as suas cosmovisões, as suas tradições e as suas narrativas orais.

Assim como os franceses não sabiam nada da Argélia quando a invadiram e nem tinham preocupação nenhuma de saber (Mbembe, 2018), os portugueses também ignoravam tudo aquilo que rapinavam e destruíam pelo (ab)uso da força e da violência. De acordo com Achille Mbembe (2018), a ideia era a de que a colonização era, antes de tudo, um campo de batalha, cuja vitória cabia ao mais forte, e não ao mais sábio. Para Antônio Bispo (2023), os saberes ancestrais são armas por meio das quais é possível enfrentar a violência da ignorância. É preciso grafar esses saberes que são transmitidos oralmente para que eles possam servir como armas contra a violência colonial. É necessário então pegar as palavras do inimigo e enfraquecê-las, segundo Bispo (2023), como se pudéssemos extrair pequenos fragmentos desse organismo, a língua do(a) colonizador(a), que é causa da doença do esquecimento ancestral, e inocular em nós mesmos esses imunizantes contracoloniais. Com isso, podemos produzir anticorpos contra o pensamento colonial e a cosmofofia. Nesse sentido, o que Antônio Bispo nos ensina aponta para a alegria da confluência e do compartilhamento em um mundo à beira da destruição pela devastação colonial.

Pequeno dicionário contracolonial. A estratégia contracolonial de Antônio Bispo é encher a língua como se enche uma linguça. Preencher a língua com fragmentos de carne e ossos, dar forma à língua com conteúdos diversos que são extraídos de outros modos de vida contracoloniais. É preciso encher a língua portuguesa, a língua dos portugueses, com palavras potentes e germinantes. Tornar a língua portuguesa uma língua estrangeira para os portugueses. Trata-se de, com isso, enfeitiçar a língua, enfeitiçar a ponto de que seja possível falar a língua do(a) colonizador(a) sem que ele/ela mesmo a entenda. Nesse sentido, é preciso adestrar a língua como os povos da favela o fizeram. Para enfraquecer a língua colonizadora, é preciso substituir a monocultura da política colonialista que normatiza o uso das palavras por uma

multiplicidade de modos de vida que fazem germinar novas palavras. Foi assim, como um feiticeiro, que Antônio Bispo transformou nossas mentes em roças e semeou palavras germinantes. Palavras potentes são palavras germinantes que, ao vicejar, enfraquecem as palavras do(a) colonizador(a).

No lugar de desenvolvimento, Antônio Bispo semeou envolvimento. Para enfraquecer os humanistas que defendem a globalização e a transformação do que é orgânico em sintético, Antônio Bispo semeou os diversosais que querem apenas viver como orgânicos e se tornar cada vez mais orgânicos. Ao invés de desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade, Bispo semeou a palavra biointeração. Para substituir a síntese e unidade do saber, Bispo semeou uma multiplicidade de saberes: orgânicos, circulares, compartilhantes, germinativos etc. Para enfraquecer o transporte, Bispo semeou a transfluência. Para a palavra dinheiro, no sentido de troca, Bispo pôs no lugar a palavra compartilhamento. Para fazer frente à colonização, Bispo semeou a contracolonização. Na guerra das denominações, Bispo (2023) apostou que a palavra biointeração seria a palavra com maior força germinativa, mas a que melhor germinou foi a palavra confluência. “Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser gente, a gente passa a ser gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Bispo, 2023, p. 15). Confluenciar é render sem acumular, aumentar por compartilhamento, ampliar sem expropriar.

Contracolonizar a linguagem da educação. A estratégia de semear palavras potentes pode ser também uma estratégia para reinventar a linguagem da educação. A linguagem não é apenas um instrumento para descrever as coisas como elas são, para demonstrar objetivamente como as coisas funcionam. Para Gert Biesta (2017), a linguagem é uma prática que delimita nossos modos do ver, do dizer, do fazer e do pensar. Por meio de palavras potentes, podemos semear outros modos de relação com os outros e o mundo de coisas que existe ao nosso redor. Com denominações germinantes, podemos enfraquecer a colonização que devasta a

linguagem da educação. Por meio de certas palavras, a linguagem torna possível certos modos do ver, do dizer, do fazer e do pensar, e impossibilita ou torna muito difícil que outros modos venham a existir (Biesta, 2017). É nesse sentido que semear palavras potentes pode ser também uma estratégia para contracolonizar a linguagem da educação. Segundo Simone Rechia e Jorge Larossa (2019), para evitar que a creche e pré-escola seja colonizada pela linguagem da aprendizagem e avaliação, ou, ainda, pela linguagem do empreendedorismo e da eficácia, é preciso evitar o uso de certas palavras como, por exemplo, aluno, aula, qualidade, avaliação, aprendizagem, desenvolvimento, metodologia, objetivos, mérito, utilidade, clientela etc. Ao responder à pergunta de Simone Rechia sobre quais artefatos estão envolvidos no ofício de professor, Jorge Larossa (2019) mostra que a substituição da expressão materiais escolares por recursos didáticos aponta para certa maneira de colonizar a escola e a linguagem da educação. Trata-se de substituir certas palavras ou expressões que surgem no interior da própria escola por formas padronizadas e homogeneizadas de outros campos do saber que excluem outros modos do ver, do fazer, do dizer e do pensar. Formas que configuram a cena pedagógica do ponto de vista do rendimento, da eficácia, do mérito e da avaliação. Como estratégia contracolonial, é preciso enfraquecer as palavras do(a) colonizador(a), enfraquecer as palavras das políticas colonialistas da educação.

É preciso semear palavras germinantes que possam modificar nossos modos do ver, do dizer, do fazer e do pensar. Alguém poderia colocar a questão sobre o que faz um(a) professor(a) na creche e na pré-escola se não existir alunos(as) nem ensino e aprendizagem; se seu modo de relação com as crianças não estiver baseado nas teorias do desenvolvimento infantil; se sua maneira de registrar não for automatizada pela burocracia escolar e pré-escolar nem servir de instrumento de avaliação das crianças. O que fazer? O que pensar? Na confluência com Antônio Bispo, semeamos palavras germinantes. No lugar de aluno, abstrato e universal, semeamos a palavra criança, singular e atravessada por marcadores sociais. Ao

invés de aprendizagem, semeamos o estudo, que consiste em se lançar a algo ou alguma coisa de maneira atenta e cuidadosa, abrindo uma fenda no tempo cronológico que permite novos modos de relação consigo mesmo, com os outros e as coisas do mundo. A criança estuda, quando brinca, fala, anda, come etc. Somos atualmente colonizados pelo tempo do celular, o tempo dos vídeos virais, que destroem o tempo da experiência estudiosa. Estudar é experimentar outros modos de existência, é dar tempo à experimentação de novos modos de relação. Para a teoria do desenvolvimento, semeamos uma ética do envolvimento. Confluenciamos com Antônio Bispo para semear palavras potentes que enfraqueçam a colonização da linguagem da educação.

Por um brincar compartilhante. O pequeno Antônio Bispo foi criado brincando de fazer o que as pessoas mais velhas faziam. Ele e as outras crianças de sua comunidade quilombola passavam o dia no engenho, onde as pessoas mais velhas beneficiavam cana-de-açúcar com tração animal e produziam rapadura, melaço e batida. No engenho, as crianças brincavam também de farinhada e moagem. Mas os bois das crianças, que beneficiavam a cana e moviam o moinho, não eram bois vivos, eram bois artesanais (Bispo, 2023). Eram bois de frutos que caíam no chão ou esculpidos em pedaços de madeira do mandacaru. Segundo Márcia Lucia Anacleto de Souza (2017), a construção da identidade de uma criança quilombola envolve a terra e o conjunto de memórias e experiências ligadas ao modo de vida de sua comunidade. Por isso, pertencer a uma comunidade quilombola é defender uma terra e uma história que constituem a memória coletiva compartilhada entre as crianças e as pessoas mais velhas (Souza, 2017). É, portanto, no convívio com as pessoas mais velhas que as crianças quilombolas, brincando, aprendem a fazer o que os(as) adultos(as) fazem, interpretam a seu modo o que fazem seus(suas) compartilhantes mais velhos(as). Assim, o pequeno Antônio Bispo brincava de ser adulto em seu território. A paisagem infantil descrita por Nêgo Bispo no seio de sua comunidade quilombola nos faz lembrar da descrição benjaminiana de como os brinquedos

eram inventados antes de se converterem em mercadoria de fabricantes especializados na era moderna. Walter Benjamin (2002) afirma que as bonecas de madeira e os soldadinhos de chumbo não foram invenções de fabricantes de brinquedos, mas antes surgiram originalmente das oficinas de entalhadores de madeira e fundidores de estanho, nas quais inexistia a separação entre crianças e pessoas adultas. Foi somente depois da emergência da atmosfera sentimental que ligava profundamente pais/mães e filhos/as no interior da família burguesa, segundo o historiador francês, Philippe Ariès (1981), que o espaço de circulação das crianças se restringiu ao domínio privado do lar e a escola se tornou a instituição privilegiada para a educação e instrução das crianças e dos/as jovens (Ariès, 1981). Sandra Mara Corazza (2002) mostra que o problema da tese de Ariès é o de que ele parece opor uma idade infantil feliz e vivida em comunidade a uma nova condição infantil de segregação e vivenciada em núcleos familiares e instituições disciplinares. Em uma comunidade quilombola, porém, as crianças podem circular pelo território e brincar não somente com aquilo que fazem as pessoas adultas, mas também com aquilo que elas mesmas fazem para brincar do que as pessoas adultas fazem. Um brincar compartilhante envolve a manufatura do brinquedo, a arte ou artesanato da transfiguração de elementos da natureza em coisas de brincar. De acordo com Maria Walburga dos Santos (2016), no território quilombola, o grande brinquedo é a natureza. O corpo em movimento na mata encontra os materiais do brincar. “Brinquedo e brincadeira, nas formas da água, da argila, das árvores, das penas etc. são confeccionados pelas crianças, aliando brinquedo à brincadeira, pássaros em madeira ou argila, bonequinhas, estilingues, picuás, petecas, bolas, dentre outros” (Santos, 2016).

Uma proposição de mundo contracolonial para a educação infantil. Para os povos da cidade, o brincar perdeu seu laço ancestral com os saberes das pessoas mais velhas. O brinquedo se converteu em mercadoria de fabricantes especializados, e o brincar em instrumento pedagógico para o “desenvolvimento” das crianças.

Nesse sentido, os brinquedos e o brincar se tornam nas creches e pré-escolas sintéticos e colonizadores. Uma proposição de mundo contracolonial vai na direção oposta. Ao invés de buscar ideias novas para propor práticas pedagógicas, ideias de plástico, sintéticas, que circulam aos montes nos *sites* da internet e nas redes sociais, um brincar compartilhante tem como ponto de partida as nossas memórias infantis compostas por lembranças afetivas que marcaram nosso corpo, às vezes estampadas na forma de cicatriz na camada mais superficial de nossa pele, às vezes escondidas nas camadas mais recônditas de nosso ser. É desse lugar para o qual podemos voltar quando nos deparamos com algum obstáculo em nossa caminhada que podemos extrair e compartilhar nossas reservas de entusiasmo com as crianças. Sem essas memórias que nos marcaram quando éramos crianças, voltamos para a memória linear e sintética, para as listas ou os manuais de brincadeiras que podem ser armazenados infinitamente nas memórias artificiais de nossos celulares e computadores. É dos jogos e das brincadeiras que brincamos, das cantigas e das parlendas que cantamos, das histórias que escutamos, dos fazeres e dos saberes das pessoas mais velhas os quais aprendemos brincando que uma proposição de mundo contracolonial vai buscar suas reservas de entusiasmo para conviver com as crianças. Planejar as práticas pedagógicas para as crianças que frequentam cotidianamente a creche e pré-escola é, de um ponto de vista contracolonial, confluenciar os saberes que herdamos de nossos(as) antepassados(as), saberes circulares e orgânicos que enfraquecem os saberes lineares e sintéticos das políticas colonialistas da educação.

A Confluência como um modo de pensar não é, segundo Antônio Bispo (2023), um pensamento binário, que opera por oposição e exclusão, mas um pensamento fronteiriço, que ergue barreiras contra o avanço do esquecimento ancestral promovido estrategicamente pela devastação colonial. Um brincar compartilhante não exclui os saberes da escrituração, os saberes escolares que circulam nas creches e pré-escolas e cujas formações discursivas germinaram do colonialismo, mas estabelece fronteiras

para conter a monocultura das práticas e do modelo escolar que colonizam a educação infantil. Um brincar compartilhante faz uma transdução desses saberes, mas não os exclui. Uma proposição de mundo contracolonial para educação infantil parte dos saberes incorporados, daqueles saberes que deixaram marcas em nosso corpo e, por isso, trata-se de um saber singular, que ganha corpo e se renova a cada vez que nos reencontramos com as crianças e nossas memórias infantis. São dessas lembranças que compõem as nossas memórias, que fazem parte de nossas reservas de entusiasmo, que podemos ainda manter viva e pulsante a alegria do compartilhamento.

Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mezzari. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CORAZZA, S. **Infância & Educação**. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

RECHIA, S.; LAROSSA, J. (Profissão) Ofício de professor. **Revista Sobre Tudo**, v. 10, n. 1, pp. 23-46, 2019. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3696>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

RICHTER, S. R. S.; MURILLO, M. V.; BERLE, S.. Docência com crianças, tempo livre e imaginação pedagógica. In: BATISTA, E. P.; CAMPOS, B.R. **Formações de Narizinho**: uma ideia de formação continuada. São Carlos: Editora Pedro & João, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/formacoes-de-narizinho-uma-ideia-de-formacao-continuada/>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

SOUZA, M. L. A. de. “A perspectiva das crianças”: corpo e território na identidade quilombola infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 3, pp. 187-200, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/384>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, M. W. Educação quilombola: nas trilhas com as crianças e o lúdico. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, pp. 185-214, 2016. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/48>. Acesso em: 15 de set. de 2025.



Carlos Eduardo, 10 anos.

Formação no campo nos contextos para a primeira infância

Agnese Infantino

Artigo traduzido com inteligência artificial e
revisado por Sueli Salva

A formação prática

Nas ciências humanas, e não só nelas, há um consenso em superar o paradigma baseado em uma visão dicotômica e hierárquica do conhecimento, em favor de uma relação teoria-prática dinâmica e circular. Se nos aproximamos da Educação Infantil com essa perspectiva, quais formas podem assumir o estudo e a pesquisa nessa área? O que significa incorporar a interconexão entre teoria e prática nos contextos da infância, no trabalho educativo e pedagógico? E, em particular, que implicações surgem nos processos de formação das e dos profissionais que atuam nos contextos educativos voltados para a infância? (CPT revisado por Sueli Salva).

A circularidade teoria-prática é uma questão que a pesquisa em educação tem abordado a partir de diferentes ângulos teóricos. Os *Practice-based Studies* reúnem numerosas e diversificadas tradições de estudo e contribuições de pesquisa; entre elas, aquelas conduzidas em particular pela escola francesa dedicam atenção específica à formação da dimensão prática, entendida como um campo complexo de investigação, no qual se analisa a intervenção educativa realizada pelo(a) professor(a)/educador(a) de maneira concreta, por meio de seu comportamento (verbal e não verbal) dentro das dinâmicas da sala de aula. “A análise das práticas é uma forma de proceder na formação centrada na análise e na reflexão sobre práticas vividas; ela produz saberes sobre a ação e formaliza saberes da ação” (Altet; Charlier; Paquay; Perrenoud, 2006, p. 41).

Assim, a formação, nessa abordagem, desenvolve-se ao longo da processualidade prática-teoria-prática.

A partir de outra perspectiva de pesquisa, de orientação socioconstrutivista e mais atenta à análise dos processos sociocognitivos do trabalho, entre os quais assume particular relevância a contribuição de Sylvia Scribner (1997), a interconexão entre teoria e prática permite chegar a uma representação emancipadora da prática em relação à teoria, reconhecendo-a como uma dimensão específica e autônoma da dimensão do saber, e não como um mero desdobramento aplicado ou operacional das concepções teóricas. A prática, especialmente nos contextos de trabalho, é uma forma de *inteligência em ação*, da qual se gera um conhecimento específico e novo: o saber prático.

Nesse sentido, seguindo a reflexão de Scribner (1997), os profissionais experientes sabem pensar enquanto estão em ação, realizando seu trabalho com estratégias de atuação inteligentes, seguras e eficazes, desenvolvidas ao longo da experiência no campo, pensadas e construídas a partir do saber da experiência, que nasce do uso da inteligência na situação.

O conhecimento é um processo social, não apenas individual, situado e em diálogo com o contexto, ou seja, com as singularidades dos casos e dos problemas específicos que precisam ser enfrentados no trabalho, no decorrer da ação. Nesse viés, assume as características de um conhecimento incorporado: não feito de ideias e cognições abstratas que pretendem ter valor universal, mas, ao contrário, diz respeito a corpos em relação com o/no mundo e se compõe de saberes parciais e progressivos. Seguindo a dinâmica *prática-teoria-prática*, a construção do saber está, profundamente, enraizada na experiência e na prática.

Essa perspectiva implica considerar o conhecimento teórico como uma dimensão reflexiva implícita e interna à prática, em vez de um ponto de partida distante e superior, a ser aplicado ao mundo empírico para traduzir os conhecimentos teóricos em manifestações concretas. Conhecer, em última análise, não é aplicar ideias gerais e universais à pluralidade dinâmica da realidade.

Na Educação Infantil, focalizar esse aspecto assume uma relevância particular e significativa. De fato, somente se considerarmos a prática não como um fazer vazio, mas como pensamento em ação, que se concretiza nos comportamentos verbais e não verbais dos profissionais da educação em seu trabalho, é que os gestos se tornam educativos, importantes, expressam pensamento e precisam ser observados, estudados e investigados.

Nessa perspectiva, os gestos realizados por uma educadora na relação com uma criança, por exemplo, durante os momentos de cuidado, não são irrelevantes ou mecânicos, mas ações pensadas, direcionadas e intencionais dentro de um processo educativo no qual essa criança, mesmo em condição de dependência do adulto, poderá experimentar sua participação ativa e aprender. A prática, quando é educativa, é densa de pensamento, de intencionalidade. É prática teórica, é saber prático (Infantino, 2014). Mas, então, que tipo de formação pode ser prevista para formar o saber prático?

Se a prática educativa é relevante, a formação exige a realização de experiências que saibam dialogar com a especificidade da dimensão prática, com a inteligência em ação no campo. Nesse cenário, emergem as primeiras implicações para repensar a formação: a primeira delas leva a redimensionar a centralidade tradicionalmente atribuída à formação teórica conduzida em sala de aula. A aula, lugar da formação dos conhecimentos teóricos e conceituais, não pode ser considerada o único contexto para a formação das profissões educativas, visto que nela o saber prático não ganha vida nem se concretiza.

A segunda implicação evidencia, consequentemente, que, para formar o saber prático, a formação deve se deslocar da sala de aula para o campo, ou seja, para os serviços educativos, em contato direto com as práticas educativas de educadoras e professoras enquanto estão trabalhando com as crianças.

Uma implicação adicional diz respeito à natureza da formação no campo, que, ao se desenvolver por meio de processos de acompanhamento às educadoras/professoras enquanto estão em

atividade, ocorre segundo dinâmicas que já não são lineares e programáveis, como acontece na formação em sala de aula, mas, sim, segundo modalidades circulares, igualitárias e dialógicas entre a formadora e as pessoas do contexto educativo, diante dos questionamentos e problemas específicos que emergem no contexto, observando e refletindo juntos sobre as microssituações educativas em curso.

Essa perspectiva formativa traz consigo novos e múltiplos questionamentos quanto aos métodos, estratégias e competências exigidas das figuras formadoras e, em última instância, quanto à natureza e ao significado dos processos formativos em campo, nos contextos educativos de trabalho. Esses aspectos serão abordados ao longo do capítulo, retomando, em especial, uma experiência de formação em campo, ainda em andamento, com o objetivo de compartilhar e analisar os primeiros resultados que estão surgindo.

Processos formativos para o saber prático

Enraizar a formação no campo orienta, portanto, o olhar para o pensamento em ação ou, dito de outra forma, para a ação pensada, ou seja, para as múltiplas e concretas situações profissionais nas quais cada educadora/professora vive, cotidianamente, a condição de pensar sobre o que faz enquanto o realiza. Sabemos que, no trabalho educativo, a repetição ou a reprodução mecânica de intervenções padronizadas implica negar a possibilidade, especialmente necessária na primeira infância, de relações individualizadas, moldadas pela unicidade e singularidade das histórias de desenvolvimento de cada pessoa.

Sabemos, também, que agir da mesma forma com todos, no equívoco de aplicar um estranho princípio de equidade, leva inevitavelmente a negar justamente aquilo de que mais precisam aqueles que estão em situação de maior necessidade para crescer e aprender.

Na Educação Infantil, é, portanto, indispensável refletir sempre sobre o que fazer e como intervir a cada vez, de maneira

diferente, individualizada e diferenciada, com cada criança, na especificidade de cada situação. Nesse sentido, constatamos que, para exercer o trabalho educativo, não são suficientes nem o saber teórico nem o treinamento técnico, mas é necessário adquirir a capacidade de dialogar de forma teórico-prática com os problemas que emergem no campo e aprender a pensar durante a ação educativa. “[...] o ofício de professor se aprende através da ação, na ação e com a reflexão sobre a ação. O ato pedagógico se constrói por meio da ação e da prática refletida, analisada, e não apenas através da assimilação de cursos teóricos e/ou por imitação de práticas de professores experientes” (Altet, 2003, p. 134).

Essa conscientização levanta algumas questões decisivas para a formação e destaca a necessidade de se imaginar e experimentar novos cenários formativos que possam complementar aqueles já consolidados. A formação em sala de aula, de fato, permite adquirir os conhecimentos teóricos indispensáveis sobre os processos de desenvolvimento, sobre as dinâmicas sociopsicológicas e relacionais, e sobre os métodos e as técnicas da profissão educativa.

Oferece modelos, paradigmas, quadros culturais para o conhecimento. No entanto, não forma a capacidade de pensar em ação.

E se essa formação em sala de aula for conduzida dentro de uma visão hierárquica do conhecimento, o saber prático, justamente por estar enraizado na prática, é completamente desqualificado e excluído do campo formativo. Como consequência, seu desenvolvimento é delegado à construção da trajetória profissional individual de cada educadora e professora. O risco, porém, é que, por um lado, o saber prático permaneça na sombra, entregue ao acaso dos encontros e das colaborações entre colegas, ou ao investimento formativo individual; e que, ainda pior, a prática das educadoras/professoras seja interpretada apenas em termos de operacionalidade procedimental, a ser treinada por meio da assimilação de técnicas, estratégias e operações a serem repetidas.

A nossa reflexão, ao contrário, busca evidenciar a complexidade e a riqueza da dimensão prática enquanto saber e conhecimento sociocultural que não diz respeito apenas à pessoa individual, mas “remete a uma atividade profissional situada, orientada por fins, objetivos e normas de um grupo profissional” (Altet, 2003, p. 115).

De fato, em um paradigma de conhecimento dialógico, situado e não hierárquico, o desenvolvimento do saber prático impacta profundamente a qualidade do trabalho educativo individual, mas também o trabalho coletivo e o serviço como um todo. Por isso, merece ser valorizado e desenvolvido. Trata-se, então, de aprofundar com mais detalhes a natureza desses processos formativos que se propõem no campo. Com base nas experiências realizadas até agora e refletindo sobre as dinâmicas da experiência em andamento, que serão descritas no próximo parágrafo, emergem alguns aspectos metodológicos específicos.

Um deles ajuda a esclarecer a natureza e os objetivos dos processos formativos em campo. A formação prática tende a orientar educadoras e professoras para que adquiram consciência de seu saber prático, apoiando-as a pensar de maneira crítica e reflexiva sobre sua intervenção enquanto a estão realizando. O momento de reflexão e pensamento, portanto, não é imaginado como algo que ocorre antes ou depois da prática em campo, mas sim dentro dela e durante seu desenrolar, justamente como pensamento em ação.

Para isso, a formadora entra na situação no campo, acompanha a educadora ou a professora em ação e evidencia os aspectos do contexto que podem provocar questionamentos e dúvidas sobre a postura ou a ação profissional em curso. A intenção é abrir uma brecha na postura da educadora para que se insinue a dúvida, aquela que permite observar o óbvio e o habitual com novos olhos, questionando-se e pensando. Abrir esse espaço de reflexão compartilhada durante a ação cria a possibilidade de tornar evidente às próprias educadoras/professoras o seu pensamento em ação e seu modo de participar dos contextos educativos: é nesse

espaço que se criam as condições para a mudança possível, nas pequenas coisas que compõem o trabalho educativo no cotidiano.

A intenção formativa é lançar um olhar crítico sobre um modo de estar em sala de aula que, por vezes, corre o risco de se aplanar na repetição de propostas educativas vazias e estáticas, que impedem o desenvolvimento tanto da vivacidade dos impulsos de conhecimento, mesmo os espontâneos, por parte das crianças, quanto da energia do fazer junto, entre crianças e professores, dentro de experiências verdadeiramente interessantes.

Caso se interrompa o fluxo de ações realizadas rapidamente e de forma automática no cotidiano educativo, tornando-as menos automáticas e previsíveis, cria-se um espaço de pensamento a partir do qual é possível observá-las, refletir sobre elas e avaliá-las com maior consciência.

A formação em campo visa perturbar o estado das coisas ditado pelo hábito ou pela inércia, para acompanhar educadoras/professoras a se concederem o espaço da dúvida, aquela que desmonta a certeza construída com base no óbvio e no hábito repetido. Dewey é inequívoco a esse respeito: “Só se é capaz de pensar de forma reflexiva quando se está disposto a prolongar o estado de suspensão e a assumir o incômodo da investigação” (Dewey, 1961, p. 77).

A formação em campo traz um certo desconforto e incômodo ao contexto, insinua dúvidas e perguntas, estimula a busca por alternativas, mas não com a intenção de importar ou impor às educadoras o modo “correto” de agir (sabemos que ele não existe!), nem de corrigir erros ou comportamentos “errados”. A formação em campo não é uma intervenção que conserta ou coloca as coisas no lugar, mas sim um processo aberto, em constante transformação, no qual é central a coconstrução de significados numa circularidade entre formadora e professora em situação, que juntas, ainda que com perspectivas distintas, questionam-se, abrindo novas possibilidades.

Trata-se de um processo de coconstrução indutiva de saber e conhecimento, que se baseia na observação crítica da experiência em

campo para levantar questões sobre as relações com as crianças, sobre os seus comportamentos, mas também sobre os próprios comportamentos das profissionais. As características dos processos de formação orientados ao saber prático poderão emergir com mais clareza se considerarmos uma situação específica referente a um percurso de formação em andamento em uma escola de educação infantil pública em um município da região metropolitana de Milão.

A base da formação no campo

O percurso da formação que está sendo realizado em campo articula-se em várias fases e pressupõe a construção de um acordo preliminar sobre as escolhas metodológicas propostas pela formadora. A formação em campo, de fato, ao implicar uma imersão na rotina educativa, não pode ser realizada sem o necessário acordo e sem a participação ativa e disponível das professoras.

Por essas razões, o percurso formativo foi iniciado com um primeiro encontro anterior ao trabalho em campo, do qual participou todo o grupo de trabalho, composto por seis professoras, além da diretora da escola. Durante o encontro, foi compartilhada uma metodologia de trabalho baseada na observação direta ao longo do dia educativo e acordada a presença da formadora em serviço, acompanhando as professoras em suas turmas. Também foi explicitado que não seriam definidos com antecedência temas e conteúdos formativos específicos, visto que, nesse tipo de abordagem formativa teórico-prática, em que se dá espaço ao saber prático em ação, as questões a serem trabalhadas emergem progressivamente do próprio campo, estando em situação. Contudo, o diálogo com o grupo de trabalho levou à definição de um foco de atenção, identificando na organização do espaço e na proposta de materiais para as crianças um campo sobre o qual orientar o olhar observador em conjunto com as professoras e formadora. Foi ainda acordado um esboço para os dias de formação, estruturado em duas fases: a primeira, dentro da sala de

aula, e a segunda, dedicada a um encontro para reelaborar e discutir a experiência de campo com o grupo de trabalho.

Na sala de aula, o trabalho formativo começa prevendo um primeiro momento dedicado à observação compartilhada entre a formadora e a professora, que, ao se distanciar da prática educativa, pode assumir uma postura observadora. Esse é um tempo fundamental para focalizar temas e questões emergentes em relação aos equilíbrios relacionais percebidos ao observar os comportamentos das crianças individualmente, dos grupos e a funcionalidade das propostas educativas em andamento. É também um tempo valioso para criar as condições relacionais que possibilitem e tornem fluido o diálogo formativo entre formadora e professora, com base na partilha das primeiras questões e áreas de atenção percebidas durante a observação.

A etapa formativa seguinte é caracterizada por uma configuração diferente, pois, saindo da postura observadora, a professora retorna à ação no contexto da sala de aula com as crianças. Ela interage com elas, acompanhada pela formadora, que, conectando as observações recém-compartilhadas com o que acontece no campo naquele momento, nomeia e sinaliza à professora elementos, detalhes, microeventos que poderiam passar despercebidos, mas que, ao serem destacados, podem dar origem a possibilidades e práticas educativas mais sintonizadas com as buscas e necessidades expressas pelos comportamentos das crianças.

A formadora cumpre, assim, o papel de ampliar o alcance da intervenção educativa da professora, incentivando, no aqui e agora, um espaço de pensamento e reflexão na prática, em que se possa tomar consciência de como se está agindo para se questionar e, com base nas alternativas levantadas pela própria professora ou sugeridas pela formadora, modificar a prática em andamento para adaptá-la, enriquecê-la e afiná-la de forma mais adequada ao contexto e às necessidades expressas pelas crianças.

Pare, observe e pense em como agir: a formação em campo busca orientar as professoras a recuperarem esse movimento de pensamento em ação. As intervenções formativas no campo

podem dar destaque ao pensamento em ação justamente ao colocar em palavras os aspectos implícitos e as zonas de sombra que, na complexidade dos contextos educativos, são pouco abordados e permanecem, assim, inconscientes e latentes para as professoras. Nomear, destacar, fazer emergir o pensamento ajuda a consolidar e enriquecer o saber prático e amplia o repertório de possibilidades e a pluralidade das formas de intervenção às quais a professora pode recorrer em suas práticas, quando é chamada a intervir nas solicitações únicas e singulares que compõem seu trabalho educativo.

Concluída também essa fase, que geralmente ocorre dentro de uma situação específica do dia (no acolhimento, na brincadeira, em uma experiência com materiais, etc.), a formadora sai da sala de aula, deixa a professora continuar sua atividade e se desloca para iniciar outra sessão formativa em outra sala, com outra professora. Ao longo do mesmo dia, em um horário variável de acordo com a organização do serviço, a formadora e as professoras que a acolheram naquele dia se reúnem para revisar as diferentes situações vividas no campo, compartilhá-las, discuti-las e analisá-las em conjunto, assumindo-as como temas educativos relevantes para o grupo de trabalho. Já foi antecipado que o saber prático diz respeito às professoras individualmente, mas é ao mesmo tempo um processo sociocultural que envolve todo o grupo de trabalho. Quando essas reuniões também contam com a participação de quem exerce funções diretivas ou de coordenação, a discussão e os seus potenciais desdobramentos pedagógico-organizativos ampliam a possibilidade de influenciar o crescimento profissional e a qualidade do serviço como um todo.

As situações descritas no próximo tópico referem-se a algumas sequências formativas no campo compartilhadas com uma professora.

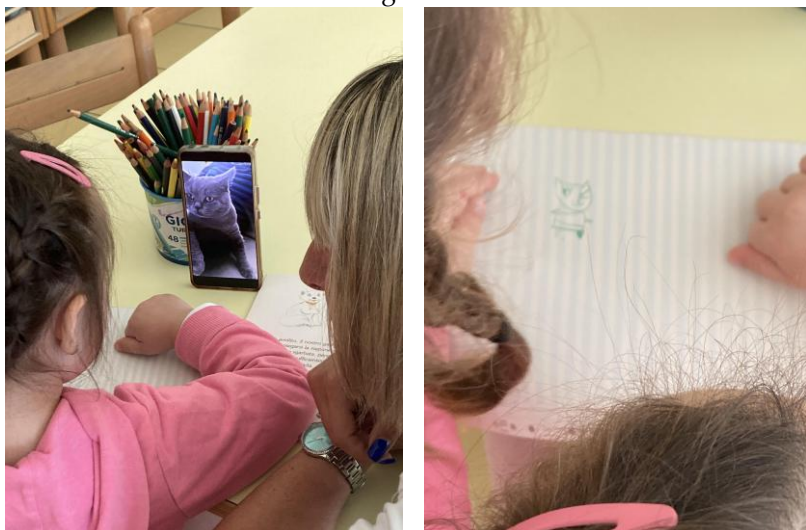
Na sala

O encontro formativo ocorre em uma sala com crianças de três a seis anos, na segunda parte da manhã. Hoje estão presentes dezenove crianças, de um total de vinte e duas. Concluiu-se a fase inicial de observação compartilhada, e a professora está em ação na sala com as crianças.

Uma menina (três anos e meio) se aproxima da professora e lhe pede que desenhe um gato para ela. A professora pensa em atender ao pedido, fazendo o desenho solicitado. Estou ao lado dela e a convido a parar para refletir e avaliar se, além de fazer o desenho para a criança, ocorrem a ela outras possibilidades de intervenção que mantenham a relação com o pedido feito, mas que também devolvam à criança um papel de participação ativa. Indico essa possibilidade à professora porque, durante as observações que realizamos juntas há pouco, ela mesma havia manifestado a intenção de apoiar mais a participação ativa das crianças na sala, para evitar aquelas quedas de interesse que ocorrem quando as propostas educativas são excessivamente dirigidas pelo adulto. Tendo em mente essa necessidade, sugiro à professora tentar outra forma de intervenção: propor à criança, como primeiro passo, que procurem juntas livros com ilustrações e imagens de gatos, para que possam escolher juntas qual desenhar. No entanto, nos livros disponíveis na sala, não há imagens adequadas, mas a professora, já envolvida com essa nova abordagem, lembra-se de outra possibilidade: em seu celular há algumas fotos de seu gato, que ela pode mostrar à menina. Sentam-se juntas a uma mesa, olham as fotos, comentam-nas e escolhem uma específica como referência para o desenho. A professora está prestes a pegar o lápis e começar a desenhar, mas um simples olhar trocado entre nós é suficiente para que ela pare imediatamente e coloque em prática outra possibilidade de intervenção que permita à criança continuar em ação. A professora decide então encorajar a menina a tentar ela mesma desenhar o gato da foto. Traço após traço, a menina, inicialmente hesitante, desenha o gato, observando, com a ajuda da

professora, os detalhes visíveis na imagem. A professora, sentada ao seu lado, dá sugestões e indicações, nomeia as partes do corpo do gato que a menina vai desenhando com muita concentração. Professora e criança compartilham esse momento por cerca de cinco minutos.

Figura 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Outras crianças se sentam à mesa e desenhavam. Em particular, uma menina, sentada ao lado, ouve as trocas entre a professora e a menina que está desenhando o gato, observa, e depois decide também desenhando um gato — “um gato comprido e todo colorido”, como ela mesma conta.

Figura 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A professora, ao se posicionar à mesa e desenvolver a relação individualizada com a criança que desenha o gato, realiza, na verdade, uma intervenção que tem valor não apenas individual, mas que se reflete na dimensão coletiva e social do grupo de crianças. As práticas educativas têm impactos profundos e, por isso mesmo, exigem atenção formativa específica e precisa, que não deriva apenas do conhecimento teórico.

Sabemos, teoricamente, o quanto a aprendizagem é uma experiência social e não apenas individual e, com Vigotski (2010), reconhecemos que ela é, primeiramente, um processo interpessoal e, depois, uma dinâmica intrapessoal. Sabemos também, graças a Bruner (1976), que a função de tutoria exercida pelas professoras oferece a mediação necessária (scaffolding) para que as crianças aprendam. Por fim, pela teoria da aprendizagem guiada de Rogoff (2006), compreendemos que as dimensões da vida cultural cotidiana, compartilhadas entre adultos e crianças, fornecem os contextos de significado relevantes para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

No entanto, para decidir quais práticas educativas colocar em ação na interação aqui e agora com aquela criança que desenha o gato,

a professora se depara com um tipo de problema que não encontra resposta no plano teórico, ainda que ele forneça uma necessária moldura de significado para pensar educativamente. Onde se posicionar? O que propor? Quais instrumentos usar? O que dizer? Quais aspectos retomar e desenvolver? Quando intervir? Essas são perguntas da prática que exigem pensamento em ação. A formação em campo busca se situar exatamente nesse nível.

Pouco depois, uma menina (de quatro anos) traz um livro à professora, mostrando uma página rasgada, completamente solta. A professora, envolvida com a situação geral da classe, pensaria em guardar o livro numa prateleira para consertá-lo depois. Mas o momento se mostra propício para um intercâmbio individualizado com essa menina. Por isso, incentivo a professora a considerar essa possibilidade e a pensar em como essa situação pode ser aproveitada como uma oportunidade educativa, compartilhando, por exemplo, o conserto do livro com a própria criança. Reunidos os materiais necessários (cola, fita adesiva), a menina e a professora se sentam à mesa para reparar o livro danificado.

Figura 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Abre-se assim um espaço para refletir com a professora sobre a possibilidade de deixar que seja a própria criança a se encarregar do conserto, considerando que essa situação, surgida no cotidiano, oferece múltiplas oportunidades para aprendizagens interessantes — se apenas for dado o espaço necessário para a ação e a intervenção ativa da criança: as páginas estão numeradas, a criança reconhece os números? Sabe colocar a página rasgada na sequência correta? Se não conhece os números, como poderá descobrir onde posicionar a página? Irá seguir as imagens em sua sequência lógica?

Se for concedido tempo à intervenção da criança, a partir dessas perguntas poderá se formar uma área problemática, composta por uma questão autêntica e concreta, que professora e criança podem compartilhar de forma educativa. Em que a criança estará interessada?

A professora inicia um diálogo nesse plano, chama a atenção da criança para os números que indicam as páginas e, juntas, elas os observam com atenção, nomeiam os números, contam usando os dedos.

Figura 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A menina identifica entre quais páginas a folha solta deve ser colocada. A professora a posiciona e está prestes a colar, mas...

Figura 5



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

... temos mesmo certeza de que devemos fazer assim? É a única maneira? A professora muda de perspectiva e decide, então, deixar que seja a menina a cuidar da reparação. Ela certamente será capaz de fazê-lo e, se for necessário, a professora poderá oferecer a ajuda de que a menina precisar.

Enquanto isso, essa situação também abre oportunidades interessantes de aprendizagem: Qual deve ser o comprimento da tira de fita adesiva para colar a página? Como se faz isso? É preciso força para cortar!

Figura 6



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A professora, observando as dificuldades da criança, percebe que, para algumas crianças, a fita adesiva colocada dentro do recipiente com a parte serrilhada para cortar não é nada fácil de usar e cria dependência do adulto. É uma ferramenta que as crianças devem aprender a usar. Além disso, ela também percebe que, se a energia e o comprometimento da criança são absorvidos pelos problemas que suas mãos encontram com o tipo de ferramentas disponíveis, outros tipos de questões relacionadas à aprendizagem espontânea de habilidades ligadas, por exemplo, à quantidade, em particular, neste caso, ao comprimento, correm o risco de ficar em segundo plano. Essa conscientização surge em campo, o que leva a professora a observar o contexto com outros olhos, movido pela clareza na intenção de oferecer ferramentas acessíveis e manipuláveis às crianças para permitir o desenvolvimento de experiências interessantes. Assim, uma nova questão se forma para a professora: quais materiais e ferramentas devem ser

disponibilizados às crianças para melhor respeitar e apoiar seus impulsos espontâneos em direção à atividade autônoma?

Uma vez concluída a fase de formação em sala de aula, na reunião com o grupo de trabalho, as professoras partilham as situações de formação que acabaram de terminar nas respectivas turmas. São comparados episódios educativos específicos e a formadora relança para o grupo algumas questões que são transversais às diferentes turmas nas práticas dos professores. O tema da autonomia das crianças volta assim à tona e, como, para apoiar, é necessário criar as condições materiais e contextuais nas diferentes turmas. As próprias professoras percebem a necessidade de reorganizar os contextos e repensar os espaços e materiais para garantir às crianças maiores possibilidades de ação e iniciativa. O grupo de trabalho compromete-se, assim, a conceber novos espaços e materiais a partir dos quais iniciar novas observações para dar continuidade à formação.

Primeiras reflexões

Ao percorrer novamente algumas etapas da formação para realizar as primeiras reflexões, é possível destacar algumas questões, entre as quais a primeira está, sem dúvida, ligada à variável temporal.

Uma formação no campo envolve um tempo de articulação plurianual para que os processos de formação possam ser concluídos de forma descontraída e significativa. Os tempos relacionais, de reflexão e de maturação precisam ser respeitados talvez se deseje apoiar a evolução qualitativa das práticas educativas e do conhecimento prático como um processo individual, mas também do grupo de trabalho.

As fases iniciais da formação em campo frequentemente geram uma espécie de desorientação e deslocamento dos professores, que se veem vivendo uma experiência que não é comparável, até o momento, a outras situações formativas já vivenciadas. Receber uma formadora em sua turma não é nada

simples e banal. Embora a intenção declarada seja não julgadora e não avaliativa seja declarada preliminarmente, aceitar se questionar e se expor ao olhar da formadora não é um ato trivial e pode ser preocupante, pelo menos até que o encontro em campo de fato comece e, na condição de compartilhamento e troca interpessoal, a natureza construtiva de uma relação formativa tão particular possa transparecer. Também leva tempo, porque perceber que as práticas são pensamentos em ação e que se pode pensar sobre o que se faz enquanto se faz é um processo complexo e não um procedimento que pode ser ativado operando de fora; requer tempo para que cada professora encontre sua própria maneira de experimentar-se e tentar em pequenos passos, colocando-se à prova aos poucos. É uma perspectiva profissional que amadurece internamente ao longo do tempo, certamente não totalmente percebida no período da intervenção formativa.

A formação em campo pode, portanto, ser definida como uma formação que, quando termina, não termina de fato, porque deixa em aberto as linhas de mudança sobre as quais o grupo continuará a trabalhar com base em novas consciências e replanejamentos que surgem ao longo dos encontros formativos.

Essas características tornam a formação no campo um processo que só pode ser incentivado sob a condição de que a organização na qual a formação será realizada pretenda ser parte ativa do processo e seja sua garantidora, para que resultados generativos ocorram e os recursos de formação não sejam desperdiçados ou dispersos. É também assumindo a perspectiva organizativa que se torna crucial reconhecer como a formação em saber prático requer tempo e persistência ao longo do tempo até que as mudanças decorrentes do processo de formação possam se consolidar e persistir.

Todos esses aspectos tornam o trabalho de formação e as microtransformações que essa formação gera menos visíveis, que dificilmente conseguem se manifestar e exibir na forma de resultados alcançados. As intervenções formativas, justamente por não pretenderem introduzir mudanças ou novas soluções vindas

de fora, visam aprofundar, abrir espaço para reflexão na forma de trabalhar da equipe diretiva e do grupo de trabalho. É uma maneira de fazer formação que, em última análise, em pequenos passos, afasta-se do habitual e se abre para o possível.

Referências

ALTET, M. **La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia**. Brescia: Editrice La Scuola, 2003.

ALTET, M.; CHARLIER, P.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **Formare gli insegnanti professionisti**. Quali strategie? Quali competenze? Roma: Armando Editore, 2006.

DEWEY, J. **Come pensiamo**. [S.l.]: [s.n.], 1961. (Assumindo que “J.” é John e que local e editora estão ausentes, indicados por [S.l.] para “Sine loco” e [s.n.] para “Sine nomine”).

INFANTINO, A. **Pratiche educative nei servizi per l’infanzia**. Milano: Franco Angeli, 2014.

ROGOFF B. (2006) **Imparando a pensare**. L'apprendimento guidato nei contesti culturali. Raffaello Cortina Editore. Milano

SCRIBNER, S. **Mind and Social Practice**. New York: Cambridge University Press, 1997.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). **The role of tutoring in problem solving**. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100.

Vigotski, L.S. (2010). **Pensiero e linguaggio**. Giunti. Firenze



Davi, 5 anos.

**Quando o mundo chega ao corpo, paisagens choram a perda do
existir: algumas reflexões sobre as presenças escolares
nas vidas (das infâncias) migrantes**

Jader Janer
Flávio Santiago
Denise Franco



Imagem recriada por Lorena Costa Lopes
Corpo de uma criança imigrante numa praia de Bodrum, na Turquia

No ano de 2015, uma imagem percorreu o mundo e esteve presente nas mídias planetárias: era a foto do corpo de Alan Kurdi, com apenas três anos, que perdeu a vida em um trágico naufrágio nas arriscadas travessias oceânicas e continentais que envolvem a vida de muitas pessoas em fugas. Sua morte pode ser concebida como um símbolo das desigualdades na vivência da experiência humana: enquanto alguns têm o privilégio de buscar novas

oportunidades em territórios distintos de sua terra natal, outros enfrentam barreiras que, mais do que limites geográficos, representam as feridas do capitalismo e a sua expressão no recorte da superfície terrestre em linhas geopolíticas que se materializam em fronteiras que geram os territórios contemporâneos.

Essas divisões espaciais se fundem nas corporeidades do ser em humanidade, gerando territorialismos que muitas vezes negam a possibilidade de existência para além dos espaços geopolíticos de onde se nasce, perpetuando exclusões, contenções, mortes e todos os tipos de injustiças no existir e no viver. Os dados cuja forma numérica, ao agruparem o vivido, muitas vezes, encobrem cada vida dão uma ideia dessa condição trágica e da condição de emergência planetária: segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM), pelo menos 1.452 pessoas morreram ou desapareceram no Mediterrâneo no ano de 2024 (IOM, 2024a). Na década de 2014 a 2023, estima-se que, no mínimo, 29.000 pessoas perderam a vida. Segundo informações do projeto MissingMigrants — OIM, no decênio entre 2014 e 2023, seriam, pelo menos, 1.214 crianças e adolescentes mortos ou desaparecidos no Mediterrâneo, com uma incidência no total de vítimas que passou de menos de 1% em 2014 para mais de 5% no ano de 2024 (IOM, 2024b). Quais seus nomes? Seus desejos? Suas brincadeiras preferidas? Suas vidas amorosas? Suas inspirações musicais e artísticas?

A condição migrante retira a condição de humanidade e adjetiva cada pessoa em movimento, em marca de fluxos, que, assim como as fronteiras, traçam riscos no planeta, como se sua espacialidade fosse apenas uma mera superfície. Cada vida espacializada, mesmo em movimento, é intensidade e gênese, guarda uma rede de relações sociais e culturais que estão para muito além de si. Eis a vida de Alan, o bebê, cuja imagem escolhemos para abrir nosso texto, poderia ser de muitas outras. Em uma praia na Turquia, a paisagem que acolhe seu corpo denuncia como as paisagens do planeta são gerenciadas nas relações de poder e exclusão. Cada paisagem carrega as muitas

histórias que a gestaram, presentificando as apropriações do planeta por grupos e conglomerados econômicos que, pela gestão de cada estado, justificam as atrocidades contemporâneas.

A ideia de crise migratória é uma falácia estabelecida para justificar as hierarquias presentes no próprio sistema capitalista. Adjetiva-se esse movimento humano como algo negativo, de modo a criar a imagem de que migrar para novos territórios é — em si — algo ruim. O que está por trás desse processo é o controle geopolítico dos territórios e a percepção de que a algumas pessoas não é concedida a possibilidade de adentrar em espaços tidos como privilegiados, seja pela ideia de uma economia mais desenvolvida, seja por uma pseudoqualidade de vida. Essa concentração revela um traço histórico inerente ao modo de hierarquização dos territórios e de um projeto colonial e moderno que teve na não coetaneidade dos povos sua base estrutural. A produção de redes de subalternidade em várias escalas espaciais, desde âmbito global até local, foi, e continua sendo, uma das bases do sistema econômico que se tornou hegemônico nos últimos séculos.

Desde o XVI, o padrão de acumulação capitalista criou uma dependência inevitável entre países e uma divisão internacional desigual do trabalho. Enquanto as chamadas periferias, ou regiões pobres, foram e continuam sendo fornecedoras de matéria-prima e mão de obra, os países ricos se tornaram centros industriais para onde fluem esses materiais e pessoas, ou seja, migrantes internacionais, interconectando, de múltiplas formas, países centrais e periféricos. A migração internacional e sua concentração geográfica não podem, portanto, ser entendidas de forma isolada dessas causalidades estruturais. Além disso, o aumento contínuo de migrantes desde a década de 1970 se deve, consequentemente, à virada para o projeto neoliberal e ao seu regime de acumulação flexível (Velasco, 2016).

O período pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado pelo crescimento de várias nações no planeta, pela criação do “Welfare State”, associada à visão de desenvolvimento do então Terceiro Mundo. A presença do socialismo real criou uma aparente

estabilidade planetária, marcada pela ordem bipolar, pela divisão e pelos alinhamentos políticos entre o Leste e o Oeste. Porém, a crise do petróleo de 1973 foi um dos pontos que iria indicar a fragilidade econômica desse período que, associada à desaceleração econômica de vários estados, torna-se um campo fértil para o surgimento e o desenvolvimento dos ideais neoliberais, que têm sua origem no texto *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek (2017), cuja principal crítica é a presença do estado vista como nefasta ao liberalismo econômico. O programa se espalha pelo mundo (inclusive no Brasil), pela ação de vários governos e, a partir dos anos 1990, com o fim da União Soviética, a queda do Muro de Berlim, a unificação da Alemanha e o fim do socialismo no leste europeu, torna-se presente nos vários continentes do planeta, tendo por base a metáfora da globalização (Lopes; Vasconcelos, 2005).

A proliferação de novos fluxos migratórios, como destaca Mármora (2010), está relacionada às consequências do modelo de globalização implantado, que, devido às suas características assimétricas, monopólicas e excludentes, aprofundou a desigualdade econômico-social entre países e dentro de alguns deles, que se tornaram grandes emissores de população. Os espaços transmigratórios aumentaram devido a uma maior conexão cultural, econômica e política do migrante com seu local de origem, bem como pelo aumento do trânsito migratório entre os países. Trata-se de uma globalização como uma fábula, que, nas palavras de Santos (2000, p. 24), torna o mundo cada vez “menos unido”, implicando uma “uniformidade a serviço dos atores hegemônicos” que, no horizonte da vida humana, torna “mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal”.

Ao mesmo tempo, o culto ao consumo é cada vez mais estimulado, imputando à migração internacional desempenhar papel central no funcionamento do capitalismo contemporâneo. De um lado, a força de trabalho migrante tem sido essencial para sustentar a expansão e o fortalecimento do processo de acumulação nos países receptores. De outro, as remessas enviadas regularmente

pelos migrantes às suas famílias nos países de origem se transformaram em importantes fluxos de capital para economias mais pobres, superando, em muitos casos, a relevância da ajuda internacional.

Os desafios enfrentados pelas políticas de migração e pelas respostas humanitárias nos países de origem, trânsito e destino aumentam, no caso latino-americano e caribenho. Segundos dados da Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) (2023), existe um número recorde de crianças migrantes na América Latina e no Caribe: uma em cada quatro pessoas em movimento na região é criança, a maior proporção em nível mundial. O número de crianças migrantes tem crescido de forma alarmante, representando uma fração maior da população migrante do que em outras regiões do mundo, de acordo com um alerta dessa organização. Em muitos pontos de trânsito, as crianças com menos de onze anos chegam a representar até 91% de todas as crianças em movimento, com cada vez mais jovens enfrentando essas perigosas viagens.

O recente cenário da imigração internacional no Brasil reflete a inserção do país na rota das migrações transnacionais do século XXI, atuando tanto como destino quanto como ponto de trânsito no contexto das migrações de crise. A escolha do Brasil como país de destino insere-se em um movimento geopolítico transnacional, no qual os fluxos migratórios de países periféricos tendem a se direcionar cada vez mais para outras regiões periféricas do sistema capitalista (Baeninger; Peres, 2017). A recomposição das áreas de fronteira no contexto das restrições impostas pelo Norte Global à entrada de imigrantes do Sul resulta na criação de espaços sociais de migração Sul-Sul. Essas áreas funcionam simultaneamente como zonas de circulação cotidiana e de trânsito, mas também se transformam em locais de acolhimento para imigrantes caribenhos, africanos e refugiados, bem como em pontos de passagem para outros destinos, dentro e fora dos países. Essa mobilidade reflete tanto as redes de deslocamento quanto as políticas migratórias nas periferias do sistema internacional, moldadas por práticas anti-

imigração do Norte Global, sem, contudo, apagar as especificidades de cada fluxo migratório (Jarochinski-Silva; Baeninger, 2021).

Os fluxos migratórios têm suscitado novos desafios estruturais, como, por exemplo, a presença de diferentes línguas no espaço da educação básica. Os fenômenos migratórios contemporâneos, cada vez mais amplos e planetários, exaltam o pluralismo das populações, colocando-nos de frente com diferentes experiências de vida cultural. Não obstante, isso não implica dizer que vivenciamos uma realidade intercultural, porque, pelo contrário, a intercultura não é uma realidade dada, não é um processo automático, mas é o resultado do empenho de pessoas ou grupos que se reúnem para superar desconfianças mútuas, para identificar formas de convivência na diversidade, colocando-se ao lado dos outros como uma oportunidade de enriquecimento mútuo (Santiago; Padula, 2022).

Ainda, é importante destacar que a migração, apesar de muitas vezes ser percebida como um evento que se coloca na pessoa (ou em um grupo de pessoas), nunca está nela própria (ou no próprio grupo), mas é sempre fruto de forças processuais e estruturais que levam a romper com espacialidades natais e buscar outros locais para especializarem suas vidas. Migrar não é apenas uma saída de um local (emigrar, como nos clássicos compêndios acadêmicos) e a chegada em outro (imigrar, mais uma vez como nos clássicos compêndios acadêmicos), mas é um rompimento de vidas especializadas, encharcadas e embebidas de muitas histórias, de muitos laços sociais, memórias e que denunciam, no corpo migrante, a política de um mundo em suas variadas escalas de ações sobre as pessoas.

A migração, como explicado por Póvoa Neto (2021), é um processo que implica decisões sobre a mudança de localização, domicílio e a integração em uma sociedade diferente daquela de origem. Muitas vezes, envolve grupos familiares, sendo comum que as crianças e os adolescentes não liderem o processo, mas sim se adaptem a ele. Devido a isso, o processo migratório afeta várias

gerações, para além daquelas que tomam as decisões e estão diretamente envolvidas nos procedimentos necessários. As crianças com experiências migratórias em sua rede familiar, como aponta Silva (2021), mesmo que não tenham experimentado diretamente a experiência da migração, enfrentam o desafio de conciliação de dois mundos culturais diferentes: o da família de origem e o da empresa de inserção.

Assim, parte-se da perspectiva de que migrar é se colocar em relação com o outro e que esse movimento não termina em si, mas transcende a sua própria existência, não existindo individualmente, pois não existe migrante sem a existência de um ser nacional e internacional. Aqui podemos dialogar com Bakhtin (2003) para quem a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo (Bakhtin, 2003, p. 373-374): “A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles, eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo”. Tudo que diz respeito ao indivíduo vem do mundo exterior, mediado pela palavra do outro. Cada enunciado é parte de uma cadeia infinita de discursos, formada por opiniões e visões de mundo. Nesse processo dialógico, os sentidos não surgem no momento da enunciação, mas pertencem a um contínuo histórico e social. Assim, o indivíduo não é a origem de seu dizer, mas constitui-se como verdadeiramente humano na relação viva, cotidiana e social com os outros, uma vez que sua experiência verbal se forma e evolui por meio da interação contínua.

O Outro é a única instância capaz de ver, reunir e unificar um “eu” que, em si, não é algo dado, mas se torna — desde os seus primórdios — por meio do olhar alheio. Assim, o estrangeiro só existe a partir desse olhar externo, dessa nomeação que lhe é atribuída de fora. É sempre através dos olhos do mundo que a imagem de “si mesmo” — internamente vivenciada como descontínua, fragmentada e com uma temporalidade não linear — pode ser reconhecida. E essa condição humana, que deveria ser vista como a grande riqueza que marca a nossa espécie, é instituída nas relações entre estados como um territorialismo, justificando, na

diversidade e nas diferenças que nos instituem em humanidade, a eliminação dessa própria humanidade.

É aqui que o desafio se materializa — quando esse Outro chega à escola e traz para esse contexto a grande riqueza humana, desafiando esse espaço tão transversalmente atravessado pelas lógicas e pelos discursos globais, pela desconfiança e insegurança, mas contraditoriamente tão desejoso de acolher, transpor barreiras e incluir.

No âmbito do direito, o primeiro desafio que os sujeitos — crianças e adolescentes migrantes — precisaram transpor foi exatamente acessar o espaço escolar. Esse acesso não foi natural, tranquilo e/ou facilitado de imediato, no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro. A Defensoria Pública da União precisou acionar o Conselho Nacional de Educação para que uma regulamentação própria garantisse esse direito básico — educação. Esse dispositivo normativo *dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro*⁴(Brasil, 2020).

O documento é organizado a partir de três pontos específicos: o direito à matrícula, a avaliação para posicionamento na etapa escolar e os procedimentos de acolhimento. Esses são elementos iniciais que se ampliam no processo pedagógico desenvolvido em cada unidade escolar, com seus dilemas e suas potencialidades.

Nesse sentido, um desafio que se apresenta é despertar o olhar dos agentes públicos para a inserção de crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes/refugiados no sistema de ensino de sua atuação e as demandas presentes no cotidiano escolar, além da importância da projeção de políticas públicas nacionais e locais para esse público em destaque.

Diante desse cenário, no âmbito da educação, reafirma-se a importância de uma formação em contexto dos profissionais da

⁴ Resolução n.º 01/2020, do CNE/CEB (Brasil, 2010), que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

rede pública de ensino que os instrumentalize para entender, com profundidade, o processo de migração/refúgio, a necessidade de pensar em estratégias e políticas locais para as crianças/adolescentes e suas famílias que possam promover a vivência da aprendizagem com dignidade e respeito

Nesse ponto, é importante proceder a um destaque para os resultados iniciais de uma investigação colocada a termo no Uruguai, na cidade de Montevideu, que discutiu a preocupação e a sensibilização dos sujeitos educativos quanto à inserção de crianças migrantes e, ainda, a relação sempre em descompasso entre as políticas públicas, as normas do sistema e as práticas pedagógicas colocadas a termo no cotidiano escolar. Nada diferente da realidade brasileira! Assim, vejamos:

A partir de este estudio, podemos decir que los procesos de recibimiento de la niñez migrante en el sistema educativo no están exentos de tensiones y algunas contradicciones mencionadas. Se entiende que la escuela es el primer lugar al que acceden las niñas y niños migrantes, operando como referencia institucional y tal como se ha presentado, legitima en ocasiones las discontinuidades culturales e invisibiliza singularidades de los procesos migratorios. Podría convertirse en un espacio de ruptura de los modelos homogeneizadores, contemplando las singularidades de la población que llega, con la construcción de lineamientos o protocolos de acogida, espacios de formación sobre la temática, que contemplen la reflexión crítica sobre las relaciones de poder, la discriminación racial, las diferencias de clases sociales y de género (Ramos; Santos; García, 2020, p. 14).

Frente a esse contexto, o processo de acolhimento das crianças migrantes e daquelas em condição de maior vulnerabilidade, como as crianças refugiadas, demanda o exercício de diferentes linguagens para integrá-las, bem como as suas famílias, respeitando sempre a interculturalidade que se faz presente nessa relação (Santiago; Padula, 2022). É fundamental pensarmos práticas pedagógicas que proporcionem um movimento em

direção ao outro, uma didática pautada na alteridade, ou seja, práticas que propiciem interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar.

Ao discutir sobre o trabalho educativo com crianças migrantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas municipais na cidade de São Paulo, Pereira (2021), em suas pesquisas, destaca também que

[...] não basta introduzir as crianças migrantes na sala de aula e esperar o engajamento dos(as) professores(as) para dar conta do acolhimento e das experiências significativas para as crianças. Faz-se urgente uma reflexão de qual é o papel e a participação da gestão escolar e de todos(as) os(as) profissionais da escola nesse processo, destacando, inclusive, quais são as práticas educativas que poderão favorecer o respeito ao próximo e a solidariedade, de modo que se contemplem os pertencimentos culturais, étnico-raciais, de gênero e os direitos humanos (Pereira, 2021, p. 961).

Vale ressaltar ainda que o acolhimento às crianças migrantes requer ações que envolvam diferentes esferas públicas, como o setor da assistência social, o setor da saúde e da educação. Acolher é também considerar que a justiça espacial também passa pelo direito à segurança espacial.

Temos diversas perspectivas para observar as crianças em suas variadas experiências sociais. Esses pontos de vista têm influência na organização de registros, recursos, iniciativas, atividades e premissas variadas que moldam as inúmeras infâncias que se desenvolvem em diferentes contextos sociais ao longo da vida em sociedade (Motta; Lopes, 2021). Entre essas variadas formas que se podem compreender as infâncias e as vivências das crianças, temos a perspectiva que procura pensar a espacialização da vida e todas as expressões geográficas que fazem parte desse processo. A partir desse ângulo, todo o sujeito é geopolítico, pois o fato de se nascer em um determinado espaço, de viver em determinadas paisagens, em territórios diversificados, cria redes

simbólicas e materiais que estão nas fronteiras das infâncias que chegam até as crianças.

Crianças migrantes são agentes geopolíticos que geram tensões nos espaços previamente estabelecidos politicamente pela concepção normativa de nação. A existência de qualquer indivíduo não ocorre isoladamente das redes sociais que o envolvem e compartilham, incluindo adultos, territórios, rotinas, documentos, leis e uma variedade de elementos que delineiam as fronteiras dessa existência (Motta; Lopes, 2021).

Quando se trata das crianças que participam de processos migratórios, suas infâncias são moldadas por essa experiência. Na educação infantil, o acolhimento demanda estratégias que estabeleçam uma conexão entre as instituições e as experiências prévias vividas no contexto familiar e sociocultural das crianças migrantes. A pluralidade de culturas e de pertencimentos étnico-raciais são ferramentas que permitem aos docentes a criação de momentos privilegiados para ampliar percepções e saberes acerca do outro. Mas, para isso, é necessário estar aberto, traçar nos planos pedagógicos uma confiança mútua entre o tripé: crianças, instituição e família, calcadas nas políticas de amplas escalas, sem desconsiderar que a vida se faz também nas escalas das microexistências. Isso porque considerar o direito universal ao viver deve estar em acordo com o direito local de vivenciar as redes simbólicas e semióticas que nos constituem.

Essa é nossa luta política, nossa luta ética para com a vida do outro, para garantir a diferença territorial como marca da força valorativa e não pejorativa, para que praias possam ser paisagens de vida e não de morte.

Referências

VELASCO, S. A. ¿Crisis migratoria contemporánea? Complejizando dos corredores migratorios globales. **Ecuador Debate**, v. 97, p. 155-171, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12140>. Acesso em: 1 jan. 2025.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan. 2017.

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal (1979)**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 367-392.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 218, Seção 1, p. 61, 16 nov. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 01 jan. 2025.

HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão**. LVM editora, 2017.

IOM. **Mixed Migration Flows to Europe – Yearly Regional Report 2024**. Geneva: International Organization for Migration, 2024. Disponível em: https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbd1461/files/reports/DTM_Mixed%20Migration%20Flows%20to%20Europe_Yearly_2024.pdf. Acesso em: 8 out. 2025

IOM. **A decade of documenting migrant deaths: Data analysis and reflection on deaths during migration documented by IOM's Missing Migrants Project, 2014–2023**. Berlin: International Organization for Migration, 2024. Disponível em: <https://missingmigrants.iom.int/sites/g/files/tmzbd1601/files/publication/file/A%20decade%20of%20documenting%20migrant%20deaths.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.

RAMOS, M. E. da S.; SANTOS, A. C. B. dos; GARCÍA, C. G. Niñez migrante y procesos de acogida en uma escuela de Montevideo. **PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones**, v. 4, n. 1, p. 273-288, 2020.

JAROCHINSKI-SILVA, J. C.; BAENINGER, R. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 29, n. 63, p. 123-139, set. 2021.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da Infância — reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MÁRMORA, L. **Las migraciones internacionales en América Latina: tendencias, percepciones y políticas públicas**. 2013. Trabalho apresentado na Reunión regional latinoamericana y caribeña de expertos sobre migración internacional preparatoria del Diálogo de Alto Nivel sobre la Migración Internacional y el Desarrollo, Santiago, jul. 2013.

MOTTA, F. M. N.; LOPES, J. J. M. Crianças Deslocadas: narrativas em territórios das palavras. **Zero-A-Seis**, v. 23, n. 43, p. 602-626, 12 mar. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72297>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

PEREIRA, A. O. “Bonjour, comment ça va?": uma experiência docente com crianças imigrantes senegalesas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 949-966, jan./jun., 2021. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/70986>. Acesso em: 7 out. 2023.

POVOA NETO, H. P. Carta as/aos Leitoras/es — Dossiê Migrações internacionais e Infâncias. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 43, p. 365-369, 12 mar. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e77869>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

SANTIAGO, F.; PADULA, I. B. S. Acolhimento de crianças migrantes sírias na educação infantil da cidade de São Paulo. *In*: NORÕES, K. C.; SANTOS, M. W.; SANTIAGO, F. (Org.). **Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio**. 1. ed. São Carlos: Editora Pedro & João, 2022, v. 3, p. 287-310.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

SILVA, C. M. Bambine e bambini con background migratorio nei servizi educativi in italia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 543-560, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73636>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

UNICEF. **Número de crianças migrantes em deslocamento pela América Latina e o Caribe atinge novo recorde**. Comunicado de imprensa. [S.l.], 07 set. 2023. Disponível em: <https://unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/numero-de-criancas-migrantes-em-deslocamento-pela-america-latina-e-o-caribe-atinge-novo-recorde>. Acesso em: 1 jan. 2025.



Davi, 5 anos.

Manuais e fichas no jardim de infância – discursos de educadoras acerca dos seus usos

Manuela Ferreira
Catarina Tomás

Introdução

“Presentes que alimentam a mente”, o sugestivo slogan de uma campanha promocional *online* de venda de livros de apoio pré-escolar a crianças, incluía títulos como “Nina e Gofi no Jardim de Infância — 5/6 anos” com a seguinte sinopse:

A Nina é uma raposa muito curiosa, que **está quase a entrar no 1.º ciclo**. Com a ajuda do Gofi, o seu melhor amigo, vai viver muitas aventuras e **desenvolver as competências necessárias para entrar no 1.º ano de escolaridade 100% preparada e motivada**. Com muitas atividades, desafios, histórias e experiências, este é um livro prático, que promove a criatividade e fortalece a autoestima e a confiança das crianças. Cada desafio destina-se a **trabalhar diferentes áreas e a criar rotinas saudáveis, desde o desenvolvimento da motricidade fina ao desenho das letras e dos números**, da construção de histórias ao **reconhecimento de diferentes formas geométricas**. Uma aventura repleta de amizade e muita curiosidade!⁵ (Panda Férias, 2024, grifos nossos).

A par de cartilhas, silabários, lições de coisas, apostilas ou folhas de atividades, vulgo ‘fichas’, filiados na grande família dos materiais didáticos, também os manuais escolares divulgados e disponíveis no mercado *online*, livrarias ou grandes superfícies comerciais mostram como a intenção que presidiu à sua produção — ensinar mediante a aplicação de métodos e técnicas didático-

⁵ Ver <https://www.fnac.pt/Panda-Ferias-4-5-Anos-Educacao-Pre-escolar-Varios/a11775036>.

pedagógicos supostamente facilitadores de processos de aprendizagem mais eficazes, racionais, objetivos e funcionais — já chegou às crianças que ainda não ingressaram na escolaridade obrigatória, estando acessíveis às famílias e às profissionais da Educação Pré-escolar (EPE).

Assinalando uma distinção entre práticas escolares intuitivas e acidentais e práticas racionalizadas de organizar uma progressão sistemática do desenvolvimento de conteúdos num processo de ensino-aprendizagem cientificamente legitimado (Magalhães 2006), os manuais e/ou fichas de atividades congregam, segundo Choppin (2004), quatro funções essenciais destinadas ao professor, à criança ou ambos, a saber: *função referencial* — aportam o currículo ou programa de ensino a implantar, constituindo o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos, técnicas e habilidades consideradas socialmente necessárias transmitir às novas gerações; *função instrumental* — mediadores e apoios à relação ensino/aprendizagem propõem atividades e exercícios cujos métodos e técnicas à sua realização, e enquanto se concretizam, visam facilitar a aprendizagem, aquisição de competências e familiaridade com um vocabulário próprio e/ou a memorização de certos conteúdos e/ou conceitos e/ou o treino e a mecanização de esquemas de pensamento, gestos e posturas; *função documental* — fornece documentos textuais e/ou icónicos que, requerendo registos infantis, asseguram a sua coleta e conservação, apoiando a avaliação, a correção e o acompanhamento da criança, e a sua autoavaliação face ao cumprimento dos exercícios propostos, facilitando a sua autonomia e o seu empenho, bem como os reajustes e a diferenciação pedagógica dos professores; *função ideológica e cultural* — necessária à ancoragem cultural (Jonnaert, 2009 *apud* Araújo, 2018) pela construção de uma pertença linguística e identidade leal à cultura, aos símbolos e aos valores dominantes, que se exerce sistemática e explicitamente ou sub-repticiamente, assumindo assim um importante papel político. Ora, são essas funções que extravasam nos modos de trabalho pedagógico quando o uso de manuais e/ou fichas de atividades

parece ser presença habitual em muitos JI portugueses — uma afirmação que é voz corrente de educadoras(es) no ativo e está presente no volume de publicações em sites como o *Pinterest*, *blogs* e grupos nas redes sociais, como o *Facebook*, no qual tais materiais são por elas(es) exibidos, trocados e recomendados.

Esse fenômeno, não sendo novidade, compreende-se num feixe de forças de cima para baixo — difusão, pressão e adoção de modelos dominantes em níveis de escolaridade superiores —, de fora para dentro — transposição de modelos predominantes na rede privada de EPE e/ou submissão a exigências parentais e/ou pressão do mercado editorial —, e do global para o local — influência de agências internacionais na educação veiculando discursos neoliberais da qualidade baseados na performatividade e internalização de um *habitus* escolar (Bourdieu, 1998) que privilegia a formalização precoce. Espera-se que os(as) educadores(as) assumam responsabilidades em apresentarem resultados das aprendizagens das crianças e, assim, prestem, simultaneamente, contas do seu desempenho profissional e dos resultados alcançados que justificam a utilidade e qualidade do JI. Dataficação, pré-escolarização e padronização de práticas pedagógicas são algumas respostas a essas demandas que usam, entre outros recursos pedagógicos, manuais e/ou fichas de atividades (Ackejö; Persson, 2019; Bradbury, 2020; 2023). Importa então conhecer o que dizem as(os) educadoras(es) acerca dos usos de manuais/fichas de atividade para perceber como a ênfase na performatividade os afeta, e às crianças, já que pressupõe práticas e subjetividades orientadas para a prestação de contas objetivadas em dados comparáveis e mensuráveis.

Escoradas nas Sociologias da Infância e da Educação e nas Ciências da Educação, e numa pesquisa qualitativa em curso visando compreender os usos de manuais e/ou fichas para crianças dos 3-6 anos em JI portugueses por profissionais que a eles recorrem habitualmente, detemo-nos nas “razões” evocadas para tal, recolhidas em 13 entrevistas semiabertas consentidas

voluntariamente⁶, buscando detectar e analisar dimensões da sua performatividade.

Manuais/fichas de atividade: performatividade e dataficação como sinónimos de qualidade

A historicidade sociocultural, econômica, política e tecnológica embricada na construção de manuais e/ou fichas de atividade que “estrutura o ato do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistêmico-pedagógico da cultura escolar” (Justino, 2006, p. 8) em espaços-tempos escolares e familiares, letivos e de lazer, faz circular e reproduzir determinados saberes, fazeres e estar correspondendo-lhes concepções de educador/professor, criança, ensino/aprendizagem, conhecimentos e comportamentos relevantes a transmitir e a avaliar. Não são, portanto, meros instrumentos didático-pedagógicos circunscritos ao mundo escolar e à mediação sociedade-sujeitos em formação acionada nas práticas pedagógicas pelas(os) profissionais de educação. Ao invés, agem como dispositivos materiais e simbólicos de controle e governabilidade, cujos reflexos na educação e na EPE contemporâneas requerem ser compreendidos no contexto das políticas neoliberais (Robert-Holmes; Moss, 2021; Ferreira; Tomás, 2021a, 2021b; Nascimento, 2013).

Em nome da eficiência e produtividade do serviço público, mas sem trair as ambições e as lógicas das grandes empresas privadas e dos mercados, a educação tornou-se um campo cobiçado para a expansão das economias de mercado e do capitalismo mediante a subscrição das suas propostas teórico-conceituais — Teoria do Capital Humano, Teoria da Escolha Pública e a Nova Gestão Pública; a importação dos seus princípios

⁶ Realizadas entre fevereiro e março de 2025, sobretudo via *Zoom* e com gravação em áudio, focaram na(nas): i) caracterização sociográfica, formação inicial e percurso socioprofissional; ii) práticas pedagógicas e usos de manuais/fichas de atividade e; iii) razões, vantagens e limitações de usar manuais e fichas.

e modelos de funcionamento — incentivo à gestão por objetivos, competitividade, aumento de resultados e ganhos, responsabilidade em prestar contas da qualidade do desempenho (*performativity*), ser avaliado(a) em função dos resultados obtidos (*accountability*), comprovadamente (*datafication*) e classificações (*rankings*) — e a assunção de valores liberais — liberdade individual, livre escolha, empreendedorismo e meritocracia (Ball, 2003; Bechi, Fávero; Almeida, 2023; Bradbury, 2020, 2023; Ferreira; Tomás, 2021a, 2021b; Kilderry, 2015; Nascimento, 2013; Pardo; Opazo, 2019; Roberts-Holmes; Moss, 2021).

Esses conceitos do mundo econômico e empresarial ganharam terreno e presença em planos, projetos e políticas da educação, repercutindo-se nas práticas e na subjetividade dos profissionais da educação (Ball, 2004; Bechi; Fávero; Almeida, 2023): ser alguém disciplinado, empreendedor, competitivo, responsável e comprometido com os resultados do seu desempenho é saber autogerir-se e possuir condições de agência — entendida como responsabilização individual pelo desempenho — para aportar progressos visíveis à educação. Assim sendo, melhorar a qualidade de uma educação alinhada com interesses econômicos capitalistas inclui a dupla responsabilidade em formar as crianças para serem futuros trabalhadores eficazes, competitivos e altamente produtivos, e em assumir o princípio da *accountability*, tomando os desempenhos e resultados infantis como fontes de informações imprescindíveis para certificar e avaliar o desempenho pedagógico do(a) educador(a) (Kilderry, 2015). Valor e qualidade educativos são confirmados, ou não, mediante discursos da responsabilidade, do desempenho, da qualidade e da eficiência que, manifestos nos produtos e resultados alcançados através de determinadas práticas tanto por parte dos produtos das crianças como do trabalho dos(as) educadores(as) (*dataficação*), circundam a cultura da performatividade (Bradbury, 2020; 2023; Kilderry, 2015).

Introduzida no cotidiano das práticas pedagógicas e relações educadoras(es)-crianças, a performatividade requer apostar no desenvolvimento de disposições e competências preditores de

sucesso acadêmico, na produção de dados ‘bons’ e comportamentos de empenho e competitividade, necessários ao mercado. Para tal, o processo educativo é organizado para alcançar determinadas metas e apoia-se em determinadas opções de espaço-tempo, conteúdos, atividades, materiais, deslocando-se da educação para o ensino, da valorização processual para os resultados e seu registo para avaliar e os dar a conhecer.

É nesse contexto que a presença e os usos de manuais e/ou fichas de atividades no JI ganham particular relevância. Embora alguns autores defendam que esses recursos, por assegurarem uma estrutura pedagógica clara, promovem a equidade (Hirsch, 2016) e apoiam educadores(as) com menos formação (Rosenshine, 2012), o seu carácter pedagógico-didático vocacionado para a escolarização reflete uma racionalidade técnica-instrumental estruturante quer de relações educadora(or)-crianças padronizadas por rotinas, conteúdos e atividades uniformizadas – o que e como se ensina –, quer de modos de registar e de avaliar por registos perenes (Vandenbroeck; Van Laere, 2020). Manuais e/ou fichas de atividades são, assim, instrumentos úteis e funcionais a processos de pré-escolarização infantil e de dataficação da EI. A par disso, fornecem ‘evidências’ comprovantes das aprendizagens das crianças e da qualidade do trabalho das educadoras às famílias, hierarquias institucionais e sociedade. Mas tudo isso também impacta a identidade profissional dos(as) educadores(as): fragmenta-a, reduz a sua autonomia pedagógica (Lagos-Serrano 2022), tensiona concepções e decisões entre pedagogias centradas nas crianças e exigências institucionais para processos educativos mais formais (Pardo; Opazo, 2019) e reconfigura as funções e os papéis da educadora e das crianças no JI.

Usar manuais/fichas de atividades no JI

- **Quem são as educadoras que usam manuais e/ou fichas de atividade?**

As 13 educadoras participantes têm idades entre 29 e 65 anos, e são, sobretudo, mais velhas. Formaram-se em instituições de ensino superior públicas (4) e privadas (3 de pendor religioso), possuem atualmente grau de mestrado e têm experiências profissionais variadas: Ana, Lea, Ema, Elsa e Filó são as profissionais mais experientes e veteranas; Maria e Zeza, são a nova geração recentemente ingressada na carreira, e Sara, Sandra, Carla, Gena e Mara, já contam com uma experiência significativa (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – As educadoras: dados de caracterização sociográfica e dos trajetos profissionais

Nome	Idade	Formação inicial		Tempo de serviço	Rede educativa onde trabalhou/a ⁷	
		Instituição de ensino superior	Orientação pedagógica		1.ºs anos	Hoje
Lea	65	Universidade de Aveiro ***	Reggio Emilia; MEM	34	Rede privada – A 9 anos	Rede pública
Ana	60	Magistério Porto **	Pedagogia de situação	38	Rede privada – A 4 meses	Rede pública
Ema	58	ESE Leiria**	Vários; Montessori	33	Rede privada – A 10 anos	Rede pública
Filó	57	ESE Piaget *	Pedagogia de situação	30	Rede privada - A 5 anos	Rede pública
Sandra	57	ESE Santa Maria*	Montessori	27	Rede privada - B 10 anos	Rede pública
Elsa	54	ESE Maria Ulrich*	Vários	32	Rede privada – A 32 anos	

⁷ A rede nacional da EPE em Portugal é composta pelo setor público e pelo setor privado. A rede pública integra os estabelecimentos sob tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. A rede privada subdivide-se em instituições com fins lucrativos – pertencentes ao ensino particular e cooperativo – e instituições sem fins lucrativos – instituições particulares de solidariedade social (IPSS). Cf. <https://www.dge.mec.pt/organizacao>. Acesso em: 6 mar. 2025.

Sara	51	ESE Piaget*	Pedagogia de situação; Pedagogia de projeto; MEM; Waldorf; Montessori	28	Rede privada A e B 4 anos	Rede pública
Carla	51	ESE Piaget*	MEM; Montessori	26	Rede privada - A 22 anos	Rede pública
Gena	46	ESEPF*	Pedagogia de situação; Pedagogia de projeto	23	Rede privada - A 18 anos	Rede pública
Mara	48	ESE João de Deus*	João Deus	22	Rede privada - A 15 anos	
Lara	38	ESE Maria Ulrich*	Vários	16	Rede privada - A 16 anos	
Marta	30	ESE Guarda ***	Montessori; HighScope; MEM	7	Rede privada – A 7 anos	
Zeza	29	ESE João de Deus*	João de Deus	1	Rede privada – A 1 ano	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Legenda: * Politécnico privado ** Politécnico público *** Universidade pública

A – Instituição com fins lucrativos B – Instituição com e sem fins lucrativos

Na formação inicial, contactaram com diversas correntes e modelos pedagógicos — a pedagogia de situação, pedagogia de projeto, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna (MEM) —, à exceção das educadoras formadas na Escola João de Deus, privada, que se mantém fiel ao modelo pedagógico do seu fundador, o método João de Deus e a Cartilha Maternal (1876).

Todas iniciaram a vida profissional na rede privada, mormente em instituições com fins lucrativos, transitando a maioria, mais cedo ou mais tarde, para a JI da rede pública. Essa marca institucional à entrada na carreira assinala, ainda, um momento de charneira entre o não uso e o uso de manuais e/ou fichas de atividades — um uso que se inicia e passa a ser recorrente para quem vinha de uma formação inicial informada por pedagogias em que aqueles materiais estavam ausentes, mas que depois se prolonga e continua quando transitaram para os JI da rede pública. Mantém continuidade no uso de manuais as educadoras Mara e Zeza, que já usavam a Cartilha Maternal desde a formação inicial (cf. Quadro 1).

Pode-se então dizer que, enquanto em JI da rede privada parece ser usual as educadoras usarem manuais de atividade tradicionais — cartilha — e/ou comercializados no mercado escolar, nos da rede pública, estas educadoras parecem ter abandonado o uso declarado de manuais, substituindo-os por fichas de atividades soltas que fornecem às crianças. Estas são provenientes de fontes como sítios na internet, atividades existentes em manuais, fichas de outras colegas partilhadas e trocadas; arquivos de fichas pessoais ou existentes no JI, elaboradas pelas próprias educadoras, etc.

Há educadoras que sempre usaram manuais/fichas de atividades e há educadoras que, tendo transitado para JI da rede pública, encontraram uma realidade institucional diversa, mais aberta no usufruto da sua autonomia pedagógica. Quais as suas razões para terem mantido e manterem o uso de manuais e/ou fichas de atividades?

• Razões para usar manuais e/ou fichas de atividade no JI: discursos das educadoras

Todas as educadoras, reconhecendo e valorizando a liberdade pedagógica preconizada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016), utilizam, assumidamente, manuais e/ou fichas nas suas práticas quotidianas com as crianças, sendo que a maioria (8) exerce funções em JI da rede pública. Quando questionadas sobre o uso desses materiais, evocaram razões individuais (15F⁸), “gosto muito” (13F), mas foram os argumentos de natureza pedagógica que predominaram como dupla justificativa da sua ação: para o interior do JI, a sua intencionalidade pedagógica (180F); externamente, a sua prestação de contas (131F) (cf. Quadro 2).

⁸ A letra F designa as frequências das subcategorias e categorias emergentes da Análise de Conteúdo.

Quadro 2 – As educadoras: razões para usarem manuais e/ou fichas de atividade no JI

Razões	Categorias		Subcategorias	Frequência		Total	
				Subtotais			
Individual	Educação		Familiar	1	2	15	
			JI	1			
	Gosto pessoal		Eu gosto muito das fichas	13	13		
Pedagógicas - Intencionalidade pedagógica	Orientar e apoiar o trabalho pedagógico			8	8	180	
	Gerir	grupos	Usar fichas para melhor gerir grupos numerosos	4	5		
		condições físicas	Usar fichas para evitar o ruído do pavimento	1			
	Abordar conteúdos específicos *	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física	Orientação espacial motora	1		19
				Manusear lápis, controlar gestos e corpo	18		
			Domínio da Educação Artística - Artes Visuais	Desenhar e pintar dentro do contorno e com cores adequadas	20		20
			Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Vocabulário, comunicação oral, jogos silábicos	13		26
				Grafismos, números, nome	13		
		Domínio da Matemática	Números, contagens e operações, conjuntos, figuras geométricas	35	35		

Prestar contas	Ensinar/aprender		Concretizar experiências vividas	7	12		
			Consolidar conteúdos transmitidos	3			
			Registar conteúdos solicitados	2			
	Avaliar	Verificar		Compreensão de conceitos e sua progressão	11		19
				Aquisição de competências específicas	8		
		Corrigir/autocorrigir	crianças	Autocorreção pelas crianças e consciência da sua aprendizagem	7		14
			educadora	Avaliar e dar <i>feedback</i> imediato às crianças	2		
		Observar e refletir sobre as respostas das crianças		2			
		Intervir em função das necessidades individuais		3			
		Ver resultados		Produções infantis como prova da aprendizagem	6		8
				Sinais de bem-estar e envolvimento das crianças	2		
		Autoavaliar-se		Comprovar as aprendizagens com evidências	10		14
				Validação e autogratificação do trabalho da educadora	2		
				Satisfação profissional com os resultados	2		
	Ao 1.º CEB		Pressões direta dos professores do 1.º CEB	35	73		131
			Preparar para o 1.º CEB	35			

		Validação pelos professores do 1.º CEB	3	
Às famílias		Pressão para utilizar fichas e/ou manuais	14	42
		Pressão para escolarizar	11	
		Manter consenso com as famílias	15	
		Validação das famílias	2	
À instituição		Direções	4	16
		Às normas institucionais e à cultura organizacional	5	
		Pressão entre pares e consenso profissional	5	
		Validação pela Inspeção	2	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Legenda: * Por referência às Orientações Curriculares para a EPE (2016)

Essas razões, ainda que analiticamente separadas, coexistem no plano discursivo, por vezes em tensão, revelando um campo pedagógico sujeito a forças normativas e negociações constantes entre convicções pessoais, opções pedagógicas, exigências contextuais e expectativas externas.

• Intencionalidade pedagógica: orientar, abordar conteúdos e avaliar

A *intencionalidade pedagógica* (180F), que subjaz como a justificação de fundo para o uso de manuais/fichas no JI, expressa uma escolha profissional racional e consciente, associada à coerência da ação educativa pela importância que as educadoras lhes atribuem na orientação e no apoio do trabalho pedagógico (8R); na gestão do grupo (5F); mas, principalmente, na abordagem de conteúdos específicos das aprendizagens (100F) e na avaliação (55F) (cf. Quadro 2).

Quando quero trabalhar matemática e escrita, as fichas ajudam imenso (Lara).

Não estou a improvisar. É aquilo que eu quero trabalhar. E, portanto, não vou estar a inventar coisas. Se vou trabalhar aquilo, eu escolho uma coisa [ficha] que seja adequada para aquilo. (...) E, portanto, preparo com antecedência (Sandra).

Essa recusa do improviso proporcionada pelos usos de manuais/fichas de atividades denota uma concepção de trabalho pedagógico ancorada numa organização da ação eficiente e produtiva, em que a planificação, enquanto programa predefinido por finalidades a alcançar formalizadas em sequências encadeadas de atividades orientadas para “abordar conteúdos específicos” (100R), surge como um valor. Nessa lógica, as fichas constituem o suporte empírico e material que objetiva, e atesta, o desenvolvimento e/ou a aquisição de certas competências em

determinadas Áreas de Conteúdo entre as três definidas nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016) — na quase ausência de referências explícitas às Áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo ressalta a unanimidade das educadoras na eleição da Área de Expressão e Comunicação, aqui privilegiando o Domínio da Matemática (35R), seguido da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (26R), Educação Artística – Artes Visuais (20R) e, por fim, da Educação Física (19R):

Só quando eu sinto que eles já conseguiram adquirir, que já têm os conhecimentos lá, então é que dou [fichas] (...) vão com uma folha em branco e eles próprios têm que fazer conjuntos e têm que pôr objetos, o número de objetos que lá está... (Filó).

Chegou o mês de fevereiro, eu tenho 8 meninos finalistas que vão para o 1.º ciclo [CEB]. E comecei a perceber (...) que eles não sabem segurar muito bem no lápis... a pintar alguma coisa, saem fora do contorno, muito. Eu experimentei fazer também alguns grafismos (Carla).

Essa intencionalidade pedagógica centrada na educadora, e na sua função transmissora dos saberes e fazeres relevantes para ensinar as crianças, age seletivamente na promoção de operações mentais que envolvem exercícios de memorização e atenção, esquemas de associação e causalidade não dissonantes de respostas padronizadas, e de operações manuais muito restritas a aspectos técnicos e procedimentais, como a motricidade fina associada ao “saber pegar no lápis” ou ao controle gráfico para “não furar a folha” ou “sair fora do contorno”. Longe de se esgotar na didática — métodos, técnicas e estratégias para ensinar — usar manuais/fichas de atividades funciona como contra-argumento perante discursos que os desvalorizam, legitimando-os:

(...) para além de fazer exercícios do gênero: “ — Olha, eu quero que ponhas a bola em cima da cadeira!”; “ — Agora, o outro põe [a bola]

debaixo!”, depois, então, pego numa ficha e vou ‘conciliar’ [concretizar], digamos assim, aquela aprendizagem (Sara).

Assim, a seleção dos conteúdos e materiais usados nas fichas de atividade traduz uma leitura restrita da OCEPE e dos métodos de ensinar em que os primeiros, parcelados e fracionados, são convertidos em tarefas dirigidas para abordar, sistematizar e concretizar experiências sob orientação e para consolidar e registrar as aprendizagens, somados a treinos e repetições de reprodução gráfica, controle do traço e precisão do gesto:

— Como é que vais avaliar?” Oralmente, podes avaliar e quando estás a trabalhar com eles diretamente. Por exemplo, quando estão no quadro [das presenças], eles estão a marcar e eu digo: “— Olha, procura lá onde é que está o quadradinho do 12, hoje é o dia 12, é no dia 12 que tu tens que colocar o sol!”. E nós vemos, estamos... (...) Mas as fichas ajudam muito nesse aspecto. A tornar isso mais concreto. Eu sei que ele pinta, às vezes estou a avaliar: “— Ah, o João pinta, ele pinta bem, homogeneamente, mas agora que surgiu uma dúvida, vou ao portfólio dele e tiro essa dúvida (...) Se ele é sempre constante (...) no recorte, (...) se respeita ou não o contorno”. Isso... Nós usamos para saber se eles fazem ou não (Ema).

“Expressão e comunicação” torna-se assim uma Área de Conteúdo instrumentalizada a favor de aprendizagens tendentes a reforçar lógicas escolares e técnicas de disciplinação (disciplinamento) do corpo e da mente (Foucault, 1975) permitidas pelo uso de fichas com propósitos de avaliação (55F) (cf. Quadro 2).

É precisamente na *avaliação* (55F) que os discursos das educadoras revelam um conjunto de práticas nas quais os manuais/fichas assumem papel central como instrumentos para *verificar* (19F), *autoavaliar-se* (14F), *ver resultados* (8F) e *corrigir/autocorrigir* (6F). Distante de um entendimento formativo, essa avaliação — entendida como momento de análise das aprendizagens realizadas — é um processo de objetivação do conhecimento aprendido e da ação pedagógica, conferindo-lhes

visibilidade e materialidade; ou seja, convertendo-se em dados palpáveis. *Verificar* (19F), enquanto parte da avaliação, é constatar se os conteúdos propostos foram assimilados pelas crianças através da sua realização nas fichas e na análise:

E aqui, neste caso, pelo menos a minha maneira de ser é assim, porque é uma maneira de tentarmos perceber como é que está o grupo. É mais fácil ver aquele registro, olhar e estar lá. E não estar a dizer que fazemos a avaliação só por fazer. Está lá, comprova qualquer coisa (Sandra).

Nesse sentido, as fichas funcionam como uma espécie de unidade de informação acerca de um conteúdo, representando fatos — a competência da criança — que são sujeitos à interpretação — o nível de competência atingido. A avaliação pelas fichas adquire, assim, uma função documental e de legitimação, permitindo à educadora a leitura rápida e eficaz das aprendizagens infantis e da sua competência pedagógica e nível de performatividade. Tal como problematiza Ball (2003, p. 216), a performatividade funciona como

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega juízos, comparações e exibições como meios de incentivo, controle, atrito e mudança — com base em recompensas e sanções (materiais e simbólicas).

Outra faceta da avaliação, *ver resultados* (8F), obter um dado produto final, implica um olhar analítico do que foi executado conforme as instruções e os juízos acerca da sua correção ou não. Os resultados são tidos como evidências tangíveis de que “a criança sabe” ou “já consegue”, servindo para atestar duplamente a performance alcançada, as competências das crianças e da educadora, e, ainda, o trabalho efetuado perante terceiros. A prática educativa tende então a ser moldada por critérios de evidência, subordinando o valor do processo à necessidade de comprovar resultados para ambas as partes.

Essa função de duplo controle facultado pela avaliação das fichas concretiza-se frequentemente na identificação de acertos e erros, cuja correção assume contornos normativos e reguladores, alinhados com uma lógica de desempenho. Isso é aferível mediante *Corrigir/autocorrigir* (6F): a educadora, a agente de correção; a criança, o sujeito da autocorreção da tarefa realizada, e nessa ‘ida-e-volta’ a autocorreção do trabalho da educadora. No primeiro e último caso, as educadoras usam as fichas como instrumentos para identificarem dificuldades e promoverem reajustes às suas práticas:

(...) E eu corrijo-as. (...) deixo-as fazer, explico, deixo-as fazer e depois digo: “— Olha, fizeste assim e assim. Está correto?” Pronto! (...) eu hoje fiz uma [ficha] do grande, médio e do pequeno (...) Havia uma árvore grande, [uma] média e [uma] pequena. E a maioria delas fez bem. E elas chegaram ao fim (...) e diziam, “— Eu fiz bem?”, “— Olha, vê se eu fiz bem!?” (Carla).

No fim, veem-me dizer para eu pôr os ‘certos’! Ficam tão entusiasmados! (...) Porque eu, às vezes, quando faço algumas dessas fichas, ponho uma carinha feliz lá onde eles acertaram; no sítio onde eles erraram ponho uma carinha triste e às vezes não faço nada (...) “— Ó professora, não puseste a carinha triste e ele tem e eu não tenho...” Pronto! Lá vou eu outra vez, meter a carinha triste, a carinha feliz e eles gostam de ser avaliados! Vejo que gostam de vir me mostrar (Ana).

Esses excertos indicam que as próprias crianças, confrontadas com a avaliação dos seus resultados, começam a reconhecer lapsos e a procurar correções, a comparar-se e a ganhar noção dos seus progressos e lugar na “escala de inteligência” do grupo. As correções associadas a *smiles* — símbolos gráficos de emoções estereotipadas — fazem-nas aprender o valor do certo e do errado, familiarizando-as com linguagens e os critérios de sucesso/insucesso. Reciprocamente, as educadoras baseiam-se nessas mesmas produções para observar e fundamentar percursos, resultados e ajustes às suas intervenções:

Ajudam-me a monitorizar e ajustar a minha prática conforme necessário (Lara).

Autoavaliar-se (14F), mais outra função da avaliação derivada do uso das fichas, remete para a reflexão e autossatisfação com os resultados do trabalho realizado pelas educadoras:

(...) ver os mais velhos quando foram escrever a data, agora pela primeira vez, eles a escreverem com a mão deles e, de repente, os números saíram com uma facilidade tremenda (...). O primeiro miúdo que fez isso ficou mesmo... Ficou de boca aberta a olhar para o número, porque não sabia como é que tinha saído! Só dele desenhar a primeira vez! E saiu! E toda a gente lhe bateu palmas! Ele ficou histérico de alegria. Isso também é muito compensador para nós. É sinal de que eu não estou a fazer assim algo de tãããã errado (Sandra).

Essas práticas de avaliação, estruturadas a partir de dispositivos materiais orientados para a obtenção de determinados resultados visíveis, ao evocarem a satisfação das crianças, autogratificam as educadoras e atestam a sua boa competência profissional. Sustentam, assim, uma visão performativa do ato pedagógico, na qual o valor da aprendizagem reside, em boa medida, na sua capacidade de ser recolhido, arquivado e dataficado. Essa lógica insere-se numa subordinação da educação a imperativos externos de controle e *accountability* (Lima, 2017), desfocando o valor relacional, expressivo e ético da EPE.

• Prestar contas: evidenciar e documentar o trabalho pedagógico, responder a pressões

Ao mesmo tempo que os manuais/fichas de atividade são dispositivos que mostram o que se ensinou, o que se aprendeu e aquilo que se pode mostrar a outros, eles participam de uma lógica de prestação de contas e de performatividade, na qual a qualidade das aprendizagens e do trabalho realizado se avalia e mede pelo que

fica registrado — não necessariamente o que foi vivido. Daí que, uma segunda grande linha de justificação para o uso desses materiais pelas educadoras se reporte à *prestação de contas* (131F) aos professores do 1.º CEB (73F), às famílias (42F) e à instituição, à direção e aos colegas (16) (cf. Quadro 2). Mais que um procedimento apenas administrativo ou avaliativo, também confere legitimidade a um trabalho educativo frequentemente invisível ou desvalorizado.

Assim, em relação ao 1.º CEB, a familiaridade com manuais/fichas enquanto *preparação para...* (38F) assume-se como uma justificação transversal na prestação de contas à escola, melhor se compreendendo a ênfase na abordagem de conteúdos ligados à matemática e à linguagem escrita (35F). O mesmo com a linguagem gráfica, o seguir determinadas instruções ou o domínio de vocabulário técnico e tudo isso pode ser entendido como capital escolar antecipado (Bourdieu, 1998).

Um adquirir de uma competência que vão ter de usar no próximo ano. É [para] quando a professora mandar abrir o livro ou der uma fotocópia de números ou de coisas, eles não fiquem assim completamente sem saber o que aquilo é. Eu não queria que isso acontecesse. Por exemplo, quando eu estive [num edifício] junto com o 1.º CEB, a professora dizia que quando os meninos chegavam era assim: “— Pronto, agora vamos fazer ‘aquilo’...”. E eles: “— O que é isso?”. (...) Se eles chegarem lá e souberem “não, isso é para fazer”, “isso é para eu ligar”, “isso é para eu rodear”, acho que essas palavras que vêm nas fichas são uma competência para eles no 1.º CEB (Lea).

Embora muitas vezes formulado como uma preocupação com o bem-estar futuro das crianças, esse discurso acaba por inscrever-se numa lógica de conformidade antecipada às normas escolares, desvalorizando os modos de estar e aprender próprios da infância. Não se trata só de as preparar para uma integração bem-sucedida no 1.º CEB, mas de, com isso, lidar com as pressões exercidas pelos professores, a fim de justificarem a qualidade do trabalho pedagógico e a utilidade social do JI:

E depois os professores vêm com a história: “— Ah, porque vocês precisam de trabalhar mais os números! Ai, porque vocês precisam... (...) Ai, porque a consciência fonológica, vocês têm de dar os sons! Ai, porque isso, ai, porque aquilo (...) Conclusão: a pessoa pra se prevenir um bocado tem de trabalhar um bocado essas coisas, senão, depois, “— O que é que eles andam a dizer?” Andam a dizer que “parece que lá não se faz nada e porque os meninos chegam ao 1.º CEB e não têm a noção nenhuma de nada”. (...) E nós prevenimos um bocado essa situação (Ana).

Prevenir a situação, sinônimo de preparar para a escola e iniciar a escolarização, torna-se assim um modo das educadoras ganharem a aprovação e a validação do trabalho realizado por parte das professoras, quando “na reunião de articulação, elas disseram que os meninos, quando chegam no primeiro ano, até vão bem preparados, (...) foi esse o *feedback* que tivemos” (Sara). Desse modo, a validação externa reforça e cristaliza práticas, transformando estratégias de adaptação em normas e critérios de qualidade profissional.

De outro teor, são as relações com as famílias, entre aquelas que não exercem qualquer pressão e as que reclamam o uso de manuais/fichas (42F), particularmente intensa nos JI da rede privada, contextos nos quais a lógica de prestação de serviços educativos está mais presente:

— O que é que acontecia muitas vezes? Os pais, no particular, não veem esses trabalhos [produções livres das crianças]. Esses trabalhos, para eles, não são trabalhos! O que interessa são trabalhos escritos, a capinha, o portefólio ir muito preenchido (Gena).

O portefólio, a ficha arquivada, os livros e os cadernos preenchidos, ou a sua versão digital, tornam-se formas atestar o que, de outro modo, poderia parecer indeterminado ou subjetivo. As fichas agem então como dispositivos de comunicação, testemunho e convencimento dirigidos às percepções que outros adultos constroem sobre o trabalho da educadora.

É ainda nos JI da rede privada que a *pressão institucional* para usar manuais/fichas também ocorre: a direção reforça as pressões parentais, as(os) colegas pressionam para a homogeneização de práticas, e ambas, em nome da lealdade institucional, contribuem para a padronização e normalização do uso daqueles materiais:

A direção, quer dizer, incentiva o uso para ‘mostrar trabalho’ aos pais (Marta).

Não é imposição, mas [as colegas] perguntam: “— Já fizeste a encomenda? Já pediste [os manuais]?” Portanto, não é bem impor, mas... (Mara).

Prestar contas à instituição (16R), leia-se, às direções, aos pares e à cultura organizacional, também contribui para a legitimação ou justificação dessas práticas pedagógicas — “todas usamos o manual e as fichas” (Gena). Estas são, nesse caso, moldadas por expectativas partilhadas e por comparações entre profissionais, o que dilui a margem de agência individual, mesmo quando esta é formalmente reconhecida, como acontece nos JI públicos.

Considerações finais

A presença de manuais e fichas de atividades no JI é um fenómeno velho-novo. Não sendo uma prática recente — veja-se, por exemplo, o uso da Cartilha Maternal —, mesmo na falta de um retrato nacional sistemático, a sua configuração atual reveste-se de contornos e sentidos cuja força deve ser interpretada considerando a história recente da EPE em Portugal e a influência das políticas neoliberais.

Com efeito, a partir dos discursos das educadoras, ficamos a saber que, independentemente da sua formação inicial e do contato com vários modelos pedagógicos, o ingresso na profissão em JI da rede privada — em que o uso de manuais/fichas fazia parte da cultura institucional — parece ter sido uma experiência marcante, a

ponto desta ser, depois, transposta para JI públicos quando mais tarde transitaram para ali. Talvez por via desses processos de transição profissional se observe hoje, em especial na rede pública, a incorporação progressiva de práticas mais escolarizadas, historicamente associadas à rede privada. Ficamos também a saber que as quatro funções características de materiais didáticos (Choppin, 2004), como os manuais/fichas, estão patentes e se explicitam ao longo dos discursos das educadoras acerca dos seus usos.

Ir mais longe requer situar a EPE no contexto mais amplo das políticas socioeducativas, nunca como hoje informadas e/ou afetadas pelos princípios neoliberais. Nesse contexto, as funções *referencial* e *instrumental* dos manuais/fichas espelham-se mais concretamente nos argumentos evocados pelas educadoras sobre a sua “intencionalidade pedagógica”, nela sobressaindo a importância de abordar conteúdos ligados à matemática e à escrita. A função *documental* surge mais explícita nos seus discursos quando referem os processos de avaliação e de prestação de contas que atestam as competências das crianças e das educadoras. A função *cultural e ideológica* clarifica-se quando todas elas justificam como principais razões para o uso daqueles materiais no JI a sua utilidade para ensinarem precoce e eficazmente conteúdos e comportamentos relevantes para a integração das crianças no 1.º CEB e, com isso, estarem a colaborar num processo de reconfiguração da EPE em ensino pré-escolar, da figura do(a) educador(a) em professor(a) do 1.º CEB, e das crianças em alunos pré-escolares (Ferreira; Tomás, 2021a, 2021b) concordante com a performatividade neoliberal.

Referências

ACKEJÖ, H.; PERSSON, S. The schoolarization of the preschool class — policy discourses and educational restructuring in Sweden. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 5, n. 2, p. 127-136, 2019. DOI: 10.1080/20020317.2019.1642082.

ARAÚJO, N. J. C. Os manuais escolares de História: um estudo. *In: RIBEIRO, C. P.; ALVES, L. A.; HENRIQUES, R. P. (Org.).* **Manuais escolares: presenças e ausências**. Porto: CITCEM, 2018. p. 109-132. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-06-0/man>.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.

BECHI, D.; FÁVERO, A.; ALMEIDA, M. Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 38, p. 623-640, maio/ago. 2023.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BRADBURY, A. Datafication and its impact on early childhood educators' roles and responsibilities. **Early Years Review**, v. 25, n. 1, p. 56-68, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480216651519>.

BRADBURY, A. Datafied at four: the role of data in the 'schoolification' of early childhood education in England. *In: BRADBURY, A. The datafication of education*. 1. ed. London: Routledge, 2020. p. 15. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com>. Acesso em: 3 out. 2023.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. Neoliberalismo, educação de infância e o mito de Procusto: políticas e práticas em Portugal. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 44, p. 1449-1473, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e79719>.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. Liberdade, equidade e participação?: reflexos das políticas neoliberais nos discursos e práticas em educação de infância. **Investigar em Educação**, v. 13, n. 2, p. 153-160, 2021b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1975.

HIRSCH, E. **Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 1, p. 5-14, 2006.

KILDERRY, A. The intensification of performativity in early childhood education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 47, n. 5, p. 633-652, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1052850>.

LAGOS-SERRANO, M. Feeling like ‘the ham of the sandwich’: the contested professional identities of school-based early childhood educators in Chile. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 25, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/14639491221120036>.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MAGALHÃES, J. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 1, p. 5-14, 2006. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 05 jun. 2025.

NASCIMENTO, M. L. B. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização...

principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teórica e Prática**, v. 31, n. 61, p. 153-168, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p153-168>.

PANDA FÉRIAS. **Educação Pré-Escolar**. Porto: Editora Porto, 2024. Coleção Férias 4-10 anos.

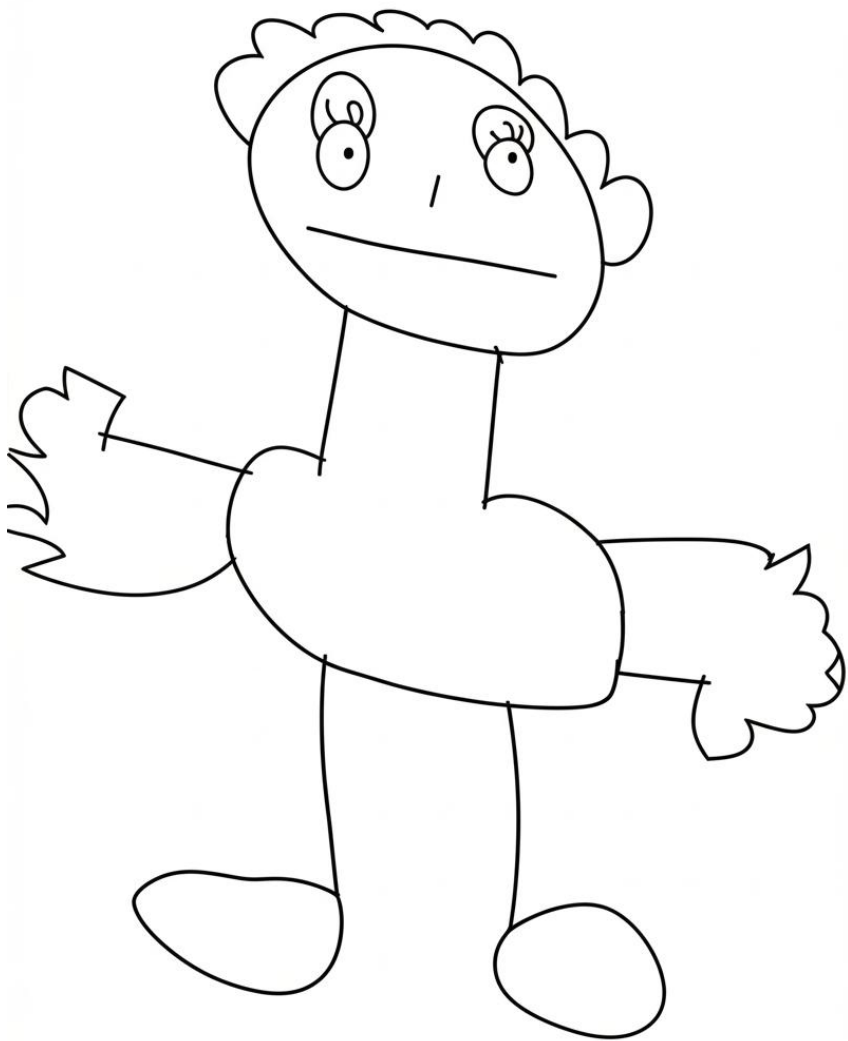
PARDO, M.; OPAZO, M. Resisting schoolification from the classroom: exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. **Culture and Education**, v. 31, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>.

ROBERTS-HOLMES, G.; MOSS, P. **Neoliberalism and early childhood education: markets, imaginaries and governance**. London: Routledge, 2021.

ROSENSHINE, B. Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. **American Educator**, v. 36, n. 1, p. 12-19, 2012. Disponível em: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>. Acesso em: 9 maio 2025.

SILVA, I. L. (Coord.); MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

VANDENBROECK, M.; VAN LAERE, K. Os pais como objetos de intervenções: o que eles têm a dizer sobre a educação de infância e a escolarização. In: REPO, K.; ALASUUTARI, M.; KARILA, K.; LAMMI-TASKULA, J. (ed.). **The policies of childcare and early childhood education**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2020. p. 92-107.



Ezequiel

A formação em contexto na perspectiva das relações dialógicas: percepções da organização no espaço educativo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

Querti Adriana Guedes
Débora Teixeira Mello

Introdução

A pesquisa evidencia que o percurso de vida nos remete às origens das infâncias, ao pensamento e aos significados de ser criança, e nos proporciona reflexão acerca da prática da formação sobre o profissional das infâncias. Voltando às origens da minha formação inicial no curso de pedagogia e enquanto bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, esse retorno me oportunizou fazer uma inserção, agora como pesquisadora, nesse espaço que é formativo por excelência. Espaço que hoje possui estrutura com plano de carreira para os professores(as) e que contempla o planejamento organizado com hora/atividade dentro da carga horária dos(as) professores(as) para a formação em contexto.

A pesquisa tem enfoque nas relações dialógicas e possibilidades de auto(trans)formação, em um espaço de formação de professores(as) da educação infantil. Diante da realidade desse espaço colaborativo, também tento lançar um olhar para o “conceito” de formação em contexto, que não possui uma construção pronta, mas pode ter direcionamentos para a educação que construímos ao longo do tempo, em que as interações entre os pares e com os professores são a referência da aprendizagem. Assim, enfatizo a importância do profissional cada vez mais qualificado e da formação em contexto nas escolas.

Nesta pesquisa, não posso deixar de refletir sobre a responsabilidade da instituição que deve proporcionar condições

para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas, como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos, pois um espaço assim impacta diretamente a qualidade da formação docente de nível superior.

Com essa concepção, iniciamos o diálogo sobre a pesquisa, utilizando a fala dos autores bell hooks (2020) e Paulo Freire (1989). bell hooks (2020) sempre deixou transparecer a influência que a obra de Paulo Freire teve sobre o seu pensamento. Para ela, o propósito de um(a) educador(a) que tem como foco uma educação como prática da liberdade. Assim como o patrono da educação brasileira, hooks (2020) vê a educação intrinsecamente ligada à luta por justiça social, o educar para humanizar.

Nesse sentido, acreditamos que a afetividade e a dialogicidade despontam como dimensões essenciais que precisam ser vividas, ensinadas e aprendidas na escola, compartilhadas entre todos. Arroyo (2000 p. 53) bem nos lembra que “ninguém nasce feito. Nós fazemos, nos tornamos pessoas [...]. Não nascemos humanos, nós fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana”.

A metáfora aqui remete à planta adulta com suas raízes fortes, e os galhos já ramificados ampliam o espaço, podendo até mesmo tocar outras árvores ao seu redor; pense: se pudermos voltar ao ato de educar como uma missão de mediar significados às vidas, é preciso, então, resgatar esse processo de humanização nos espaços de educação, de tocar pessoas. As relações humanas, em especial as de diálogo de amor, que nos humanizam. E esse amor precisa florescer nas práticas coletivas. É necessário compreender a importância de que essas dimensões não ocorram apenas no espaço da sala, mas sim no espaço de toda a escola. Palavras de Freire: “O homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum — só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (Freire, 1987, p. 19). O mundo das escolas, da vida, das pessoas, daqueles que compartilham momentos. Também caberia aqui refletir: o que compreendemos sobre processos auto(trans)formativos? Quem é ou são os sujeitos autores e coautores

de todos os movimentos que potencializam e constituem a auto(trans)formação? Como se institui o processo simbólico que trago entre a germinação e o florescimento do Ipê Amarelo?

Nos contextos educativos, espaços reservados para o diálogo são quase sempre de curto tempo com exposição de algum formador. Por vezes, ao concluir esse período de formação, os(as) professores(as) nem conseguem perceber qual a relação desses momentos com a realidade em que estão exercendo a docência; no entanto, continuam participando passivamente, bem como aponta o pensamento do professor Henz (2003, p. 252):

Muitos cursos de ‘formação de professores(as)’, tanto inicial como continuada, ainda centram seus programas predominantemente na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas... O que esses ‘aprendizes’ de professor e professora aprendem é em boa parte o que vão continuar praticando, como ‘ensinantes’, no exercício da sua docência.

Quando falamos em auto(trans)formação permanente com professores(as), precisamos pensar que precisa ser aprendido e vivenciado num espaço cooperativo, reflexivo, dialógico, com amorosidade e comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo. bell hooks afirma que o “despertar para o amor só pode acontecer se nos desapegarmos da obsessão pelo poder e pela dominação” (hooks, 2020, p. 123).

A autora aponta para um esforço coletivo de mudança, o amor, conforme nos mostra, sendo parte de uma construção longa e coletiva, que deve ser pensada criticamente, pois o amor é, sim, uma arma poderosa capaz de transformar todos os aspectos da vida, seja no âmbito coletivo, da comunidade, no político, no social, no profissional.

É necessário mudar pensamentos tão amplamente estruturados para que a interculturalidade crítica no campo educativo ultrapasse a discussão da diversidade e, a partir do questionamento das relações de poder a que esses conhecimentos

foram submetidos, a interculturalidade seja, numa perspectiva que se ajusta à construção de sociedades democráticas e inclusivas, nas quais se busca encadear políticas de igualdade a políticas de identidade. Como isso seria possível na atual sociedade em que vivemos? É sem dúvida algo a se pensar! É desafiador.

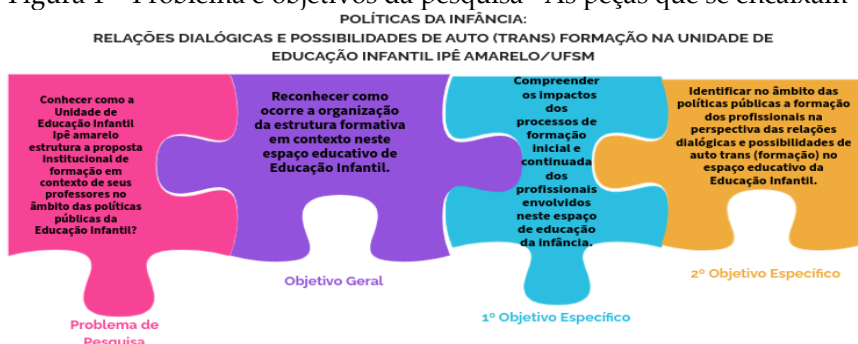
Vou além, dialogo aqui com Morin (2019), com a obra *Amor, poesia e Sabedoria*, que, em princípio, não se espera o que se lê. O leitor, habituado a reflexões sobre a complexidade, leva um golpe certo nas expectativas de sua porção intelectual. Morin (2019) defende o “irracionalizável”. O pensador arrisca e escreve o quase óbvio. Indagações retóricas, perguntas que se respondem, e o curioso do livrinho é que, em sua pequena dimensão, consegue adentrar os poros da nossa vida cotidiana, da pele em que se habita, vivendo sempre em busca de sentido. Escolho essa obra por me identificar com Morin (2019), que não aguenta o silêncio e preenche o vazio com sua resposta, talvez mobilizado por não calar diante das questões viscerais do mundo, violência, utopia e barbárie, ou simplesmente obediente às regras de proximidade com os seus ‘ouvintes’. Através do diálogo horizontal todos crescem, todos saem ganhando, sendo, portanto, um exercício de humanização que permite o reconhecimento dos sujeitos como autores e que, segundo Freire (1989), somente pode estar fundado no amor, na humildade, na fé e na esperança. Diálogo como ato de coragem, nos diria Paulo Freire (1989), pois a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante e por que precisamos pensar e humanizar.

Ao final, Morin (re)volta ao amor que contém o desamor. A fonte do sofrimento humano reside na incompreensão do outro, na autojustificação. Mas com a sua prática de resistência nos dois sentidos que a palavra permite, transcorre-se para a necessidade de uma educação dialógica, como proposto por Paulo Freire, que, em 2022, estaria completando seu centenário ano de vida, mas tão necessário como nunca em nossas propostas político-educacionais.

Nessa perspectiva, a pesquisa segue sua caminhada no contexto investigativo, provocando na escrita reflexões que dialogam com autores e evidenciam buscas sociais e políticas de

uma prática de escola pública que procura movimentar pessoas e sentimentos. Para compreender como acontecem as relações dialógicas na instituição pesquisada, elencamos alguns objetivos para a realização da pesquisa.

Figura 1 – Problema e objetivos da pesquisa “As peças que se encaixam”



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Caracterizando o contexto de pesquisa: a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

Figura 2 – Entrada principal da UEIIA



Fonte: Acervo UEIIA (2023).

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo está situada no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A demanda inicial surgiu a partir da necessidade de uma creche dentro da universidade que viesse a atender aos filhos de seus servidores. A ideia surgiu na década de 70, e em abril de 1973

iniciaram as obras, que logo foram paralisadas. Foi apenas em 1985 que elas foram retomadas. Coerentemente com o que será posto historicamente neste trabalho, na época, a preocupação era com uma creche que atendesse às crianças através de cuidados de puericultura, nutrição, higiene e outros. Enquanto a obra não era concluída, ainda em 1988, uma das medidas paliativas encontradas foi a implantação dos Lares Vicinais, através da Coordenadoria de Planejamento Comunitário, PRAE (Pró-Reitoria de Assistência Estudantil) e FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) em locais próximos à universidade.

Este projeto tinha o objetivo de que algumas famílias cuidassem dessas crianças enquanto as mães trabalhavam. Os(as) alunos(as) dos cursos de Medicina, Enfermagem, Fonoaudiologia e Agronomia participaram do projeto. As obras da creche foram concluídas em 1985 e, em 24 de abril de 1989, ocorreu sua inauguração. A unidade tinha também uma extensão que funcionava desde 1985, no térreo do antigo Hospital Universitário, no centro de Santa Maria, conhecida por “Ipê Roxo”. Essa unidade também atendia aos filhos de servidores da UFSM. Nesse período inicial, a “Creche Ipê Amarelo” foi caracterizada pela prestação de serviços de assistência aos filhos dos servidores da universidade. Assim, “a Creche e Pré-escola Ipê Amarelo, na UFSM, constituiu-se num espaço para atendimento em Educação Infantil aos filhos dos servidores da instituição, fruto da conquista e das reivindicações dos mesmos” (Silva, 2012, p. 62). A primeira gestão da creche foi formada por duas enfermeiras cedidas pelo Hospital Universitário. O quadro de pessoal era composto por funcionários da universidade, que constituíam a Assistência Técnica, formada por pedagoga, psicóloga, enfermeiras, assistente social e fonoaudióloga. Logo o espaço foi aberto para a realização de estágios nas áreas de saúde, educação e psicologia, inclusive para mudar o perfil das atividades que eram desenvolvidas.

Em 1989, assumiu a direção da creche uma professora vinculada ao Centro da Educação e, em 1990, organizou-se um projeto de atividades com pressupostos teóricos vinculados ao

processo de construção do conhecimento pela criança. Em 1991, foi organizada uma nova proposta pedagógica da creche, projeto que abrangia todos os profissionais envolvidos, entre professoras, atendentes, enfermeiras, assistente social, o pessoal de apoio (cozinha, limpeza, lavanderia), através de um trabalho cooperativo. Com essa proposta pedagógica, a direção promoveu o desenvolvimento de um trabalho prioritariamente pedagógico, numa tentativa de superar o assistencialismo, em que se priorizavam os cuidados com a higiene.

Em 1994, ela passou da denominação de “creche” para “núcleo de Educação Infantil”. Nesse momento, iniciou-se a inserção dos estudantes dos cursos de Educação no então renomeado núcleo de Educação Infantil. Inicialmente, a creche era vinculada, na universidade, à PRAE – COPLACOM. A partir de 1998, passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRRH), Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor-CQVS e, em 2002, tornou-se um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão vinculado ao Centro de Educação, gerenciado pela FATEC (Fundação de Apoio à Tecnologia e à Ciência) da UFSM, contando com um aporte financeiro que era repassado pelos pais à fundação. Nesse período, vivenciei a escola como atendente de turma, contratada via FATEC.

Em 2010, o Centro de Educação da UFSM assumiu a direção do núcleo e foi nomeada uma professora desse centro para assumir o cargo de direção, a prof.^a Viviane Ache Cancian. Esse foi o período em que eu fui contratada pelo núcleo como atendente de Educação Infantil, com um contrato na fundação da universidade (FATEC). Ali, pude acompanhar o momento como parte do quadro, a busca pelo reconhecimento de uma instituição de Educação Infantil dentro da UFSM.

Após muitas lutas em busca do reconhecimento da instituição nessa universidade, em dezembro de 2011, conquista-se a institucionalização através da Resolução n.º 044 (2011), na qual o reitor da UFSM aprova a criação da unidade:

[...] Art. 1º Aprovar a criação, na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação (UFSM, 2011, p. 1).

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) passa a ser parte da Administração Pública Federal Direta, fazendo parte do organograma da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a concretizar-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto Unidade Federal, de acordo com a Resolução n.º 1 de 10 de março de 2011 do Conselho Nacional de Educação (Ministério da Educação, 2011), que fixa normas para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil nas universidades federais, e os editais para a entrada de novas crianças, passam a ser abertos para a participação de todas as crianças da comunidade local, não mais somente para filhos(as) de servidores(as), professores(as) e alunos(as) vinculados à universidade.

Raízes do contexto da escola

O contexto da escola é universitário e, por isso, além de possuir professores(as) efetivos(as), professores(as) contratados(as) e monitores(as), a unidade recebe muitos acadêmicos de muitos cursos de dentro e fora da universidade para realizar observações, intervenções e pesquisas. Mas recebe especialmente acadêmicos dos cursos de Pedagogia da UFSM, que procuram, nesse espaço, qualificar sua formação, observar e desenvolver práticas pedagógicas junto às crianças da Educação Infantil.

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, então no ano de 2022, passou a ser um colégio de aplicação, conforme portaria publicada em 23 de setembro de 2022, via Ministério da Educação (MEC). Esse é um reconhecimento da unidade como um espaço no qual acadêmicos(as), preferencialmente dos cursos de licenciatura, possam estar em contato com diferentes práticas docentes.

Com isso, a Unidade Ipê Amarelo pode participar de diversos editais e programas de fomento, no que tange à educação básica, como PIBID e Programa Residência Pedagógica (PRP). No período da pesquisa, em 2022, contava com 7 bolsistas do Programa Iniciação à Docência (PIBID) e 5 do Programa Residência Pedagógica (PRP).

A direção da UEIIA tinha expectativa que, no ano de 2024, teria orçamento próprio na matriz orçamentária das instituições federais de ensino superior, da mesma forma que já acontece com os outros colégios federais da UFSM: o Colégio Politécnico e o Colégio Técnico Industrial.

Tabela 1 – Resumo do corpo docente – 2023

EFETIVOS	CONTRATADOS	BOLSISTAS	SUBSTITUTO
Professores EBTT - 7 Destas 1 Educadora Especial	Professores - 7	Sala - 17	2
TAE - 1	Equipe limpeza - 4	PIBID - 7	
Pedagogo - 2	Limpeza banheiro - 1	Residência Pedagógica - 5	
Administrativo - 2	Portaria - 2	CAED - 4	
Nutricionista - 1	Cozinha - 2		
	Nutricionista - 1		
	Limpeza - 1		
TOTAL: 13	TOTAL: 18	TOTAL: 33	2

Fonte: Informante prof.^a Jucemara Antunes, vice-diretora da UEIIA (2023).

A unidade possui circulação de projetos e bolsistas que realizam propostas, de acordo com a equipe diretiva da escola. Segue a tabela atualizada desses projetos:

Tabela 2 – Projetos e bolsistas – 2023

Projetos de Ensino Pesquisa e Extensão da UEIIA	
Acadêmicos que passaram pelo Núcleo até o mês de agosto de 2023.	- 34 estagiários de vários cursos: Pedagogia, Educação Especial, Letras, Psicologia, Terapia Ocupacional, Dança, Artes, Nutrição.
Bolsistas do Programa Residência Pedagógica	- 05 bolsistas (Curso de Pedagogia)
Bolsistas PIBID	- 07 Bolsistas (Pedagogia e Educação Especial)
Bolsistas CAED	- 06 Bolsistas (Curso de Pedagogia e Ed. Especial)

Fonte: Informante prof.^a Dra. Jucemara Antunes, vice-diretora da UEIIA (2023).

Tabela 3 – Turmas, crianças e totalizadores

Número de turmas 2023	- 6 turmas - turno manhã - 7 turmas - turno tarde - O berçário da unidade realizou matrícula, mas não abriu atividades ainda neste ano.
Total de crianças na escola	- 87 crianças
Total de matrículas da escola	- 97 crianças
Total de matrículas em atividades complementares	- 0 crianças

Total de matrículas de - 10 crianças
atendimento Educacional
especializado (AEE)

Fonte: Informante prof.^a Jucemara Antunes, vice-diretora da UEIIA
(2023).

A unidade atende atualmente noventa e sete crianças, de maternal e pré-escola. Neste ano de 2023, por questões estruturais, o berçário não está ofertando atendimento. O AEE atende dez crianças com dez profissionais da educação, incluindo uma educadora especial, em turmas separadas por níveis.

Um olhar para as práticas formativas dos professores que habitam a escola: o semear das vivências neste espaço de educação infantil

Inicialmente, pretendemos conceituar formação, formação inicial, formação continuada e formação em contexto, a fim de contribuir para a elucidação do objeto de pesquisa, a “formação em contexto”.

A formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa realiza-se a partir da maturação interna e das experiências dos sujeitos. Refere-se à formação como instituição, ou seja, refere-se à organização da instituição que planeja e desenvolve as atividades formativas.

Para Cruz (2012, p. 77), a profissionalidade docente envolve

os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional, e estes, são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização. A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas

para o trabalho docente. Dessa maneira, considera-se que tal relação é constituída e constitui a organização escolar na qual o exercício profissional ocorre.

No que se refere ao professor que atua na educação infantil, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) afirmam que a profissionalidade diz respeito à ação profissional integrada que o professor desenvolve junto às crianças e às famílias com base nos conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Parar, olhar, escutar e refletir são ações que fazem parte do cotidiano das propostas que atendam às políticas que regem a Educação Infantil, bem como abordar temáticas que fazem parte da prática e são possíveis de serem também vivenciadas nesses compartilhamentos, além de oferecer propostas e ideias. O desenvolvimento das propostas constitui-se por meio de um trabalho colaborativo, participativo e criativo, envolvendo planejamento e organização, com estudos para a Educação Infantil, abarcando professores e crianças. O professor, em sua sala de referência, inteiramente dedicado aos seus pequenos, busca recursos e subsídios para atender a essas crianças. Ainda existe a discussão do tempo além do trabalho, a vida pessoal, familiar, cotidiana de descanso do profissional da infância, pois, aqui, neste diálogo, ela está diretamente ligada.

Segundo Nóvoa (1995), a formação, geralmente, tem ignorado o desenvolvimento pessoal, sem discernir formar e formar-se. Em síntese, a formação docente pode ser um percurso de aprendizagem conduzido ou um processo no qual o sujeito, individualmente ou em grupo, torna-se responsável pelo seu próprio desenvolvimento de forma crítica, aguçando a sua capacidade de autodirigir-se, ou seja, de autoformação. O autor, ao relacionar a formação docente com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente), elabora também a seguinte reflexão:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1995, p. 27).

Contudo, o autor aponta a existência de algumas questões que cabem reflexão na profissão docente. Uma delas são as várias atribuições a serem desempenhadas nas instituições educacionais, as demasiadas imposições que a sociedade faz aos docentes, na contramão de uma crescente fragilidade no estatuto docente, questionamento que faço acima, quando adentro nos corredores da escola. Outra importante visão que precisamos observar é a exaltação da sociedade do conhecimento em embate com o desprestígio dos(as) professores(as).

A última questão abordada por Nóvoa (1995) é que, no intenso discurso do professor reflexivo, é a inexistência de condições adequadas de trabalho que proporciona o suporte necessário para o desenvolvimento profissional efetivo que impulse a concretização da concepção de professor reflexivo. Essas questões se apresentam enquanto desafios para a formação, posto que existem programas de formação e poucas mudanças na práxis pedagógica do professorado, o que reforça meu pensamento sobre os tempos e espaços não somente da infância, mas para pensar propostas para essas infâncias.

Figura 4 – Espelhamento



Fonte: Acervo da autora. Prof.^a Dr. Jucemara Antunes (2022) (vice-diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo).

A foto acima instiga a pensar que a formação em contexto é como um “espelhamento”. Afinal, quando você projeta sua imagem de educador no espelho, reflete várias imagens: você, suas vestes, o espaço onde você está e todas as pessoas e elementos que cabem nessa projeção. Assim é o planejar em contexto, o pensar coletivo, as atribuições desempenhadas, o produzir na profissão docente que Nóvoa (1995) traz em seu pensamento para o espaço desse professor reflexivo desenvolver suas habilidades, o projetar de sentidos.

Utilizo também como referência a visão de prática docente de Morin (2019), que, em sua obra *Oásis de Fraternidade*, e, inspirada nessa concepção de relações, um grupo de pessoas docentes da Educação Infantil deveria pensar no cotidiano das práticas. Diante disso, quando chama atenção o que ocorre no cotidiano, significa apostar em reflexões sobre estruturas curriculares. “Ajuda mútua, cooperação, associação, união são componentes inerentes à fraternidade humana. Tal fraternidade os engloba, os envolve em

um calor afetivo” (Morin, 2019, p. 27). Os desafios nestes contextos escolares embasaram tais reflexões.

Os sujeitos da pesquisa: narrativas de um cotidiano

O perfil é entendido por Alves (2012) como um conjunto de características de um grupo específico de trabalhadores como categoria coletiva. De acordo com a autora, essas características, determinadas ao longo da história, não são inertes, modificam-se nas relações sociais de produção, em suas trajetórias e condição atual, anunciando conhecimentos, habilidades, práticas peculiares de um determinado campo e segmento de atuação, diferenciando-se nos estágios de desenvolvimento das sociedades. Esse delineamento pode instituir meios para compreender a constituição histórica. Apresentamos o perfil dos(as) professores(as) da unidade:

Quadro 1 – Perfil dos(as) professores(as) da UEIIA

Professor	Área de formação	Instituição de formação	Tempos de formação	Investimentos na formação continuada	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação no espaço educacional
P1	Pedagogia	UFSM	10 anos	Especialização e mestrado	2014	7 anos
P2	Pedagogia	UFSM	7 anos	Especialização e mestrado	2016	7 anos
P3	Pedagogia	UFSM	4 anos	Graduação em Educação Especial e especialização	2019	3 anos
P4	Pedagogia	UFSM	10 anos	Mestrado	2013	desde 2023
P5	Pedagogia	UFSM	20 anos	especialização e mestrado	2005	3 anos

P6	Pedagogia	UFSM	20 anos	Especialização, mestrado e doutorado	2003	desde 2015
----	-----------	------	---------	--	------	------------

Questões do Questionário – Destinado ao grupo de professores e equipe diretiva da Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo – UEIIA – UFSM

Os professores são identificados como P, e cada um receberá uma numeração: P1, P2 e assim sucessivamente.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Constatamos, a partir das respostas emitidas pelas professoras no questionário e nas entrevistas, que, ao longo da trajetória de formação e atuação docente, seu desenvolvimento profissional foi se constituindo. Vale destacar, por exemplo, que todas as profissionais afirmaram já ter participado de alguma ação, programa ou curso de formação continuada.

Quadro 2 – Ações de formação continuada no contexto da pesquisa

Professores	Formação continuada no espaço	Como ocorre a formação?	Como são escolhidos os temas? Atendem as especificidades da infância?	Horários? Trabalho com as crianças neste tempo?	Experiências significativas como docente relevantes a prática?
P1	sim	semanal com leituras, registros escritos, organizados em 2 grupos de professores no turno inverso ao que estão em sala com as crianças	A partir das demandas e interesses de estudos dos grupos	Na unidade todos os profes tem 40 h, um turno em sala com a turma de crianças e outro turno para atividades de registro, planejamento formação de projetos, de pesquisa, e extensão e alguns casos de atividades e gestão e apresentação	O trabalho com uma turma de bebês em 2016 quando iniciei na unidade, primeiro momento foi norteador para minha vida.
P2	sim	Os projetos ocorrem por adesão, com reuniões fora da sala com várias temáticas advindas das demandas da escola e de novas vivências.	Os temas são escolhidos a partir das demandas das turmas, do acolhimento dos desafios de cada uma e buscando maior apropriação das propostas que norteiam o trabalho pedagógico. Entendo que sim, atendem as especificidades da Educação Infantil.	As formações ocorrem nos turnos inversos aos da aula, sendo que é organizado um cronograma pela coordenação a ser elaborado semanalmente abrindo espaços para leituras e outra para as discussões.	Um processo de adaptação de forma acolhedora e específica para cada criança. Também, inclusão de forma efetiva.
P3	sim	São realizados encontros semanais e algumas vezes quinzenais, no qual são realizadas leituras e debates.	a partir das demandas da escola e das turmas	As formações são realizadas no contra turno, nesses momentos não estamos em sala.	Ter a oportunidade de trocar de turmas indo no berçário para a multi idade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados do Quadro 2 demonstram que as profissionais compreenderam a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que todas as participantes já realizaram formações no mínimo semanais nesse espaço e afirmaram ter expandido a formação continuada com especializações e até mestrados. Contudo, a formação continuada que acontece dentro das instituições é a que tem a maior participação, configurando a “formação em contexto” como aquela mais presente para a formação

do professorado. Essa afirmativa está presente na fala da professora P1: “Todos os profissionais têm tempo destinado à formação, do planejamento/registros/avaliação/documentações e à docência. Nesse tempo, também há previsão para conversa com as famílias, que são agendadas”. E isso reafirma a importância deste trabalho, que pretende verificar como esse tipo de formação contribui para o desenvolvimento profissional das docentes e para a melhoria de sua prática pedagógica.

Uma das evidências do Quadro 2 é o fato de os docentes participantes da pesquisa possuírem uma concepção ampliada de formação continuada, que não se restringe a cursos e programas de extensão ou pós-graduação e aperfeiçoamento. Elas compreendem a importância das reuniões de estudo, acompanhamento da prática pedagógica e planejamento realizados no local de trabalho, bem como da participação em palestras, seminários, congressos, encontros e jornadas pedagógicas.

O questionário aponta a questão: como são realizadas as formações? Nas respostas, a clareza de momento específico destinado para encontros em grupos, planejamento individual, assim como formações, palestras etc. Respondendo à questão que me aguçava a curiosidade sobre os tempos ofertados para pensar o fazer pedagógico, fica claro que são ofertados dentro da sua carga horária no espaço escolar, no contraturno, quando estão na sala referência.

Os professores permanecem seis horas em sala com as crianças, uma hora de almoço e três horas para dedicação ao trabalho de planejamento, organização didática, formações, reuniões, estudos teóricos, trocas entre colegas e criação de materiais didáticos, valorizando a busca pela qualidade referida nesse espaço e, sobretudo, dinamizando a pesquisa sobre crianças, o que oportuniza o profissional a buscar valorizar paradigmas que promovam professores reflexivos e protagonistas na implementação das políticas públicas. Como afirma Nóvoa (1995, p. 27), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de

seus saberes e valores”. Em minha experiência no trabalho de campo da pesquisa, deparei-me com compreensões acerca da especificidade da infância, que, por parte da gestão da escola, tenta buscar caminhos a seguir, por vezes mudando estratégias para atender todos os grupos, mas com o objetivo ímpar de atender às infâncias ali existentes.

Precisamos cada vez mais pensar que o papel do professor é fundamental e este é cada vez mais desafiado a construir propostas, sendo constantemente alvo de críticas e ficando emocionalmente fragilizado. Sendo assim, fortalecer momentos que estabeleçam uma unidade de pensamento coletivo voltado à potência de atuação do educador da infância, que tem suas especificidades, e construir formação para alinhar questões pertinentes e desafiadoras permitem o fortalecimento do grupo e a legitimidade na prática com crianças pequenas nas escolas, motivando os educadores a refletirem e cada vez mais estudarem. Fazer parte de um grupo de estudos e estar em formação continuada no mestrado fortaleceu minha prática para questionar, para enfrentar os desafios, para firmar pensamentos sobre educar crianças pequenas, mas, sobretudo, para contribuir com o contexto escolar e os seus bastidores colaborativos que estruturam propostas latentes de vivências dessas crianças.

Mais uma vez, Morin (2019) nos remete aos seus sonhados “oásis”: “As redes de ajuda mútua contribuem para a formação e o desenvolvimento de oásis de fraternidade... podem ser restritos a uma casa, uma família, ou um conjunto mais amplo nos quais... se combina a uma escola” (Morin, 2019, p. 45).

A polivalência de espaços é importante para o professor(a), uma vez que ele(a) consegue articular um conhecimento com o outro e, embora seja difícil para ele(a) ser polivalente, isso pode ser desafiador e enriquecedor ao mesmo tempo, considerando-se o espaço que se está inserido para o contexto educativo como formativo. Isso requer uma série de qualidades. Dentre elas, encontra-se a questão da aprendizagem do profissional a partir de sua formação inicial e continuada, o desenvolvimento de

estratégias, bem como a compreensão do outro nos processos de aprendizagem e do lugar em que se está.

Quando me refiro aos espaços e contextos da Educação Infantil, não estou me remetendo apenas às estruturas materiais e físicas, mas às relações estabelecidas e construídas. Para isso, faz-se necessário conceber no nosso cotidiano o olhar para as crianças como protagonistas, investigadoras, expressivas e criativas, que têm direitos, sobretudo a brincar; estabelecer vínculos afetivos e de trocas com seus pares e com os adultos; utilizar diferentes linguagens, expressando sentimentos, pensamentos, desejos. Nesse sentido, consideramos importante cada vez mais refletir sobre as necessidades dos professores(as), bem como investir no potencial de seus mestres e lhes dar voz e protagonismo.

Considerações finais

Para concluir, friso que um processo não se dá isoladamente, mas sim no coletivo, e quando um grupo se reúne para dialogar sobre experiências vividas, através de um diálogo problematizador que oportuniza reflexões, penso que já ocorre uma constante auto(trans)formação, pois é um processo que jamais acaba, que é constante construção e, segundo o professor Henz (2003 p. 34), porque “somos seres inacabados, não nascemos prontos e pré destinados a isso ou aquilo”. Assim, é notório que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) possui uma trajetória de transformações potencializadoras que precedem a busca pela formação inicial e seguem caminhos na continuada, transitando no contexto escolar. Retomando a concepção de dialogicidade e amorosidade de hooks (2020), evidencio que é preciso pensar nesses espaços cooperativos, reflexivos e dialógicos, com amorosidade e comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo. Um esforço coletivo de mudança, sendo parte de uma construção longa e pensada criticamente.

A partir desse destaque, afirmo que estudar especificamente a formação profissional dos profissionais da Educação Infantil

permite focar em questões que emergem de processos sociais mais amplos de aprendizagem, estabelecendo relações entre os campos da Educação e da Antropologia. Enfatiza-se o engajamento de crianças e adultos na vida social e como se constitui a vida cotidiana na singularidade desses contextos, revelando-se em práticas, habilidades e formas de participação.

É importante refletirmos que o tempo da infância não é algo padronizado, mas tem características diferentes que variam de acordo com a classe social, a cultura, a etnia, o gênero, a experiência socioeconômica e política de cada sujeito em seu tempo histórico e da sociedade de que participa, implica conhecer como elaboram suas experiências cotidianas. O campo de investigação faz-me perceber que a preparação direcionada aos professores de Educação Infantil e às suas competências encontra-se imbuída de características que denotam a teoria e a concepção acerca dessas infâncias. Nesse sentido, reconhece-se a relevância de investimentos em uma qualificação mais consistente, que instrumentalize teoricamente o(a) professor(a).

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação, Recife, 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HENZ, C. I. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio** permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011. **Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações**. Brasília: CNE/CEB, 2011. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 out. 2025.

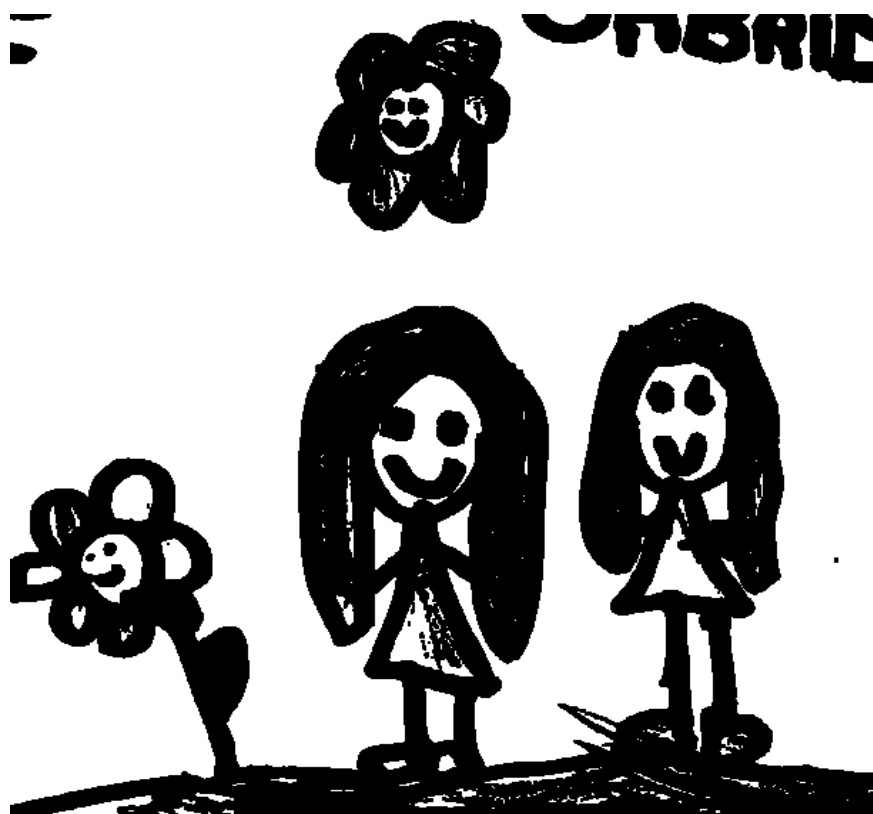
MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, E. Fraternidade. **Para resistir a crueldade do mundo**. Trad: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: A Perspectiva Educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

SILVA, Vânia Maria Almeida da. **A trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.



Gabrielle.

Quando eventos imprevistos marcam a vida escolar das crianças

Sueli Salva
Mylena da Silveira

Introdução

O que sabemos sobre como as crianças vivem as suas experiências na escola de educação infantil? Quantas hipóteses já construímos sobre o seu ser e estar na escola? Como eventos extremos e imprevistos vividos fora do contexto escolar interferem na vida das crianças na escola? A escola da infância consegue ser um lugar acolhedor? Como a necessidade de isolamento em decorrência da pandemia da covid-19⁹ interferiu na construção de interações entre crianças e adultos na escola no pós-pandemia? São tantas perguntas que nos fazemos sobre as experiências das crianças na educação, sobretudo para compreender os efeitos no pós-pandemia. No senso comum, é quase unânime a compreensão de que as crianças não são as mesmas. Quando surge esse discurso, questionamo-nos: como são as crianças? O que vemos nelas? E as práticas educativas na educação infantil são as mesmas?

É por isso a urgência para olhar, escutar e compreender as crianças por suas próprias vozes, pelas vozes de quem convive com elas na escola e pensar quais as práticas educativas podem ser as

⁹ A pandemia da covid-19 foi causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O coronavírus SARS-CoV-2 é um vírus altamente transmissível, com distribuição global e potencial para causar quadros graves, identificado em dezembro de 2019, em amostras de pacientes com pneumonia de origem desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. De acordo com o Ministério da Saúde, no Brasil, de 27/03/2020 a 12/04/2025, foram 39.251.076 casos acumulados e 715.858 óbitos. No mundo, foram 777.720.205 casos e 7.094.447 óbitos de 17/11/2019 a 13/04/2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>.

mais desafiadoras e ao mesmo tempo mais acolhedoras para as crianças. O artigo tem como pano de fundo a reflexão sobre a escola de educação infantil em um momento específico do pós-pandemia. Ele é parte das reflexões realizadas na pesquisa que tem como título: “É verdade que as práticas não mudam na Educação Infantil?”.

Neste artigo, inicialmente apresenta-se como nasceu o projeto de pesquisa, na continuidade analisam-se as experiências vivenciadas pelas crianças e professoras, de alguns contextos escolares, no momento do retorno à presencialidade após a pandemia da covid-19, a partir das entrevistas com professoras e gestoras, e observações realizadas em contextos de educação infantil.

Gestar um projeto de pesquisa

No ano de 2022, a professora Ana Lúcia Goulart de Faria (professora aposentada e colaboradora da UNICAMP) e a professora Agnese Infantino (UNIMI/BICOCCA) participaram do Seminário *Educação Infantil: Pesquisa, Políticas Públicas e Práticas Educativas*, ofertado nos programas de Pós-graduação do Centro de Educação da UFSM. Na ocasião, ainda com algumas restrições em decorrência da pandemia da covid-19, a universidade trabalhava de forma remota e as escolas da educação básica retornavam às atividades de maneira presencial. As discussões no seminário indicavam as imensas dificuldades enfrentadas pelas professoras nas escolas no processo de retorno à presencialidade após a pandemia. O que parecia, em um primeiro momento, tratar-se de uma dificuldade de adaptação das crianças, foi se adensando, deixando em evidência a complexidade que envolve a comunidade escolar como um todo. Ou seja, o estar na escola se configurava de modo diverso daquele vivido até então, as dificuldades eram de todas as pessoas e as questões relativas à educação infantil como direito, oferta de qualidade e questionamentos sobre as práticas educativas antes da pandemia, retornavam com muito mais força, sinalizando especificamente

outras configurações no modo de ser criança, o que parece exigir outro modo de fazer a educação infantil.

Em um breve encontro com Agnese Infantino na Università Degli Studi di Milano Bicocca em março de 2023 e, posteriormente, em encontros entre Ana Lúcia Goulart de Faria, Agnese Infantino e uma das autoras deste artigo, acordamos que havia a necessidade de uma reflexão mais aprofundada para aquilo que, ao primeiro olhar, parecia tratar-se de uma crise desencadeada pelo período de suspensão das aulas presenciais durante o período mais crítico da covid-19 e, posteriormente, pelo seu retorno. Porém, percebemos a exigência de novos paradigmas que atendessem às demandas e aos desafios que as mudanças dos tempos contemporâneos provocam, tais como: diversidade, gênero, relações étnico-raciais, adultocentrismos, decolonialidade, interseccionalidade, feminismos, corporeidade, artefatos e tecnologias digitais, deslocamento de pessoas no mundo, mudanças climáticas, que agora passam a fazer parte do nosso cotidiano. Essa mudança reivindica uma “[...] práxis antipatriarcal, antirracista e anticapitalista¹⁰, que nos alimente em nossas utopias e propõe que criemos brechas divergentes para o pensamento e a criação” (Faria, 2022, p. 11) no fazer cotidiano de nossas instituições.

Partilhamos a concepção de que construir a escola da infância contemporânea exige pensar outras práticas e concepções que dialoguem com os desafios de nosso tempo. O momento exige modos de pensar que consideram as culturas infantis em diálogo com o campo teórico para construir argumentos capazes de romper com o pensamento hegemônico ancorado nas epistemologias tradicionais vigentes, conforme alerta Ana Lúcia Goulart de Faria (2022). A construção de um novo paradigma exige trabalho de pensamento, estudo e pesquisa, diálogo e compreensão sobre quais as linguagens constituíram a educação vigente e que outras podem surgir de forma a fazer sentido em nosso tempo.

¹⁰ Anticapitalista expressa o pensamento de Ailton Krenak (apud. Faria, 2022, p.11).

Considerando todos esses aspectos, em que pese a importância capital de cada um deles, decidimos seguir com a pesquisa, partir de um questionamento, que é o título da pesquisa: “É verdade que as práticas não mudam na educação infantil?” Estamos propondo a pesquisa para compreender as formas de interações das crianças nos contextos educativos, considerando as influências das mudanças culturais, históricas, ambientais e tecnológicas que ocorrem no mundo e atravessam os contextos escolares. O objetivo geral é compreender se e como as práticas de educação infantil atendem às especificidades da infância no tempo contemporâneo. Como objetivos específicos, elencamos: aprofundar teoricamente paradigmas emergentes que podem sustentar as práticas educativas na educação infantil; compreender as situações enfrentadas pelas pessoas adultas e crianças no retorno às aulas presenciais após a suspensão das aulas em decorrência da covid-19 iniciada em 2020; analisar, a partir da escuta a professoras(es) que atuam na educação infantil e observação de experiências e práticas pedagógicas para e com as crianças, os caminhos que indicam para uma educação infantil inclusiva, antirracista, decolonial, não adultocêntrica e não sexista, existentes em contextos de educação infantil.

A construção da pesquisa coincidiu com o retorno à presencialidade das atividades escolares após o período de suspensão durante a covid-19, razão pela qual iniciamos a pesquisa direcionando nossa atenção ao segundo objetivo específico. A produção dos dados para a pesquisa está sendo realizada através de entrevistas em profundidade com gestoras e professoras de quatro instituições que atendem à educação infantil, ancorada na etnografia e pesquisa com crianças, incluindo observações em contexto. Com os dados produzidos até o momento, foi possível discutir em outro artigo as complexidades para as docentes no retorno da pandemia, que deslocou o foco inicial das dificuldades das crianças para as dificuldades das pessoas adultas, considerando as narrativas das docentes que iniciavam falando das crianças e chegavam nas suas próprias dificuldades (Salva; Silveira; Martinez, 2024).

Tendo contemplado as questões das docentes no artigo anterior, neste, queremos olhar para as crianças e os seus processos de interação no contexto escolar no retorno da pandemia e as narrativas das professoras e gestoras acerca desse período no que diz respeito às crianças. Podemos afirmar que, embora já tenham se passado cinco anos desde o início da pandemia e três anos desde o retorno pleno à presencialidade — sendo que muitas das crianças daquela época nem estão mais na educação infantil —, em um encontro recente com professoras, surgiu a manifestação de que as crianças estão muito diferentes do período anterior à pandemia e que as interações entre os pares não têm se constituído da mesma forma que em tempos anteriores à pandemia.

De acordo com Kramer (2003), a infância é marcada pela corporeidade e pela presença ativa no mundo. O afastamento das experiências concretas e da vivência no espaço coletivo da escola pode ter gerado lacunas não apenas cognitivas, mas também afetivas e relacionais, que agora se manifestam nas formas de estar e se relacionar no espaço educativo. As professoras, ao apontarem que “as crianças estão diferentes”, estão sinalizando um processo complexo de reconfiguração das experiências da infância no pós-pandemia — um período que exige ainda mais sensibilidade, escuta e mediação por parte das professoras que, em muitos momentos, interrogam-se sobre o que e como fazer as mediações. Para as professoras, as crianças parecem menos tolerantes com os seus pares, têm mais dificuldades de separar-se de seus familiares para ficar na escola, disputam espaços com mais impetuosidade, desorganizam-se com mais facilidade. Ou seja, as dificuldades de interações percebidas de forma mais acentuada no retorno após a pandemia, perduram. Salva, Silveira e Martinez (2024) enfatizam o quanto a pandemia impactou a educação infantil, prejudicando a interação pessoal das crianças, que foram estimuladas a utilizar o celular para se comunicar. Considerando que a educação infantil alicerça o seu currículo nas interações e brincadeiras e que ambas são processos em que as crianças aprendem no próprio processo de interação, não podemos negligenciar que essa falta gerou impactos,

embora a pandemia não seja o único fenômeno que impacta a vida das crianças.

O Rio Grande do Sul, em 2024, incluindo a cidade de Santa Maria, viu-se afetado pela enchente histórica ocorrida no mês de abril. Em seguida, acompanhamos atônitos a beleza ímpar do sol, provocada pela fumaça em decorrência de queimadas que ocorreram na região Norte do Brasil, modificando a atmosfera do ar e a paisagem, e provocando medo nas crianças (Salva, 2025). Santa Maria é uma cidade circundada por montanhas que desapareceram do nosso olhar durante o período mais crítico das queimadas. Certamente, todos esses fenômenos abalam a vida das crianças e repercutem no contexto escolar.

Para este artigo, nosso foco será analisar aspectos relativos às interações das crianças com os pares e com as pessoas adultas, a partir de situações observadas nos contextos da educação infantil e da análise de narrativas expressas por professoras e gestoras da educação infantil de quatro escolas públicas, no pós-pandemia. Na sequência do artigo, abordaremos aspectos teóricos da infância e, em seguida, a análise dos dados.

Por uma Pedagogia da Infância atenta aos sinais das crianças

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender a esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no desterro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, da nossa terra pátria, nosso cômodo lugar (Kohan, 2009, p. 59).

Assim como Walter Kohan defende seu pensamento sobre a infância, Miguel Arroyo, em seu artigo *A infância Interroga a pedagogia*, coloca a infância como conceito central para pensar uma

pedagogia da/para/com a infância, que se entende como um aspecto fundamental para construir a escola da infância. Para Arroyo (2009, p. 119), “[...] o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância” e, se assim não for, talvez não estejamos construindo uma escola para e com a infância. Arroyo nos coloca o compromisso de repensar as verdades da pedagogia, uma vez que a tradição pedagógica ia ao encontro da infância “[...] com seus imaginários e suas verdades” (Arroyo, 2009, p. 119) e essa perspectiva ajudou muito mais o pensamento dos adultos “do que as experiências da infância” (Arroyo, 2009, p. 119). Quando a criança começa a ser reconhecida como ativa, produtora de cultura e ser vista a partir da diversidade e da diferença, as verdades pedagógicas e as verdades sobre a infância expõem as suas incompletudes e exigem que a pedagogia se repense.

Alberto Melucci (2001), sociólogo italiano que estudou adolescentes e jovens, afirma que estes têm o papel de anunciar para os adultos as mudanças da sociedade e que é através deles que nós adultos, de modo mais explícito, podemos perceber essas mudanças operando como espelho da sociedade. Se, como alude Melucci (2001), os jovens são como espelho das mudanças sociais, podemos nos voltar para a criança e reconhecer que elas também o são? Em um primeiro momento, sim, podemos entender desse modo. No entanto, ao observarmos atentamente as crianças, é possível antever sinais de transformações, percebidas por eles e ainda não percebidas pelos adultos, já que elas captam muito rapidamente as situações em seu entorno. Mas ao reproduzir tais situações, elas o fazem interpretativamente (Corsaro, 2011), colocando a sua perspectiva, o seu modo de compreender o mundo adulto.

Não se pode dizer que as crianças operam como um espelho, um retrato fiel da sociedade, pois elas não incorporam e replicam as mudanças exatamente como ocorrem. Em vez disso, elaboram um reflexo, interpretado e criativamente transformado, daquilo que percebem no contexto social em que vivem. Como apontam Salva, Schutz e Mattos (2021), as crianças podem ser compreendidas como um reflexo da novidade — expressão viva de

um mundo em constante mutação. As crianças nos dariam sinais de alerta para aquilo que nós adultos precisamos refletir e pensar.

As crianças, através de suas interpretações e ações, muitas vezes expressam de maneira ainda mais singular e genuína elementos os quais ainda não conseguimos perceber da realidade, com gestos que podem ser compreendidos como gestos de microrrevolução. Nesse sentido, Salva, Schutz e Mattos (2021, p. 173) afirmam que “[...] entender a infância sob essa perspectiva exige olhar para a criança, compreendê-la através de seus gestos, de seus atos, de sua corporeidade infante, ainda em nascimento, que expressa, através de si, atos de microrrevolução”. É esse gesto microrrevolucionário que coloca em choque os paradigmas que sustentaram a educação infantil, como aponta Agnese Infantino (2024), e questiona as verdades pedagógicas, como afirma Arroyo (2009, p. 120):

As interrogações que a infância coloca repercutem nos diversos campos de conhecimento. Por aí passam tentativas de aproximação entre a pedagogia e a história, a antropologia, a sociologia, a psicologia sociocultural, aproximações que revelam dificuldades e logros nessa empreitada comum de conhecimento e do trato da infância.

Isso exige, por um lado, olhar como as crianças vivem a sua infância e como elas vivem sua infância no contexto escolar; por outro lado, perceber como a pedagogia foi se constituindo no entrelaçamento com outras ciências para instituir-se como pedagogia da infância, através de outros campos de conhecimento.

Essa mudança rompe com o paradigma da criança genérica e infância única para o paradigma de criança singular em infâncias diversas. Walter Kohan (2009, p. 42) argumenta que a infância é como modo de desacomodação de pensamento, pois pensar a partir dessa perspectiva possibilita criar novas possibilidades uma vez que “[...] a infância já não é objeto, mas sujeito, já não é pensada, mas pensante; é a nobre da filosofia, que estava antes no

início pensando a terra infância, agora é pensada pela própria infância”.

As mudanças nos modos de pensar as crianças são muitas, porém outras questões se interpõem e que precisam ser pensadas. Neste momento, atravessamos questões de saúde pública e questões ambientais que afetam nossos corpos, impactam a vida das crianças, ainda que se considere que elas tenham mais capacidade que os adultos para se adaptar às novas situações. As redes sociais, cada vez mais próximas das crianças, interferem no processo de pensamento e nas formas de estar no mundo, pois “[...] não habitamos mais o mesmo tempo” (Serres, 2013, p. 17). Além disso, as crises ambientais produzem medo nas crianças (Salva, 2025). Só nos últimos cinco anos, enfrentamos o medo da morte que se intensificou com a covid-19, o medo da enchente que invadiu as casas no ano de 2024 no Rio Grande do Sul, o medo da fumaça que contaminou o ar, provocando doenças respiratórias e sensação de sufocamento.

A educação infantil pós-pandemia

A pandemia da covid-19 revelou a dificuldade de atendimento e prejudicou especialmente as crianças da educação infantil, que, durante os anos de 2020 e 2021, foram majoritariamente atendidas de forma remota. Durante a pandemia, a escola, vista como um local de interação e de corpo presente, foi substituída por aparelhos celulares que ocuparam o espaço da interação. A criança, como sujeito ativo, rapidamente incorporou essa forma de interação mediada pela tecnologia, em especial a comunicação via telefone e WhatsApp, e, “da noite para o dia”, ela se viu privada daquilo que tanto se prima na educação infantil: as interações e brincadeiras com os pares e com as pessoas adultas, no espaço coletivo.

O retorno que começou timidamente em 2021 e se intensificou no ano de 2022 exigiu que as escolas fizessem busca ativa para o retorno das crianças ao longo dos anos de 2021 e 2022. O afastamento das crianças na escola não só deixou as crianças

expostas ao convívio com adultos ou sem convívio com ninguém, pois os pais saíam para trabalhar, como também empurrou as crianças para as telas dos celulares. O retorno abriu uma grande interrogação, uma vez que, ao chegarem, as professoras entendiam que havia um estranhamento por parte das crianças que já não sabiam brincar com seus pares e caiu sobre as crianças o peso das dificuldades de estar na escola, o que aparentemente se manifestava apenas nas crianças e no período pós-pandêmico.

A presencialidade das crianças e o retorno integral das atividades na escola exigiu tanto dos adultos como das crianças a readaptação dos processos de interação com o corpo presente. A partir desse retorno, foi necessário que crianças, professores, funcionários, gestores e toda a comunidade escolar se adequassem “ao novo normal”, ao uso de máscaras, ao distanciamento e as demais medidas de segurança e, em especial, a interagir com todas as pessoas, pequenas e grandes, no contexto escolar.

O afastamento das atividades presenciais provocou incômodo, ansiedade, tristeza e processos depressivos nos adultos, do mesmo modo que o retorno à presencialidade (Salva; Silveira; Martinez, 2024). Como já indicado anteriormente, até hoje há situações complexas que envolvem as crianças, e, para as professoras e gestoras, elas são consequências das mudanças ocorridas pós-pandemia. Buscamos compreender a dificuldade de interação das crianças, que se evidenciam através do choro, da briga, da falta de habilidade em brincar com outra criança, que as crianças manifestam na escola, da dificuldade dos pais de deixarem seus filhos na escola.

A interrupção do atendimento presencial e o retorno gradativo pós-pandêmico deixou a escola desnuda e exposta a várias críticas, que, antes, ainda que houvesse embates e discussões permanentes de como construir a escola da infância, parecia ter um consenso do que se entendia por educação infantil, mas que, ao retornar à presencialidade, essa estabilidade de pensamento sobre a escola desapareceu e muitas das antigas práticas reprodutivistas e antecipatórias reapareceram. Junto com tais práticas, as

dificuldades de estar na escola e de reencontrar o fio de Ariadne para seguir desenvolvendo as práticas educativas sem incômodo e sem questionamentos pareciam pôr fim à estabilidade de compreensão do que é a educação infantil.

As crianças no retorno da pandemia pelas lentes das professoras e gestoras

Para as professoras e gestoras, acolher e receber as crianças foi um desafio. Sabe-se que a escola é um espaço institucional diferente da família e que as crianças, embora tenham informações de como é, precisam construir conhecimento de como estar nela; precisam inserir-se nela, sentir-se presente, ser parte dela. É preciso entender a escola como um espaço coletivo, lugar de convivência e de interações aprendidas. Essa aprendizagem precisa de tempo, um tempo que reside no corpo, que é medido pelo afeto e pelas emoções (Salva, 2016), portanto não corresponde ao tempo do relógio, tempo da máquina. O tempo do retorno à presencialidade foi medido pela máquina e gerou tensões para as crianças, por ainda não terem aprendido a conviver no espaço coletivo e, a exigência da velocidade de aprender, o que gerava uma tensão pela incapacidade de conviver com temporalidades diferentes entre “[...] tempo social, que é mensurável e previsível [...] e o tempo interno, que é múltiplo e descontínuo” (Melucci, 2004, p. 32).

Em um momento de observação em uma das escolas, deparamo-nos com a situação narrada a seguir, que parece dialogar com a narrativa da professora de que as crianças não são as mesmas e expressam maiores dificuldades de estar na escola.

Em uma das vezes em que estive em uma EMEF, acompanhei alguns momentos de interação das crianças com suas professoras. As crianças estavam no refeitório, fazendo o lanche. Ao me aproximar, observei que uma menina chorava intensamente. Ao perguntar à professora o motivo, ela explicou que a criança costuma chorar sempre que é contrariada. Questionei então o que havia ocorrido

especificamente naquele momento e a professora relatou que a menina estava chorando porque queria ser a primeira da fila, mas, naquele dia, outra criança foi colocada nessa posição.

Diante dessa frustração, a menina permaneceu chorando durante todo o tempo no refeitório e recusou-se a comer. Nenhuma intervenção — fosse da professora, da diretora, da cozinheira ou da auxiliar — conseguiu consolá-la. A auxiliar se agachou para conversar, mas a criança apenas continuou a chorar. Diante da situação, decidi me afastar, acreditando que minha presença poderia estar afetando o ambiente. Além disso, percebi que outra menina também começava a chorar. Após o lanche, acompanhei as crianças até a sala de aula, com a intenção de conhecer um pouco da rotina da professora com o grupo. Compreendo que a entrada de um adulto novo no ambiente pode causar certo estranhamento nas crianças. Algumas brincavam, enquanto outras ainda choravam — inclusive as que haviam chorado no refeitório, embora com intensidades diferentes.

A menina que mais chorava oscilava entre momentos de calma e novas crises de choro, desencadeadas por pequenos estímulos, como um olhar ou a aproximação de outra criança. Notei que a professora demonstrava preocupação com a minha presença, então procurei me aproximar de um grupo de meninas que procuravam brinquedos. Elas estavam próximas às prateleiras onde havia um tapete.

Sentei-me no tapete e enfileirei algumas bonecas, colocando-as sentadas e perguntei às crianças próximas quem cuidaria delas. Logo uma menina chegou com uma boneca no colo, dizendo que precisava dar banho e pedindo que eu comprasse um shampoo. Revirei uma caixa com objetos e ofereci um recipiente sem tampa, como se fosse o shampoo. Ela recusou, dizendo: “— Isto aqui não pode ser um shampoo porque não tem tampa”. Voltei à caixa, encontrei um frasco com tampa e entreguei a ela, que ficou satisfeita e seguiu na brincadeira com as outras meninas.

Mais tarde, percebi que a mesma menina que havia chorado no refeitório chorava novamente, agora por outro motivo: ela tentava participar de uma brincadeira em volta da mesa, mas foi impedida por

um menino. A professora interveio e, por alguns minutos, a criança se acalmou. Nesse breve momento de tranquilidade, ela brincava com uma bolsinha cor-de-rosa a tiracolo. Outra menina, sem pedir, puxou a bolsa até a arrancar da menina. Ambas começaram a chorar e a professora precisou intervir novamente.

Outra situação envolveu um menino que queria uma peça de quebra-cabeça que estava com uma menina. Ele agarrou a mão dela e tentou puxá-la, o que resultou em choro de ambos. Durante todo o tempo, a professora mediava com paciência as constantes situações de conflito e choro entre as crianças.

Saí da sala refletindo sobre o quanto minha presença poderia estar interferindo na harmonia do ambiente e nas interações das crianças. Perguntei-me: essas situações seriam recorrentes? Sem minha presença, teriam ocorrido tantos episódios de choro e conflitos?

O relato expressa uma situação vivenciada em um momento de observação no período pós-pandemia. A observação, nesse caso, não se caracterizou em pesquisa com crianças, pois, aqui, era apenas o olhar da pesquisadora que buscava consentimento de algum modo, mas que também viu incômodo, até conseguir inserir-se na brincadeira da criança. Ou seja, exigiu tempo para que a observação deixasse de ser verticalizada, rompendo com a perspectiva adultocêntrica, um processo que exige assentimento das crianças para além do processo burocrático (Salva, 2024).

Em relação ao observado, esse não foi o único episódio que expressa a dificuldade das crianças nos contextos escolares. Tal como relatam as professoras, existem dificuldades que se acentuaram, em especial considerando as interações e brincadeiras das crianças. As narrativas das professoras entrevistadas mostram outras situações. Dandara¹¹ (gestora) narra momentos do retorno da pandemia e relata a dificuldade das famílias e o excesso de cuidado que, de algum modo, afetava as crianças.

¹¹ Todos os nomes são fictícios, inclusive os das escolas.

Eu ficava ali na porta e eram muitas as recomendações que eu recebia. Eu tinha que transmitir para os professores. — A criança não pode tirar o casaco. — Professora, cuidado com isso. — Professora, cuidado com aquilo. — Olha o ar-condicionado, pega vento demais. São várias recomendações. Os pais não tinham esse tipo de cuidado antes. Tinham cuidados, mas não em excesso, tem vezes que eles extrapolam. Tinha um pai da turma da tarde que trazia o menino de casaco e de touca e a criança tinha que sair daquela mesma forma. Se não saísse como entrou, ele questionava: — Por que ele tirou o casaco, professora? Isso afetava as crianças, não é? (Dandara – entrevista – setembro de 2023).

O cuidado em excesso, revelado na narrativa de Dandara, possibilita-nos compreender e reconhecer que o medo da pandemia afetou a todos. As famílias foram afetadas, portanto, é legítimo que tentem proteger as suas crianças. Por ser um contexto de vulnerabilidade social, sabe-se que esses foram os lugares mais afetados pela pandemia, nos quais as pessoas mais sofreram riscos de vida. Diante de tal situação, a equipe da EMEI Estrela Cometa percebeu a necessidade de realizar reuniões com as famílias com maior frequência para que, juntas, tivessem a possibilidade de compreender esse novo momento, que, por um lado, precisa haver segurança e certo controle das interações, e, por outro, entender a importância do brincar para as crianças.

As narrativas da gestora (Antonella) e da professora (Jasmine), respectivamente, demonstram as dificuldades no retorno, com a diferença de que havia turmas de berçário e, portanto, crianças que iam à escola pela primeira vez. O relato nos possibilita compreender que “[...] o tempo é também o tempo do corpo” (Salva, 2016, p. 317-321) e que é preciso que esse tempo não seja apenas de submissão, mas também tempo de espera, tempo que metaforicamente seja tempo de desatar os nós e “[...] viver seus tempos possíveis”.

Algumas crianças, a gente pode dizer assim, que agora no mês de julho elas já estão... considerando a situação, até estão bem adaptadas. Muitas demoraram mais, o processo foi mais lento. A gente sempre estima assim um mês de adaptação, mas demorou mais. Teve criança que foi um mês e meio, dois meses e teve criança que foi três meses (Antonella – entrevista – julho de 2022).

Em outro excerto da entrevista, Antonella narra as mudanças que ocorreram no retorno:

A gente percebe que muita coisa mudou, até a questão, eu penso que hoje é questão do abraço, do afeto. Ainda a gente tem esse receio do abraço, do afeto, desse carinho. Acho que pela questão desse tempo que se ficou com medo, né? Então, acho que ainda existe um resquício de medo de vírus, de doenças, então assim, ainda tem um pouco dessa questão, em relação ao afeto, que o pessoal está mais retraído, né? E as crianças sentem, né? (Antonella – entrevista – julho de 2022).

A educação é presença, é estar com. A pedagogia é estar de mãos dadas com a criança, defende Michel Serres (1993) não para aprisioná-las, mas para iniciar a viagem com elas, cujas aprendizagens se darão no percurso. O mestre, o(a) pedagogo(a) está aí para convidar a criança a partir. Metaforicamente, é a viagem que expõe a criança à aprendizagem, à autonomia. A professora está aí para propor, para estar próxima da criança, acolher, encorajar, mas quem caminha é a criança. A educação infantil é feita de interações entre corpos e de proximidade.

A professora Jasmine relata, não como dificuldade da criança, mas como compromisso da escola com o processo de desenvolvimento, com o sentido do que é a educação infantil, do que significa estar na escola e ser criança pequena. Sabe-se que a educação infantil exige um vínculo de afeto e acolhimento muito próximo com a criança, que naquele momento exigia muitos cuidados e afastamento. Ela enfatiza que

[...] são crianças que têm só o convívio com adultos em casa, que vieram de casa, né? E algumas, inclusive assim, com falta de atitude e autonomia porque têm as coisas muito à mão, disponíveis. Em casa, as pessoas fazem por elas, então tá sendo importante a escola nesse sentido, porque eles também estão tendo a oportunidade de interagir com as outras crianças (Jasmine – entrevista – julho 2022).

Fátima, da EMEI Ponte, relata inúmeras dificuldades demonstradas pelas crianças.

Porque as crianças chegaram assim, mais agitadas do que se conhecia, sabe, elas não paravam assim, elas não paravam para nada, sabe? Eu pensava as propostas, assim, o que eu planejava ali, mais ou menos para 2/3 dias, às vezes em um dia me consumia, sabe, as propostas, porque dava uma proposta ali era muito pouco tempo, assim que eles ficavam. A gente sabe que a criança, quanto menor, menos tempo em uma proposta, mas ainda era muito pouco, sabe? (Fátima, entrevista – abril de 2022).

A professora percebe que a criança se envolve muito pouco com as atividades propostas, deixando sempre interrogações de como fazer, como envolver as crianças, processos que decorrem também da experiência acumulada da professora e que a suspensão das atividades interrompeu. É como se a professora novamente se visse no início de sua experiência docente, ainda apreendendo as temporalidades das crianças.

Para quem é professor e para quem viveu isso, foi uma coisa muito agressiva. Tu estar todo dia numa sala de aula, rodeado de crianças, vivendo. Porque a educação é vivência. É amor, é você trabalhar com imprevisibilidade, é você trabalhar com a vida, com a ação, com o movimento. E a gente se privou de tudo. A gente que trabalhava com o movimento, com a vida numa escola, teve que se conformar com uma tela de computador, quando havia uma tela de computador (Juliete – entrevista – setembro de 2023).

Ao expressar que o retorno “foi uma coisa muito agressiva”, podemos considerar, primeiro, o movimento que obrigou as crianças e professoras a ficarem em casa para se proteger. Ao mesmo tempo que ficar em casa foi uma forma de proteção, também podemos considerar que foi uma agressão, já que a liberdade se restringiu e o convívio ficou limitado aos familiares próximos. A professora também considerou que foi uma agressão ficar longe das crianças, pois educação infantil é relação, é interação, é vida, é afeto, e durante o período prevaleceu o isolamento, a solidão, o silêncio.

As crianças têm a necessidade de se movimentar, de ter experiência, toda criança tem, e nessa idade, o tempo de concentração deles é menor, eles não tinham como ficar atrás das telas, ficar ali, olhando para ti, te escutar, falar, para te aproximar delas (Juliete – entrevista – setembro de 2023).

Nesse trecho da entrevista com a professora Juliete, é necessário ressaltar a frustração ao pensar na importância da interação, do movimento e das vivências na educação infantil. As práticas na educação infantil envolvem muitas linguagens, a corporeidade, a comunicação, seja pelo diálogo, pelo riso ou pelo choro. Todas essas questões estão conectadas às dificuldades das pessoas adultas, como a preocupação da professora em relação às infâncias, a impossibilidade de desenvolver as práticas educativas, em especial com os bebês e as crianças bem pequenas, considerando as especificidades da educação infantil e as problemáticas da covid-19. Como as crianças participaram do mundo nesse período? Também em isolamento e também empurrados para a exposição às telas. Agnese Infantino (2024) chama atenção para a especificidade da educação infantil.

Na perspectiva da educação infantil, não podemos deixar de nos colocar em diálogo com estas linhas de complexidade móvel e incerta. Trata-se, portanto, de reconhecer que a educação infantil não

pode ignorar as crises e dificuldades do mundo adulto que são constitutivas da tessitura educativa em seu fazer-se e realizar-se enquanto os recém-nascidos, como nos lembra Hannah Arendt, que enquanto crescem, aprendem, se movimentam, participando deste mundo. Ou seja, a educação infantil não pode ser pensada como uma dimensão abstrata, onde reina a necessidade imóvel de ser povoada de ideias, de ideias estáticas de criança, de modelos artificiais e representações conceituais artificiais e completamente desligadas da vida. A educação infantil se faz e está acontecendo de mil formas e, quando tentamos pensar os processos educativos que se movem a partir dos locais dedicados à educação (creche, pré-escola), nos encontramos refletindo sobre como eles podem nos colocar dentro dos processos mais complexos em curso em nosso mundo, buscando, sem onipotência ilusória, gerar um impacto qualitativo e transformador nas experiências das pessoas pequenas e grandes que delas participam (Infantino, 2024, p. 53).

Pode-se compreender a escola de educação infantil, quer seja creche ou pré-escola, como um lugar que vive as complexidades do mundo em seu próprio mundo. As situações vividas e narradas pelas professoras e gestoras, em diálogo com as reflexões de Agnese Infantino, tornam explícito que a educação infantil não pode ser pensada de forma isolada ou descolada das realidades que atravessam o mundo contemporâneo, e são muitas. A frustração, as angústias, os desafios que as professoras e gestoras expressam, as observações feitas na escola revelam não apenas a angústia de quem se dedica ao cuidado e à educação das crianças, mas também alerta para a complexidade e resistência de reconhecer a centralidade do corpo, da interação e da experiência como elementos fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A pandemia da covid-19 explicitou essas tensões ao impor o isolamento. As crianças, empurradas para o mundo das telas, foram afastadas de um território concreto de descobertas e relações, território esse que não se limita aos muros da escola, mas que se

expande no contato humano, nas trocas sensíveis, no brincar compartilhado, nos afetos, nos modos de simbolizar, imaginar, criar.

Como nos lembra Infantino (2024), pensar a educação infantil é aceitar sua natureza viva, inacabada, atravessada por incertezas e pelas crises do mundo adulto que, inevitavelmente a conformam. É reconhecer que os espaços educativos são territórios políticos e afetivos, atravessados por uma ética do viver, permeados por estéticas em que se disputa o modo como as crianças habitam o mundo e são por ele acolhidas. Não cabe, portanto, uma educação infantil imobilizada em modelos abstratos ou idealizados de criança, mas sim uma prática viva, atenta, comprometida com a escuta, com o corpo, com a presença e com a crença no ser humano como ser em permanente processo de construção.

Considerações finais

Como construir uma educação infantil que possa ser um alento para um cotidiano tão desafiador como estamos vivendo nestes tempos? Não podemos pensar a educação infantil de forma estéril, apartada da vida cotidiana, dos sentidos que as crianças constroem sobre o mundo, do contexto que, em muitos momentos, causa medo, mas que é também de criação, de invenção, de imaginação. Como substituir o medo pela alegria de conviver com os pares, pela alegria de estar na escola, pela confiança depositada nas professoras e outras pessoas adultas que estão no contexto escolar que têm as crianças em suas mãos? Como pensar numa escola que seja plena de possibilidades, em que as linguagens e a corporeidade tenham lugar, que sejam privilegiadas? Como pensar e construir uma escola atenta ao que acontece, mas que, ao mesmo tempo, busque entender a necessidade de “não se cegar aos medos que antecedem os finais”, pois, segundo o compositor, “não se cegar aos medos que antecedem os finais é bom” (Duzz, 2024). Este é um convite para não deixar que o medo nos paralise e impeça o romper da vida. É um modo de convocar um recomeço: o de uma educação infantil que não se esconda nos medos, nas amarras da

técnica, mas que se abra às urgências do tempo presente, acolhendo as infâncias em sua inteireza e potência, sobretudo, em tempos de crise que parecem anunciar-se de forma permanente. As perguntas seguem, mas não são obstáculos, são indicações que mobilizam o desejo de saber, de conhecer, o sentido imprescindível do humano que todos buscamos.

Referências

ARROYO, M. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

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

DUZZ. **Atento aos sinais**. Universal Music Ltda, 2024. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/duzz-mc/atento-aos-sinais/>. <https://www.youtube.com/watch?v=ksxbOpL1fUk>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FARIA, A. L. G. Prefácio. *In*: INFANTINO, A. (Org.). **As crianças também aprendem**: O papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 5-18.

INFANTINO, A. A educação da infância: entre o não mais e o ainda não. *In*: SALVA, S.; MELLO, D. T. de; GALLINA, S. F. da S. (Orgs.). **Educação das infâncias**: percursos, experimentações e criações em contextos educativos. CLAE: Foz do Iguaçu, 2024. p. 94-113.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade: um desafio para a educação. *In*: KRAMER, S. (Org.). **A infância e sua singularidade: desafios para a educação infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 13-35.

MELUCCI, A. **A invenção do Presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, A. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, UNISINOS, 2004.

SALVA, S. Educação Infantil – uma reflexão acerca do tempo. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCENFELDER, N. V. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 309-324.

SALVA, S. Pesquisa com crianças e reflexividade construcionista: modos de olhar e modos de ver. *In*: SALVA, S.; MELLO, D. T. de; GALLINA, S. F. da S. (Orgs.). **Educação das infâncias**: percursos, experimentações e criações em contextos educativos. CLAE: Foz do Iguaçu, 2024. p. 94-113.

SALVA, S.; SCHÜTZ, L.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 160–178, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SALVA, S.; SILVEIRA, M. da; MARTINEZ, L. da S. O pós-pandemia foi difícil para quem? Experiências do retorno presencial às escolas de educação infantil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 20, n. 60, p. 227-254, 2024. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/6371>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SALVA, S. Diálogos Sobre a Educação Infantil Entre Brasil e Itália: o que vem do outro lado também pode levar algo daqui? *In*: INFANTINO, A. (Org.). **Práticas educativas em diálogo:** pedagogias da infância entre Itália e Brasil. São Carlos: Pedro e João, 2025.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SERRES, M. **O terceiro instruído**. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.



Gabrielle.

Práticas escolares e políticas de in/exclusão: a defesa da diferença via criação de territórios de resistência

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Simone Freitas da Silva Gallina

Nesta escrita, buscamos problematizar a normalização dos corpos escolares, o roubo de suas possibilidades existenciais, que resulta na expropriação de sua liberdade ou ainda na invisibilização de sua diferença no contexto institucional da escola adjetivada como inclusiva. Pretendemos tensionar o que escapa às tramas, os traumas e os marcadores de exclusão nas práticas cotidianas da escola, fazendo ver os modos pelos quais as crianças e os jovens enfrentam as estratégias cada vez mais sofisticadas de captura, opressão e violências que incidem sobre seus corpos com a intenção de retirar da existência de cada um, a diferença.

Ao propormos a defesa de um devir política dos corpos, olhamos para a escola gestada na perspectiva das políticas de in/exclusão enquanto espaço capaz de resistir àquilo que usurpa de cada estudante o que possa ser sua existência e sua potência inventiva, principalmente por considerarmos que o corpo da inclusão ainda é interditado pelas práticas de preconceito e discriminação, impossibilitando que eles desenvolvam suas capacidades de pensar, sentir, desejar e criar.

Os corpos da inclusão importam? Para quem? Para quê? Essas perguntas nos fazem pensar o tensionamento produzido pela normalização dos corpos, como se dá o roubo das possibilidades existenciais, que resulta na expropriação da liberdade, ou ainda, na invisibilização da sua singularidade, pois são postos em operação nas práticas escolares pela emergência de políticas de in/exclusão escolar.

Ao problematizar as intencionalidades de tais políticas e as estratégias de normalização e exclusão que elas acionam no

contexto escolar, pretendemos visibilizar o que acontece no *entre* os corpos, o que escapa às tramas, os traumas e os marcadores de inclusão nas práticas cotidianas no contexto institucional da escola. Ou seja, queremos perceber como enfrentamos os modos sofisticados de captura, opressão e as violências que tentam retirar da existência de cada um, a singularidade humana.

Pensamos que o devir política do corpo, que lida com a potência dos afetos, pode ser uma das possibilidades da insurgência dos corpos. Essa insurgência requer aprender outros modos para desobedecer à ordem discursiva neoliberal acerca dos corpos como empreendedores de si. As amarras que sustentam tais discursos têm efeitos em cada singularidade, articulando-se a partir da relação íntima com atravessamentos interseccionais de gênero e autodeterminação sexuais e étnicas, e (d)eficiência e outros (im)possíveis.

As políticas inclusivas e a demarcação da diferença a ser in/excluída na escola

A produção intensa de narrativas relativas à proposição de um sistema educacional inclusivo se fortalece no Brasil nas primeiras décadas do presente século.

As políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa ‘diversidade criadora’, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo (Abramowicz; Rodriguez; Cruz, 2011, p. 93).

Defesas sobre a necessidade de construção de novas formas de significação da escola como um espaço de atenção à diferença passam a ser amplamente produzidas via políticas educacionais e discursos acadêmicos, trazendo para a centralidade dos debates uma forma bastante específica de compreensão da diferença.

Produzidas via agenciamentos com os saberes da área da Educação Especial, as políticas de in/exclusão, ao anunciarem a defesa da diferença, reafirmam classificações e indicam sinais que antecipam desvios, fazendo de alguns estudantes alvos de ações de correção com vistas à normalização, segundo padrões desejáveis de vida, assumidos como norma. Para Foucault (2001), a norma opera com a intenção de retificar corpos cuja existência anuncia uma estranheza. Nessa esteira, as práticas de normalização sobre eles incididas impõem enquadramentos, contenções e interdições que resultam na morte do que faz de cada existência singular.

Nesse processo, naturalizamos nos espaços escolares a compreensão de que falar sobre inclusão significa falar sobre normalização e falar de diferença significa falar de deficiências, transtornos, desvios. E assim, pelas políticas de in/exclusão visualizamos que a garantia de matrícula na escola, anunciada legalmente, não é propriamente destinada à diferença, mas sim à ação de normalização, para que seja possível fazer de todo sujeito em idade de escolarização um sujeito mais ajustado socialmente.

Nas operações de normalização — que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam — devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população (Lopes, 2009, p. 160).

Ao olharmos para essas ações de normalização, as visualizamos como estratégias da racionalidade neoliberal, que funcionam como meios de produção de sujeitos que se encaixem nas necessidades de uma sociedade gestada a partir da centralidade no mercado. E, nesse contexto, as defesas do Estado com relação à escola como um espaço inclusivo podem ser compreendidas como práticas discursivas que produzem a necessidade dessa instituição constituir um *locus* de

potencialização da lógica neoliberal, passando a exercer ações de governo, inclusive dos corpos para quem historicamente destinamos o lugar de incapacidade e não produção.

O que temos acompanhado no Brasil é a construção de uma ordem governamental inclusiva, que procura tudo abarcar e tudo gerir para que não fiquem brechas, para que essa ordem não seja perturbada. Mas, por mais que os esforços sejam abrangentes, diferenças resistem, não se deixam capturar pela ordem inclusiva. E podem fazer irromper uma política diferencial, que impõe uma descontinuidade, uma perturbação. [...] as diferenças não podem abdicar da potência dissensual da política, que permanece sempre aberta. Contra o governo da diversidade, o desgoverno da diferença (Gallo, 2017, p. 1520).

Nessa lógica, enquanto estratégia de governamentalidade neoliberal, as ações de in/exclusão passaram a se fazer precisas porque também operam sobre todos os corpos, a imposição para que atuem como corpos empreendedores de si, aptos a participar em condição de concorrência das tramas do jogo da produção e do consumo neoliberal.

Importa explicar que essa forma de significar as políticas inclusivas, como estratégia neoliberal de governo da população, é compreendida pelas autoras não como a única possibilidade de compreensão, mas sim como uma das possibilidades analíticas existentes. Nessa ótica, defendemos que é possível visualizar as intenções econômicas e mercadológicas que tais políticas acionam, e pelas quais são acionadas as ações de normalização dos corpos na escola, e também visualizar as possibilidades de resistência diante de tais ações que tais políticas acabam provocando. Assim, procuramos colocar foco na presença dos estudantes com deficiência na escola, apostando que é exatamente a presença de seus corpos imperfeitos nesse espaço que pode colocar a norma, enquanto verdade absoluta, sob suspeita. Seus corpos nos convocam a reconhecer a diferença como condição da existência humana e nos convidam a conhecer toda uma

multiplicidade de possibilidades de experimentação da vida que escapam ao olhar binário, previsível e monocromático da norma.

Ensaizando possibilidades éticas de relações com a diferença. O que pode a escola?

Quero imaginar uma instituição educativa mais atenta à singularidade de cada estudante do que à preservação da norma. Uma escola microrrevolucionária, onde seja possível potencializar uma multiplicidade de processos de subjetivação singular (Preciado, 2020, p. 199).

Perceber o quanto as tecnologias de poder orientam o controle subjetivo dos corpos daqueles/as que não correspondem à norma imposta pelo Estado nos faz pensar que a luta e resistência a tais dispositivos impõem a invenção de modos de existências que escapem à invisibilidade e imperceptibilidade. Ou seja, um modo de existência em oposição ao sistema capital que concebe a existência dos corpos como artefato de guerra para a morte em vida. Um modo de proposição da escola (inclusiva) que resista a toda vontade de normalidade e se permita ensaiar possibilidades éticas de relações com a diferença, a partir da defesa do direito singular de existência de todos os corpos na escola.

Crianças, adolescentes e jovens são um risco emergente para os estriamentos do aparelho de Estado, para a sujeição na subjetividade capitalística e para os dispositivos de governamentalidade. É preciso educá-los, nutri-los, defendê-los, salvá-los, profissionalizá-los, espiritualizá-los, moralizá-los, trancá-los, prendê-los, socializá-los, inseri-los, curá-los, tratá-los, acompanhá-los, protegê-los, guiá-los, domesticá-los, digitalizá-los etc. Uma sorte de infundáveis tentativas de fazer suas vidas nômades serem estriadas pelo mundo adulto, civilizado, estatal, capitalista, familiar, burguês, urbano etc. (Gallo; Limongelli, 2020, p. 3).

O que nos faz pensar que a luta e a resistência aos dispositivos de poder impõem a invenção de modos de existências nos diversos espaços institucionais? Perceber o quanto as tecnologias de poder orientam o controle dos corpos que não corresponde à norma imposta pela governamentalidade do Estado nos faz pensar o quanto a política do corpo binário impõe efeitos da negação do desejo de um corpo livre. Preciado identifica nesses efeitos um paradoxo no qual há a necessidade de os corpos experimentarem “um modo de vida ou um projeto-identidade” (Preciado, 2020, p. 135).

Há que se experimentar a invenção de política dos corpos, em que aprender significa mobilizar o pensar sobre o imperceptível e o impensável das relações dos corpos com os princípios identitários que tentam sempre subsumir a diferença. O que importa aprender são os afetos que equilibram e desequilibram as relações de poder-saber entre os sujeitos. Afetos que tornam possível uma política da vida que não se envergue perante a política de colonização dos corpos.

[...] na verdade, precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças [...] É a afirmação da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um (Abramowicz; Rodriguez; Cruz, 2011, p. 96).

Precisamos inventar uma política da diferença capaz de aniquilar os dispositivos de controle dos afetos e tudo que se oponha à potência inventiva da diferença.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea — Revista de Sociologia da UFSCar**. São Paulo. Departamento e

Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2, p. 85-97, 2011.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez., 2017.

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. M. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**. v. 34, maio-ago. p. 153-169, 2009.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano**. Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Políticas curriculares para as infâncias e o experienciar com os dinossauros na Educação Infantil

Débora Ortiz de Leão
Priscila Michelin Giovelli

Reflexões iniciais: contextualizando as intencionalidades

As práticas pedagógicas na Educação Infantil são múltiplas possibilidades de experiências em que cada criança tem a oportunidade de vivenciar sua infância a partir das interações e brincadeiras (Brasil, 2018). Nesse viés, no cotidiano das escolas que acolhem as crianças dessa etapa da Educação Básica são realizados movimentos de construção de práticas pedagógicas que valorizem os interesses das crianças, através de espaços e tempos que contemplem a diversidade de materiais e sejam convidativos para que as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). É válido registrar que essas práticas pedagógicas são amparadas por políticas e legislações construídas no decorrer de uma história, através de movimentos e lutas pelos direitos das crianças por uma educação de qualidade.

Nesse contexto, atenta-se para a definição de currículo, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), destacando o item que se refere ao patrimônio cultural como o “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do *patrimônio cultural*, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p. 12, grifo nosso).

Nessa definição de currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o patrimônio cultural é mencionado quando se defende que, nas práticas

pedagógicas na Educação Infantil, busca-se a articulação das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos patrimoniais. Desse modo, o desenvolvimento integral das crianças também acontece quando a instituição escolar acolhe e valoriza os saberes que as crianças já possuem e que ainda podem construir além dos muros escolares, através do convívio familiar, na comunidade, no parque, no clube e nos outros espaços de convivência, que são oportunidades de aprendizado e constroem a identidade de cada criança, conforme seus contextos e suas histórias de vida.

Dessa forma, nesta escrita, a intencionalidade está em compartilhar uma proposta pedagógica de experiência com crianças de uma turma de pré-escola (idades de 4 e 5 anos), envolvendo o interesse pelos dinossauros, articulando-a com as políticas curriculares da Educação Infantil. Trata-se de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no interior de um município que integra a Quarta Colônia de Imigração Italiana, do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), reconhecido pela preservação do seu patrimônio histórico, natural, religioso e cultural. Além disso, essa região é rica em Patrimônio Paleontológico (são frequentes as descobertas de fósseis de dinossauros) e compõe o Geoparque Quarta Colônia¹² (UNESCO).

Nos Documentos Orientadores Municipais e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, existem orientações para que esses aspectos da história e da preservação do patrimônio do município sejam explorados pelas crianças em diferentes etapas da Educação Básica.

Destaca-se que, neste texto, apresentamos parte de um estudo de abordagem qualitativa (Minayo, 2002), do tipo relato de experiência docente, utilizando o diário de aula (Zabalza, 2004)

¹²LEÃO, *et al.* Somos gestores(as). E agora? Os múltiplos desafios da atualidade. In: BASTOS *et al.* **Origens do Quarta Colônia Geoparque Mundial da UNESCO:** memórias e reflexões sobre a V Jornada Interdisciplinar de Formação de Professores em Educação Patrimonial. Santa Maria: Pró-Reitoria de Extensão, UFSM, 2024.

para as reflexões. Assim, na sequência destas linhas, encontram-se sistematizadas as seguintes seções: (i) docência, planejamento e políticas curriculares: caminhos entrecruzados; (ii) as crianças em ação: o experienciar com os dinossauros na Educação Infantil; (iii) docência na Educação Infantil: as infâncias e o experienciar com o patrimônio; (iv) considerações finais.

Docência, planejamento e políticas curriculares: caminhos entrecruzados

Uma das tarefas cotidianas mais comuns na docência é o planejamento do ensino. Professores que se dedicam às infâncias igualmente dedicam-se incansavelmente em busca de atividades criativas e atrativas com a finalidade de ensinar conhecimentos para serem aprendidos de modo significativo. Planejar significa projetar uma caminhada de experiências junto às crianças e às formas mais adequadas de concretizá-las.

Planejar significa uma tomada de decisão do início ao fim do caminho e essa tomada de decisão requer escolhas pertinentes entre uma gama de alternativas possíveis para se chegar com sucesso ao final desse percurso. Planejamento é fazer escolhas possíveis entre tantas possibilidades para se estabelecer condições ideais para ativar o processo ensino-aprendizagem. Castro (2010) distingue as dimensões e os tipos de planejamento existentes: o primeiro seria o planejamento do sistema educacional, que acontece no nível macro dos sistemas educacionais do país. O segundo é o planejamento escolar, como aquele

realizado no âmbito da unidade escolar, caracteriza-se como o ato de organizar as atividades de ensino e de aprendizagem, determinada por uma intencionalidade educativa, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos e o modo de agir dos educadores. Deve, portanto, expressar a cultura da escola, porque está assentado nas crenças, nos valores, nos significados, nos modos de pensar e agir das pessoas que o elaboraram, além de conter a proposta geral das

experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares (Castro, 2010, n.p.).

Com relação ao planejamento de ensino, este ocorre em nível micro,

voltado especificamente às atividades a serem desenvolvidas pelos professores e alunos no cotidiano escolar, tendo em vista a aquisição do conhecimento. Deve partir da realidade concreta, tanto dos sujeitos quanto do objeto do conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica. O planejamento de ensino precisa estar em sintonia com o planejamento global do ensino, explicitado em seu Projeto Político Pedagógico (Libâneo, 2003, p. 222; Castro, 2010, n.p.).

De acordo com Libâneo (2012), a ideia de planejamento tal como vemos atualmente aparece nos anos 60 e se intensifica na década de 70, quando se difunde a prática do planejamento curricular. Posteriormente, consolidou-se a expressão “projeto pedagógico”, que confere maior amplitude à ideia de um planejamento abrangente de todo o conjunto de atividades escolares, e não apenas do currículo (Libâneo, 2012, p. 483). Nessa direção, as práticas de gestão participativa contribuíram para o entendimento de que um projeto pedagógico deve ser discutido e formulado coletivamente, envolvendo a equipe da escola na tomada de decisões sobre aspectos curriculares.

Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 484) expõe que “o projeto pedagógico-curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” e defende que esse projeto resulta de práticas participativas e que expressem o grau de autonomia da equipe escolar. O planejamento curricular faz parte do conjunto de tarefas docentes que exige formação e boas doses de criatividade, especialmente quando

envolve outros agentes da comunidade escolar, além de crianças e professores. De acordo com Leão (2023, p. 59),

a organização curricular passa a ocorrer na medida em que o processo de planejamento e execução da proposta pedagógica da escola é implementado (...) e são guiados por normativas e por elas devem se orientar, não apenas devido a uma obrigatoriedade (quando se trata de leis), mas também porque os documentos oficiais (quando elaborados democraticamente, em consonância com os segmentos sociais educacionais) pautam o projeto nacional para a educação.

Assim, esse tipo de planejamento percorre um caminho amparado pelo que denominamos de políticas curriculares, entendidas como aquelas políticas educacionais que se dirigem especificamente às questões relacionadas ao currículo. Embasadas em Sacristán (2000, p. 109), definimos política curricular como “aquela decisão ou condicionamento de conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir de instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”. Por isso, ao planejar, os(as) professores(as) se amparam em uma cadeia hierárquica de leis, documentos e diretrizes que os possibilitam segurança e sintonia com o que se exige em cada nível ou etapa de ensino. Complementarmente, Pacheco (2003, p. 15) reitera que uma política curricular “é ao mesmo tempo processo e produto, envolvendo tanto a produção de intenções, ou de textos, como a realização das práticas”.

Portanto, ao se pensar e planejar práticas pedagógicas para as infâncias, parte-se de um rol de políticas que moldam o sistema curricular. E quais seriam essas políticas curriculares? Além do embasamento legal encontrado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (Brasil, 1996), contamos com as metas de qualidade exigidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014) que devem se fazer cumprir por meio de orientações curriculares

como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2018). Obviamente, para cada etapa da escolarização básica e cada faixa etária, há um conjunto de orientações específicas.

No caso do trabalho com as infâncias, contamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), mencionadas no início deste texto, como uma importante referência. Neste documento, encontra-se uma definição de currículo que expressa bem a concepção docente adotada para compor as práticas aqui relatadas e se coaduna com as escolhas realizadas.

As crianças em ação: o experienciar com os dinossauros na Educação Infantil

Ao longo das observações das interações e brincadeiras das crianças de uma turma de pré-escola, identificou-se um intenso interesse das crianças pela temática dos dinossauros, demonstrado através dos momentos de brincar livre. A turma era formada por dezoito crianças (ano letivo de 2024), entre quatro e cinco anos, caracterizadas por serem curiosas, criativas e investigativas. Além disso, destaca-se que são crianças, em sua maioria, que residem no campo. Sendo assim, enquanto docente, identificou-se um grande potencial para um projeto investigativo acerca da temática dos dinossauros, envolvendo as múltiplas expressões e os interesses das crianças, além de considerar as orientações curriculares municipais acerca do patrimônio do município.

Desse modo, foram realizadas rodas de conversa entre a turma sobre os dinossauros, procurando mapear o que as crianças já conheciam sobre esses animais tão misteriosos. Na sequência, foi vivenciada a contação da história *Mordisco: o guia dos dinossauros* (Yarlett, 2021). As crianças ficaram empolgadas com a história e foram convidadas a construir um chaveiro, para terem uma lembrança do personagem.

Na sequência dos dias, as crianças interagiram em outras propostas envolvendo a temática dos dinossauros. A turma foi instigada a realizar uma caça aos fósseis de dinossauros na areia. Sendo assim, na pracinha de areia da escola, miniaturas que representavam os fósseis de dinossauros foram enterradas e as crianças, com o auxílio de diversas ferramentas, traçaram estratégias para encontrá-las.

Após a realização da caça aos fósseis de dinossauros na areia da pracinha, as crianças tiveram a oportunidade de registrar suas descobertas através de desenhos em guarda-chuvas. Além disso, os brinquedos que representavam os fósseis de dinossauros encontrados pela turma na areia começaram a fazer parte das brincadeiras realizadas na escola, nos dias que se sucederam (espaços de massinha, culinária, fósseis congelados). A seguir, encontram-se os desenhos das crianças nos guarda-chuvas:

Figura 1 — Desenhos em guarda-chuvas sobre as descobertas: os dinossauros



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

Com a intencionalidade de valorizar os interesses demonstrados pelas crianças em relação à temática dos dinossauros e também procurando ampliar os conhecimentos por meio de uma abordagem científica, realizou-se uma Expedição Investigativa ao CAPP: Centro de Apoio à Pesquisa Paleontológica da Quarta Colônia. Nessa visita, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer fósseis, aprender com paleontólogos e fazer descobertas sobre o patrimônio histórico do município.

Figura 2 — Expedição Investigativa ao CAPP



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

Após a visita ao CAPP, as crianças elaboraram desenhos sobre suas descobertas. Além disso, a turma foi convidada a construir esculturas de fósseis de dinossauros usando diferentes tamanhos de fósforos e argila. A ideia foi representar os fósseis observados durante o passeio ao CAPP:

Após a realização dessas propostas educativas utilizando como temática principal os dinossauros, foi possível observar, na sequência dos dias letivos, a presença desses animais no brincar livre das crianças, em que estas deram sequência aos processos de aprendizagem, demonstrando que as experiências foram

significativas. Na continuidade desta escrita, encontra-se uma reflexão sobre a docência na Educação Infantil, a partir da análise da experiência com os dinossauros relatada nesta seção.

Figura 3 — Esculturas de fósseis dinossauros



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

Docência na Educação Infantil: as infâncias e o experienciar com o patrimônio

A experiência compartilhada destaca a importância da preservação e do fomento do patrimônio histórico e cultural, para que este venha a ser utilizado por todos, inclusive pelas crianças. Ao defender-se a criança como ator social, sujeito produtor de cultura, ser ativo situado no tempo e no espaço, também se intensifica sua participação nos espaços públicos e em todos os âmbitos da sociedade, envolvendo aspectos como identidade, alteridade, memória, apropriação, pertença, sustentabilidade e visibilidade.

Tais elementos convidam e desafiam os(as) professores(as) das infâncias ao olhar diferenciado para os espaços públicos da cidade e para a participação ativa das crianças para além das limitações do espaço escolar. Além disso, acolhem-se tais elementos que têm potencial para constituir os currículos da Educação Infantil, afinal,

as pesquisas e as ações [...] dão pistas de como as crianças, a educação infantil e o seu currículo podem dialogar com o patrimônio cultural, reconhecendo-o, valorizando-o e potencializando a vivência das crianças em seus territórios. Um primeiro contributo consiste na sua complexidade e organicidade, marcadas pela necessária abrangência para além do âmbito educacional e articulação com as diversas dimensões que informam e sustentam a mudança, incluindo as políticas municipais e comunidades locais. Um segundo contributo dos projetos e das pesquisas [...] é a reiteração da necessidade de fazer permear o currículo pelas práticas, saberes e fazeres das comunidades. Dessa forma, as crianças têm de ser ‘escutadas’ e observadas nas suas brincadeiras, pois desde que nascem vão conhecendo, integrando, experienciando, participando e aprendendo de ‘formas outras’ os saberes e fazeres culturais de suas famílias e comunidades (Haddad; Folqueb; Bezelga, 2024, p. 12).

Tais ações contribuem para a construção do sentimento de pertencimento e identidade das crianças para com a cidade em que habitam, despertando também o interesse pela pesquisa, pela preservação do patrimônio cultural, bem como outros modos de olhar, valorizar e ocupar a cidade. Dessa maneira, destacam-se as diversas possibilidades de descobertas e aprendizagens que as saídas pelas cidades podem proporcionar para as crianças e também para os adultos, vivenciando e reconhecendo seu espaço, dialogando com as famílias e as comunidades locais. Essas perspectivas fazem parte das brincadeiras das crianças, nas quais elas expressam, através das múltiplas linguagens, seus conhecimentos e interesses pelo patrimônio cultural, merecendo, portanto, serem escutadas.

O desafio está em aguçar o olhar docente para a construção de práticas pedagógicas em que as crianças desses contextos, muitas vezes residentes no campo, que apresentam conhecimentos e interesses singulares para com o patrimônio cultural, possam reconhecê-lo e valorizá-lo, a partir de uma formação mais integral. Compreender a importância de reconhecer as potencialidades encontradas no contexto das crianças, bem como o papel das infâncias na preservação das memórias e do patrimônio tão característicos e singulares da região, torna-se um caminho para a construção de práticas pedagógicas e curriculares significativas na Educação Infantil.

Na experiência relatada anteriormente, fica em evidência o olhar sensível que a docente teve em identificar, no cotidiano com as infâncias, o interesse demonstrado no brincar livre e através das múltiplas linguagens das crianças, o que se tornou um projeto significativo de aprendizagens sobre os dinossauros. Além disso, a docente estava amparada pelas orientações presentes nas políticas curriculares e por uma concepção de planejamento construída junto das crianças, valorizando a criatividade, a curiosidade, a imaginação e o brincar. Nesse viés, Corsino (2009, p. 117) lembra que

as crianças são o ponto de partida do trabalho e a educação é uma possibilidade de ampliação de suas experiências. Toda criança é sujeito ativo e, nas suas interações, está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido às suas experiências. Planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie suas possibilidades de produzir significados.

Desse modo, são tecidas reflexões acerca da formação de professores para atuarem com crianças e infâncias distintas, participantes de contextos sociais e patrimoniais, merecendo, portanto, escuta e acolhimento. São nos momentos de brincar livre que as crianças expressam seus interesses e conhecimentos. Logo, a formação docente deve contribuir para os(as) professores(as)

sentirem-se motivados a construir contextos investigativos que despertem a aprendizagem das crianças, através de um planejamento potente, flexível, com variedade de experiências e materialidades.

Outro item que desperta interesse na experiência compartilhada são os registros (fotográficos, escritos, orais), presentes nos diários de aula docente (Zabalza, 2004). Estes são essenciais nas práticas pedagógicas cotidianas junto das infâncias, tendo em vista seu potencial de preservação das memórias das experiências vivenciadas pelas crianças e também como dispositivos de reflexão docente, pensando nas políticas curriculares e nos planejamentos de experiências futuras. Além disso, destaca-se a concepção curricular e de prática pedagógica com as infâncias defendidas por toda a equipe escolar, através da compreensão da importância, por exemplo, da disponibilidade de transporte para a Expedição Investigativa ao CAPPA.

Considerações finais

Ao destacar essa experiência, buscamos refletir acerca das relações possíveis entre as práticas pedagógicas e as políticas curriculares para as infâncias. Isso porque reconhecemos as crianças como sujeitos ativos que experienciam e se desenvolvem em um ambiente complexo situado no bairro, na cidade, no campo, ou ainda em outros contextos. Reconhecemos ainda as variadas influências de pedagogias que embasam políticas curriculares com enfoque na pesquisa e problematização do entorno (Freinet, Malaguzzi), além de reconhecer diferentes propostas da Escola Nova ou de uma pedagogia enraizada na realidade social ou cultural, como a de Paulo Freire. Embora não estejam citadas de forma explícita no texto, estão contempladas nas diretrizes e políticas curriculares, nas escolhas de cada atividade proposta, em cada intencionalidade planejada a partir da curiosidade infantil.

Nesse sentido, reafirmamos a importância da formação docente alinhada às orientações curriculares e de um planejamento

curricular entendido de forma mais ampla, ao envolver diversos aspectos, diferentes espaços e variados atores em sua elaboração e execução. Trata-se, portanto, do desdobramento de políticas curriculares que preveem um planejamento curricular colaborativo e criativo. Assim como Zucolli e Infantino (2018, p. 24), continuamos a nos interrogar:

Com quais elementos da cultura, em sentido amplo, é importante que uma criança, em diferentes idades, entre em contato para obter benefícios reais para o seu desenvolvimento? Que experiências deve fazer uma criança para adquirir competências e habilidades contextualizadas e coerentes para compreender, mas também para mudar e interpretar de maneira inovadora o mundo cultural do qual é parte?

A partir desses questionamentos, reiteramos que refletir sobre currículo “não significa selecionar informações e conhecimentos a serem oferecidos às crianças, na lógica de estabelecer um programa de conteúdos de aprendizagem, mas, sim, questionar os processos de crescimento das crianças e a coerência das ofertas dentro dos serviços” (Zucolli; Infantino, 2018, p. 24). Para tanto, o destaque especial “a temática do patrimônio cultural” se mostra como fonte inspiradora de um trabalho educativo em prol das infâncias.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-dcnei-rev2010&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2025.

CASTRO, A. M. D. A. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/planejamento-educacional/> Acesso em: 28 jun. 2025.

CORSINO, P. Trabalhando com projetos na Educação Infantil e considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

HADDAD, L.; FOLQUEB, M. A.; BEZELGA, I. A criança, a cidade e o patrimônio na construção do currículo e na formação docente na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. e88732, 2024.

LEÃO, D. O. **Organização curricular: saberes, políticas e perspectivas.** 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2023. v. 1. 119 p.

LEÃO, D. *et al.* Somos gestores(as). E agora? Os múltiplos desafios da atualidade. In: BASTOS *et al.* **Origens do Quarta Colônia**

Geoparque Mundial da UNESCO: memórias e reflexões sobre a V Jornada Interdisciplinar de Formação de Professores em Educação Patrimonial. Santa Maria: Pró-Reitoria de Extensão, UFSM, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

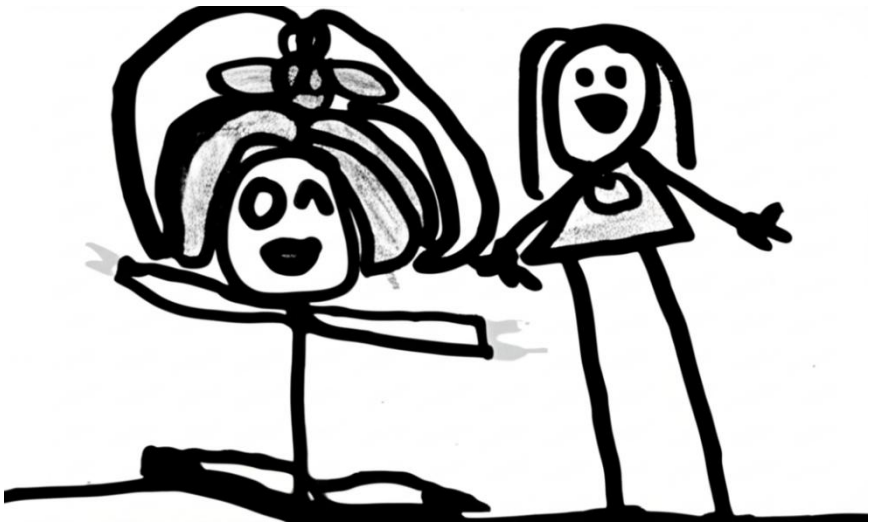
PACHECO, J. A. **Política curricular:** construção e desenvolvimento do currículo no sistema educativo. Porto: Porto Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

YARLETT, E. **Mordisco:** o guia dos dinossauros. São Paulo: Brinque-Book, 2021.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Artmed, 2004. 160 p.

ZUCCOLI, F. G.; INFANTINO, A. Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 16-37, maio/ago. 2018. Título original: Curricolo zero sei: conoscenze fatte di scoperte e riflessioni. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018016/0>. Acesso em: 03 ago. 2025.



Hellena.

PARTE 2

**Infâncias em disputa entre
práticas, saberes e (re)existências**



Lara, 7 anos.

Carta aos colegas do seminário infâncias e (re)existências!

Silvania Regina Pellenz Irgang

Colegas, escrevo esta carta com a possibilidade de rever o passado e também de tentar representar em palavras os sentidos e os significados de uma experiência formadora (Josso, 2004) a partir de um tema que nos tocou: as infâncias e suas (re)existências. Que privilégio conhecer vocês e poder compartilhar tantas memórias, saberes e vivências no campo da educação.

Nós iniciamos a jornada da formação continuada em diferentes tempos e linhas de pesquisa, foi isso que nos uniu no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e no Seminário intitulado: “Infâncias e (re)existências: diversidade e práticas descolonizadoras na creche e na pré-escola”, no primeiro semestre do ano de 2024. Algo em comum foi nos constituindo como “turma”, coletivo que busca, na formação continuada, o espaço crítico, argumentativo e reflexivo de nossas docências e nosso desenvolvimento profissional. Fomos nos conhecendo e nos constituindo em processos (auto)formativos ao reconhecer a nós mesmos e aos outros como sujeitos da educação, ao longo deste seminário.

Dentre tantas diferenças, seja de gênero, etnia, raça, cor, classe social, idades, gerações, cidades, posicionamentos, etc., esse encontro nos propiciou discutir, refletir e conhecer um pouco mais sobre as infâncias, as culturas infantis, as práticas descolonizadoras, as diversidades e as diferenças das crianças na Educação Infantil, além de compartilharmos relatos de experiência sobre esses temas tanto na docência quanto em nossas próprias histórias de vida. Muitos de nós já se conheciam, outros, fomos conhecendo, uns de perto, outros de longe e entre viagens e paisagens fomos construindo vínculos de parceria, escuta e amizade.

Nossos encontros foram regados à cumplicidade na escuta sensível, na resiliência e na empatia das alegrias e dores de cada um(a) ao tratarmos de temas tão significativos sobre as infâncias e suas (re)existências. Foi neste seminário, a partir da mediação da professora Sueli Salva, que nos colocamos a refletir e problematizar infâncias e crianças que ainda requerem atenção e respeito às suas individualidades e pluralidades.

Já não nos cabe mais compreender a infância no singular para uma criança única e universal. Lemos e discutimos isso direta ou indiretamente em todos os textos e debatemos nos encontros, desafiando-nos a descolonizar nossos conceitos, pensamentos e atitudes. Além disso, elaboramos questionamentos sobre o que os textos nos provocavam, compartilhando-os, para, juntos, tentarmos entender qual era nosso lugar nessas discussões extremamente complexas e necessárias, para que aprendêssemos a reconhecer a criança no seu tempo e lugar, sem termos que escolher por ela.

As aulas iniciaram com um material epistemológico potente com Manuel Jacinto Sarmiento (2008) e Miguel Arroyo (2008), que nos convidaram a refletir sobre o ponto de vista da Sociologia da Infância e das interrogações que a infância tem feito à Pedagogia, a nós, professores e professoras da infância e da formação. Ao longo do semestre, outros textos e livros foram se agregando ao nosso cotidiano semanal de estudos.

Os temas abordados nos textos eram complexos, por vezes, dolorosos, mas necessários para sair da nossa zona de conforto ou para nos fortalecer em práticas descolonizadoras quando olhamos e escutamos uma criança que chora, que sofre de violência de todos os tipos, que trabalha, que vive o preconceito e que é maltratada e invisibilizada por uma sociedade que insiste em enxergar uma infância única e ideal. Por isso, as contribuições da Sociologia da Infância são imprescindíveis, pois, de acordo com Sarmiento (2008, p. 32), no artigo *Sociologia da Infância: correntes e confluências*, de 2008, “o trabalho teórico e analítico sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade”.

Lembro-me de que um dos desafios que discutimos foi sobre o olhar adultocêntrico que cotidianamente estamos impondo às crianças, em especial, em nossos lugares de atuação profissional e o quanto é profundo desenvolver um movimento instituinte de mudança, de transgressão, de (re)existência de uma educação e formação diferenciada. Ao mesmo tempo, recordo-me dos nossos devaneios e reflexões realizados em narrativa oral, tentando organizar nossos pensamentos, ao elaborar novas conexões e sentidos para aquilo que nos afetava. Dentre as perguntas formuladas pelos colegas para a discussão dos textos, destaco estas, que representam um pouco daquilo que foi nossa manhã de estudos: *“Quem disse que os adultos sabem de tudo? Quem disse que as crianças precisam crescer para entender? Quem precisa de opiniões de crianças quando os adultos já têm todas as respostas prontas?”*

Constatamos que a Sociologia da Infância pode auxiliar na reflexão de dilemas, não no sentido de respondê-los com verdades absolutas, mas na tentativa de olhar de frente para essas questões. Os dilemas epistêmicos nos acompanham ao longo da vida. São eles que nos apresentam outros pontos de vista e possibilidades de pensar diferente e, conseqüentemente, exercer atitudes diferentes também.

A pesquisadora Anete Abramowicz, no artigo *Sociologia da Infância: traçando algumas linhas*, evidencia a importância de “entender a criança e sua infância a partir de paradigmas epistemológicos e metodológicos dos estudos sociais da infância” (Abramowicz, 2018, p. 372). Esse entender, perpassa pela fala da criança, “um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros (...) é um movimento político (...) porque elas não são suas próprias porta-vozes” (Abramowicz, 2018, p. 376).

Ao longo do artigo, a autora vai problematizando a expressão “dar voz” às crianças, a qual é considerada uma postura adultocêntrica porque um adulto precisa conceder o direito de fala à criança. Refletimos sobre isso num dos nossos encontros e fomos compreendendo que ainda reproduzimos essa prática na docência. E, nos questionamos: será que os professores e as professoras querem

escutar ou silenciar as crianças? Ao propor a escuta da criança, exercemos uma postura diferente, descolonizadora, capaz de ver a criança real, aquela que encontramos e trabalhamos todos os dias.

Nesse sentido, Anete Abramowicz (2018, p. 381) compreende a “infância enquanto forte dispositivo que atua capilarmente sobre as crianças, produzindo-as e definindo uma mesma infância, sem que a própria criança tenha condições de interrogar sobre ela”. Cabe a nós, docentes, ampliar a compreensão da infância para além do olhar pedagógico, das rotinas e aprendizagens pré-estabelecidas por aquilo que, como adultos, convenciamos que é importante para as crianças aprenderem, sem observar e escutar suas necessidades, seus saberes e suas culturas. Um desafio no âmbito da Educação Infantil, pois ainda vivenciamos práticas que não garantem a indissociabilidade do cuidar e do educar e nem os direitos das crianças na escola da infância. Talvez porque ainda não compreenderam o que é a infância.

A formação continuada na escola, entre os próprios sujeitos que vivem o cotidiano da escola de Educação Infantil, é fundamental. A gestão escolar, nesse caso, tem o compromisso formativo de promover reflexões, experiências, estudos e pesquisas, a fim de ampliar os processos de aprendizagens também dos(as) docentes da escola. Revisitar o Projeto Político Pedagógico da escola e retomar a concepção de criança e infância nos imaginários de professores(as), funcionários(as), famílias e das próprias crianças é o início de uma potente relação formativa para ampliar os conhecimentos.

O seminário propiciou problematizar, em especial, que infâncias temos instituído na formação inicial de pedagogos e pedagogas? O texto de Miguel Arroyo, *A infância interroga a Pedagogia*, de 2008, foi o fio condutor ao longo das nossas discussões e também me auxiliou a repensar o lugar da infância na formação de professores. Miguel Arroyo (2008) propõe muitas interrogações, ampliando para diversos campos do conhecimento, pois a infância é entendida como território de pluralidades onde se encontram várias ciências, dentre elas, a Pedagogia. Segundo o autor (2008), é

preciso reconhecer as diferenças e desigualdades nas formas de viver as infâncias, ao reconhecer diversas culturas que revelam diversas infâncias.

Nossa turma também é diversa assim como a infância, e isso potencializou nossos diálogos, pois estávamos entre licenciados(as) em Pedagogia, Filosofia, Educação Especial, Música e História. Uma turma com diversas ciências, como apresenta Arroyo (2008), o que ajudou a olhar para a infância numa perspectiva interdisciplinar, ao revisitar outras “verdades” e outras “imagens de infância”.

Miguel Arroyo é sempre muito provocativo nas suas escritas. É um autor que assume seu posicionamento político a cada parágrafo, em cada frase interrogativa. Ele vai ao ponto, mexe com aquilo que, por vezes, está adormecido, silenciado, acomodado e até naturalizado. O autor problematiza o “disciplinamento da infância”, convida-nos a libertá-la do mundo adulto e a refletir sobre a tensão entre “libertação-regulação” (Arroyo, 2008, p. 136). Ou seja, segundo ele, é fundamental problematizar sobre verdades, saberes e explicações naturalizadas presentes no imaginário social e pedagógico. O poder regulador e disciplinar na infância nos levou a civilizar as crianças de tal modo que foram se perdendo os limites da libertação da infância, carregando ao longo dos tempos um ideal de adulto civilizado como modelo da Modernidade.

Lembro que enfatizamos bastante a perspectiva de problematizarmos em nosso cotidiano e no percurso formativo o pretenso ideal de infância universal, que, segundo Arroyo (2008), regula e classifica as crianças e os adolescentes num padrão sexista, local, racista, colonial e monocultural de uma infância civilizada e cristalizada na modernidade ocidental. Um desafio destacado por uma das colegas ao apresentar as seguintes perguntas: *“Como o paradigma de infância surgido na modernidade ainda ressoa nas práticas e nos modos de ser professor? Que desafios a herança moderna deixa/coloca para a sociologia da infância?”*

Questionamentos complexos que nos propomos a refletir no coletivo, amparados pelo arcabouço teórico disponibilizado no

seminário. Escutar vocês, colegas, suas inquietações e seus movimentos no campo da educação, a partir das experiências e concepções de cada um(a) foi fundamental para que buscássemos compreender o que, para nós, tudo isso significava. Olhar para a história inicial da infância é importante, mas permanecer nela ou reproduzir um pensamento educacional padronizado, desconsiderando as diversidades e as desigualdades que constituem as infâncias, já não faz mais sentido para as infâncias das quais dialogamos em nossos encontros e que muitos se deparam no exercício da profissão com as crianças e com os adolescentes.

Ao mesmo tempo que negamos a afinidade com esse padrão universal e singular, vemo-nos colonizados por um modelo pedagógico cada vez mais neoliberal, de modo que, por vezes, esses questionamentos se dissipam ou se reduzem a uma rotina de regulação e disciplinarização dos corpos, das mentes e das vozes das crianças e dos adolescentes. Isso me rememorou o compromisso que nós, pedagogas(os), assumimos ao escolher a Pedagogia como profissão. Aproveito para retomar uma entrevista realizada por de Paula e Nazário (2013, p. 1) com o professor Miguel Arroyo, quando o mesmo diz que “(...) a Pedagogia, mais do que as outras ciências, está em contato direto com a infância. Ela não pesquisa a infância apenas, ela vive a infância”.

Pois é, colegas, não é tão simples assim encontrarmos “respostas” para as nossas indagações. Pelo que discutimos, ainda carregamos muito do paradigma da modernidade em nossas práticas e modos de ser professor da/na infância. No entanto, no decorrer de nossos encontros no seminário, constatamos que as provocações que cada leitura nos propiciou foi mobilizadora de um pensamento crítico e criativo frente aos desafios da docência com as crianças e os adolescentes, ao considerarmos a sociologia da infância como um campo epistemológico.

Ao escrever e dedicar esta carta a vocês, colegas, deixo registrado a possibilidade de rememorar o vivido, as aprendizagens, os afetos, mas também ressignificar aquilo que

nesse tempo fez sentido e se atribuiu significado. A narrativa oral no seminário era livre, uns falavam mais; outros eram mais observadores, aguardavam o melhor momento para compartilhar suas elaborações. Repensar as infâncias olhando sob a égide da categoria geracional em interação com outras categorias, auxiliou-nos a dialogar com os estudos sobre a infância e como eles podem nos ajudar a problematizar e a desenvolver um olhar crítico sobre a interseccionalidade que a envolve.

O termo interseccionalidade foi pauta de muitos textos, mas na escrita de Flavio Santiago, no artigo: *Não é nenê, ela é preta: Educação Infantil e Pensamento Interseccional*, do ano de 2020, o autor apresenta a ideia de intersecção como “relações de conexão que, segundo Brah (2006), devem ser construídas como historicamente contingentes e específicas de determinada conjuntura” (Santiago, 2020, p. 2). Tais conexões se constituem de variantes como gênero, sexualidade, classe, raça, idade, etnia, religião, dentre outras que levem em consideração a singularidade e a subjetividade numa perspectiva crítica ao sistema patriarcal, racista, sexista e colonial.

Chegamos com um arcabouço epistêmico construído ao longo de nossos trajetos formativos pessoais e profissionais, e no coletivo ampliou-se em repertórios a respeito das crianças e de suas infâncias por meio de artigos, textos e livros intencionalmente propostos no seminário para descolonizar nossas “verdades” e adentrar mais profundamente nas interseccionalidades conectadas ao campo das infâncias. Infâncias empobrecidas, invisibilizadas, ao constatar que quem concebe a infância é o adulto, em que a criança é considerada aluno, como pequeno consumidor, como dizem Abramowicz e Rodrigues (2014), no artigo *Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos*. As autoras continuam provocando reflexões potentes sobre o processo de descolonização, destacando os temas relativos às diferenças, à diversidade, à questão do antirracismo, do gênero, da sexualidade, entre outras.

Para as autoras (2014), descolonizar é “produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentalizem, ou façam fugir os

modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 462). Um desafio diário na profissão docente, em especial no trabalho com as crianças na Educação Infantil, em que as famílias, as crenças, os ritos, as rotinas e os aspectos pedagógicos desprovidos de argumentação teórico-prática e de uma formação continuada, engessam as pedagogias, que, conseqüentemente, normatizam e moralizam a criança e prescrevem a infância no “como que tem que fazer”, segundo abordaram as autoras (Rodrigues; Abramowicz, 2014, p. 462).

Colegas, estou escrevendo e pensando: que complexo tudo isso! Sorte a nossa que o chimarrão, o café, o chá e o bom humor eram nossas companhias e entre uma fala e outra mantínhamos nossa conexão. Por vezes, nós nos olhávamos e dizíamos: “Não tinha pensado sob essa perspectiva”! Para nós, algumas coisas também se naturalizaram. A falta de tempo, as rotinas, os compromissos, as dificuldades em resistir acabam por invadir nossos dias e os diálogos e processos reflexivos vão ficando estagnados. O seminário foi imprescindível para que pudéssemos (re)iniciar processos de descolonização de nossos saberes e práticas, pois é um movimento contínuo que exige persistência, compromisso e coragem.

Assim, retomo mais uma das perguntas realizadas por uma colega na turma: “*Que possibilidades nossas práticas cotidianas dão para que as crianças e suas infâncias sejam respeitadas, acolhidas e escutadas?*” Não me atrevo a apresentar respostas, mas, de acordo com nossas reflexões coletivas, talvez tenhamos que promover uma “desobediência epistêmica”, cunhada por Walter Mignolo (2008) e discutida por Maylla Chaveiro e Luzinete Minella (2021, p. 112), fundamentada em perspectivas teóricas interdisciplinares e decoloniais, como ocorreu na “Marcha de Empoderamento e Orgulho Crespo no Brasil”.

Na educação, muitos são os empecilhos para a mudança, para a transgressão de modelos não só pedagógicos, mas também de uma cultura organizacional na escola. No entanto, o desafio está

posto e não há como ficar só olhando. As atitudes são fundamentais para instituir outros modos de ver e viver uma educação mais autônoma e menos eurocêntrica, ao olhar para a intersecção nas “relações entre infância, pensamento decolonial e relações de gênero”, apresentada por Sueli Salva, Litiéli Schutz e Renan Mattos (2021), problematizada ao longo do artigo: *Decolonialidade e interseccionalidade: perspectivas para pensar a infância*, em 2021. Esse estudo provocou uma potente discussão a respeito da “desconstrução do pensamento eurocentrado que sustenta a ideia de infância e criança” (Salva; Schutz; Mattos, 2021, p. 174).

Como fala Ana Lúcia Goulart (Salva, 2022, p. 18) em uma entrevista para Salva, para a Revista de Educação do Centro de Educação da UFSM, “precisamos lembrar disso, gente: nós estamos falando em abordagem sociológica, que estuda o coletivo; não estamos falando em abordagem psicológica, não estamos falando em outras abordagens, estamos falando em abordagem sociológica, que vê o coletivo e, no nosso caso, o coletivo de crianças em creches”. A autora nos faz pensar exatamente nisso, no coletivo, no nosso papel enquanto professores e professoras da infância. Não escolhemos a pedagogia para descrever nos pareceres das crianças seus comportamentos ou psicologizar seu ser criança. Precisamos reassumir nossas pedagogias, nossos modos de ver a criança no coletivo como sujeito único que interage, convive, brinca e aprende num coletivo. Goulart (2022, p. 18) continua: “(...) o papel da professora e do professor de creche e de pré-escola não é dar aula. A professora e o professor organizam o tempo, o espaço e os materiais para as crianças produzirem as culturas infantis.”

Claro que as palavras tempo, espaço e materiais para as crianças possuem um universo teórico-prático complexo e diverso, ainda mais quando se trata de algo “para as crianças”. O seminário foi o lugar, o tempo e o espaço para que pudéssemos refletir sobre as concepções, os sentidos e os significados a respeito do nosso compromisso com a criança e o seu aprender. Não mudaremos o mundo, mas podemos, segundo Goulart (2022, p. 20),

“descolonizar o nosso pensamento e começar a fazer essas perguntas como as que vocês acabaram de me fazer”.

Foi assim, colegas, que ao longo do semestre, fomos revisitando hipóteses, concepções, argumentos, para conhecer a criança e construir uma prática docente que leve em consideração a compreensão sociológica da criança no mundo. No mundo da escola, no mundo da imaginação, no mundo coletivo, no mundo da infância, no seu mundo.

Relembro que nossa professora sempre nos alertava, não é nada fácil e simples o cotidiano da escola, as mazelas que nos deparamos todos os dias no âmbito social, cultural, político, econômico que acaba influenciando na organização educacional. Olhar para uma criança ideal e uma infância romantizada não faz parte dos dias de quem vive o cotidiano da violência, da fome, do preconceito, do abandono, da rejeição, da ausência, mas é necessário ressignificar de algum modo alguns desses aspectos. Por isso, a formação do profissional da educação é essencial. É preciso reconhecer o lugar do professor junto às crianças, entre elas, com elas e por elas. Não pode ser de qualquer jeito e nem o mínimo. É preciso ter coragem, ousar, desobedecer e desnaturalizar o que dizem que sempre foi assim. Há que ter algo para mudar, para experimentar, para recomeçar de outros modos.

Ficar no imaginário de um discurso pautado na reclamação e na falta já não nos cabe mais. Colegas, que possamos encontrar esse coletivo que Ana Lúcia apresenta. Vamos nos encontrar com esse coletivo e com o coletivo de outros profissionais que também querem ressignificar. Vamos ao encontro das infâncias e das crianças que contam com nosso olhar e nossa escuta. As meninas e os meninos estão todos os dias a nos contar suas histórias com olhares, choros, sorrisos, colo, abraços, energia e potência de serem quem são. Sejam mais generosos em escutá-los(as), um pouco cada dia, aprendendo o “ofício de mestre”, como diz Miguel Arroyo (2008).

Aproveito a referência ao educador Miguel Arroyo e destaco também suas palavras publicadas na Revista de Educação do

Centro de Educação (Arroyo, 2023, p. 9), quando diz que: “Às escolas públicas, sobretudo, chegam milhares de infâncias em vidas mal vividas, desumanizadas. As infâncias oprimidas não têm direito a viver a especificidade humana de cada idade, são condenadas a um sobreviver precário, durante todas as idades de sua vida”. É dessas realidades que partimos, que nos colocamos em silêncio, muitas vezes, sem ação, sem respostas, ou em indignação, manifestamo-nos sem pensar nas consequências, colocamo-nos a serviço da equidade e da qualidade da educação para todos e todas.

Segundo Arroyo (2023, p. 18), “reconhecer que as infâncias oprimidas têm sido e persistem em ser uma realidade histórica. Não as ocultar. As opressões continuam, os coletivos oprimidos continuam e aumentam, os processos, as estruturas de opressões se aperfeiçoam em refinamentos.” Nesta oportunidade, retomo o diálogo entre Ana Lúcia Goulardt e a professora entrevistadora Sueli Salva (2022, p. 20) em que se questiona: “Estamos na mesma perspectiva linear?” Eu falo “descolonizar o olhar e o pensamento”, você falou “descolonizar o olhar e a escuta”. Sueli Salva (2022): “O olhar e a escuta, porque às vezes escutamos o que queremos”.

E nós, colegas, estamos a olhar e escutar o quê? Quem? Para quê? Para quem? A Pedagogia nos apresenta uma infinidade de perspectivas e nós estamos escolhendo qual(is) delas? Que pedagogias andamos produzindo em nossos espaços de estudo, pesquisa e atuação profissional? Tanto Ana Lúcia quanto Miguel Arroyo enfatizam que precisamos perguntar mais, para que possamos refletir, argumentar, dialogar, confrontar, problematizar e buscar caminhos possíveis para aquilo que acreditamos no campo da educação da infância.

O seminário “Infâncias e (re)existências: diversidade e práticas descolonizadoras na creche e na pré-escola” mexeu com nossas estruturas cognitivas e emocionais, tornando-nos mais sensíveis a escuta um do outro, às vivências e aos modos de encontro, leitura e problematizações. Os relatos ao final do semestre revelavam a importância de escutar a criança e os seus modos de viver suas infâncias. Para uma das colegas, *“o acento em textos nos convoca a*

perceber os abismos sociais, econômicos, afetivos, linguísticos, culturais, certamente, contribuem para que repensemos nossos modos de pensar e se relacionar com as crianças e suas infâncias. É deste lugar que, desde o mestrado, venho olhando e pensando, e o seminário veio ao encontro deste caminho-pensante que trilho”.

Um caminho que tivemos a oportunidade de trilhar juntos, nas manhãs das sextas-feiras, e que foi fazendo sentido na caminhada pessoal e profissional de todos nós. Foi nesse caminhar que compartilhamos outras paisagens, experiências e sentidos na e para a formação docente. Não necessariamente apresentamos caminhos novos, mas outros jeitos de caminhar.

Ao realizar essas conexões, recordei do “caminhar para si” que Christine Josso (2004, p. 59) apresenta como “projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa em primeiro lugar, pelo projeto do conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.” Um caminhar que envolve nossos diferentes modos de estar no mundo. Foi um pouco disso que fomos trilhando nos encontros do seminário, ao reconstruir itinerários marcados por incidentes e sonhos que ainda nos habitam neste caminhar na e com a educação.

Colegas, tudo isso foi nos movimentando como coletivo, de modo que as leituras e os conhecimentos foram apresentando nossas subjetividades, realidades e ideais por uma educação respeitosa com e para as crianças e as suas infâncias. Ao escutarmos uns aos outros, mobilizamos nossos saberes docentes, como sujeitos corresponsáveis pela nossa própria formação.

Trago o registro de uma das colegas sobre as aprendizagens do seminário: *“um espaço de debate acerca de diversos temas emergentes, sensíveis e caros à infância, e que dizem da vida das crianças. Já era tempo de encontrar estes artigos e autores, pois estas leituras também me transformaram!”* A questão do espaço de debate é algo que era forte em nossos encontros, pois pouco temos conseguido, na rotina de nossa profissão, fomentar espaços de estudo, diálogo e interações interpessoais que nos façam refletir sobre temas tão significativos

apresentados no seminário e que, talvez, se não fosse esse espaço-tempo, tais discussões não teriam tido a potência que tiveram. E, por isso, esse encontro entre autores(as), temas e nós, reverberou em auto(trans)formação (Henz, 2015) de professores e professoras, ao refletirmos sobre nossos próprios percursos formativos na docência com as crianças.

Esse trabalho de reflexão a partir do vivido foi *“o dar-se conta do quanto a infância é constituída por atravessamentos”*, mencionou uma das colegas. Ou ainda, *“a necessidade de rever o paradigma dominante acerca da concepção de infância e, associado a isso, a importância de perceber a infância como uma categoria, de pensar sobre toda a sua complexidade, sobre como ela se instaura como um componente basilar na organização social”*. Isso me faz pensar que nossas discussões não foram vazias de teoria e nem reduzidas a meros relatos. Foram narrativas de vida pessoal e profissional que, junto à proposta político-epistemológica sugerida pela professora e pelos professores do seminário, promoveram a discussão e a sensibilização para questões que permeiam nosso cotidiano e nossos modos de exercer a docência, tentando romper fragmentos desse paradigma dominante ao descolonizar nossas práticas e considerar a complexidade de perceber a infância como uma construção social, cultural e geracional, difundida por Manuel Sarmiento e outros(as) autores(as) da Sociologia da Infância.

E não poderia deixar de fora esta narrativa a respeito da importância do seminário para a formação e em nossas histórias de vida. Para uma de nossas colegas, *“ah, o Seminário Infâncias e (Re)existências foi uma jornada verdadeiramente encantadora por um mundo de possibilidades na educação infantil! Cada discussão e cada tema explorado revolucionaram minha visão sobre a infância e a prática educativa. O que mais me emocionou profundamente foi a reflexão intensa sobre as práticas descolonizadoras na creche e na pré-escola. Descobri que vai além, trata-se de criar um ambiente com e para as crianças, onde as mesmas possam se reconhecer, honrar suas culturas e cultivar uma identidade positiva. (...) As práticas descolonizadoras abriram meus olhos para as estruturas de poder e exclusão que às vezes permeiam até mesmo*

as atividades mais cotidianas na educação infantil. (...) O seminário não só enriqueceu meu conhecimento acadêmico, mas transformou profundamente minha prática como educadora e minha visão de mundo. Ele me inspirou a agir, a fomentar uma educação que respeite e celebre a diversidade, contribuindo para curar não só minhas próprias feridas. Isso não apenas aliviou algumas das minhas próprias dores não cicatrizadas completamente, como também me conectou com uma abordagem mais compassiva e humanizada na educação, para construir um mundo mais acolhedor, respeitoso e empático para todas as crianças."

As subjetividades apresentadas na narrativa me remeteram ao que diz Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996, p. 18-19), ao comentar que "ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural". Ou seja, "uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (...) A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros". Nós nos colocamos no seminário também como educandos, como sujeitos em aprendizagem do ofício da profissão docente e também como formação humana, de reconhecimento de si e do outro.

E isso me lembrou outra bibliografia trazida em um de nossos debates: *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adiche (2019, p. 8), ao mencionar que "o que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-se de ter uma história única sobre o que são os livros". E a narrativa da colega me remeteu a isso, o quanto o seminário nos "salvou" de ter uma história única sobre a infância, sobre as nossas infâncias e as infâncias construídas no dia a dia da Educação Infantil. Para Adiche (2019, p. 14), "a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que

são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.”

Foi em nossos encontros, leituras e debates que percebemos o quanto muitas histórias nos constituíram e nos fizeram quem somos hoje. As histórias eram de infâncias difíceis, mas também de alegrias e boas memórias. Como diz a autora, “todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram” (Adiche, 2019, p. 14). Percebem a relevância desse seminário em nossas vidas? Escolhemos nos matricular nesse seminário sem saber muito bem o que viria pela frente. O tema já sinalizava que desafios seriam postos, mas a “experiência formadora” (Josso, 2004) só foi possível quando cada um(a) permitiu-se vivenciá-la como aprendizagem, que articulou processos de formação em interação com outras subjetividades, conhecimentos e saberes.

Colegas, finalizo esta carta com o desfecho de encontros que buscou refletir sobre nossas interações, debates, estudos e afetos ao longo do seminário “Infâncias e (re)existências: diversidade e práticas descolonizadoras na creche e na pré-escola”, e que agregou conhecimentos e outros saberes a respeito das infâncias, a diversidade e a descolonização de práticas na Educação Infantil. Foi um processo de desenvolvimento profissional que propiciou o reconhecimento das transformações ocorridas ao longo de nossos percursos pessoais e profissionais, pois, como já dizia Nias *apud* Nóvoa (2013, p. 8), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Agradeço imensamente à professora Sueli Salva, aos professores Renan Santos Mattos e Lucas da Silva Martinez, pelas provocações, problematizações, diálogos, escuta, generosidade, respeito, ética e rigorosidade científica para temas tão sensíveis no campo da Educação Infantil. Aos colegas, sou grata pela confiança e por compartilharmos nossas histórias de vida e de profissão docente. Terão sempre um lugar especial no meu caminhar.

Referências

ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea — Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos: PPGS-UFSCar, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/issue/view/21>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. In: **Revista Educação e Sociedade**. v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ARROYO, M. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, M. Paulo Freire: um outro paradigma de humano e de infância. **Revista Educação (Santa Maria. On-line)**, Santa Maria, UFSM, v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

CHAVEIRO, M. M. R. de S.; MINELLA, L. S. Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Bahia, UFBA, v. 7, n. 1, p. 99–117, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgen/div/article/view/43661/24894>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente com professores. *In*: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação permanente. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2015, 17-28p.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editoras, 2013.

PAULA, E. de; NAZÁRIO, R. Entrevista com o Professor Miguel Gonzalez Arroyo. **Revista de zero-a-seis**. Florianópolis, UFSC, v. 15, n. 27. jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n27p182>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

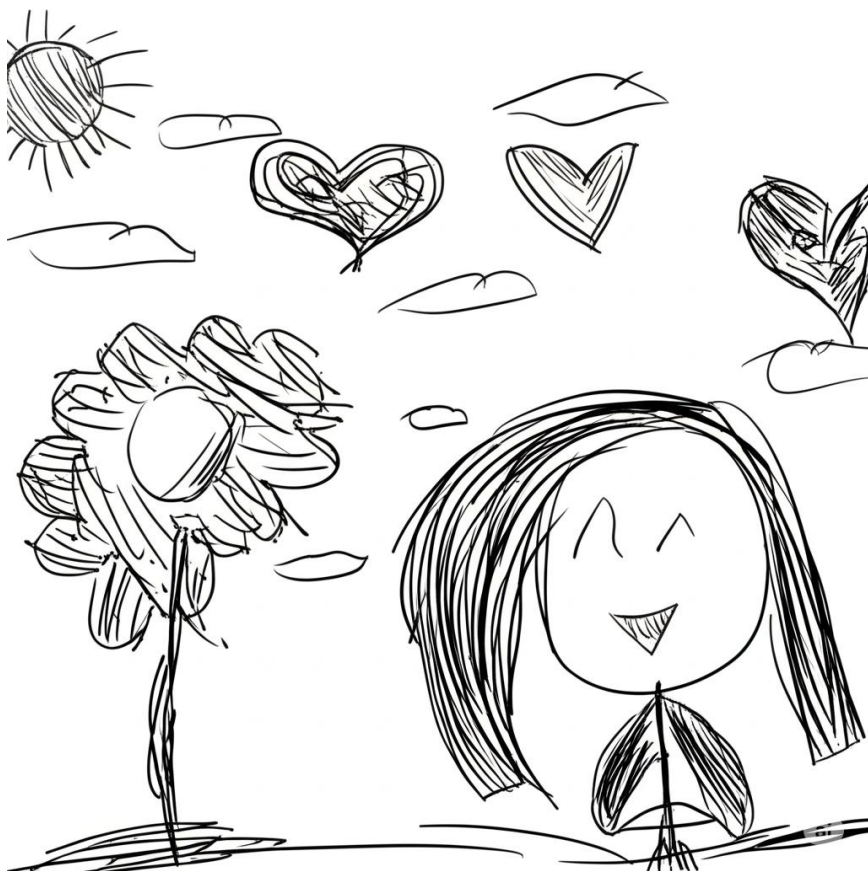
SALVA, S.; SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Bahia, UFBA, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

SALVA, S. *et al.* A pesquisa com/sobre/para crianças — descolonizando o olhar e a escuta: uma conversa com Ana Lúcia Goulart de Faria, **Revista Educação (Santa Maria. On-line)**. Santa Maria: UFSM, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: Educação Infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte,

v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tym4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de set. de 2025.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.



Lauana.

Filosofia *para/com* crianças: interlocuções entre literatura, filosofia, infâncias e crianças¹³

Vitória Albert Sauzem
Elisete Medianeira Tomazetti

Introdução

Este escrito provém das discussões realizadas na disciplina *Seminário I — Infâncias e (Re)existências: diversidade e práticas descolonizadoras na creche e na pré-escola*, cursada no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Constitui-se como uma reflexão em torno da relação entre a literatura e o ensino de Filosofia *para/com* crianças.

Historicamente, nem sempre foram atribuídos papéis relevantes às crianças e às infâncias. A própria etimologia da palavra *infância*¹⁴ foi frequentemente associada a uma ausência, uma carência, uma incapacidade, não se referindo apenas a crianças pequenas que ainda não dominariam a linguagem, mas sim a indivíduos que, por se encontrarem em uma condição de menoridade, estariam afastados da possibilidade de se manifestar, de exprimir um pensamento racional, lógico e articulado. Assim, aqueles que estivessem na condição de *infans* não seriam reconhecidos como sujeitos de direitos, teriam a sua participação

¹³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

¹⁴ Etimologicamente, a palavra *infância* é proveniente do latim *infans*, composta pelo prefixo de negação *in* e pelo verbo *fari*, falar. *Infans*, portanto, diz respeito àqueles/as que não falam, àqueles que são desprovidos da palavra, que não possuem a capacidade de falar.

em contextos socioculturais e políticos negada e, portanto, estariam situados em uma posição à margem da estrutura da sociedade.

Essa concepção inspirou os discursos pedagógicos, filosóficos e científicos da modernidade. No âmbito da filosofia, até o período moderno, o que encontramos é uma espécie de história das ideias filosóficas sobre a infância, isto é, a infância foi tomada como um objeto de estudo e de reflexão sistemática, com o intuito de conduzir as crianças rumo à razão, à autonomia, à moral e à civilidade, tendo em vista a fabricação do sujeito moderno. Nesse sentido, até então entendidas como “tempos prévios, de ausência, de inferioridade, imaturidade (...) germe do adulto civilizado” (Arroyo, 2009, p.124), as crianças foram colocadas de fora e, por muito tempo, tiveram o acesso à filosofia interditado.

A relação das crianças e infâncias com a filosofia só passou a ganhar maior destaque e, conseqüentemente, modificar-se, a partir da criação do Programa de Filosofia para Crianças (PFpC) idealizado pelo professor Matthew Lipman, no final da década de 1960, que anunciava a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à filosofia. Ao longo da sua expansão e de seu impacto, o PFpC se deparou com uma série de desafios teóricos, metodológicos e político-institucionais (Kohan, 2008; Cirino, 2016), cujas tentativas de superação e de adequação do Programa a diferentes contextos deram origem a outras propostas, como é o caso, no Brasil, da Filosofia com Crianças, desenvolvida pelo professor Walter Kohan.

Dessas considerações, o fato para o qual queremos chamar a atenção é o de que ambas as abordagens, cada uma com as suas especificidades, contribuem para reconhecer nas crianças a capacidade de pensar filosoficamente, através da valorização do diálogo, da escuta e da problematização do mundo. Mais do que transmitir conteúdos filosóficos, as Filosofias *para/com* Crianças visam a retomada da filosofia como uma atitude vinculada ao cotidiano, como um exercício reflexivo e crítico sobre a vida, e buscam criar espaços em que as crianças possam exercer o

pensamento como experiência viva e situada, por considerá-la parte constitutiva dos sujeitos.

Nesse contexto, os textos literários se apresentam como dispositivos privilegiados para o filosofar, pois são capazes de “(...) convocar nossa atenção, de proporcionar poderosas e evocadoras imagens, de descrever ambientes e de sugerir-nos problemas e formas de argumentação que enriquecem nossa compreensão dos interrogantes filosóficos” (Pineda, 2004, p. 78). Ademais, longe de ser um mero recurso didático, a literatura elucida sentidos, oferece às crianças uma pluralidade de vozes e narrativas, e contribui na construção das suas singularidades. Nesse movimento, atua como promotora de experiências éticas e estéticas, convocando leitores(as) a pensar de forma sensível e reflexiva.

Sendo assim, partindo do pressuposto de que a literatura é fundamental para qualquer proposta de educação filosófica, problematizamos: como se dá o uso de textos literários nas práticas de Filosofia *para* Crianças e/ou nas Experiências de Pensamento? Qual é o papel da literatura para a formação de uma mente filosófica? Como a relação que se estabelece entre a literatura e a filosofia pode influenciar na construção das identidades das crianças? Para abordar essas e outras questões, a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, objetivamos analisar como se dão os vínculos entre a literatura e a filosofia nas práticas de Filosofia *para* Crianças e, posteriormente, com sua reformulação, na Filosofia *com* Crianças.

A estrutura do texto se apresenta da seguinte forma: inicialmente, abordamos a relação entre literatura e filosofia no Programa de Filosofia para Crianças, em que a primeira aparece a serviço da segunda, tendo a tarefa de impulsionar o pensamento de ordem superior. Em seguida, a partir da reformulação do PFpC para adequá-lo à realidade da América Latina, examinamos como a literatura e a filosofia se articulam nas Experiências de Pensamento que ocorrem na Filosofia *com* Crianças, não como relação de subordinação, mas em diálogo, reconhecendo em ambas o potencial de provocar uma ruptura na ordem habitual do mundo.

Filosofia para Crianças: interlocuções entre a infância, a filosofia e a literatura a partir de Novelas Filosóficas

O Programa de Filosofia para Crianças (PFpC) surgiu no final da década de 1960, nos Estados Unidos, criado pelo professor e filósofo Matthew Lipman. A proposta sugere que “(...) se trabalhe a disciplina filosofia já no início da formação escolar” (Sanchez; Motta, 2019, p. 387) na educação infantil e no ensino fundamental, pois o contato com a filosofia desde cedo ampliaria o modo de pensar e raciocinar das crianças, sistematizando saberes e tornando-as “boas pensadoras”.

As motivações de Lipman para criar o PFpC incluíram a percepção das dificuldades de seus(suas) estudantes de graduação em realizar raciocínios e inferências nas aulas de lógica que ministrava na Universidade de Columbia (EUA) e a preocupação com o comportamento dos jovens diante das revoltas estudantis de 1968, iniciadas na França, que expressavam a insatisfação com o sistema educacional e político da época. Munido de tais inquietações, Lipman defendeu uma educação que estimulasse a criticidade, a reflexão e a criatividade, que promovesse a ação com base em um exame minucioso das circunstâncias. Assim, defendeu que o “(...) novo modo de educar tinha que passar por uma educação filosófica e iniciada desde a infância” (Cantalice; Cirino, 2020, p. 66).

Desse modo, enquanto uma tentativa sistemática de aproximar a filosofia das crianças, o PFpC visa desenvolver habilidades cognitivas para atingir o pensar excelente e incentivar a reflexão crítica e autocorretiva, valorizando as experiências das crianças. Outros objetivos incluem a “(...) iniciação filosófica de crianças e jovens; [a] educação para o pensar; e [a] preparação para uma cidadania responsável” (Cantalice; Cirino, 2020, p. 66). A ousadia de Lipman consistiu em ser “(...) o primeiro filósofo a levar a sério uma fundamentação teórica que permita colocar a filosofia como ferramenta-chave na educação das crianças” (Kohan, 2008, p.

103), ao considerar que a história, os métodos e os problemas da filosofia poderiam ser vivenciados por elas.

Mais do que uma fundamentação teórica, Lipman também elaborou “(...) um dispositivo prático e institucional” (Kohan, 2008, p. 103), desenvolvendo uma metodologia, materiais didáticos e cursos de formação, tudo em prol da iniciação filosófica das crianças. O autor não pretendia ensinar a história da filosofia às crianças, mas priorizava o ato mesmo de filosofar em sua forma primordial. Para isso, adotou como metodologia as Comunidades de Investigação¹⁵, fundamentadas no diálogo. Nelas, alunos(as) e professores(as) participam ativamente de uma prática dialógica-investigativa em torno de questões filosóficas, construindo coletivamente respostas e indagações sobre suas experiências, expondo diferentes pontos de vista e internalizando habilidades (Cirino, 2016, p. 83). Nesse contexto, o(a) professor(a) atua como mediador(a) da discussão, coordenando-a, explicitando os temas filosóficos a serem debatidos, promovendo seu aprofundamento. Assim, à medida que a argumentação, o raciocínio e a construção coletiva do saber são valorizados, a investigação é concebida como “(...) a perseverança na exploração autocorretiva de questões

¹⁵ Para a elaboração das Comunidades de Investigação, Matthew Lipman foi influenciado por distintas tradições filosóficas. Inspirado em Sócrates (469-399 a.C.), retomou no Programa de Filosofia *para* Crianças o modelo dialógico baseado na valorização da pergunta e na reflexão crítica como motores do pensamento, concebendo a filosofia como prática viva e acessível. De Charles Sanders Peirce (1839-1914), incorporou a ideia de investigação como processo coletivo e contínuo de busca por sentido. Por fim, de John Dewey (1859-1952), herdou a centralidade da experiência na construção do conhecimento, defendendo que a educação deveria ser mais sobre aprender fazendo e menos sobre memorizar, bem como deveria ser voltada à formação do pensamento crítico em contextos democráticos e colaborativos. Esses referenciais sustentam a concepção de uma comunidade com um forte caráter coletivo, que aprende filosofando em diálogo, a partir de situações significativas e do exercício constante de reflexão. Para aprofundar a compreensão dessas influências, sugerimos a leitura do capítulo *Fundamentos para Compreender e pensar a tentativa de M. Lipman*, de Walter O. Kohan, presente no livro *Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman* (1998) de Walter Omar Kohan e Ana Míriam Wuensch.

consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas” (Lipman, 1990, p. 37).

As discussões filosóficas têm como ponto de partida as *Novelas Filosóficas*, textos criados especialmente para o PFpC. Com elas, a pretensão de Lipman era a de que houvesse a identificação das crianças com os personagens das histórias — também crianças, com idades próximas às delas — que serviriam como modelos de investigações filosóficas. Por meio dessas narrativas, buscava-se convidar as crianças a expressarem suas opiniões e, ao participarem das discussões, desenvolverem o pensamento de “ordem superior”, caracterizado por ser crítico, criativo e cuidadoso. Dessa forma, as novelas visam promover o aprimoramento das capacidades de julgamento, conduzindo as crianças a pensar com mais segurança e reflexão, bem como a elaborar modos “(...) mais eficazes de atuação e transformação individual e coletiva” (Cirino, 2016, p. 80).

Lipman estrutura sua proposta através de uma série de novelas escritas em estilo narrativo, que correspondem, cada uma, a um nível educacional e a uma faixa etária específica. As narrativas visam oferecer às crianças temas filosóficos de uma maneira mais acessível, reconstruindo aspectos da história da filosofia, ainda que terminologias técnicas e referências diretas às escolas e aos(as) filósofos(as) sejam evitadas. Cada novela é acompanhada por um manual para o(a) professor(a), o qual direciona o trabalho que poderia ser realizado com as crianças, oferecendo exercícios e planos de discussão. Cabe salientar que “(...) novela e manual conformam uma unidade dentro do programa. É este último o que fornecerá ferramentas para garantir um tratamento filosófico” (Olarieta, 2009, p. 28), além de orientar a condução das discussões e explorar os problemas filosóficos presentes nas novelas.

Conforme Kohan (1998), Olarieta (2009) e Oliveira *et al.* (2017), cada novela está vinculada a uma área distinta da filosofia e se concentra na abordagem dos temas e problemas específicos dessa área. Entre as novelas que compõem o Programa de Filosofia *para Crianças* estão: *A descoberta de Ari dos Telles* (1974), primeira novela

escrita pelo autor. A novela é indicada para crianças de 11 a 13 anos e abrange os temas da lógica, teoria do conhecimento e filosofia da educação. Posteriormente, o autor se dedicou à escrita de outras novelas, como *Luísa* (1976), para crianças de 12 a 15 anos, com o tema de ética; *Satie* (1978) e *Marcos* (1980) para crianças de 13 a 17 anos, abordando respectivamente os temas de estética, filosofia social e política.

Nos anos seguintes, Lipman escreveu novelas filosóficas indicadas para faixas etárias mais jovens, como, por exemplo, *Pimpa* de 1981 para crianças de 9 e 10 anos, com as temáticas de filosofia da linguagem e metafísica; *Issao e Guga* de 1982 para crianças de 7 e 8 anos, com ênfase nos temas de filosofia da natureza e teoria do conhecimento; *Elfie* de 1988, abordando a antropologia e os procedimentos de investigação filosófica em comunidade, para crianças de 6 a 7 anos; e *Nous* de 1996 também para crianças de 9 e 10 anos, com temas de filosofia da linguagem e metafísica. Outros colaboradores de Lipman também escreveram novelas que abrangiam idades ainda não contempladas pelo PFpC, que passaram, progressivamente, a fazer parte dele, como *Hospital de Bonecas* de Ann Sharp e *Rebecca* de Ronald Reed, novelas para serem trabalhadas com um público de 3 a 5 anos.

Ao serem apresentadas nas Comunidades de Investigação, as novelas são utilizadas como um instrumento para favorecer a discussão e devem apresentar ao menos três características, a saber: i) aceitabilidade literária, pois se espera que a qualidade literária do texto seja aceitável; ii) aceitabilidade psicológica, que o texto esteja em conformidade com a idade das crianças, sem descartar a presenças de ideias complexas; e iii) aceitabilidade intelectual, isto é, que os aspectos filosóficos sejam apresentados de forma problemática para as crianças, a fim de provocá-las a “[...] deter-se [sobre as questões] e tirar significados delas. Convidá-las a pensar será o papel da faceta literária desses textos especialmente construídos” (Olarieta, 2009, p. 29).

No texto *Algumas considerações acerca da relação entre a literatura e a Filosofia para Crianças* (2009), Olarieta elucida como Lipman

compreende o uso de textos na educação e as características que estes deveriam ter a fim de favorecer o pensar. Ao referir-se a Lipman, a autora menciona a distinção que existe entre textos descritivos, caracterizados por serem estáticos e explicativos, cabendo ao(a) leitor(a) apenas os compreender, e textos narrativos, que assumem um caráter dinâmico e são capazes de provocar os sentidos e a imaginação. Tendo isso em vista, Lipman identifica a necessidade de transformações na natureza dos textos e propõe as *Novelas Filosóficas do PFpC*, “[...] que combina as duas formas e tira vantagem de ambas” (Olarieta, 2009, p. 30).

Influenciado por John Dewey, Lipman entende que educação e vida são inseparáveis. Portanto, nessa perspectiva, caberia a educação ofertada na escola oportunizar espaços que favoreçam a ocorrência de experiências significativas, potencializando “[...] a atividade própria do(a) educando(a) para que alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento” (Cantalice; Cirino, 2020, p. 64). Por conta dessa compreensão, Lipman defende que, se a leitura vai ser uma experiência significativa, ela deve estar associada à vida, ou seja, “[...] a força e o movimento da vida têm de ser trazidos para o texto, se se pretende que este guarde seu potencial educativo” (Olarieta, 2009, p. 31).

Sendo assim, nas *Novelas Filosóficas*, os personagens infantis debatem e problematizam questões que surgem ao longo da narrativa, assumindo posições e linhas de pensamento que correspondem a diferentes perspectivas teóricas da história da filosofia, promovendo, também, a identificação com os(as) leitores(as). Construídos com traços universais, os personagens possibilitam que crianças de diferentes contextos e realidades se reconheçam nas histórias e que se identifiquem, sintam-se próximas a eles.

A condução de uma prática de Filosofia *para* Crianças teria início com a leitura coletiva de episódios das novelas, com o intuito de suscitar as discussões filosóficas. Em seguida, as crianças deveriam formular as suas perguntas e reflexões, expondo aquilo que o texto as levou a pensar. Dispostos em círculos, para que

desenvolvam a empatia ao ver uns aos outros, os(as) participantes são incentivados ao diálogo, à escuta e à problematização, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento e a constituição da Comunidade de Investigação.

A partir do que foi apresentado, nota-se que as Novelas Filosóficas, ao manterem “[...] o dinamismo da vida, o movimento, o lugar da criação de outros mundos possíveis” (Olarieta, 2009, p. 31), revelam um grande potencial formativo. Com o objetivo de assegurar a sua eficácia, as histórias que pertencem ao currículo do PFpC, com seu caráter literário, são organizadas a partir de uma estrutura conceitual filosófica que orienta sua construção e atravessa a narrativa. Assim, por meio dos enredos, argumentos e personagens que são apresentados, os(as) leitores(as) são conduzidos(as) ao contato com ideias filosóficas fundamentais, sendo instigados(as) ao exercício do pensamento de ordem superior, caracterizado por ser crítico, criativo e cuidadoso. Nessa conjuntura, Lipman “[...] estabelece um lugar-comum entre elas [as novelas filosóficas] e as obras de arte, o que para ele passa pela capacidade de promover a experiência pelo prazer” (Olarieta, 2009, p. 31). Diante da sua criação, Lipman pensa a literatura como uma arte com uma missão a cumprir, a saber, a formação para o bom pensar.

Repensar o Programa de Lipman e o papel da literatura: considerações a partir da América Latina e do surgimento da Filosofia *com* Crianças

Embora seja amplamente reconhecido o pioneirismo de Matthew Lipman em fomentar o debate sobre filosofia, crianças e infâncias, sua proposta não está livre de críticas. Com a expansão do PFpC, especialmente na América Latina, surgiram alguns desafios teóricos, metodológicos e políticos-institucionais¹⁶ (Kohan,

¹⁶ Para uma compreensão mais aprofundada sobre quais são cada um desses desafios, sugerimos que o(a) leitor(a) confira os livros *Filosofia para Crianças* (2008)

2008; Cirino, 2016). Entre eles, destacam-se a centralidade no desenvolvimento de habilidades lógico-cognitivas, o difícil acesso aos materiais didáticos elaborados para o PFpC e a aplicação de métodos fixos, como um currículo único, pouco adaptável aos diferentes contextos sociais, econômicos e políticos fora dos Estados Unidos, onde a proposta de Lipman foi concebida. Frente a isso, após anos de práticas no PFpC, Walter Kohan busca superar tais desafios e adequar o Programa às especificidades de cada contexto, dando origem, no Brasil, à Filosofia *com* Crianças.

Apesar de preservar elementos semelhantes ao do PFpC, como o diálogo, as rodas de conversas, a valorização do pensamento das crianças, entre outros, a Filosofia *com* Crianças é uma proposta que valoriza mais a dimensão política em detrimento da lógica, incentivando uma postura de abertura, questionamento e transformação social. Ademais, em sua proposta, Kohan defende a ausência de metodologia e/ou currículo pré-definidos, abandonando o uso das Novelas Filosóficas e demais materiais de trabalho fixos ou existentes de antemão. Em vez disso, a prática deveria ser construída livremente, no contexto de seu desenvolvimento, através da troca entre crianças e adultos, traçando um caminho sem saber ao certo aonde se vai chegar.

Nessa direção, professores(as) e crianças teriam maior liberdade para praticar a filosofia, escolhendo ou criando materiais que possibilitem o pensar — músicas, livros, desenhos ou “[...] qualquer coisa ou situação que se apresente com a função de receber alguma significação, de estar ali para que sobre ela sejam depositados diversos sentidos” (Olarieta, 2009, p. 34). Assim, a Filosofia *com* Crianças rompe com a ideia de programa estruturado com elementos fixos, propondo uma construção coletiva, um filosofar compartilhado entre adultos e crianças, que envolve estas últimas na criação e na escolha dos materiais utilizados. A mudança de proposição é significativa, pois não se trata de

de Walter Omar Kohan e *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)* (2016) de Maria Reilta Dantas Cirino.

[...] uma filosofia para elas [as crianças] não é somente pôr ao seu alcance algo que antes não lhes era acessível. Filosofia com crianças significa que a filosofia é algo que as crianças podem praticar e que ambos ao final se modificam nesse encontro. [...] Trata-se de crianças vivendo a experiência da filosofia. Experiência que envolve algo de risco e ausência de certeza. Que prepara para um pensar diferente. A questão é, então, propiciar esse encontro (Waksman; Kohan, 2009, p. 08, *apud* Cirino, 2016, p. 88, tradução nossa).

Esse deslocamento suscita novas questões: como e por que abordar textos em uma experiência de pensamento? Qual o papel a ser desempenhado pelos textos? O giro da proposta “[...] obriga a repensar todos os elementos que compõem esta prática, entre eles o lugar dos textos e, em particular, o papel do texto literário e a complexidade da relação entre a literatura e a filosofia que está por trás” (Olarieta, 2009, p. 35).

Na Filosofia *com* Crianças, a literatura ocupa um lugar fundamental, não como um instrumento a serviço da filosofia, mas em grau de igualdade com ela, consistindo em um elemento que provoca e intensifica o pensamento. Ao contrário das descrições, que exigem uma observação gradual e ordenada de um objeto — apreendendo suas partes e características para, posteriormente, compreender seu funcionamento como um todo — ou dos clichês, que acontecem “[...] quando uma palavra se separa demasiado do problema que lhe dá sentido” (López, 2008, p. 83), indicando um pensamento morto, a literatura, com seu caráter aberto e metafórico, estimula um pensamento vivo e criativo. Através da imagem poética, ela “[...] nos coloca diante da coisa, nos apresenta a esta na sua totalidade. A coisa como um todo (com suas contradições e múltiplas possibilidades), condensada nessas palavras, é colocada diante de nós” (Olarieta, 2009, p. 36).

A literatura, portadora de uma intensidade, potencializa as experiências de pensamento e conecta os indivíduos com o presente, com o que foram e com o que serão. Não se trata de ser

um mero instrumento para a razão, mas antes deve ser pensada como parte de um mesmo pensamento, pois

[...] diz algo sobre o que nós e o mundo somos [...] libera a linguagem do incômodo trabalho de ter de representar e se entrega à apresentação [...] A linguagem colocada a significar tem de se ajustar à lógica do isso ou aquilo. Uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Desse modo, as palavras são alinhadas pelo sentido que lhes dá unidade e as dirige em uma única direção. Mas a imagem poética conserva uma pluralidade de sentidos que não são exclusivos de seu universo (o universo poético). Ela diz algo sobre o mundo e sobre nós e nesse dizer revela a verdade do que somos: esse momento no qual (as coisas e nós) emergimos, no qual nos recortamos da multiplicidade, no qual traçamos nossos contornos e nossos sentidos, que são tais porque remetem para aquela pluralidade. As definições, os silogismos, as fórmulas científicas, etc., não podem ir além de uma representação ou de uma descrição do real (Olarieta, 2009, p. 35).

Embora use palavras e obedeça às normas da língua, a palavra literária as questiona, pois carrega consigo uma ambiguidade e contradições, características que não derivam da representação ou transmissão de ideias. Ao se aproximar da multiplicidade e da possibilidade, a literatura nos coloca diante dos limites do que é naturalizado nesse mundo. Trata-se de uma experiência “[...] do mundo e de nós mesmos primitiva, e que nos traz a vida” (Olarieta, 2009, p. 37). É em virtude dessa experiência que a literatura estabelece uma relação, um encontro, com a filosofia, sendo esta entendida como experiência de pensamento.

Ambas, filosofia e literatura, trabalham sobre os limites do dizível e do pensável, e nele “[...] se defrontam com o pensamento no que ele tem de mais vital, com sua intensidade” (Olarieta, 2009, p. 37), que habita o tempo *Aión* e diz de “[...] uma experiência, um acontecimento [que] interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início” (Kohan, 2007, p. 92). Frente a uma pluralidade e uma multiplicidade de sentidos,

desafiam o saber fixo, habitual e estabelecido. Desse elo entre literatura e filosofia e a relação que ele estabelece com a realidade, justifica-se a importância da literatura em uma prática de Filosofia *com Crianças*, uma experiência que é, em última instância, de pensamento.

A literatura dissolve verdades dogmáticas e dá novos sentidos às palavras com as quais nos referimos ao mundo. Nessa perspectiva, na Filosofia *com Crianças*, ela não é levada para estimular o pensamento de ordem superior ou revelar ideias filosóficas veladas em alguns personagens e argumentos. Ainda, não está presente para demonstrar ou exemplificar ideias, tampouco para ser um recurso de sensibilização a fim de atrair o(a) leitor(a) de uma forma mais dinâmica. A presença da literatura na Filosofia *com Crianças* se justifica pela

[...] força que a composição dessas palavras tem para quebrar nosso código e nosso arquivo maciço, para rachar as cores da nossa paisagem habitual [...] Porque, com sua força e suas velocidades, torna móvel aquilo que o discurso fixou [...] porque encarna em suas palavras o pensamento. Estaria ali para tornar mais rarefeito o ar que aprazivelmente vínhamos respirando e para confrontar nosso pensamento com esse estranhamento (Olarieta, 2009, p. 38).

A obra literária rompe com as ideias que mantêm o pensamento fixo, encontrando-se com a filosofia em um espaço comum: o da multiplicidade. Ambas, cada uma à sua maneira, expressam o inacabamento do mundo e das coisas, colocam aquilo que é tomado como dado frente a uma multiplicidade de sentidos. Dessa forma, filosofia e literatura representam a novidade, a possibilidade e nos obrigam a pensar e repensar, a aprender, a falar sempre de modo novo e inaugural.

Considerações finais

A partir do que foi apresentado, pudemos observar que a abordagem metodológica da Filosofia *para Crianças* (PFpC)

estabelece uma relação instrumental entre a literatura e a filosofia: a literatura, nas Novelas Filosóficas, serve apenas para atrair a atenção dos(as) leitores(as), bem como para colocar temas filosóficos e desenvolver habilidades de pensamento, mas perde protagonismo nas discussões e problematizações que seguem. Com a expansão do Programa de Filosofia *para* Crianças, especialmente na América Latina, surgem mudanças que consideram o contexto no qual a prática se dá, incorporando questões de gênero, raça e classe, e valorizam a criatividade, dando origem à Filosofia *com* Crianças. Nessa perspectiva, a literatura passa a ocupar um lugar de igualdade com a filosofia, pois ambas, na sua pluralidade e multiplicidade, colocam o pensamento em movimento ao romper com as ideias que o mantêm fixo. As experiências literária e de pensamento se encontram e partilham um espaço em comum, a saber, o da multiplicidade e da novidade.

Dessa maneira, compreendemos que filosofia e literatura estão intimamente relacionadas quando nos referimos às práticas de Filosofia *para* e *com* Crianças. Consideramos que a literatura não apenas viabiliza o acesso aos textos, temas e problemas filosóficos, mas também materializa o próprio exercício do filosofar — um filosofar mais vivo, sensível às particularidades dos conflitos cotidianos e mais comprometido intelectual e emocionalmente. Cabe a nós, portanto, pensar maneiras de incentivar práticas que tornem cada vez mais fecundas as relações entre infância e filosofia, filosofia e literatura e literatura e infância.

Referências

ARROYO, M. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 119-140.

CANTALICE, G. de F. B. da S.; CIRINO, M. R. D. Considerações sobre o conceito de “experiência” presente nas teorias filosofia

para/com crianças. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, v. 1, n. 32/33, p. 61-77, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35112>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com Crianças**: cenas de Experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. **Filosofia para crianças**: A tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, 3. ed. RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LIPMAN, M. **A Filosofia Vai à Escola**. Grupo Editorial Summus, 1990.

LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Rio de Janeiro: Ed. Autêntica, 2008.

OLARIETA, B. F. considerações sobre a relação entre literatura e filosofia para crianças. **Infância & filosofia**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 25-40, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20525>. Acesso em: 15 maio 2025.

OLIVEIRA, P. R. de *et. al.* Encontrar filosofia(s) e infância(s). **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, v. 2, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/25044>. Acesso em: 14 maio 2025.

PINEDA, D. A. R. Literatura e Educação Filosófica. *In*: KOHAN, W. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 71-96.

SANCHEZ, L. B.; MOTTA, J. da C. Filosofia no ensino fundamental: formando cidadãos críticos? **O que nos faz pensar**, v. 28, n. 45, p. 386-401, 2019. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnf/article/view/671>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Manuela, 5 anos.

Entrelaçamentos do azul e do rosa no brincar das crianças

Deise Raquel Cortes Pinheiro

Introdução

Atualmente se percebem cada vez mais os investimentos comerciais em produtos de diferentes espécies para o consumo das crianças. Sem que a proposta deste texto seja o fato de que elas são colocadas na posição de consumidoras, mas convém notar o apelo e a resistência de diferentes sistemas pela obtenção de itens que popularizam o binarismo de gênero indicado pelas cores azul e rosa. Para além disso, a segmentação dos brinquedos infantis separados de acordo com os gêneros masculino e feminino e, assim, destinados para o brincar das meninas e dos meninos, é capaz de repercutir de diferentes maneiras no contato, nos comportamentos e nas brincadeiras, de modo que pode ser condicionante dos papéis nos quais as crianças atuarão quando em contato com esses objetos.

Nesse sentido, é importante promover reflexões que problematizem a segmentação dos brinquedos, com o objetivo de suprimir binarismos e combater os estereótipos que se propagam na reprodução de preconceitos, pensando em como práticas descolonizadoras na infância poderiam colaborar com condutas tolerantes e um brincar livre de expectativas de gênero, sem que as percepções explanadas aqui possuam ímpeto de convencimento às ideias divergentes, mas em uma proposta de pensamento democrático.

Culturas que interditam experiências

Historicamente, a organização das famílias brasileiras foi disposta de modo que, para as mulheres, eram atribuídas as tarefas domésticas e de cuidados. Felipe (2000, p. 116) ressalta que

as distinções e expectativas atribuídas a meninas e meninos, homens e mulheres podem ser encontradas em vários campos do conhecimento (filosófico, religioso, pedagógico, médico, literário), bem como nas diversas instituições sociais.

Essa estrutura parece estar bastante enraizada no imaginário coletivo ainda nos dias atuais, como também nas estruturas sociais e econômicas. Trata-se de uma responsabilidade culturalmente consolidada desde o período colonial até a contemporaneidade. Penso que esse fator histórico e social tenha profunda relação com as expectativas em relação ao crescimento e ao desenvolvimento de meninos e de meninas, pois, conforme destaca Qvortrup (2014, p. 34), é importante entender “as crianças como atores competentes na sociedade e perceber a infância em termos estruturais”, de modo a identificar os atravessamentos que ocorrem.

Sarmento (2007) entende a infância como uma categoria social do tipo geracional que é constituída de crianças compreendidas como sujeitos ativos. Esses sujeitos agem interpelando o mundo, produzem padrões e as culturas que produzem caracterizam um aspecto de diferenciação da infância. Nessa perspectiva, as relações de gênero e a formação de identidades fazem parte desse processo de produção de culturas e de seus modos de socialização. Martins Filho e Delgado (2018, p. 155) complementam afirmando que a infância pode ser compreendida como

[...] construção social, sempre negociada entre crianças e adultos, pois em cada contexto histórico, político, cultural e social as infâncias são reinventadas e modificadas conforme as gerações que a experienciam.

Acerca dos estereótipos, Brougère (2004) analisa que eles provêm da família e das outras pessoas que rodeiam as crianças. São os pais que elaboram os ambientes e oferecem os brinquedos para suas crianças, antes mesmo de elas fazerem suas escolhas. Ao nascerem, as meninas recebem um quarto rosa com bonecas e os meninos um quarto azul com carrinhos. Elas brincam de “casinha”,

como a mãe, e os meninos de “motorista”, como o pai. O autor ainda ressalta que a escolha de brinquedos e de brincadeiras de acordo com o sexo e o gênero feminino costuma ter relação com a casa e a família, enquanto o masculino se conecta aos carros e ao mundo do trabalho (Brougère, 2010).

Esse contexto de vivências, com destaque para o familiar, é que inicialmente orienta as escolhas das crianças e, conforme explanado, essa disposição dos brinquedos se dá de acordo com as cores, temáticas e funcionalidades dos objetos, pois aos meninos costumam ser reservados carrinhos, armas, brinquedos de construção e ação, enquanto para as meninas são dedicadas bonecas, cozinhas, maquiagens, etc.

Judith Butler (1990, p. 33) colabora com os debates acerca de gênero e define esse conceito como:

[...] a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser.

A autora ainda acrescenta que “o gênero, enquanto um discurso construído, é constituinte da identidade que se pretende ser, ou que se simula ser” (Butler, 1990, p. 25). Assim, oferecer panelinhas de plástico da cor rosa para as meninas brincarem evidencia uma norma cultural que ensina para as meninas as tarefas de cuidado desde pequenas. Dito de outro modo, exprime uma cultura das normas tradicionais de gênero.

Ao se referirem às brincadeiras, Kishimoto e Ono (2008) entendem que brincar é uma aprendizagem social, logo, aprende-se a brincar. Com isso, as diferenciações nos papéis de homens e de mulheres que são ensinadas às crianças repercutem em uma distinção do que elas farão com os brinquedos. Isso porque existe uma maquinaria que investe e atua nessa rede de significações classificatórias em que os significados sociais em potencial de diferentes elementos “diferenciam brinquedos e seus valores para

meninas e meninos” (Kishimoto; Ono, 2008, p. 2012). Assim, esses objetos podem ser produtos que comunicam uma cultura generificada que (de)forma percepções acerca dos papéis e das atribuições de homens e de mulheres na sociedade.

Entretanto, segmentar os brinquedos por gênero é uma ação comum que sempre existiu no contexto doméstico e, também, institucional. Porém, essa prática clássica de selecionar brinquedos “de menina” e “de menino” tem sido cada vez mais tensionada, justamente pela problematização e pelo reconhecimento de que isso tende a reforçar os estereótipos de gênero e limitar as experiências de brincadeiras das crianças.

Infância e binarismos

Existem práticas, propostas, estudos e movimentos que questionam essas divisões binárias em questão e sugerem que se ofereçam às crianças objetos que podem ser considerados neutros de gênero, a fim de incentivar a igualdade e que considerem a diversidade de interesses. Como é de conhecimento, oferecer brinquedos diferentes para os meninos e para as meninas pode provocar o sentimento de que seus interesses são inadequados, por não estarem alinhados àquilo que é almejado que gostem ou como seria esperado que se comportassem.

A construção das identidades se dá também a partir das experiências adquiridas no cotidiano (Brougère, 2010). As oportunidades e interações que as crianças vivenciam são constituidoras de subjetividades, de modo que, para Kishimoto e Ono (2008, p. 210), “nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos”.

Além disso, circunscrever o acesso a determinados brinquedos pode limitar o desenvolvimento de habilidades e potenciais importantes, independentemente do gênero. Pois as meninas, por exemplo, podem desenvolver suas habilidades espaciais em jogos

de construção, sonhar em explorar áreas como engenharia ou outros espaços de predominância masculina.

Da mesma forma, meninos que só atuam em papéis que reforçam traços de uma masculinidade e que são privados de brincadeiras que experienciam o cuidado e a empatia, podem ser cerceados de desenvolverem habilidades sociais e do campo das emoções. E, acerca disso, os estudos de Bello (2006) evidenciam que os meninos aturam vigilâncias, práticas de controle e de regulação através de rituais, discursos e comportamentos, para que, desde muito cedo, manifestem os parâmetros de uma masculinidade.

Este olhar adultocentrado, que tende a interpretar e projetar suas concepções nas ações das crianças, pode também estar mobilizado por uma cultura de gênero que condiciona o brincar. Para compreender essa relação, Sarmento (2008, p. 20) descreve adultocentrismo como

[...] a perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância.

Frequentemente, os adultos adquirem brinquedos e incentivam tarefas de acordo com os gêneros masculino e feminino, incutindo suas ideias pautadas numa ótica de gênero e sexualidade sobre as expressões lúdicas das crianças.

Conforme exposto acima, alguns brinquedos, especialmente os industrializados, pois já são configurados em determinadas cores, indicam atividades que seriam apropriadas para cada gênero. Basta circular em lojas para perceber a escassez de panelinhas e cozinhas que não sejam da cor rosa. O comércio está dividido nesses dois departamentos: o que se volta ao público feminino e ao masculino. E isso está sendo imposto às crianças desde que elas nascem e conforme crescem, esta é a cultura que tenta regular suas brincadeiras.

Quando insistem em reforçar atividades tradicionais de gênero por meio das brincadeiras, os adultos estão perpetuando

estereótipos de gênero que circulam na sociedade. Crianças que crescem aprendendo a se conformar com as expectativas lançadas sobre si, podem se tornar limitadas em sua autonomia e desencorajadas em sua criatividade. No futuro, isso inclusive poderá impactar suas escolhas de carreira, as relações com os outros e as suas concepções acerca de condutas femininas e masculinas moralmente corretas e comportamentos considerados desviantes.

Brinquedo não tem gênero

Em uma perspectiva da Pedagogia da Escuta, evidencia-se a relevância de estudos e pesquisas que revelam as manifestações figurativas, os diferentes meios e discursos que as crianças empregam para indicar que existem modos distintos para meninos e para meninas desfrutarem a experiência da infância. Em vista disso, existe uma atenção para as possibilidades de que os diferentes ambientes que as crianças ocupam operem numa lógica distinta da regulação de suas ações, mas espaços mais democráticos e que acolham as crianças em suas diferentes expressões de ser, agir e atuar na contemporaneidade.

Por entender que a brincadeira faz parte da complexidade da cultura infantil, ela é entendida como uma construção social e cultural, pois “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (Brougère, 2002, p. 20).

No que se refere à brincadeira infantil como ato criador, Vygotsky (1998), teórico da psicologia do desenvolvimento, explica que o brincar desempenha papel fundamental no avanço das capacidades mentais das crianças, não sendo apenas uma atividade de recreação, mas compreendendo um processo de aprendizagem que desenvolve a cognição. No brincar simbólico, as crianças fazem uso de representações a partir de objetos e atitudes, elas também exploram diferentes papéis sociais que conhecem e que as brincadeiras lhes autorizam, de modo que essas vivências lhes

ajudam a compreender normas, regras e expectativas sociais. Vygotsky (1998) também enfatiza que a criança experimenta a subordinação às regras ao renunciar a algo que deseja, sendo essa recusa de agir sob seus impulsos imediatos que mediará o alcance do prazer na brincadeira. De acordo com o autor:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço — ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer — e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (Vygotsky, 1998, p. 130).

E complementa que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (Vygotsky, 1998, p. 126). Brincar é a principal atividade na infância, mobiliza aprendizagens, potencializa a imaginação e a (re)criação de papéis e situações. Kishimoto e Ono (2008, p. 217) esclarecem que

o uso do poder, ao protagonizar personagens fantásticos ou do cotidiano, em lulinhas, não representa estímulo à violência. É a oportunidade para a criança assumir papéis interessantes, ativos e movimentados, aprender a liderar, tomar iniciativa na definição dos enredos, além de usar a linguagem corporal e oral para expressar ideias. A contradição aparente dissolve-se no mundo imaginário, pois o brincar é diferente do real, é um como se, é um ato criado pela imaginação.

Nesse faz-de-conta, as crianças se distanciam de sua realidade e lidam com conjunturas imaginativas, o que é essencial para o

desenvolvimento do pensamento abstrato e da criatividade. Pois, nessa experiência, elas substituem objetos e fatos por símbolos e signos que lhes auxiliam no avanço de sua capacidade de pensamento, isso justifica a importância de meninos e meninas crescerem em ambientes seguros e propositivos. Vygotsky (1998, p. 137) informa que “a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações transpõem a atividade lúdica infantil e são balizas do desenvolvimento, motivando maneiras de ver e de atuar no mundo.

Assim, pais, professores e demais adultos que convivem com crianças podem aprender e contribuir com a infância e o desenvolvimento das crianças ao adotarem um olhar mais sensível para as brincadeiras das crianças, sem julgamentos que posicionam, ajustam ou condicionam o brincar. Guizzo (2013) observa que as escolas estão profundamente implicadas no processo de construção das identidades infantis e Brougère (2010) problematiza que os brinquedos que se encontram nessas instituições estão, na maioria das vezes, reiterando o mundo dos adultos para as crianças, ampliando um universo normatizado de papéis sociais de gênero.

Para Bello (2006), as crianças percebem facilmente o que agrada aos adultos e são capazes de se ajustarem para isso. Da mesma forma, elas também ajudam outras pessoas, sejam crianças ou adultos, a alinharem suas performances para corresponderem aos padrões.

Essa conscientização para uma brincadeira livre de estereótipos de gênero conduz para a oferta de objetos e materiais que não sejam explicitamente voltados para meninos ou meninas, mas elementos que transmitem um convite para ambos brincarem. Kishimoto e Ono (2008, p. 211) quando sustentam que “começar a desconstrução, oferecendo um irrestrito acesso aos brinquedos e brincadeiras, faz parte desse processo”.

Isso também diz respeito ao reconhecimento da diversidade de interesses das crianças e à oportunidade de desenvolvimento equilibrado e igualitário em ambientes mais inclusivos e livres de

discriminações. Essa postura implica a atuação de adultos que, no cotidiano, praticam a escuta atenta das crianças e se desprendem de ideias pré-concebidas, reconhecendo a necessidade de novos olhares e de outros espaços de convivência e aprendizado. Kishimoto e Ono (2008, p. 213) observam que existe essa demanda em sondar “ambientes que favoreçam a cultura lúdica e que contribuam para a formação de identidades de gênero e de sexo, livres de regulações e de prescrições sociais, visando subsidiar processos de formação de professores(as)”.

Nessa direção, disponibilizar somente bonecas ou somente carrinhos para meninos e para meninas brincarem, fazer experiências somente com a cor rosa, manipular objetos todos da cor azul, conjuntos de construção sem a temática de gênero, jogos de tabuleiro, instrumentos musicais, kits de ciência e exploração, são alguns exemplos de propostas coletivas sem a culpa e o peso das expectativas de gênero. Pereira e Santiago (2020, p. 11) sinalizam para a potente ideia de que “as crianças redesenham as possibilidades de existência, bem como constroem a vida para além da estrutura imposta pelos padrões de gênero construídos pelo patriarcado”, que elas inspirem a sociedade para assumir posições outras.

Meninos, meninas, brincadeiras e cores

Esta seção descreve três experiências realizadas com uma turma de crianças de cinco anos, matriculadas no turno integral de uma escola de Educação Infantil localizada em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. As propostas tiveram como objetivo observar as interações, as falas e os comportamentos das crianças diante de brinquedos e elementos associados a cores tradicionalmente vinculadas a um gênero específico.

Craidy e Kaercher (2001, p. 73) descrevem algumas considerações acerca do planejamento dos espaços e contextos oferecidos às crianças. Segundo elas,

ao pensarmos no espaço para as crianças, devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

A organização dos contextos de brincadeira relatados neste estudo envolveu a seleção intencional de brinquedos e de materiais em cada um dos momentos. De modo geral, as crianças tiveram a oportunidade de interagir com diferentes materialidades e objetos, os quais ofereceram múltiplas possibilidades de exploração e de brincadeira de faz-de-conta.

O compartilhamento de situações vivenciadas no cotidiano escolar permite tornar visíveis nuances das interações infantis e os modos como práticas sociais interferem nas relações entre crianças. Ao descrever cenas concretas e refletir sobre elas, é possível problematizar aspectos relacionados à construção social de gênero, observando como meninas e meninos respondem, de forma consciente ou não, a expectativas culturais associadas a cores, brinquedos e comportamentos.

A seguir, são apresentadas cenas que servem como base para análises pontuais de aspectos observados em cada situação.

Essa primeira composição de imagens refere-se a uma proposta em que foram disponibilizados somente carrinhos para as crianças brincarem. No espaço da própria sala de referência, foram dispostos diferentes tipos de carrinhos no chão e nas mesas, para que as crianças pudessem formar agrupamentos de acordo com seus interesses e familiaridades.

Figura 1



Fonte: Arquivo da autora (2024).

No momento da roda de conversa que antecedeu à brincadeira, expliquei às crianças que organizaria espaços para brincarmos com carrinhos naquele dia. Não houve nenhum questionamento sobre a exclusividade do tipo de brinquedo e nem a solicitação por outros materiais.

Ao retornarem para a sala, sabendo que encontrariam contextos com carrinhos e pistas, as crianças foram se dividindo em pequenos grupos para brincar. Em sua maioria, as meninas se dirigiram aos carrinhos que estavam sobre as mesas e os meninos aos carrinhos que estavam no chão, somente um menino e uma menina se uniram para compartilhar a brincadeira. De acordo com Silva (2014, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Dizer o que somos significa também dizer o que não somos. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que

fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

As falas das crianças foram relativas à brincadeira de faz de conta que estavam vivenciando, não sendo percebidas verbalizações relativas ao brinquedo ou à brincadeira de menino ou de menina. Penso que isso pode ser pelo fato de que as crianças já estão familiarizadas com propostas pedagógicas semelhantes. A repetição de práticas envolvendo determinados materiais no cotidiano escolar contribui para a construção de referências lúdicas e, nesse caso, experiências anteriores podem ter favorecido a apropriação de brincar com carrinhos, possibilitando maior engajamento e participação nas interações.

Entretanto, cerca de dez minutos depois, duas meninas optaram por se dirigirem ao espaço com uma minicozinha. Elas deixaram os carrinhos que estavam manipulando e iniciaram uma nova brincadeira nos móveis que representam um fogão e um balcão com pia. Seus interesses orientam suas escolhas, levando-as a se envolverem com as brincadeiras com as quais demonstram maior familiaridade e vivência prévia.

Brougère (2004, p. 289) observou que, desde os primeiros anos de vida, os comportamentos de meninos e de meninas nas brincadeiras podem se diferenciar e complementa que a “apresentação comercial dos brinquedos nas vitrines, prateleiras, catálogos, propagandas é amplamente estruturada a partir da diferença entre brinquedos de meninas e brinquedos de meninos”.

No registro abaixo, há um agrupamento de registros selecionados a partir do contexto de brincadeiras de cuidado, utilizando cozinhas, bonecas e kits de médico e de dentista.

Figura 2



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Como parte constituinte da rotina, no início de cada turno na escola, as crianças são informadas sobre as propostas planejadas para aquele dia, para que estejam cientes do que o adulto referência, no caso a professora, pensou para aquele dia e para que possam fazer suas colocações. Na proposta do contexto de brincadeira utilizando as cozinhas e os kits profissionais, as crianças foram convidadas a criar brincadeiras nas quais cuidariam dos outros, sendo as bonecas, os bonecos e os seus pares os personagens; e os fogões, os balcões, as panelinhas, os materiais de dentista e de médico, os instrumentos para o desenvolvimento dessas ações.

Como é possível observar, os kits de médico e de dentista são brinquedos em cores neutras, mas os itens domésticos são, em sua maioria, de cor rosa.

Durante o tempo de brincadeira, a maioria das meninas brincou de “mamãe e filhinha” com bonecas e itens de louça, fazendo-as dormir e alimentando-as. Os meninos também brincaram de cozinhar, utilizando panelinhas, frutas, legumes, liquidificador e micro-ondas. Eles também brincaram de médico e de dentista com seus amigos e com as bonecas.

Schütz, Martinez e Salva (2020, p. 147), ao discutirem identidade, compreendem que “normatizar a identidade é pretender que há uma forma única de ser, que há um modo correto de se comportar, de ser estudante, de ser menino e/ou ser menina”. As crianças precisam ter liberdade para imaginar e para criar suas próprias brincadeiras sem a obrigação de ajustar suas expressões lúdicas às convenções impostas socialmente. Elas brincam como forma de entender o mundo ao seu redor e as suas brincadeiras não têm como propósito satisfazer as expectativas dos adultos.

De acordo com Vigotski (2018), através da brincadeira, as crianças inventam e reinventam situações de suas vivências.

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2018, p. 18).

Ao brincar, a criança mobiliza simbolicamente elementos do seu cotidiano, recriando realidades, atribuindo novos significados a objetos e situações, explorando possibilidades que transcendem o mundo concreto. A imaginação, que atravessa a brincadeira, não

apenas a enriquece, mas também contribui para a construção do pensamento, da linguagem e das relações sociais.

O terceiro conjunto de imagens narra a proposta de criação de desenho e pintura com tintas em tonalidades da cor azul.

A ideia era que todas as crianças, os meninos e as meninas, tivessem experiências com cores, no caso, experiência e contato com a cor azul, e que pudessem desenvolver uma criação gráfico plástica utilizando tintas e lápis de cor em tonalidades de azul.

Figura 3



Fonte: Arquivo da autora (2024).

As crianças desenhavam e conversavam entre si, contando suas criações. Desenhavam, escreviam seus nomes e anunciavam os tons que estavam utilizando.

Nesta oportunidade, aproveitei o momento para questionar as crianças sobre suas experiências com a cor azul, se gostavam da cor, se tinham roupas e brinquedos dessa cor etc. Tinha a intenção de me atentar especialmente às respostas das meninas, mas, mais uma vez, elas manifestaram uma relação positiva com relação a essa cor, não demonstrando resistência por atribuí-la aos meninos.

Conforme já exposto, esse grupo de crianças vivencia experiências em que meninos e meninas participam juntos das mesmas brincadeiras e compartilham os mesmos papéis, não sendo habitualmente separados. Entretanto, sabemos que existem instituições que acabam por promover distinções.

O ambiente escolar, frequentemente, separa meninos e meninas; oferece espaços diferentes para os meninos e para as meninas; aceita que meninos tenham comportamentos mais expressivos e até mesmo agressivos; controla/regula o comportamento das meninas, induzindo-as a serem comportadas; controla e regula o comportamento de meninos quando estes querem participar de brincadeiras como cuidar, cozinhar, limpar, usar fantasias, contribuindo para a reafirmação de identidades socialmente aceitas (Schütz; Martinez; Salva, 2020, p. 141).

A escola, como espaço institucional, pode atuar na reprodução e no reforço de normas sociais e culturais, incluindo aquelas relacionadas às expectativas de gênero. No entanto, esse mesmo ambiente também pode se constituir como um lugar de transgressão, acolhimento e valorização da diversidade. Quando há abertura para o respeito às diferenças, a escola se transforma em um espaço onde as crianças podem brincar livremente, assumindo diversos papéis sem medo de julgamentos ou de imposições. Nesse contexto, é possível promover experiências que ampliem as possibilidades de ser e de estar no mundo, permitindo que cada criança se desenvolva de forma autêntica e sem limitações impostas por padrões ou estereótipos.

Considerações finais

Por fim, conforme manifesto, uma postura adultocêntrica sobre as atividades das crianças, além de restringir que elas alcancem toda a potência de sua imaginação, pode sustentar preconceitos relativos ao gênero. Para uma sociedade e ambientes mais acolhedores e equitativos, é importante estabelecer diálogos democráticos de ideias e reconhecer a diversidade de interesses, assim as crianças poderão crescer desfrutando de brincadeiras livres das exigências dos padrões.

Os brinquedos e as brincadeiras costumam ser encontrados revestidos socialmente de expectativas de gênero. Os sentidos atrelados ao masculino e ao feminino foram metaforicamente instaurados por meio de uma cultura marcada por valores simbólicos e códigos padronizados. Esse contexto cultural demarcado pelos adultos é constituinte de identidades e personalidades.

Crianças que vivenciam práticas pedagógicas que rompem com estereótipos de gênero e têm acesso a experiências diversas, independentemente de serem tradicionalmente associadas a meninos ou a meninas, tendem a ampliar sua compreensão de mundo de forma mais livre e inclusiva. A participação em atividades que reconhecem a capacidade de todos desempenharem diferentes funções, tais como cozinhar, cuidar, construir ou liderar, contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis à diversidade e menos suscetíveis a preconceitos que limitam o potencial humano com base em construções culturais de gênero.

Através das culturas lúdicas infantis, é possível perceber que as crianças não somente apreendem códigos dos adultos, mas também os ressignificam e recriam. Assim, os brinquedos e as brincadeiras não consistem somente em zonas de reprodução de uma cultura soberana, mas também lugares possíveis para construir outros significados e subverter normas e padrões.

Referências

- BELLO, A. T. **Sujeitos Infantis Masculinos**: homens por vir? 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BROUGÈRE, G. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Revista Educação e Realidade**. UFRGS, p. 115- 131, jan./jun. 2000.
- GUIZZO, B. S. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. *In*: FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade**: nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Ed. Ulbra, 2013.
- KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.
- MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. Da Complexidade da Infância aos Direitos das Crianças: pesquisas com crianças e a produção das culturas infantis. **Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 6, 2018.

PEREIRA, Artur Oriel; SANTIAGO, Flavio. Cores que desenham o mundo: infâncias e as marcas de gênero, raça e classe. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

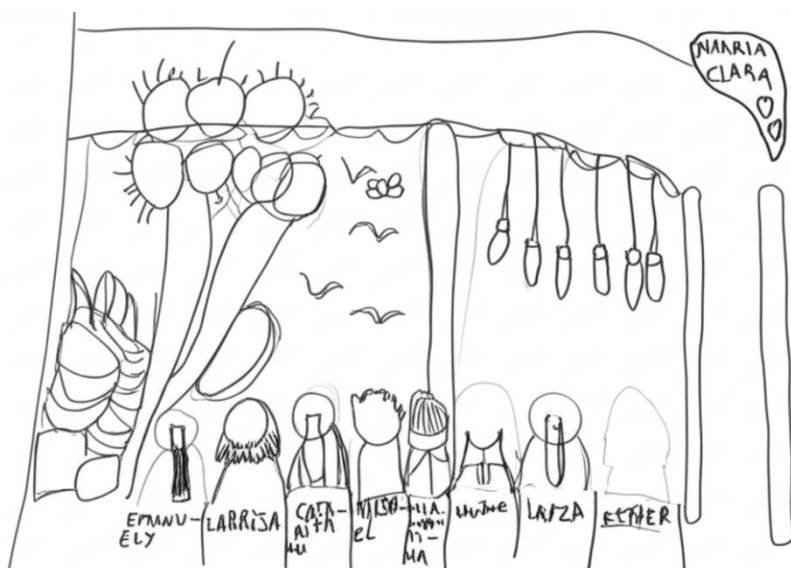
SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e diferença. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHÜTZ, L. W.; MARTINEZ, L. da S.; SALVA, S. Ela gosta mais dos carros do que das bonecas? Identidades de gênero no contexto escolar. **Debates em educação**, v. 12, p. 138-157, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9738>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VYGOTSKY, K. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Livro para professores. Tradução e interpretação técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



Maria Clara, 10 anos.

Onde mora a criança senão no seu corpo: qual o lugar do corpo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?

Heloisa Elesbão

Sueli Salva

Na estrada ponho meu corpo a ventos.
Aves me reconhecem pelo andar.
Manoel de Barros (2013, p. 459)

Introdução

Onde mora a criança senão em seu corpo? Excluído, marginalizado, perigoso, veículo e mensageiro do pecado, esquadrinhado, vilipendiado, reduzido a carne, sangue e ossos. Construído pela linguagem, desenhado, esculpido, pintado, recortado, bordado, mapeado, fotografado, filmado, cantado em versos, musicado, performaceado. Controlado pela ciência, vigiado por entidades metafísicas, pela cultura, filosofia, psicanálise e política. Ora os deuses, ora o Estado, ora as artes, ora a linguagem imiscui-se no esforço de explicá-lo. Capturado pela pedagogia que se ocupa de educá-lo, domesticá-lo, controlá-lo. Ainda assim, o corpo — a casa da criança — resiste, escorrega, metamorfoseia-se, desdobra-se, sente, fala, comunica, torna-se sede de prazer, do desejo, morada da vida, da criatividade, da imaginação. Habita a alma, misturada à pele, ao calor, ao que sente, ao que constrói sentidos. Alma e corpo misturados formam um. Que é um todo, que é a vida mesma. Sem corpo não há vida! Lugar do tato, do simbólico, do sentir. Eis o que se coloca como desafio nesta escrita: pensar e compreender a criança a partir de seu corpo, a partir do lugar onde mora, lugar do que se move. O assunto parece banal e já bastante discutido na educação infantil, em que as práticas educativas devem assentar-se nas interações e

brincadeiras, as quais ocorrem através de corpos em movimento. Insistimos em considerar que é um tema complexo.

As tradições históricas de diversas correntes teóricas evidenciam que o corpo foi sistematicamente marginalizado, concebido como fonte de ameaça e, por isso, submetido a práticas educativas violentas que visavam seu controle e disciplinamento. Mesmo que a educação infantil organize suas práticas alicerçadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), nossa hipótese é que há um controle rígido dos corpos das crianças, de sua casa e, portanto, das crianças, negando-o como veículo de expressão e potência. Este texto surge a partir da pesquisa que deu origem à Tese de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e tem como objetivo compreender o lugar ocupado pelo corpo criança na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental que atende turmas de pré-escola. A metodologia de pesquisa é de inspiração etnográfica (André, 2008; Corsaro, 2009) com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As crianças participaram da pesquisa em dois momentos distintos, ainda na Educação Infantil (pré-B), de outubro a dezembro de 2023, e no início do primeiro ano, de março a abril de 2024. Os dados foram produzidos por meio da observação e do registro em diário de campo, bem como diálogos com as crianças e através de desenhos feitos por elas. A análise é interpretativa à luz de referenciais teóricos do campo da educação infantil, pedagogia, educação física e filosofia.

Para organizar o artigo, iniciamos com problematizações acerca do corpo, com descrições empíricas do observado no contexto, considerando principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e o direito à brincadeira que se institui pelo corpo. Na sequência, apresentamos problematizações acerca do lugar da criança, com sua morada corpo na educação infantil e no ensino fundamental, em que os dados revelam práticas de controle do corpo como modo de

garantir aprendizagem e eficiência no futuro. Ou seja, ainda que o discurso manifestasse momentos de brincar, esse se instituiu através de práticas excessivas de controle de comportamento e disciplinamento.

O corpo e as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental

Símbolo e instrumento de comunicação, o corpo é o canal da nossa afetividade. A relação entre os seres humanos não é feita somente de sentimentos e ideias, mas de um encontro entre corpos.
Alberto Melucci (2004, p. 92)

Miguel Arroyo e Maurício Roberto da Silva, no livro *Corpo infância – exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos* (2012), em uma das suas interrogações, lançam um desafio para a Pedagogia, que é pensar se as práticas nos contextos educativos contribuem para a construção de experiências positivas daquilo que denominamos aqui como lugar de morada da criança, ou seja, o seu corpo. Os autores problematizam questões pedagógicas, políticas e culturais que invisibilizam corpos de crianças do campo, negras, pobres e indígenas. No caso de nosso artigo, percebemos que os corpos das crianças, no contexto observado, são vistos como incômodos, cujas práticas sugerem que eles não devam estar na escola. Ou seja, deseja-se uma criança sem corpo, uma criança sem casa, uma criança estátua, silenciada, domesticada, controlada. É o corpo da criança marginalizado. Mas que resiste, brinca, encontra frestas para existir. Para Arroyo e Silva (2012), há uma positividade ética construída pelas crianças que rompe os limites em busca de liberdade que deveria ser aprendida pelos professores e professoras dos contextos educativos. Em que pontos os dados construídos no contexto nos mostram as filigranas de liberdade protagonizadas pelo corpo casa criança?

Defendido por nós como lugar da morada da criança, da “afetividade” (Melucci, 2004, p. 92), o corpo é o lugar da existência. Por ser definidor da existência humana, foi e segue sendo preocupação de diferentes campos do conhecimento, no intuito de colocá-lo na linguagem. Que linguagem pode servir para dizer que o corpo casa da criança que está atravessando da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental? Parece-nos, primeiro, que o corpo mistério, daquele sujeito do qual, nas palavras de Larrosa (1998, p. 229), “nada se sabe”. Saber a criança é saber seu corpo, um corpo que é sempre mistério, porque é Outro, não porque é menor, mas porque é diferente, porque é infância, porque é aquilo, segundo Larrosa (1998), que inquieta, foge de qualquer captura, porque é aquilo que ainda não sabemos. A criança aprende o mundo com o corpo. Movimento, interação, jogo, são fundamentais para que a criança possa não só conhecer, mas existir, ser, aprender. “Esse domínio se inscreve no corpo. O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, entendendo-se, por isso, não um sistema de órgão distinto da ‘alma’, mas, sim, o corpo ‘veículo do ser no mundo’”, tal como definido por Merleau-Ponty (1999, p. 122). É com esse corpo morada da criança que ela se comunica, aprende, sente, existe. Existe porque tem corpo, corpo mensagem, linguagem, que afeta e se afeta, que se distingue de todos os demais. É esse corpo que a criança é, que possibilita saber que ela existe, que pensa, move-se, diz, silencia. É porque existe como sujeito, dotado de um corpo, que a criança pode pensar e aprender. É existir enquanto corpo que a reconhece como sujeito epistêmico. O corpo “não é apenas um objeto entre outros, ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece as palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe” (Merleau-Ponty, 1999, p. 317). O corpo “toma posse do tempo, ele faz um passado e um futuro existirem para o presente, ele não é uma coisa, ele faz o tempo em lugar de padecê-lo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 321-322). “Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (Merleau-Ponty, 1999, p. 208). O corpo lugar da morada da criança pode ser comparado a “um

romance, um poema, um quadro, uma peça musical, são indivíduos, quer dizer, seres que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos covariantes” (Merleau-Ponty, 1999, p. 209-210).

A existência não pode dar-se fora do corpo. O próprio corpo é patrimônio humano, que, pela cultura, educação e linguagem, torna-se humano. É a esse corpo aprendente que se investe, através de um processo de educação. É através de um processo de educação que se constroem tentativas de capturar e submeter o corpo — casa da criança — submisso. Vejamos adiante as tentativas que operaram nessa construção.

A morada corpo da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

O corpo é a primeira “morada” das crianças e deve ser compreendido como o primeiro lugar de expressão, percepção, sensação e construção dos sentidos da criança em relação ao mundo. Isso vai ao encontro da ideia de “corpo casa” proposta por Vianna e Castilho (2002). Dessa forma, o corpo não pode ser reduzido ao caráter puramente biológico. É com ele que as crianças vivem o mundo, apreendem, comunicam, sentem, transformam-se. Assim, reconhecer o corpo como “morada” é valorizar também as dimensões subjetivas e sociais, compreendendo que cada criança possui o seu corpo, portanto, a sua forma de ver o mundo, o seu ritmo de aprender e se desenvolver.

Melucci (2004) considera que o corpo é único para cada pessoa, é ele quem nos ajuda a compreender nossa identidade, ou seja, é ele quem faz termos a consciência de quem somos. Ninguém é capaz de realmente compreender o que sentimos e a forma como uma ação é percebida por nós. Diante disso, questionamo-nos,

como cercear um “corpo casa”, um corpo que faz parte da identidade, que, no caso das crianças, ainda está em construção?

Infelizmente, em muitos espaços escolares, cercear os corpos infantis faz parte do cotidiano escolar e da prática educativa proposta. Assim, ao longo da pesquisa, observamos práticas em que as especificidades da Educação Infantil não foram respeitadas, com a presença de práticas oriundas do Ensino Fundamental ainda na Educação Infantil. Foi perceptível a existência de controle dos corpos infantis, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Percebemos que o tempo e, portanto, a rotina alicerçava-se em uma perspectiva adultocêntrica e escolarizada, não era o tempo do corpo, o tempo da criança.

O tempo da instituição escolar é esse tempo que está no limiar entre controle e aprendizagem. Sob esses dois argumentos (um explícito — aprender e outro implícito — controlar) constrói-se a ideia de que na instituição escolar é tempo de aprender, tempo de interação, tempo do brincar, porém, implicitamente, também é tempo de controlar o corpo e de submetê-lo ao tempo (Salva, 2016, p. 310).

Observamos ainda que, infelizmente, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o ficar sentado foi uma das “atividades” mais apresentadas pelas crianças, mais observadas e registradas durante a pesquisa. Observou-se a pedagogia do controle em ação, na Educação Infantil, estendendo-se e se intensificando no Ensino Fundamental.

Analisando as práticas da Educação Infantil, identificamos que as crianças tinham um ato de acolhida ao chegarem à escola, seguido de um momento chamado de “brincar livre” — que não era tão livre assim, considerando que, em geral, os materiais e espaços disponibilizados eram escolhidos pela professora, além disso, os materiais, em sua maioria, eram materiais estruturados que direcionavam, muitas vezes, o brincar das crianças. Posteriormente, eram propostas atividades dirigidas, inclusive de leitura e escrita. Ao final da manhã, as crianças tinham cerca de 20

a 30 minutos para brincar na pracinha. Cabe mencionar que, no meio da manhã, havia um tempo destinado ao recreio e à merenda.

O “brincar livre”, por vezes, deveria ser feito ao redor das mesinhas, sem possibilidade de deslocamento pela sala ou entre as mesas. Dessa forma, o espaço/tempo que as crianças tinham para viver e se expressar corporalmente se resumia ao recreio e/ou pracinha. Vale lembrar que o recreio da Educação Infantil era realizado dentro da quadra esportiva da escola, um espaço fechado por uma tela de pátio, o que facilitava o “controle” das ações das crianças naquele espaço/tempo. Além disso, na grande maioria dos dias, não havia disponibilidade de nenhum tipo de material para que as crianças brincassem.

Barbosa (2008, p. 172) considera a existência de

[...] uma coluna vertebral das rotinas pedagógicas da educação infantil formada por algumas atividades fixas, que constituem o eixo no qual todas as demais atividades circulam. Basicamente, são elas: hora da entrada, jogo livre, rodinha, hora do banheiro, hora da merenda, hora do pátio, atividade dirigida, hora do almoço, hora da higiene, hora do descanso, atividades diversificadas.

Já no primeiro ano do Ensino Fundamental, ao observarmos as práticas desenvolvidas com as crianças, identificamos que o cerceamento dos corpos infantis era ainda mais evidente. A “rotina” desenvolvida era semelhante à rotina da Educação Infantil, sempre com horários preestabelecidos para cada atividade. Na entrada, uma acolhida, seguida da cópia da “data” nos cadernos; posteriormente, alguma atividade em folha — na maioria das vezes, ligadas a datas comemorativas —; no meio da tarde, merenda e recreio — também realizado na quadra esportiva da escola —; depois disso, retorno para a sala para a conclusão das atividades iniciadas anteriormente. O que mais diferenciava o primeiro ano do Ensino Fundamental da Educação Infantil era a inexistência de um tempo diário, para além do recreio, destinado ao brincar. É interessante citar que, em anos anteriores,

alguns professores dos anos iniciais tentaram implementar sempre uma saída para o pátio após o término das atividades, porém essa prática começou a “incomodar” certos colegas de trabalho, o que levou a gestão a solicitar que os professores evitassem sair da sala de aula nos dias em que não havia Educação Física. As crianças do primeiro ano tinham um dia na semana destinado à aula de Educação Física, geralmente, realizado por um professor responsável pela hora atividade e não o titular da turma. Percebe-se um intenso controle dos corpos infantis exercido pelos adultos. Ainda que tenhamos avançado nos estudos da infância, Varela e Uria (1992) consideram que são os adultos que, imbuídos de poder, interpretam o desejo das crianças e as orientam com base na vontade de poder da sociedade. Hoje, embora pareça que as crianças têm a garantia de direitos, o direito a dispor de seu corpo ainda não pode ser exercido por elas. Barreiro e Faria (2016) consideram essas atitudes dos adultos um processo de colonização dos corpos infantis. Ainda a respeito das afirmações de Varela e Uria (1992, p. 14), a escola é “espaço de domesticação, uma massa de crianças vai estar sujeita à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras”.

O currículo praticado na escola orienta-se por datas comemorativas. Ao mesmo tempo que essa prática é esperada e planejada pelas docentes, tornando-se uma prática comum, também era entendida como algo que “atrapalha a continuidade da alfabetização das crianças”. Como o trabalho era descontextualizado, as crianças se sentiam “perdidas” e reclamavam que havia “dia disso”, “dia daquilo”. É como se o trabalho acabasse por não ter continuidade, como se não houvesse uma progressão nas atividades apresentadas e, principalmente, essa forma de organização por datas comemorativas não fazia sentido às crianças, uma vez que suas cabeças não são compostas por caixinhas que podemos abrir e dizer “hoje é dia de” e, depois do trabalho desenvolvido, fechar. Amanhã, quando retornarem, nada daquilo será retomado e passaremos ao novo “dia de”.

Conforme Barbosa (2008, p. 175),

o planejamento do ensino fundamental preocupa-se com os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos, as atividades de ensino, a avaliação e fragmenta o tempo, para poder controlá-lo e executar o que foi previamente planejado. Na educação infantil, a rotina, muitas vezes, acaba tornando-se uma camisa de força para a execução de planejamentos mais flexíveis.

O que Barbosa (2008) argumenta é que, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, cada etapa tem suas especificidades e haverá, por vezes, uma forma engessada de trabalho, fazendo com que as crianças e os seus corpos sejam ignorados no processo, em detrimento do cumprimento de exigências de superiores, como gestores e Secretaria de Educação ou, até mesmo, das famílias das crianças.

O que se percebeu, explicitamente, é que as práticas eram orientadas e/ou planejadas para atender a perspectiva das pessoas adultas, privilegiando uma visão ideológica dominante, sem considerar que podem ter outras, como argumentou Luciana Ostetto (2008). Percebem-se atividades fragmentadas em que a criança não consegue se sentir mobilizada, integrada, sendo as demandas externas mais importantes do que o envolvimento das crianças.

O planejamento das ações deve sempre levar em conta a realidade vivida pelas crianças e os interesses demonstrados por elas no cotidiano escolar para garantir que o protagonismo infantil seja exercido e suas vozes sejam ouvidas. Assim, as datas comemorativas, estando presentes no currículo das escolas, acabam por geralmente dominar as práticas desenvolvidas pelos professores, sendo, na maioria das vezes, práticas repetidas, prontas, engessadas. Além disso, as crianças vivenciam o mundo por meio de seus corpos. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas que ignorem esse fato acaba por silenciar as crianças corporalmente, pois não consideram as necessidades das crianças e as de suas infâncias, além de não serem práticas significativas para elas.

Onde está o corpo na Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Negar o corpo equivale a negar a criança, uma vez que ela é a existência. Nesse sentido, percebemos a necessidade de pensarmos as práticas com as crianças a partir dos próprios interesses delas, como o brincar, por exemplo. O brincar é uma necessidade vital das crianças (Kunz; Costa, 2015), no entanto, muitas vezes, acaba por ser negado a elas e, quando não é negado, acaba por ser controlado, regulado, como observamos durante as observações, com horários rígidos e atividades predefinidas. Esse “controle” sobre o brincar das crianças acaba por transformar um momento que deveria ser livre, repleto de descobertas e interações em uma atividade completamente engessada, limitada, mecânica.

Sabemos a importância do brincar para as crianças durante o tempo em que estão inseridas na Educação Infantil e mesmo no primeiro ano do Ensino Fundamental. Porém, o que se viu foi uma forma de organização que limita o processo de desenvolvimento das crianças, nega o brincar como “necessidade vital” das crianças e é por meio dele que elas poderão desenvolver sua autonomia e criatividade (Kunz; Costa, 2015). Caso na escola sejam negados esses momentos de um brincar livre e espontâneo, com o desenvolvimento de jogos e brincadeiras que possibilitem um brincar e “se-movimentar” das crianças de maneira livre e criativa, sem exigências da realização de movimentos tidos como “corretos”, cometeremos o que Kunz e Costa (2015) chamam de “extração da vida”. Se o corpo é a possibilidade da vida, é lugar casa da criança, é lugar da vida. De que modo a criança pode reivindicar o corpo como seu? Poderia ser através do brincar? A criança, quando brinca, realiza uma suspensão do tempo da máquina e ocupa o tempo dos afetos, do simbólico, do corpo. Enquanto brinca, reivindica o corpo para si, entrega-se, cria outro mundo, sem sair de seu mundo, brinca, entra no jogo, coloca-se em atividade, para além da instintividade, para inserir-se no campo dos sentidos e do simbólico.

Conforme Salva e Beltrame (2021, p. 161),

o jogo, como forma especial de atividade infantil, não pode ser equiparado ao jogo dos cachorros e dos outros animais, que são exercícios instintivos, formas de conduta hereditárias. Sabe-se que o comportamento humano não é de natureza instintiva, e que as crianças se constroem nas relações sociais, determinando o conteúdo de suas brincadeiras.

Portanto, para que as crianças tenham experiências significativas e estabeleçam relações, é preciso que elas tenham espaços e tempo para conviver e aprender a se relacionar com seus pares, com os adultos e com o mundo que as cerca, sendo o espaço/tempo destinado ao brincar e “se-movimentar” muito rico para essas experiências.

Sendo assim, as crianças sentem a necessidade de viverem corporalmente suas experiências, de brincarem e “se-movimentarem”. Logo, se essa necessidade não for respeitada, negaremos os corpos infantis e, por consequência, negaremos o seu tempo de ser criança (Kunz; Costa, 2015). Staviski e Kunz (2015) consideram que a tentativa de fazer das crianças, de maneira prematura, adultos, acaba por reduzir seu tempo de ser criança.

A respeito disso, Salva e Beltrame (2021, p. 163) consideram o brincar como

[...] uma forma de resistência ao processo de adultização das crianças, que em alguns contextos ainda visam à antecipação da escolarização. Defende-se o brincar, em especial o brincar de faz de conta, jogo protagonizado e a brincadeira (de acordo com a abordagem de cada autor) como um momento de interação que atua no processo de desenvolvimento das crianças, inserindo-as no universo do imaginário, vivenciando experiências e construindo significados sobre si e sobre o mundo. É através da brincadeira que as crianças elaboram seus conflitos, atuam como protagonistas e constroem suas culturas (Salva; Beltrame, 2021, p. 163).

Para as crianças e, em especial, na Educação Infantil, devemos privilegiar espaços que possibilitem a elas brincarem livremente,

exercerem sua necessidade de brincar, de desenvolverem o seu faz de conta, de construírem suas experiências e seus conhecimentos por meio de suas ações brincantes. No trecho do diário de campo abaixo, temos um exemplo da negação do brincar livre e espontâneo, do “se-movimentar” criativo e autônomo.

Enquanto eu observava a sala, o assunto girava em torno do feriado. Larissa queria me contar do seu laço no cabelo, para ela não interessava quando seria feriado e se esse feriado era importante ou não. Porém, Saulo a repreendeu: “Xiuuuu, o professor vai xingar”. E eu não sabia como reagir, se deixava ela contar do laço no cabelo ou concordava que poderíamos ser repreendidas, então concordei com aquilo que ela havia dito sobre o laço no cabelo e sinalizei com a mão para que prestássemos atenção no que o professor falava. Em seguida, o professor contou às crianças que hoje o trabalho seria sobre o movimento. Fomos para a rua, estava chovendo, mas ele foi trabalhar com as crianças na área aberta que existe na lateral do prédio da Educação Infantil. “Pessoalzinho, vamos fazer uma tabata. Vocês já sabem o que é e como funciona. Vamos lá!”. Colocou a música e iniciou-se a “tabata”. Tabata é uma metodologia de treino utilizada para melhorar o desempenho físico de seus praticantes, é uma “aula” de exercícios mais intensos com uma duração menor, no máximo 20 minutos. E se iniciaram agachamentos, corridas, saltos... com o ritmo da música, as crianças seguiam o professor nos exercícios e nos momentos de descanso. “Agora nós vamos brincar de amarelinha. Quero ver se vocês estão sabendo pular e como está o equilíbrio”. “Vocês conhecem essa brincadeira?” — indagou o professor. “Simmm” — responderam as crianças. “Então que número é esse?” — questionou o professor (Diário de campo — Educação Infantil —, 05/09/2023).

O brincar é uma necessidade da criança, no entanto, muitas vezes em que aparece no ambiente escolar, é um meio para alcançar algum objetivo. Aqui entra a diferença entre o “brincar espontâneo” e o “brincar didático” proposto por Kunz e Costa

(2015). Para os autores, facilmente conseguimos identificar o “brincar didático” por conta da preocupação que ele exerce sobre o futuro, do que a criança virá a ser ou conseguirá fazer.

É por meio do movimento que a criança consegue se expressar, diante disso, é tão importante momentos em que a criança consiga brincar de maneira livre e espontânea, a fim de desenvolver sua forma autônoma de agir e criar (Kunz; Costa, 2015). O problema se inicia

[...] quando as crianças, pelo processo de ensino a que são submetidas (até mesmo nas creches), não se permitem mais experiências próprias de movimento, brincadeira e jogos em favor de um movimento “correto”, pré-dado e criado por terceiros, ou então devem se concentrar em atividades intelectuais, para atender compromissos futuros de desenvolvimento, são submetidas a uma das experiências mais alienantes e castradoras de liberdade e criatividade humana (Kunz; Costa, 2015, p. 23).

Considerando que as crianças vivenciam o mundo através de seus corpos, um trabalho com a temática do corpo para as crianças se torna muito mais criativo se elas vivenciam isso corporalmente, caso contrário, perde totalmente o sentido, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental. O trecho a seguir retrata bem essa questão.

Em um momento de observação na sala do ensino fundamental, a professora deu continuidade ao projeto da semana, que era sobre o corpo. Na aula de hoje, ela está trabalhando os sentidos, conversou sobre a função da boca, dos ouvidos, nariz, olhos. Samuel gritou: “Olhos é pra gente ver!”. Em seguida, cada criança teve que colorir essas partes do rosto e colar no “lugar certo” — o “lugar certo” foi onde cada criança achou que deveria ser, a professora não forçou a colagem correta. Antes disso, também tivemos algumas indagações das crianças — “Faltou o cérebro”, disse Breno. E todos começaram a “caçar” em suas caixas de lápis de cor um lápis tom meio rosê. A

professora observou o fato e problematizou com todos sobre os vários tons de pele. As crianças ficaram observando a explicação dela. Em seguida, ela buscou uma caixinha com vários tons de pele e cada criança pôde escolher o lápis que era mais parecido com seu tom de pele para pintar o rosto de seu desenho. Quando viram a caixinha com os diversos tons, todas as crianças de boca aberta disseram: “Uau”. As crianças seguiam colorindo e a professora pediu licença para ir ao banheiro. Todos começaram a conversar e Laura exclamou: “Só não esqueçam que tem outra professora na sala.” “Ela vai contar pra diretora!” — completou Samuel. Fiquei quieta e apenas sorri. Quando a professora retornou, todos estavam trabalhando e conversando sobre seus desenhos. Apesar de as crianças saberem que eu era outra professora, por vezes, me tratavam como aluna da escola. Sabrina chegou até a questionar se eu iria fazer o mesmo trabalho que eles — “Tu também vais fazer?”. Breno foi um dos primeiros a terminar e a professora foi elogiar seu trabalho, dizendo que havia ficado bem-parecido com ele. Breno respondeu em tom de desespero: — “Não, prof! Eu não sou feio!”. Todos foram terminando e seus trabalhos foram colados em seus cadernos. Era chegada a hora da merenda e do recreio, todos foram para o refeitório, quem trouxe lanche poderia comer o seu ou então a escola disponibilizava a merenda. Quando eles estavam na Educação Infantil, tinham dois momentos de lanche, antes, o da escola e, depois, o seu próprio. Em seguida, foram para o recreio (Diário de campo — Ensino Fundamental —, 01/03/2024).

O excerto do diário de campo trazido acima possui muitos pontos a serem observados. O primeiro deles retrata o discutido anteriormente, sobre o trabalho com o corpo. Para as crianças, não há sentido algum colar em uma folha de papel “partes” de uma cabeça que nem condiz com a aparência real de um ser humano. Inclusive, as próprias crianças ficaram questionando sobre o cérebro e outros elementos que, segundo elas, estavam faltando. Por que não levar um espelho para que as crianças pudessem se observar? Que conhecimento constrói essa prática? A presença do

corpo estereotipado ainda está muito presente nos contextos educativos. A curiosidade da criança estava muito mais alicerçada na curiosidade e na cor do cérebro do que em se reconhecer naqueles traços. Ademais, o desenho que as crianças receberam para pintar não correspondia aos traços nos quais as crianças poderiam se reconhecer.

Figura 1 – Atividade “sobre” o corpo



Fonte: Elesbão (2024).

Para Surdi, Marques e Kunz (2015, p. 89), a “[...] negação do corpo pode ser bem observada nos currículos das escolas que se pautam principalmente pelos pressupostos racionalistas da modernidade, considerando a aprendizagem estritamente como produto da inteligência racional”.

O ato de negar os corpos das crianças, seja na Educação Infantil ou, como nesse excerto específico, no Ensino Fundamental, se relaciona com uma forma de priorizar o trabalho

cognitivo/intelectual em relação às vivências com o corpo. Nesse sentido, desconsidera-se o corpo no processo educativo, como se ele fosse mero mecanismo para a realização de certas ações, de maneira passiva. Com essa visão, os professores desconsideram, totalmente, a corporeidade das crianças.

Assim, no excerto observado, a professora trabalha “sobre” o corpo e não “com” o corpo. Aqui temos uma nítida dualidade entre corpo e mente, como se o “conhecimento” só fosse “adquirido” com a atividade material, desenvolvida no papel. A utilização de um espelho, como citado anteriormente, certamente teria um significado maior para as crianças do que a pintura e o recorte de uma imagem totalmente desconexa da realidade.

O segundo ponto é a importância da problematização dos diferentes tons de pele. Essa problematização se faz de extrema importância, pois auxilia na promoção da diversidade e do respeito étnico-racial. Uma pequena ação como essa pode fortalecer a autoestima das crianças, pois elas podem se sentir representadas. No entanto, a problematização dos tons de pele poderia ocorrer de outra forma. A observação permite inferir que o trabalho sobre o corpo é realizado de maneira abstrata — por meio de pinturas, recortes e colagens, que não são representativas da criança.

Já o terceiro aspecto que queremos chamar atenção é em relação à pesquisadora no contexto da sala e à visão que as crianças constroem sobre ela. As crianças tinham da pesquisadora o status de adulto atípico (Corsaro, 2005), no qual a pesquisadora era uma professora, porém se sentava com as crianças em suas mesas. Além disso, não as repreendia e as deixava conversar e brincar livremente, não era criança, mas foi acolhida no universo das crianças, já que surge a curiosidade em relação a realizar a mesma atividade das crianças, tampouco é uma adulta típica uma vez que não é a professora. A figura da professora de sala é totalmente diferente da professora-pesquisadora.

As práticas escolares observadas nesse contexto demonstram que as crianças precisam aprender sobre o corpo, não sobre o próprio corpo. As crianças precisam aprender sobre o corpo de

forma abstrata, descontextualizada e sem a possibilidade de conhecer o que sentem com o corpo. Essa perspectiva limita as possibilidades de as crianças conhecerem a si mesmas, explorarem as sensações, experimentarem movimentos e experiências corporais de forma direta, limitando o próprio desenvolvimento. A abordagem feita desse modo impossibilita a compreensão integrada e significativa de si mesmas, impede que construam interações com as outras crianças, uma vez que o corpo é algo externo que precisa ser aprendido como se não lhe pertencesse.

Seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, o corpo é, e sempre será, o principal meio de interação das crianças com o mundo que as cerca. Quem nunca ouviu de uma criança “deixa eu ver?” No mesmo instante em que profere essa frase, a criança já está com suas mãos no objeto que estava solicitando autorização para “ver”. Assim, as crianças não se limitam a apenas observar, elas necessitam tocar, sentir, vivenciar, experimentar. Um simples movimento de correr é carregado de muitas descobertas e aprendizados. São as ações corporais que irão possibilitar que as crianças construam seus conhecimentos.

Quando da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocorre uma ruptura ainda mais violenta, quando a criança precisa abandonar a sua condição de criança para se subjetivar como aluno.

Conforme Stimamiglio e Salva (2015, p. 228),

com a inclusão das crianças de seis (6) anos no Ensino Fundamental e o objetivo de alfabetizá-las até os oito (8) anos de idade, passou-se a se exigir da criança uma postura de aluno, que pouco respeita o tempo da vida da infância, ou seja, a forma de construir a prática pedagógica com essas crianças parece desrespeitar a importância das interações, da corporeidade, da aprendizagem como processo ativo e participativo.

No contexto da escola observada, o que ocorre é exatamente o que Stimamiglio e Salva (2015) nos convidam a refletir: as crianças no

Ensino Fundamental são tratadas como alunos, ignorando, portanto, a importância que as interações e brincadeiras têm no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, o Ensino Fundamental imprime sua marca na Educação Infantil, ou seja, ainda na Educação Infantil, temos ações que exigem das crianças um comportamento de aluno em vez de criança, o que é ainda mais grave.

Defendemos a ideia de que as crianças vivenciam o mundo por meio de seus corpos, que seus aprendizados são permeados pelas interações corporais realizadas, que as crianças sentem uma necessidade vital em brincar e “se-movimentar” (Kunz; Costa, 2015) e, ainda, necessitam ser protagonistas de suas ações corporais. Retomamos o título do artigo *Onde mora a criança senão no seu corpo: qual o lugar do corpo na Educação Infantil e Ensino Fundamental?*, em que, no contexto investigado, observamos que a criança é ensinada a viver constrangendo seu corpo, nem corpo casa, nem corpo afeto, nem corpo linguagem. Corpo disciplina impera, porém, é corpo que escorrega quando chora e diz que aquele rosto não é seu, quando mostra o laço e ignora a explicação do professor em relação à data comemorativa, quando para além do que é apresentado como corpo deseja saber sobre o cérebro. Ou seja, a criança e o seu corpo casa sempre é resistência e esperança. A resistência na forma de transgredir, de praticar atos de microrrevolução é uma peculiaridade do ser criança, desse corpo que, em que pese todos os controles, borra fronteiras, escapa, escorrega, resgata e institui-se morada.

Seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, o corpo e a corporeidade das crianças devem ser centrais no planejamento das ações a serem desenvolvidas, tendo a criança como protagonista desse processo. Para isso, além de compreender a perspectiva colocada nos documentos legais, entendemos que as políticas locais precisam se ancorar nelas — Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (Brasil, 2024) —, respeitando o percurso realizado na

produção das políticas e dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo da educação infantil. Alertamos, ainda, para o fato de que os municípios, muitas vezes, caem nas armadilhas que organizações sociais impõem, no intuito de contribuírem com as formações continuadas de professores, com uma perspectiva própria para a Educação Infantil que se alinha ao paradigma conservador, reprodutivista e de antecipação do Ensino Fundamental. Ao finalizarmos esta escrita, temos consciência de que, no contexto em que foi realizada, o corpo não está pedindo passagem, pois ele sequer conseguiu entrar na escola. Na escola, não há espaço para o corpo das crianças, ele não é bem-vindo. Porém, considerando a criança e a sua capacidade revolucionária, o corpo se insinua, apresenta-se, chora, grita, agita-se, faz-se presente. Parafraseando Manoel de Barros, podemos dizer que as crianças na estrada põem seus corpos ao vento.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, buscamos compreender qual o lugar do corpo da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando o corpo da criança como morada, sua forma de se expressar e existir no mundo. A partir da realidade observada com o estudo, identificamos uma realidade na qual o corpo das crianças é frequentemente cerceado, negado e disciplinado, por meio de práticas educativas que dão ênfase à lógica adultocêntrica, ao desempenho e à antecipação de um modelo escolarizante não condizente com a necessidade das crianças daquelas etapas de ensino.

Embora tenhamos avanços legais e teóricos que reconhecem a centralidade do corpo, do brincar e das interações na infância, na prática cotidiana o que se observa, infelizmente, é uma imposição de rotinas rígidas, cerceamento dos corpos e silenciamento das crianças e suas infâncias.

Na maioria das situações, a escola não reconhece o corpo como vital para as crianças, porém, as crianças, entre essas imposições,

resistem. Por meio de seus gestos, questionamentos, brincadeiras e expressões, elas tentam de alguma forma ocupar os espaços corporalmente. Apesar de isso ser um direito previsto em lei, elas precisam burlar a organização da escola, a fim de conquistar o seu espaço para viver o mundo e as suas infâncias corporalmente.

Com todas essas situações observadas, reafirmamos a necessidade de repensar as práticas educativas desenvolvidas, de modo a ter as crianças e os seus corpos como protagonistas desse processo e não como tema. O corpo precisa entrar na escola, estar lá, vivo junto com as crianças. Por fim, reafirmamos que o corpo da criança, enquanto morada viva, não pode ser desconsiderado pela escola ou proibido de existir nesse espaço. É fundamental que ele seja reconhecido como essencial no processo educativo, como central e vital para as crianças e suas infâncias.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ARROYO, M.; SILVA, M. R. (Org). **O Corpo Infância** – exercícios tensos do ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARREIRO, A.; FARIA, A. L. G.. Descolonizando os nossos pensamentos: por uma pedagogia descolonizadora para a educação infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. Da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo;

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 253-265.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

CORSARO, W. A.. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda.; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, E. (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços na vida da criança**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 13 -37.

LARROSA, J. **Pedagogia profana** — danças, piruetas e mascarados. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MELUCCI, A. **O jogo do Eu** — a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

OSTETTO, Luciana. Observação, registro, documentação: Nomear e Significar as experiências. In: _____. (Org) **Educação infantil - Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008. p.13-32.

SALVA, S.; BELTRAME, L. M. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Infância(s) e suas brincadeiras**, v. 8, n. 68, p. 151-165, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7036>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SALVA, S. Educação Infantil: uma reflexão acerca do tempo. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016, v. 2, p. 309-323. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SALVA, S.; SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para Pensar a Infância. **Caderno de Gênero e Diversidade**, v. 07, n. 01, jan./mar., 2021. Disponível

em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 20 abr. 2025.

STAVISKI, G.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: o Se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. *In*: KUNZ, E. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 39-70.

STIMAMIGLIO, N. M. R.; SALVA, S. A ludicidade ameaçada: implicações pedagógicas das experiências das crianças no ciclo de alfabetização. **RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 4 n. 3, p. 211-230, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4786>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SURDI, A. C.; MARQUES, D. A. P.; KUNZ, E.. A sensibilidade na educação infantil: professoras advertem – as crianças precisariam brincar com maior liberdade – mas na escola é diferente. *In*: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 83-102.

VARELA, J.; URIA, F. A. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-95, 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

VIANNA, A.; CASTILHO, J. Percebendo o corpo. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-34.



Maria Clara.

Gênero, colonialidade e infâncias dissidentes

Maria Luiza Posser Tonetto

Introdução

“Deve ser ruim ver alguém fazendo mal pra uma pessoa que é a mesma coisa que você é”. Começo a escrita com essa frase, simples e potente, dita por Fabrício¹⁷, uma criança de sete anos. Somos irmãos, com vinte anos de diferença, e conversávamos sobre falas LGBTQIA+fóbicas do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que passavam na televisão. Naquele momento, percebi um olhar de preocupação sobre minha inteireza: uma mulher lésbica, convivendo diariamente com ele, partilhando afeto e resistência em meio a um mundo que controla maneiras de ser, desejar e amar.

Essa experiência pessoal, atravessada por reflexões políticas, foi o ponto de partida para a escrita deste artigo em forma de ensaio. A inspiração se movimentou pelas intensas discussões e pelos relatos de experiência trazidos na aula de Metodologias e Práticas na Educação Infantil – B, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, quando atuei, no segundo semestre de 2024, como docente orientada da disciplina ministrada pela professora doutora Sueli Salva.

A primeira unidade da disciplina, “Dimensões Culturais e Socioeducativas das Instituições Escolares”, abordou temas essenciais para promover um ambiente escolar inclusivo e com olhar para a diferença. Inicialmente, tratou-se da multiplicidade dos contextos culturais das crianças, ressaltando a importância de reconhecer e respeitar as várias origens e tradições que elas trazem para a escola. Em seguida, explorou-se o tema de gênero e sexualidade na infância, abordando as formas de controle e

¹⁷ A pesquisa possui aceite da criança e dos familiares.

vigilância na sociedade atual. Por fim, discutimos a questão da identidade, diversidade, raça e preconceito, evidenciando o papel da escola na valorização da diferença e na educação antirracista.

As aulas se construíram mediadas pela leitura de artigos, as apresentações e as discussões, nas quais, por vezes, surgiam relatos sobre as próprias experiências na condição de crianças e, posteriormente, como estagiárias nas escolas relacionadas com as temáticas abordadas. As discussões coletivas me incentivaram na escrita deste texto, que me fez acessar lembranças de criança, deixando-as de falsificar, bem como fazer um diálogo com as crianças com as quais tenho contato, especificamente com meu irmão.

Costumamos passar algumas tardes juntos, cada um realizando suas tarefas. Ele, brincando ou realizando seus deveres escolares, e eu, lendo os textos das aulas e escrevendo. Nesse tempo compartilhado, conversamos sobre nossos estudos. Ele, por vezes, pergunta-me sobre o que estou lendo e, ao ouvir as explicações, normalmente faz comentários e desenhos. É um momento de troca que tivemos durante o semestre da disciplina e que me fez aprofundar sobre os significados dos textos e a importância do estudo das infâncias, a partir do nosso encontro e diálogo. Nesse sentido, questiono: quais são as maneiras em que a colonialidade influenciou/influencia as relações de gênero e a construção da identidade das crianças?

Para pensar essa questão, iniciarei este texto abordando os estudos de gênero e a questão do que significa ser mulher, com ênfase nas normas sociais que regulam corpos, desejos e afetos. Tratarei do fetichismo colonial que impõe quem deve amar quem, condicionando as relações humanas a um sistema de controle, revisitando minhas próprias experiências como uma criança dissidente para aprofundar essa reflexão e conectar as vivências pessoais às discussões teóricas. Na terceira parte, a partir dos comentários e desenhos de Fabrício, analisarei como essas temáticas afetam a construção da identidade de crianças.

É importante destacar, desde o início, que gênero e sexualidade não são sinônimos. Enquanto o gênero diz respeito a um conjunto de normas, expectativas e performances sociais atribuídas a corpos considerados femininos, masculinos ou/e dissidentes¹⁸, a sexualidade envolve práticas, desejos e orientações afetivo-sexuais. Ainda que distintos, esses campos se entrelaçam profundamente nas análises críticas contemporâneas, pois ambos são regulados por estruturas de poder que moldam subjetividades. Na intersecção entre gênero e sexualidade, torna-se possível compreender como certos corpos e desejos são legitimados enquanto outros são marginalizados — especialmente em contextos atravessados por heranças coloniais que associam valor moral e social a práticas afetivas específicas.

Gênero e colonização

Antes mesmo de nascermos, as expectativas de gênero já começam a moldar nossas vidas com base no sexo biológico da criança que está para nascer. O chá de revelação do sexo do bebê é um evento que tem ganhado força, sendo carregado de simbolismos: fumaça rosa se for menina, fumaça azul se for menino, alguns ainda com reações de decepção ou de alegria dos pais a depender se for menino ou menina. O enxoval é escolhido seguindo essa mesma lógica, o que reforça desde cedo uma distinção de cores, brinquedos e papéis sociais. Ainda, antes mesmo de dar seus primeiros passos, a menina já carrega marcas visíveis dessa diferenciação, por exemplo, com o brinco colocado assim que deixa o hospital, anunciando: “aqui temos uma menina”.

Importante ressaltar que gênero é aqui adotado não apenas como uma categoria descritiva, mas como uma construção social e

¹⁸ Os termos “corpos dissidentes” e “queer” estão relacionados, mas não são sinônimos. Ambos se referem a corpos que desafiam as normas sociais de gênero e sexualidade, mas o termo “queer” é mais amplo e abrange uma teoria e uma identidade política, enquanto “corpos dissidentes” pode ser usado de forma mais geral para descrever qualquer corpo que não se encaixa nas expectativas sociais.

histórica que estrutura relações de poder (Louro, 1998). O gênero não é um dado natural, mas um mecanismo de diferenciação que organiza a sociedade e legitima hierarquias. Essa construção começa antes mesmo do nascimento, quando a expectativa social já impõe uma identidade baseada no sexo biológico da criança.

Esse processo de imposição de papéis de gênero não pode ser dissociado do funcionamento do capitalismo. Silvia Federici (2023), importante autora feminista, demonstra que o capitalismo consolidou seu domínio ao transformar os corpos das mulheres em instrumentos de reprodução da força de trabalho e da acumulação de capital. O capitalismo constrói forças para controlar quem reproduz e quando, uma vez que, se, por um lado, precisa da força de trabalho, também tem medo de uma revolução (Federici, 2023). A separação entre o trabalho produtivo e o reprodutivo relegou as mulheres ao trabalho de servas domésticas, desvalorizando seu trabalho e tornando-o invisível dentro da lógica do capital. Assim, a socialização de gênero desde a infância prepara as mulheres para um papel de subordinação que garante a manutenção da estrutura capitalista. Assim, segue a autora:

Um dos principais projetos do capitalismo foi a transformação de nosso corpo em máquina de trabalho. Isso significa que a necessidade de maximizar a exploração da força de trabalho viva, também por meio da criação de formas diferenciadas de trabalho e coerção, tem sido o fator que, mais do que qualquer outro, moldou nosso corpo na sociedade capitalista (Federici, 2023, p. 23).

No Brasil, esse pensamento se relaciona diretamente com a realidade vivida pelas mulheres, especialmente as negras e periféricas, que são submetidas não apenas à exploração do trabalho doméstico e reprodutivo, mas também à violência e à discriminação racial. Nesse sentido, María Lugones (2014), feminista decolonial argentina, auxilia a compreender como a colonialidade de gênero, marcada pela imposição de um sistema de gênero europeu, manifesta-se nas relações sociais brasileiras,

articulando, através de um olhar interseccional, opressões de raça, classe, gênero e sexualidade.

Segundo María Lugones (2014), a modernidade colonial impôs um sistema de gênero europeu, desestruturando formas de organização social indígenas e africanas que não seguiam a lógica binária ocidental. Essa imposição racializada do gênero faz com que mulheres não brancas sejam constantemente desumanizadas, subalternizadas e excluídas do ideal normativo de feminilidade, sendo colocadas em uma posição de não humanidade dentro de uma lógica dicotômica e hierárquica da sociedade. Essa construção histórica do gênero, articulada ao racismo e ao capitalismo, legitima a marginalização de corpos racializados e dissidentes, naturalizando as violências que recaem sobre eles. Assim, os corpos de mulheres negras, indígenas e periféricas tornam-se alvos preferenciais de violências simbólicas, institucionais e físicas, cujas marcas permanecem invisibilizadas sob a lógica do poder colonial-patriarcal. A lógica capitalista, por sua vez, reforça essa estrutura ao transformar corpos racializados em força de trabalho descartável, negando-lhes não apenas direitos, mas também humanidade.

Nesse sentido, torna-se essencial olhar para os ensinamentos de Oyèrónké Oyěwùmí, em *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* (2021). A autora, em seus estudos, propõe uma crítica contundente à imposição colonial do conceito de gênero como uma estrutura universal. Oyěwùmí (2021) demonstra que, em sociedades africanas como a dos iorubás, o gênero não era uma categoria central de organização social. Em vez disso, status, idade e funções sociais eram os principais organizadores das relações e das hierarquias. Desse modo, a diferença sexual não determinava o papel social dos indivíduos, o que desmonta a ideia de que o gênero seria uma categoria natural e universal. A colonização, portanto, não apenas subjugou econômica e politicamente os povos africanos, mas também reconfigurou profundamente suas estruturas simbólicas e culturais, impondo um sistema de gênero binário, biologicamente determinado e alinhado aos interesses da dominação ocidental.

A análise de Oyěwùmí complementa e aprofunda a crítica proposta por María Lugones sobre a colonialidade de gênero. Ambas as autoras mostram que o colonialismo não se limitou à exploração econômica ou ao domínio territorial, mas também operou como uma forma de epistemicídio, apagando saberes e cosmologias que não se alinhavam ao projeto moderno-ocidental. A colonialidade do poder, nesse sentido, não apenas racializa, mas também generifica os corpos de forma hierárquica, produzindo um sistema de opressão interseccional que articula raça, gênero, sexualidade e classe.

Dessa forma, o exercício de alinhamento entre perspectivas latino-americanas e africanas é um movimento de reconstrução epistemológica, que nos permite vislumbrar outros modos possíveis de organização social, baseados em relações não hierárquicas, plurais e enraizadas em saberes ancestrais. Esse diálogo entre Sul-Sul não apenas desafia as estruturas coloniais ainda vigentes, como também fomenta a criação de formas de resistência que partem de experiências encarnadas, insurgentes e coletivas.

O sistema moderno/colonial, portanto, não apenas estabelece hierarquias entre os sexos, mas também define quais corpos são reconhecidos como humanos e quais podem ser explorados. O capitalismo, ao se articular com o patriarcado, com a colonialidade e com o racismo, transforma corpos racializados, femininos e dissidentes em mercadorias — seja no mercado de trabalho, em que são explorados como mão de obra barata e precarizada, seja no campo da reprodução, no qual se espera que sustentem, silenciosamente, a continuidade da vida e da força produtiva (Federici, 2023). Esses corpos passam a ocupar uma posição de funcionalidade dentro do sistema, sendo valorizados apenas na medida em que servem à lógica da acumulação capitalista e à manutenção da ordem heteronormativa e branca.

Fetichismo colonial e a engenharia dos afetos

Era um sábado ou domingo, eu tinha entre 5/6 anos. Estávamos na chácara da minha avó, em Formigueiro/RS. Naquele dia, eu, meus primos e meus irmãos estávamos jogando futebol do lado de fora da casa. Vestia roupas e tênis que costumavam ser dele, peças “ditas masculinas” que herdei por ser a mais nova. Na janela, onde os mais velhos observavam as crianças, ouvi a voz da minha tia falando para minha mãe:

— Cuidado com ela, se deixar assim vai ser sapatão.

Naquele momento, eu não compreendi exatamente o que aquelas palavras significavam. Mas algo dentro de mim entendeu que o jeito como eu corria, brincava, me vestia e gesticulava era, de alguma forma, errado. Era algo que, aparentemente, precisava de cuidado — ou de correção (Relato pessoal da autora)

Adotar uma postura de não falsificar as memórias da infância é uma tarefa difícil. Enfrentar essas memórias esquecidas por tanto tempo me faz despir as lembranças do ideal de uma infância pura e perfeita, tão romantizada por convenções sociais e culturais. É um esforço de revisitar os pequenos gestos, as palavras ditas, os olhares e as experiências que nos moldaram, sem a lente distorcida do desejo/necessidade de proteger o passado.

Retirar o rótulo de uma infância idealizada permite olhar com honestidade, compreendendo os ecos dessas vivências na construção de quem somos hoje. Reconhecer que nem tudo foi tão inocente ou isento de complexidade significa aceitar que a infância é marcada por contradições. Nesse sentido, os ensinamentos de William Corsaro (2011) sobre a infância oferecem um olhar essencial para compreender essa fase da vida como um espaço ativo e dinâmico, em que as crianças não são apenas receptores passivos da cultura adulta, mas também agentes que criam e recriam significados próprios. Corsaro (2011) destaca que as interações infantis são carregadas de tensões, aprendizados e negociações, refletindo tanto a reprodução das normas sociais quanto a resistência criativa a elas.

A partir dessa perspectiva, é possível perceber como, mesmo nas brincadeiras e rotinas mais simples, emergem os traços de poder, conflito e solidariedade que moldam as experiências da infância. Assim, ao abandonar a ideia de uma infância idealizada e “pura”, abrimo-nos para entender a complexidade das interações sociais infantis e como elas refletem e, sobretudo, desafiam as estruturas sociais em que estão inseridas.

O momento narrado é o primeiro em que me recordo de uma proibição de um amor que eu sequer sabia que existia. Naquela época, eu não tinha referenciais de amores entre mulheres; não havia exemplos nos quais eu pudesse me reconhecer. Minha infância e adolescência foram profundamente marcadas por essa interdição tácita e explícita. Eu escondia meus desejos, reprimindo quem era, e performava um gostar do masculino para caber no que esperavam de mim.

Afinal, ao saber que se tem uma filha menina, a sociedade e a família projetam sobre ela um conjunto de expectativas profundamente marcadas por gênero. Espera-se que seja meiga, comportada, que cumpra o papel de cuidar e agradar, moldada por um ideal de feminilidade que reforça a subserviência e a delicadeza. Muitas vezes, a própria família antecipa a ideia de que ela será uma ajudante nas tarefas domésticas, reforçando uma divisão de papéis que subordina a mulher ao espaço privado. Nesse sentido,

a identidade pode servir mais ao sujeito como uma imagem de si do que como um rótulo: ‘sou mulher e devo me comportar como tal’. Pode-se falar em produção de subjetividades ao considerar que há uma racionalidade na produção do sujeito, seja em relação à moralidade, à sexualidade e tantas outras facetas humanas relacionadas com o confinamento em diferentes espaços disciplinares (Schutz; Martinez; Salva, 2020, p. 145).

Essas expectativas e a construção de identidades chegam até à esfera do amor e da sexualidade. Projeta-se o controle do corpo e

dos afetos, materializado na performance de ciúmes pelo “primeiro namorado”, um ritual simbólico que reafirma a heteronormatividade e o lugar esperado da mulher como objeto do desejo masculino. Não há espaço, nesse cenário, para que outras possibilidades de existência ou desejo sejam sequer imaginadas.

Essas projeções não são individuais, mas parte de uma construção social e histórica profundamente enraizada na colonialidade, que molda nossos valores e afetos. Desde cedo, meninas aprendem a caber nessas expectativas, a performar o que se espera delas, reprimindo desejos e sonhos que escapem à norma. Essa repressão é parte de uma estrutura que regula não só os comportamentos, mas também os amores: o que pode ser, o que deve ser escondido, o que será punido.

Esse controle do corpo e do desejo feminino é, em última análise, uma ferramenta de manutenção de poder. Ele não só invisibiliza identidades dissidentes, como impõe um amor com cor, gênero e direção predefinidos. Quando meninas não seguem essas expectativas — como no caso de quem descobre o amor entre mulheres ou outras formas não heteronormativas de desejar —, enfrentam julgamentos e restrições que limitam suas possibilidades de existir e amar plenamente.

Foi apenas ao ingressar na faculdade que comecei a ter contato com diferentes formas de amor e desejo. Esse ambiente me permitiu enxergar outras possibilidades e, finalmente, sentir-me parte de algo maior. Ali, comecei a me entender. Mas, mesmo assim, segui escondendo quem eu era por medo. “Sair do armário” foi um processo gradual e doloroso. Ainda hoje, não vivo plenamente minha sexualidade.

No ambiente de trabalho, já tive que me manter escondida, temendo represálias. Nas ruas, minha liberdade de amar é limitada. Não posso pegar na mão, beijar ou demonstrar afeto em público com tranquilidade. O Brasil, afinal, é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo. De acordo com dados recentes do Grupo Gay da Bahia (GGB), um assassinato motivado por LGBTfobia ocorre a cada 29 horas no país (GGB, 2023).

Essa realidade de repressão e medo é fruto de uma construção colonial que molda o desejo e regula o amor. Crescemos em uma sociedade na qual o amor tem cor, gênero e hierarquia. Desde cedo, somos ensinados a performar normas de afetividade que reproduzem as estruturas coloniais e patriarcais. Assim, tudo aquilo que foge ao padrão heterossexual, cisgênero e branco é excluído, desumanizado ou relegado ao fetichismo. Nesse sentido,

esse conjunto de expectativas e regras faz com que a criança pequena que transgrida as fronteiras de gênero seja acompanhada e investigada profundamente de forma individual, tornando-se um 'caso'. Cria-se um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento das normas. Esse sistema, além de classificar os indivíduos, estabelece sua relação com o coletivo. Assim, cada criança que transgride é entendida como um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber (Finco, 2013, p. 176).

Minha trajetória é marcada por essas imposições de como agir, mas também pela resistência e transgressão. "Seja mais feminina", "fecha as pernas ao sentar", "seja meiga", "comportada" e até "não corra", são palavras e frases repetidas tantas vezes para tantas meninas que se tornam quase automáticas e são enraizadas na percepção do que é esperado das mulheres. Esse controle não se limita apenas à maneira de vestir ou à postura corporal, mas se estende ao comportamento, à expressão emocional e até à forma como eu deveria me relacionar com o mundo. No entanto, esse controle muitas vezes esbarra na transgressão, com a curiosidade das crianças pelo mundo, entrando em choque com as normas sociais impostas. São gestos, falas e brincadeiras, como um menino que brinca de boneca, uma criança que se recusa a usar a roupa "do seu gênero", "uma menina bagunceira", que desafiam, em sua espontaneidade, os códigos normativos de gênero e sexualidade.

Um exemplo está no episódio "Dois Pais", estudado por William Corsaro (2009), em que, durante uma brincadeira, uma

menina chamada Kethyle é designada mãe, enquanto dois meninos disputam o papel de pai. Após a rejeição da posição de filho por Guilherme, o grupo reestrutura a brincadeira para incluir dois pais, criando um novo enredo. Kethyle, inclusive, não vê problema em ter dois maridos, demonstrando como as crianças podem ampliar as possibilidades afetivas e familiares para além dos modelos normativos impostos pelos adultos. Também se manifesta no modo como as crianças inventam linguagens próprias, mundos imaginários e regras alternativas para viver e brincar, colocando em xeque as lógicas adultocêntricas, binárias e disciplinares. Percebemos, a partir do exemplo, que essa transgressão se manifesta na maneira como as crianças inventam suas próprias linguagens, criam mundos imaginários e estabelecem regras alternativas para viver e brincar, desafiando as lógicas adultocêntricas, binárias e disciplinares.

Como Corsaro (2011) aponta, a infância é um espaço no qual aprendemos as regras sociais, mas também em que criamos as nossas próprias. Reconhecer que nosso amor e desejo são atravessados por raça, gênero e classe é o primeiro passo para desconstruir as barreiras que limitam a nossa construção. É um processo de ressignificação contínuo, de lutar por um espaço no qual amar plenamente seja apenas amar.

O olhar da criança: experiências dissidentes na formação da identidade

Como mencionado anteriormente, durante minhas leituras dos textos da aula, os quais compunham a base da minha docência orientada, havia momentos em que eu conversava com meu irmão que passava as tardes comigo. Em especial, ao ler o artigo intitulado *Ela gosta mais dos carros do que das bonecas: identidades de gênero no contexto escolar*, escrito por Litiéli Wollmann Schiitz, Lucas da Silva Martinez e Sueli Salva (2020), comentei com ele alguns exemplos trazidos no artigo. O artigo discute as percepções e concepções que as crianças têm sobre gênero e como essas ideias se

manifestam no ambiente escolar. Um dos exemplos que mencionei com ele foi uma discussão entre crianças sobre se os meninos deveriam ou não gostar de carros.

Naquele dia, enquanto brincávamos de desenho e, ao me mostrar o desenho, ele contou que quando foi para a escola com as unhas pintadas, alguns de seus colegas começaram a chamá-lo de menina, o que o deixou irritado e envergonhado.

O desenho que ele fez, então, foi uma forma de representar essa situação. Nele, um menino estava completamente vestido de rosa, com batom, e duas pessoas ao fundo riam da situação e perguntavam, zombando, se ele era uma menina. O menino de rosa ficava tão brabo que saía fumaça pela cabeça.

Figura 1 – Desenho de Fabrício (7 anos)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Importante ressaltar que parto do entendimento de que as crianças não são apenas receptores passivos de informações, mas sim agentes ativos na construção da sociedade (Corsaro, 2011). Elas interagem, brincam, falam, desenham, choram e se expressam de várias formas, sendo participantes ativos da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, ao entender o desenho como uma forma de expressão do protagonismo, podemos abordá-lo não

apenas do ponto de vista artístico, mas também como um “documento” histórico que expressa as experiências que as crianças vivenciam, os seus sentimentos, as suas compreensões sobre o mundo ao seu redor, mas não como uma realidade ou neutralidade (Gobbi, 1997). Nesse sentido,

conceituamos os desenhos das crianças como expressões singulares do protagonismo infantil, artefatos culturais e documentos históricos que materializam a experiência de vida pela qual as crianças demonstram suas indagações frente ao mundo. Ao tratar os desenhos das crianças com essa peculiaridade, Gobbi (2014, p. 154) destaca que isso ‘não significa que possam ser vistos como cópias da realidade [...]’. Como verdade iconográfica, não é expressão de neutralidade ou do todo ali representado. É invenção, fantasia, guarda elementos da imaginação, [...] do cotidiano vivido e sentido pelas meninas e meninos’. Nessa dinâmica, a cultura opera como rede simbólica baseada na experiência vivenciada, experimentada e concebida, pois as relações imprimem ao olhar e à percepção dos sujeitos, esquemas de valores que orientam as posturas de uns sobre os outros (Pereira; Santiago, 2020, p. 5).

Ao observar o desenho, em que ele representa um menino usando roupas e maquiagem associadas ao universo feminino, cercado por colegas que fazem piadas sobre seu modo de se vestir, percebe-se o quanto as identidades são moldadas e vigiadas desde a infância, pela sociedade, por adultos e por seus pares. Como aponta Daniela Finco (2013), os diferentes jeitos de ser criança, quando escapam das normas estabelecidas, são frequentemente alvo de pedagogias que buscam disciplinar, civilizar e sexualizar os corpos.

O que podemos ver é um processo de socialização de gênero, que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual, marcadas pela condição de menina e de menino. Assim, os diferentes jeitos de ser criança com ‘trejeitos diferentes’ são indicações que sugerem uma razão da existência de tantas pedagogias voltadas para uma ‘educação do corpo’ que busca civilizá-lo, ‘sexualizá-lo’ (Finco, 2013, p. 181).

Em um momento em que há crescente polarização política, os discursos sobre identidade de gênero e expressão sexual têm sido fortemente disputados. O movimento conservador, por exemplo, tem procurado reverter avanços conquistados por movimentos LGBTQIA+, utilizando o discurso da “proteção da família” para justificar políticas que buscam limitar o reconhecimento e a liberdade de expressão de pessoas trans e não binárias, bem como restringir a educação de gênero nas escolas.

Nesse contexto, a vigilância sobre as identidades de gênero é intensificada, e as crianças, como exemplificado no desenho, tornam-se alvo de uma pressão social crescente para conformar-se a papéis de gênero tradicionais. A socialização de gênero deixa de ser apenas uma questão de adaptação e passa a ser uma questão política. Nos dias atuais, essa vigilância não se restringe apenas ao ambiente escolar ou familiar, mas é ampliada por um discurso público que associa a flexibilidade de gênero a uma ameaça à ordem social. Ao mesmo tempo, o crescente uso das redes sociais tem alimentado um ambiente de “policimento” constante das expressões de gênero, com ataques virtuais e campanhas de desinformação sendo utilizadas para marginalizar aqueles que não se alinham aos padrões tradicionais.

O impacto dessa normatização de gênero é mais profundo na atualidade, quando essa vigilância se mistura com uma retórica política que deslegitima as identidades não conformes. Além dos ataques às políticas de inclusão e ao reconhecimento dos direitos trans, observamos o aumento das políticas educacionais que buscam silenciar a discussão de gênero nas escolas, como no caso de projetos de lei que proíbem o ensino sobre identidade de gênero ou sexualidade. Esse tipo de legislação reforça a ideia de que identidades não cis-heteronormativas são ilegítimas e devem ser silenciadas, criando um ambiente onde crianças e jovens que se distanciam das normas tradicionais de gênero podem ser alvo de *bullying* e discriminação, como descrito no desenho.

Essa dinâmica reforça a ideia de que a identidade de gênero é algo fixo e imutável, uma construção binária e rígida que deve ser

mantida em todos os aspectos da vida. O resultado dessa vigilância constante e do controle das expressões de gênero é uma sociedade que dificulta o desenvolvimento de uma identidade autêntica e plural, promovendo a conformidade a padrões limitados.

Ao invés de respeitar e promover a diversidade de gênero como parte do processo de socialização, há uma tendência a criminalizar a diferença, exacerbando as desigualdades sociais e a marginalização de corpos e identidades não normativas. Nesse cenário, as crianças que se veem como “diferentes” podem ser constantemente pressionadas a esconder ou modificar suas identidades.

Considerações finais

Ao escrever este ensaio, percebi como minhas próprias experiências, junto com as conversas e os desenhos do meu irmão, mostram que as normas que tentam controlar quem podemos ser, quem podemos amar, não somente limitam, como também ferem profundamente. Essas normas, impostas por uma história marcada pela colonialidade, pelo capitalismo e pelo patriarcado, acabam criando espaços de exclusão e invisibilidade, especialmente para quem não se encaixa no que “deveria ser”.

A inspiração para este olhar se movimentou pelas intensas discussões e relatos de experiência trazidas na aula de Metodologias e Práticas na Educação Infantil – B, do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Mas as crianças, com sua criatividade e coragem, mostram caminhos diferentes para escaparmos dos efeitos da colonização dos corpos à cis-heteronormatividade. As crianças brincam, inventam, questionam e é nesse espaço de brincadeira, de invenção, que aparecem as possibilidades e transgressões.

O que fica para mim, e o que quero deixar aqui, é que precisamos ouvir as crianças, respeitar suas formas de sentir, pensar e existir. Só assim poderemos construir juntos um mundo onde todas as pessoas possam viver sem medo, com amor e

respeito. Porque, no fundo, como o Fabrício enuncia, *quando alguém sofre por ser quem é, todos nós sentimos essa dor*.

Referências

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância 2**. Porto Alegre: Penso Editora, 2011.

CORSARO, W. A. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

FEDERICI, S. **Além da pele**: repensar, refazer e reivindicar o corpo no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Editora Elefante, 2023.

FINCO, D. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 31, n. 61, p. 169-184, 2013.

GOBBI, M. A. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Dissertação. 1997. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Relatório Anual de Mortes Violentas de LGBT+ no Brasil – 2023**. Salvador: GGB, 2024. Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2024/02/observatorio-2023-de-mortes-violentas-de-lgbt-1.pdf?utm_source=chatgpt.comr. Acesso em: 29 maio 2025.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. São Paulo: Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.

PEREIRA, A. O.; SANTIAGO, F. Cores que desenham o mundo: infâncias e as marcas de gênero, raça e classe. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

PRECIADO, P. B. Quem defende a criança queer? *In*: PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.69-73.

SCHUTZ, L. W.; MARTINEZ, L. S.; SALVA, Sueli. Ela gosta mais dos carros do que das bonecas: identidades de gênero no contexto escolar. **Debates em Educação**, v. 12, p. 138-157, 2020.



Maria Júlia.

As datas comemorativas no contexto da educação infantil: entre resistências e o colonialismo do saber

Renan Santos Mattos
Mariana Borges Lemes

Introdução

“Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo” (Munduruku, 2007, p. 25). Com essa provocação sobre a relação do tempo do relógio e do tempo da experiência de Daniel Munduruku, iniciamos as reflexões deste capítulo que versa sobre como o tempo é concebido e experimentado por crianças e adultos no contexto da educação infantil.

A temática surge das nossas pesquisas, uma de pós-doutoramento, concluída em 2023, e outra de mestrado, finalizada em 2024, ambas sobre as infâncias. Este texto, portanto, converge para a temática da Educação Infantil e a ênfase da criança no centro do processo educativo e como sujeito de direitos. Os estudos sobre as infâncias e a Educação Infantil têm mobilizado pesquisadoras e pesquisadores da educação, nos últimos anos, a problematizar as visões adultocêntricas que perpassam a produção de conhecimento no campo das ciências sociais e humanas.

Além disso, colocamos em evidência a noção de criança como produtora de culturas. Nesse aspecto, o texto tem como objetivo analisar as práticas educativas a partir das datas comemorativas na educação infantil. Problematicamos a criação de momentos de “atividades” a partir das datas comemorativas na escola da educação infantil, visto que se abandonam os eixos orientadores dessa etapa da educação básica brasileira, da brincadeira e da interação (Brasil, 2017) para trabalhar de forma isolada temáticas sensíveis e importantes para a construção social e cultural do sujeito.

Metodologicamente, o artigo se sustenta nos princípios etnográficos e na pesquisa com crianças. A pesquisa etnográfica na educação apresenta suas particularidades. Marli Eliza André (1995) caracteriza que a proposta exige rigorosidade metódica no que tange ao ser descritiva, envolve trabalho de campo, foca o processo e o significado das experiências e compreensões dos sujeitos da pesquisa. Por fim, a etnografia no contexto da Educação Infantil detalha as interações e propostas educativas estabelecidas entre crianças-crianças e adultos-crianças.

Diante dessa sumária apresentação, seguimos os pressupostos de James e Christensen (2005), no qual a pesquisa com crianças tem três atitudes básicas a serem executadas: escutar atentamente, registrar concretamente e observar sistematicamente. Além disso, os autores demarcam as particularidades da pesquisa com criança, na qual é importante a construção do vínculo entre pesquisador(a)-criança com base no respeito, considerando o tempo, o espaço e o assentimento da criança.

O artigo está organizado em dois momentos. O primeiro, sobre o tempo na educação infantil, conectado com as datas comemorativas como educar colonialista e, o segundo, as narrativas das experiências de algumas crianças organizadas a partir das datas comemorativas em uma instituição de educação infantil.

Tempo, Educação Infantil: o colonialismo e as datas comemorativas

Chegar de manhã. Lanche. Fazer trabalhinhos. Hora do sono. Fazer outras atividades. Brincar no pátio. Ir para casa. Essa sequência de tempo povoa o imaginário popular do que acontece no espaço da Educação Infantil. Porém, um movimento de questionamento a uma Educação Infantil antecipatória e escolarizante se consolidou na legislação brasileira em acordo com

a concretização dessa etapa como um direito das crianças com a Constituição de 1988¹⁹ (Brasil, 1988).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2010), implementadas em 2010, reafirmam as especificidades éticas, políticas e estéticas da Educação Infantil no contexto da Educação Brasileira. Lígia Aquino e Flávia Menezes (2016, p. 38) resumem esse processo:

As DCNEIs, como já colocado anteriormente, definem concepções de criança, educação infantil e proposta pedagógica. Entendem as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que se apropriam do mundo cultural e social por intermédio das interações e das brincadeiras, estabelecendo essas duas dimensões como eixos fundamentais nas propostas pedagógicas, por meio dos quais as ações educativas nas instituições devem se dar, reforçando a integralidade da educação e afirmando o educar e o cuidar como práticas indissociáveis e promotoras dessa integralidade.

Nessa questão, o debate sobre o currículo na Educação Infantil ganhou sentidos controversos e polêmicos com a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), promulgada em 2018, tendo em vista a predominante “concepção de currículo como uma sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes” (Barbosa *et al.*, 2016, p. 15). Ainda que tomado de debates controversos, em especial às críticas endereçadas à terceira versão, a BNCC referenciou a ideia fundante da formação integral da criança e como centro do processo educativo. Barbosa *et al.* (2016) explicam o processo das especificidades pedagógicas e sociológicas da EI:

as especificidades e os interesses, singulares e coletivos, das crianças devem nortear o planejamento do currículo e cada criança deve ser

¹⁹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

vista como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, estabelecem conflitos, estão em permanente mudança. No desenvolvimento curricular, a equipe da instituição de Educação Infantil necessita ter atenção às singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, múltiplo, enquanto constroem sua identidade, o que requer o estabelecimento de uma importante relação de parceria com as famílias (Barbosa *et al.*, 2016, p. 19-20).

As regulações da BNCC implicam no debate significativo sobre a Educação Infantil, em especial, os campos de experiências e os direitos de aprendizagem. Nesse sentido, o pensamento histórico das crianças perpassa uma discussão que atravessa as relações éticas, estéticas e políticas das infâncias. Márcia Gobbi (2012), em diálogo com Circe Bittencourt, adverte sobre as possibilidades de desenvolvimento do pensamento histórico, já que, segundo algumas correntes de aprendizagem, as crianças não teriam potencialidade de aprender os conceitos basilares da disciplina histórica.

Por outro lado, concepções de temporalidades e sobre o passado permeiam a Educação Infantil. Em suas pesquisas, Andressa Oliveira (2020) diagnostica que a ênfase ao conteudismo, à memorização e aos círculos concêntricos representam indícios do afastamento do pensamento histórico das propostas pedagógicas da educação infantil. Porém, enfatiza que as Práticas Educativas da Educação Infantil mobilizam o desenvolvimento do pensamento histórico à medida que transitam nas seguintes dimensões de propostas com ênfase: “a) Datas comemorativas; b) Identidade (como história da criança, do seu nome e de sua família); e c) Temporalidade como ‘noções temporais’” (Oliveira, 2020, p. 106).

Figura 1 – As datas comemorativas em primeiro lugar?



Fonte: Tonucci (1997).

Nesse percurso, as datas comemorativas aparecem como forma de expressão da cultura adulta na Educação Infantil. Cleonice Tomazetti e Palauro (2016, p. 151) concluem que datas comemorativas são “datas que relembram eventos históricos e culturais e também podem fazer parte do costume ou da tradição de um povo”. Nesse sentido, os autores chamam atenção da predominância e da presença nas propostas da educação infantil, seja para atender aos interesses dos adultos, seja por uma espécie de desconexão com as culturas infantis presentes. Assim, enfatizamos que “a noção de criança como sujeito que tem um olhar próprio sobre o mundo, sendo, portanto, um caminho profícuo para questionar a lógica adultocêntrica” (Salva; Schütz; Mattos, 2021, p. 162-163).

Luciana Ostetto (2012) também se debruça em analisar o planejamento em datas comemorativas. Desse modo, dedica-se a debater o conceito de planejamento na educação infantil, bem como os elementos fundantes desse processo do fazer docente. Ostetto (2012) expressa a ideia de planejar como uma dimensão processual e flexível, pois é “uma atitude crítica do educador diante de seu

trabalho docente. Por isso, não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica” (Ostetto, 2012, p. 177). Por fim, a autora ainda sistematiza diferentes formas de planejamento: com base em uma listagem de atividades, por datas comemorativas, em áreas de desenvolvimento, em áreas de conhecimento e por temas geradores.

Ostetto (2012, p. 182) ainda estabelece uma incisiva crítica a respeito da concepção de passado das datas comemorativas, já que, como uma construção adulta e monocultural, “privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade”. Desse modo, a autora enfatiza que “a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não” (Ostetto, 2012, p. 182). Por isso, consideramos que o debate sobre datas comemorativas mobiliza a problematização da história “tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores” (Ostetto, 2012, p. 182). Ou seja, as datas comemorativas convergem para a colonização adultocêntrica e imprimem um pensamento sobre o passado a partir de uma matriz eurocêntrica que sustenta a colonialidade.

Aníbal Quijano (2005) define a *Colonialidade de Poder* enquanto estrutura de poder que vincula a exploração de trabalho, da natureza, do sexo e dos recursos, bem como justifica a subjugação das populações nativas em diferentes contextos históricos na dinâmica macroestrutural do capitalismo. Candau e Oliveira (2010) assinalam ainda para o apagamento de uma visão sobre os conhecimentos e os saberes dos grupos não europeus, enquanto parte de uma operação que coloca a Europa no centro da história.

Walter Mignolo (2017) também situa a constituição da colonialidade como elemento estrutural da modernidade, ao evidenciar a Europa como ponto de referência na produção de cultura e de conhecimento. Assim, o mundo europeu impôs valores éticos, estéticos e culturais à contramão de que “por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas

humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas” (Mignolo, 2017, p. 04).

As datas comemorativas acenam para um tempo colonizado e com referência na colonialidade do saber (Mignolo, 2017 Candau; Oliveira, 2010). Diante disso, considerar as especificidades da educação infantil expressa as relações entre infância e criança. A infância é compreendida em uma perspectiva histórica, cultural e social, e as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura. Sueli Salva, Lucas Martinez e Caroline Silveira (2024) advogam em torno de uma escola como lugar da criança, em que, como lugar das culturas infantis e da convivência coletiva, é um espaço vivo, tomado de afetos, aprendizagens e interações.

A noção temporal na educação infantil é ditada pelas necessidades intrínsecas do cuidar e educar. Desse modo, as rotinas limitam o que poderia ser flexível. O tempo para as crianças está muito além do relógio, pois vivenciam o presente em um kairós, em um tempo que transgride as rotinas, trata-se do tempo da experiência e da brincadeira, tempo de fruição. Desse modo, passamos os tempos das datas comemorativas nos contextos educativos da Educação Infantil.

Crianças e datas comemorativas: uma reflexão a partir da pesquisa em campo de EI

Neste capítulo, trazemos as narrativas das experiências de algumas crianças na educação infantil em atividades sobre datas comemorativas e enfatizamos que consideramos a criança o sujeito de direitos, histórico-cultural, como protagonista de sua aprendizagem, que aprende na brincadeira e na interação no coletivo. Nosso desenvolvimento humano, ampliação de conhecimento, organização de saberes acontece com o outro, junto, nesse sentido, “a sabedoria é como o tronco de um emboeiro. Uma pessoa sozinha não consegue abraçá-lo” (Lemos, 2005, p. 25).

Sueli Salva (2024, p. 111), em diálogo com o conceito de reflexibilidade construcionista, enfatiza a pesquisa com crianças

como uma possibilidade de compreender e escutar a criança como sujeito no mundo, em que a postura reflexiva sensibiliza “um compromisso genuíno de entender o ponto de vista das crianças” (Salva, 2024, p. 110). Ou seja, significa evidenciar a criança a partir de seus gestos, choros, emoções e linguagens que expressam suas formas de ser e estar no mundo.

Figura 2 – Onde está o mundo?



Fonte: Tonucci (1997).

As datas comemorativas como forma de entendimento do passado mostraram-se salientes durante a pesquisa de campo realizada em 2023, assim, trazemos algumas análises neste capítulo sobre como as datas comemorativas estão presentes na educação infantil, pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em Santa Maria-RS. Nesse sentido, as datas foco da análise foram: Semana Farroupilha, mais especificamente Dia

do Gaúcho (20 de setembro) e Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (20 de novembro).

A partir dos estudos da sociologia da infância, compreendemos a educação infantil como espaço para que a criança seja a protagonista. Apesar disso, ainda existem práticas educativas que limitam a criação da criança, principalmente nessas datas em que se comemora, na maioria das vezes, um feriado católico, como a Páscoa e o Natal. Essas propostas seguem o calendário de feriados e/ou datas festivas.

O primeiro momento refere-se ao mês de setembro em comemoração ao Dia do Gaúcho, no dia 20 de setembro, em que as crianças foram convidadas a se enfeitar (colocar a erva-mate e pintar com cola colorida nos lugares indicados) desenhos de cuias com as cores da bandeira do estado do Rio Grande do Sul-RS.

Quando cheguei, vi a professora desenhando em um grande papel pardo uma cuia, perguntei o que fariam e ela disse cuias nas cores da bandeira do Rio Grande do Sul. Perguntei, por que as cores do RS? A professora explicou, para mim e para as crianças, enquanto falava das tradições do povo gaúcho, o verde que representa as matas, o amarelo que representa o sol e o ouro, o vermelho que representa a coragem e a Guerra dos Farrapos. A professora explicou quem eram os farrapos, que chegaram para viver e plantar aqui, criavam animais também. Assim, as crianças foram divididas em três grupos para enfeitar as cuias, pintaram com cola colorida a cuia e colaram erva-mate na parte onde se forma o morro do chimarrão, isso aconteceu com auxílio dos adultos, cada um com um grupo de crianças (Diário de campo, 15/09/2023).

Figura 3 – Atividade com a erva-mate



Fonte: Lemes (2024)²⁰.

²⁰ LEMES, M. B. O espaço-tempo da educação infantil e a relação com a natureza. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32937>. Acesso em: 15 mar. 2025.

Essa experiência de contato com a cultura gaúcha foi mediada por adultos, todavia algumas crianças colocaram cola a mais na pintura da cuia, pintaram com os pincéis e com os dedos, agiram de forma protagonista rapidamente, quando o olhar da professora não era notado ou em atitudes mais autônomas. Manuela, ainda, precisou explorar sensorialmente, ela provou um pouquinho da erva-mate que sobrou do trabalho, colocou o dedinho na erva e levou à boca para sentir a textura, o cheiro e o sabor. As crianças encontraram suas formas de aprender e experienciar a proposta, criando espaços de movimentos e de possibilidades, apesar das limitações das atividades.

Na comemoração da Semana Farroupilha, entre os dias 13 e 20 de setembro, existe a cultura das crianças irem para a escola vestidas tipicamente, pilchadas (para prendas: vestido longo, volumoso e de mangas compridas/curtas; para os peões: calça larga — a bombacha —, camisa de manga longa/curta e lenço no pescoço com nó de gravata, podendo ser na cor branca ou vermelha). Na escola, a prática é habitual. Nessa oportunidade, os meninos usavam lenço no pescoço (feitos pela professora em tecido de TNT vermelho) e as meninas flores na cabeça (de papel-crepom roxo ou rosa confeccionadas pela professora), expressão da cultura sul-rio-grandense. Entendemos que as crianças gostaram da função e tiveram interesse em aprender sobre a cultura do lugar onde nasceram, mas que muito do que tiveram contato na escola já conheciam ou tinham ouvido falar, algumas já tinham costume de tomar mate, por exemplo.

Embora se entenda que há questões implicadas quando se ancoram as práticas em datas comemorativas e na escola das infâncias, em alguns momentos elas ainda se fazem presentes, mas já se nota um movimento no sentido de realizar mudanças, guiando-se muito mais pelos interesses das crianças. Nessas semanas, influenciadas pela cultura local, as crianças vestiam suas roupas para ir à escola com todas as adaptações possíveis, como usar bombacha com camiseta polo e, também, opções de uso do acessório, como o caso de alguns meninos que não quiseram usar o

lenço no pescoço, pois na cabeça fazia mais sentido naquela oportunidade. Algumas meninas, ao brincarem, perderam as flores pelo caminho, outras deixaram as flores em um cantinho, já que faziam questão de manter o adereço que vieram de casa no cabelo ao invés das flores ofertadas.

No início da tarde, as crianças brincaram na sala, a professora Liliana fez gravatas de gaúcho para os guris, em tecido de TNT na cor vermelha, tinha um adesivo com a marca da escola para ser colado na gravata, fui auxiliando no que podia. Para as gurias, a professora fazia uma flor de papel-crepom, tinha na cor rosa e roxo (Diário de campo, 19/09/2023).

Sendo a Semana Farroupilha tradicional na cultura gaúcha, as marcas das divisões entre adereços de meninas e de meninos foram reforçadas pela criação docente que fez os lenços para os meninos e as flores para as meninas, escolhendo inclusive a cor de cada item. Nesse caso, é a brincadeira que liberta as crianças das marcações binárias, simbolizadas, que adquiriram outra função ou foram simplesmente abandonadas ao longo do brincar naquela tarde.

A experiência festiva continuou durante o lanche e as brincadeiras pelo pátio. A gestão organizou um almoço gaúcho na área externa coberta, mesas postas com comida típica, chimarrão, música gaúcha tocando e um microfone conectado à caixa de som. Na cultura tradicionalista sul-rio-grandense existe uma prática chamada “declamação”, momento em que prendas e peões declamam poesias e/ou versos ao público, talvez por isso tinha um microfone disponível para a manifestação e comunicação das crianças, tanto que uma delas entendeu e quis recitar a sua poesia.

As crianças foram para o lanche no pátio coberto [...] Em uma das mesas, havia duas cuias pequenas, uma com mate pronto e outra em que foi feito o mate pela convidada. Larissa se dispôs a aprender a fazer o mate e a falar no microfone enquanto fazia o chimarrão. A coordenadora passou o microfone para que cada criança pudesse falar alguma coisa e muitos não falaram, Bianca

declamou uma poesia espontaneamente e Bernardo falou umas palavras (Diário de campo, 19/09/2023).

Figura 4 – Chimarrão



Fonte: Lemes (2024).

Figura 5 – Prendas brincando



Fonte: Lemes (2024).

Bernardo, ao estar com a cuia, não se manteve na roda sentado, pois, quando estamos entre amigos ou em casa, temos como cultura sentar em roda e ficar conversando enquanto tomamos chimarrão. Ele optou por circular pelos ambientes, não fazendo o que as professoras solicitaram, brincar ou tomar mate, mas fez ambos.

Possivelmente, ele já tenha presenciado os adultos tomando mate e caminhando. Aliás, existem algumas pessoas que gostam de fazer o chimarrão para passear nos parques, mercados ou festas, uma prática também comum das famílias sul-rio-grandenses. Talvez, também, Bernardo buscase observar o que acontecia na festa em que estava, queria explorar os espaços e interagir, como um bom desbravador.

Bernardo estava desafiando bastante as profes (elas comentavam isso), reteve o microfone para falar, mas muitos colegas se aproximaram e se apropriaram também do microfone. Intermediei, falando que naquela hora não podia, a coordenadora chegou e conseguiu pegar o microfone das mãos deles. Depois disso, me sentei no degrau do pátio e Bernardo se aproximou, sentou-se e me perguntou:

— Por que eu não podia falar no microfone?

Expliquei que não podia porque todos os colegas queriam falar e só havia um microfone, por isso, na hora do lanche, a coordenadora passou o microfone para que todas as crianças pudessem se manifestar. Bernardo ficou ouvindo atento e não falou mais sobre isso (Diário de campo, 19/09/2023).

Pela lente adulta, a criança teima, desobedece, não se comporta para aparecer, irritar ou não fazer o que foi proposto. Todavia, essa lente pode estar embaçada, pois as atitudes de cada sujeito dizem além do que podem parecer aos olhos alheios e adultocêntricos, porque, para as crianças, o único tempo que existe é o presente, as possibilidades de experimentações que surgem em suas imaginações são possíveis somente agora.

Apesar de o tempo ter sido criado para a organização social, existem muitas formas de vivê-lo. “O tempo da instituição escolar é esse tempo que está sempre no limiar entre controle e aprendizagem” (Salva, 2016, p. 310). Porém, a noção de tempo para as crianças ocorre no movimento de brincar, estar presente corporalmente, com os sentidos ativos em um tempo da infância. O brincar está imbricado ao ser biofílico, uma vez que a espontaneidade das crianças expressa um querer, uma

necessidade, a experiência de viver momentos em que esteja em criação, brincando de fazer de conta sozinha ou em grupo, caminhando pela natureza e interagindo ao observar e comentar com os pares o que lhe ocorre. Assim, “precisamos dar espaço ao tempo interno, compreender de que forma a criança significa o seu tempo [...] ajudando-a a construir novos significados ao que faz” (Salva, 2016, p. 321). Existir e brincar são sinônimos para as crianças, uma forma de estar na sociedade que demanda que os adultos desenvolvam uma sensibilidade de acolhida, de aceitação e de respeito, pelo que as crianças ainda precisam experienciar para aprender, inclusive, quem são.

Sueli Salva (2016, p. 323) ressalta, por fim, que “priorizar o tempo da vida é exercitar a tolerância de espera do adulto para privilegiar o tempo da criança”. Portanto, a organização do adulto implica em espera da criança, tempo esse que não é de ócio ou espaço do nada, mas sim de ação do brincar, também entendida como uma possível transgressão da criança que inventa o que fazer, porque, além de respeitar a ordem da professora, ela tem um sentido que urge dentro de si para o movimento. “O movimento corporal é considerado uma forma de linguagem das crianças, e é por meio dele que elas se expressam, desenvolvem-se e aprendem” (Elesbão; Camargo, 2021, p. 09).

Letícia da Fonseca de Freitas (2007), ao tratar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demarca o processo histórico de formação da identidade gaúcha, bem como o papel da escola na instituição de um “ser gaúcho”. Nesse percurso, Freitas problematiza o viés essencialista da identidade à medida que esse processo é decorrente de lutas entre grupos, o que converge para o silenciamento e apagamento dessa tensão. A autora delimita a construção do gaúcho mítico como

a oscilação entre a rudeza e a gentileza, a coragem e a bravura, a prontidão para a peleia, o amor à terra, ao pago, tão citado hoje em dia no discurso tradicionalista, sendo todas essas características

supostamente adquiridas pela influência do meio e transmitidas aos gaúchos de todas as épocas (Freitas, 2007, p. 53).

Por fim, esses elementos identitários (erva-mate, pilcha, brincadeiras) inclinam-se a selecionar valores do que é ser gaúcho e ser gaúcha, delineando expectativas e normatizações sobre o corpo e traz indícios da relação criança-adulto na Educação Infantil.

Outra data histórica comemorada na escola foi o dia de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra²¹, o dia 20 de novembro. Trata-se de um tema sensível nos espaços educativos da Educação Infantil, pois implica o posicionamento ético do docente que compreende a diferença como elemento central do processo social. A crítica que se faz ainda a essa forma de trabalhar é a ênfase na atividade, na reprodução estereotipada do ser negro ou africano.

Na oportunidade, as crianças tiveram contato com a história de dois livros de literatura infantil na temática. Segue o registro:

Na sala da professora Clarice, a turma assistia ao vídeo sobre a história do livro “Menina bonita do laço de fita”. Depois disso, a turma foi ao pátio fazer o desenho com carvão vegetal comum folha A4. Eles fizeram nas mesinhas embaixo da árvore, na sombra. Enquanto desenhavam, Melissa exclamou:

— Está surrealista! E me mostrou o desenho. Perguntei o que era e ela falou:

— Uma menina de máscara (de covid, para protegê-la).

Depois do desenho, as crianças puderam ficar no pátio.

No mesmo dia...

Na outra turma, em sala, observei que as crianças faziam pinturas no papel pardo, perguntei do que se tratava e a professora Liliana disse que havia contado/comentado a história “Ser diferente é” para elas. Estavam a pintar pessoas e cenários que queriam. A organização foi de que somente uma criança pintava por vez. Até que as crianças começaram a se aproximar, começaram a pegar os pincéis e a colocar na tinta, pintaram juntas. Fizeram dois cartazes

²¹ Dia que se tornou feriado nacional, com a promulgação da Lei n.º 14.759 de 21/12/2023, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-12-21;14759>. Acesso em: 12 fev. 2024.

que ficaram expostos no corredor da escola, na altura em que as crianças podiam tocar e observar (Diário de campo, 20/11/2023).

Figura 6 – Desenho com carvão mineral



Fonte: Lemes (2024).

Figura 7 – Pintura do “ser diferente”



Fonte: Lemes (2024).

As culturas africanas e afro-brasileiras podem ser foco de propostas pedagógicas para/com crianças cotidianamente, fazendo uso de narrativas e não somente histórias sabidamente racistas ou

propensas a tentar amenizar o peso da herança histórica e cultural de uma sociedade colonizada e racista. Ainda que tomado de relevância, as atividades delineadas endossam um olhar descontextualizado do cotidiano das crianças. E, portanto, não se constroem práticas educativas que valorizam datas como o 13 de maio²² e o 20 de novembro delineadas “sem quaisquer relações com o conhecimento e a história, sem problematização das formas de discriminação dos negros e suas lutas de resistência” (Santiago; Faria; Souza, 2019, p. 17). Portanto, fica o desafio para a concretização de uma educação capaz de romper com o colonialismo estrutural e as datas comemorativas fragmentadas no cotidiano das creches e pré-escolas que “relegam, historicamente, às culturas de origem africana e indígena um segundo plano, caracterizado pelo silêncio e pela estigmatização” (Santiago; Faria; Souza, 2019, p. 15).

Por fim, consideramos que a ruptura com esse tempo colonial dimensiona-se nas proposições afrodiaspóricas e indígenas, em diálogo com as Diretrizes Curriculares para as relações étnico-raciais, no intento de romper com o adultocentrismo e o colonialismo. Dias, Santiago e Souza (2017), ao tratarem do pensamento *iorubá* das comunidades de candomblé, assinalam perspectivas de afeto, corpo e comunidade potencializadoras de ampliar as experiências de crianças e construir “positivamente o seu pertencimento racial, de gênero e classe” (Santiago; Dias; Souza, 2017, p. 52).

As datas comemorativas, ao instituírem o mundo adulto, representam um tempo colonizador. Tanto Ostetto (2012) quanto Tomazetti e Palauro (2016) problematizam a organização em datas como uma forma de silenciamento das problematizações da criança e suas interações/curiosidades com o mundo. Portanto, indica a

²² Data histórica sobre quando foi assinada a Lei Áurea, de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil. Para mais informações: <https://exame.com/pop/13-de-maio-e-feriado-entenda-importancia-historica-e-religiosa-da-data-no-brasil/>. Acesso em: 07 maio 2025.

ideia da centralidade nas atividades e a sua realização por parte das crianças. Ao mesmo tempo, as autoras provocam o planejamento com referência na escuta e observação na intenção de “considerar a participação das crianças desde a origem das temáticas e, para isso, é fundamental sua observação e escuta, percebendo as necessidades, os interesses e as relações do grupo; possibilitando um planejamento a partir da realidade” (Tomazetti, Palauro, 2016, p. 163).

Considerações finais

Este trabalho apresenta reflexões a partir de práticas educativas na Educação Infantil, as relações entre o pensamento histórico das crianças sobre as temáticas das datas comemorativas e como essas comemorações acontecem como atividades isoladas na escola. Nesse sentido, refletir as datas enquanto formas de expressão do pensamento adulto e eurocêntrico vigente na sociedade brasileira nos possibilita entender que a colonialidade dos saberes está presente nas escolas e na educação infantil.

Por isso, ao debatermos a organização curricular a partir de datas comemorativas, dialogamos com práticas vivenciadas em uma instituição de Educação Infantil da cidade de Santa Maria-RS. O Dia do Gaúcho e o 20 de novembro aparecem, em certos momentos, enquanto expressão de uma forma de entendimento do tempo linear e na lógica do processo de realização de atividades como forma de preencher o tempo da criança. Portanto, é tempo colonizador e adultocêntrico.

Escutar, observar, sentir e vivenciar estão presentes nos espaços educativos. Há registros do seu brincar livre, de seus gestos, gritos, choros e expressão. E consideramos que as crianças aprendem a conviver e a viver em um tempo do instante e da coletividade. Assim, em uma sincronia impossível de ser nomeada, mas sentida, podemos olhar para o que e como as crianças brincam e expressam suas formas de ser, saber e existir que ora se conectam com o tempo do adulto, ora o ressignificam.

Nesse sentido, as crianças e as sabedorias ancestrais podem redimensionar o tempo e o espaço da Educação Infantil à medida que problematizam as noções cronológicas e das datas comemorativas. Desse modo, o encontro com o passado a partir da literatura indígena e afrodiaspórica, de fontes históricas, objetos, roupas, danças, filosofias ancestrais indicam possibilidades de propostas educativas da educação infantil além da noção colonialista e eurocêntrica. Desse modo, vislumbra horizontes, brechas e práticas em que se rompe com a visão predominante do passado enquanto fatos, eventos, nomes de heróis e datas. O desenho, a brincadeira e a interação indicam tanto as especificidades das crianças na “construção de conhecimento, imaginação, fantasiar quanto permitem entender as infâncias nos diferentes contextos” (Gobbi, 2012, p. 207). E, portanto, o pensamento histórico das crianças pequenas mostra-se como vigorante do interesse pela vida, o presente, bem como as possibilidades de construir futuro.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, L. M. M. L. L. de; MENEZES, F. M. de. Base Nacional Comum Curricular: Tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 30, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p30. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso em: 12 maio 2025.

BARBOSA, M. C. S. *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 11, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2025.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2025.

ELESBÃO, H.; CAMARGO, M. C. da S. Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG. **Motrivivência**: Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-21, julho/dezembro, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79720/46877>. Acesso em: 25 abril 2025.

FREITAS, L. F. R. de. A sala de aula como um espaço que constitui a identidade gaúcha. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 02, p. 49-61, 2007.

GOBBI, M. A. Conhecimento Histórico e Crianças Pequenas: Parques infantis e escola municipal de educação infantil. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21013>. Acesso em: 25 maio 2025.

JAMES, A.; CHRISTENSEN, P. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Tradução: Mario Cruz. Ediliber Editora, Porto, 2005.

LEMES, M. B. **O espaço-tempo da educação infantil e a relação com a natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32937>. Acesso em: 15 mar. 2025.

LEMOS, M. A semente de embondeiro. *In*: LIMA, H. P.; GNEKA, G.; LEMOS, M. **A semente que veio da África**. Ilustrações de Véronique Tadjo. São Paulo: Salamanca, 2005, p. 25-35.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 2-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2021.

OLIVEIRA, A. G. P. de. Aprendizagem histórica na perspectivada práxis: contribuições para o ensino e a aprendizagem de história na Educação Infantil. **MÉTIS – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 98-122, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9990>. Acesso em: 29 janeiro 2025.

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

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Argentina, Buenos Aires: CLACSO, 2005

SALVA, S. Educação Infantil: uma reflexão acerca do tempo. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 309-323.

SALVA, S., SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 7, n. 1, p. 160–178, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 17 junho 2023.

SALVA, S. Pesquisa com crianças e reflexividade construcionista: modos de olhar e modos de ver. *In*: SALVA, S.; MELLO, D. T. de; GALLINA, S. F. da S. **Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos**. Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEC, 2024, p. 94-114. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/119/118/974>. Acesso em: 17 maio 2024.

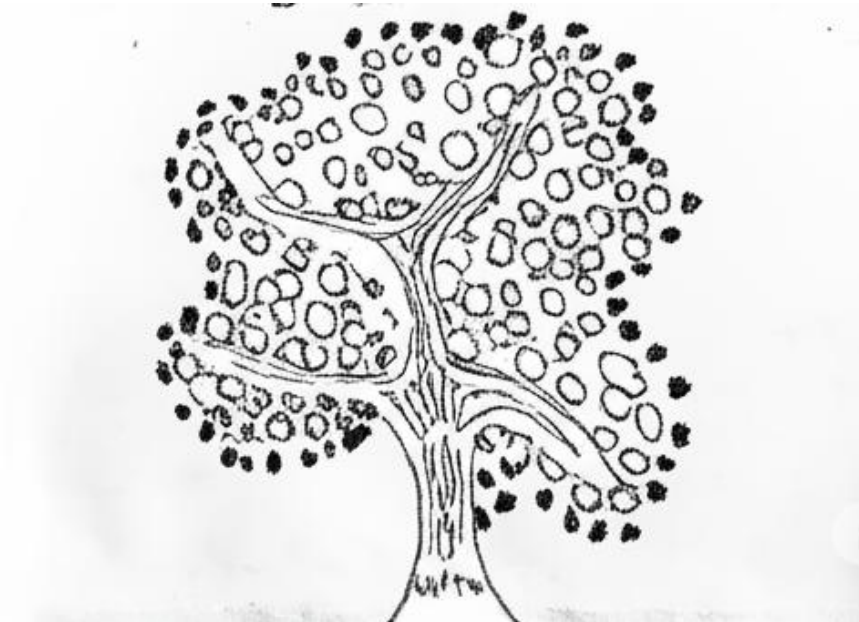
SALVA, S.; SILVEIRA, M. da; MARTINEZ, L. da S. O pós-pandemia foi difícil para quem? Experiências do retorno presencial às escolas de Educação Infantil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 20, p. 227-254, 2024.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de, SOUZA, M. A. de. Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 51, p. 1-23, out./dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13481/7997>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SOUZA, E. G. L.; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 46-55, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidades/ainovacao/article/view/276>. Acesso em: 24 jan. 2025.

TOMAZZETTI, C. M.; PALAURO, M. de M. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? (Commemorative dates in children's education: what are the meanings for the educational practices?). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 150-164, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.87. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87>. Acesso em: 12 maio 2025.

TONUCCI, F. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.



Miguel, Isabela V, Carlos EK, Kaua, 10 anos.

Infâncias negras como chave da reinvenção: a luta política das crianças negras

Karen Luciélen Pereira Rodrigues

Introdução

É impossível falar de infâncias negras e suas lutas, sem falar de como o racismo sob o qual estruturou a nossa sociedade, desde o período colonial, não poupou as crianças da extrema violência. As crianças de mães negras escravizadas, desde seu ventre, já estavam premeditadas a uma vida de subalternização e marginalização da sua existência. Meninas e meninos negros cresciam sob a ótica da indiferença e só passavam a ter valor quando adquiriam habilidades para exercer o trabalho e, nesse momento, começavam a ser vistos como miniaturas, autossuficientes para viver sozinhos, enquanto crianças brancas, filhas e filhos de senhores de escravos, mantinham a ideia de criança que merecia proteção e afeto.

Foi nesse momento que as crianças negras passaram a ser vendidas e separadas de suas mães. O trauma gerado tanto nas crianças quanto nas mulheres levava essas mães a “praticar o aborto ou infanticídio e depois se suicidarem na tentativa de romper esse ciclo” (Dias *et al.*, 2022a, p. 31). A total brutalidade vivenciada tanto pelas mulheres quanto pelas crianças negras marca a historicidade de um sistema que via (e ainda vê) os corpos negros como instrumentos de trabalho e de lucro (Nascimento, 1989), invisibilizando-os como sujeitos²³ e desumanizando-os.

²³ Considera-se a perspectiva de sujeito cunhada por Kilomba (2020), na qual define que estes só se tornam tal quando passam a possuir seus direitos de modo garantido, tornando-se donos de sua própria vida.

Na tentativa de justificar a escravização de crianças negras, os senhores de escravos produziam narrativas de que elas eram inferiores, incapazes de se desenvolver intelectualmente, de sentir e demonstrar qualquer tipo de afeto (Fernandes, 1978), mantendo-as no processo escravizatório. No entanto, também não podemos deixar de mencionar o quanto os atos de resistência promovidos por esses sujeitos forneciam a si e ao seu próprio grupo modos de lutar pela vida e de dar sentido a ela, subvertendo a lógica do silenciamento.

A preservação da cultura e das tradições africanas que marcam hoje os valores civilizatórios, por meio da aprendizagem de dialetos e línguas em segredo (Silva, 2002), também por meio de rituais como danças, músicas, penteados, brincadeiras e ritos religiosos, demonstra a luta dos escravizados, especialmente de mulheres e mães negras pela dignidade de suas crianças (Silva, 1994), ação que renderia redes de solidariedade entre escravizados, produzindo diferentes movimentos de resistência.

Nesse contexto, considera-se importante revisitar essas histórias a fim de reconhecer as profundas injustiças que moldaram e moldam as experiências das crianças negras e entender como elas estabelecem relações com o presente.

Assim, busca-se nesta escrita evidenciar como as crianças negras, através de suas vivências escolares, atuam como agentes de transformação e subvertem os estereótipos raciais ainda muito calcados numa perspectiva colonizadora em suas infâncias, analisando seus movimentos de resistência incorporados às suas rotinas brincantes. Para isso, busca-se, a partir de um relato de experiência de vivências em escolas públicas da cidade de Santa Maria-RS, enfatizar que as crianças não só reproduzem percepções do cotidiano, mas propõem sua própria interpretação, buscando entender a realidade, destacando-as como sujeitos de direito à luz da reprodução interpretativa de Corsaro (2002).

Ainda, ressalta-se a ideia de criança como chave da reinvenção (Chaveiro; Minella, 2021), na qual as crianças atravessam a

ancestralidade, elaborando modos de fuga e resistência contra a lógica racista e adultocêntrica.

Desse modo, o capítulo buscará, em primeiro momento, contextualizar breve e historicamente as relações raciais nas vivências das infâncias, destacando a influência do racismo estrutural na construção das identidades negras e, em segundo momento, dimensionar as experiências de resistência produzidas pelas crianças negras, como forma de subversão à lógica racista que as subalterniza. Para isso, serão utilizados os relatos de experiências de vivências em contexto de educação infantil, considerando as questões éticas que envolvem a pesquisa com e para crianças, no qual posiciona o adulto num lugar de escuta e observação sensível e de respeito às subjetividades e aos modos de ser, agir e interagir das crianças. É importante ressaltar que as fotos possuem autorização das escolas e das suas famílias, mas, por cuidado, optou-se por não mostrar o rosto e preservar os nomes das crianças, utilizando nomes fictícios.

A constituição da criança negra numa sociedade racializada

Após o período da escravidão, mulheres e homens negros buscaram uma nova vida, tentando viver uma realidade diferente das condições segregadas e infames que acometia os modos nos quais viviam. No entanto, ao adentrar a sociedade com a perspectiva de buscar o novo, e os direitos, que até então apenas a branquitude²⁴ se beneficiava, depararam-se com inúmeras dificuldades que mantinham as desigualdades e a hierarquização social. Segundo Dias (*et al.*, 2022a, p. 32), a raça sempre esteve como base da manutenção das desigualdades. No Brasil, o capitalismo, a

²⁴ Utiliza-se o termo *branquitude* para designar um fenômeno descrito por Cida Bento (2022, p. 10) como “um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios”. A autora deixa explícito que, ainda que este pacto exista, não deixa de existir a competitividade para manter-se nesse lugar de privilégio. “É uma competição entre segmentos que se consideram “iguais” (Bento, 2022, p. 10).

dominação neocolonial reforçada pela elite econômica nacional, legitimava cada vez mais a não ascensão do negro na sociedade.

Neste artigo, dimensiona-se o conceito de raça a partir do que Gomes (2020) propõe, na perspectiva da dimensão política e social, no qual busca problematizar a discriminação atravessada pelo racismo referente às pessoas negras, e a complexa relação entre negros e brancos. Essa definição se faz importante uma vez que, segundo Nilma Lino Gomes (2020), é essencial dimensionar o sentido, o significado e o contexto no qual está pautada a discussão, pois muitos discursos tratam o termo no viés biológico, no qual “opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como ‘bons’ ou ‘ruins’, ‘competentes’ ou ‘incompetentes’, ‘racionais’ ou ‘emotivos’” (Gomes, 2020, p. 45).

A situação das crianças negras nessa transição era dramática²⁵, uma vez que as condições nas quais viviam com suas famílias e as quais eram submetidas expunham as crianças à extrema precarização, resultando num alarmante número de mortalidade infantil. As causas das mortalidades eram diversas, principalmente por parte de doenças em evidência na época, como varíola e tuberculose. O racismo estruturalmente impregnado devido às condições escravagistas fazia com que os médicos associassem as doenças à cor dos sujeitos e, dessa forma, era como se as crianças morressem não pelas condições às quais eram impostas, mas por uma questão relacionada ao próprio grupo de convívio (negro) no qual, na concepção racista, também produziam essas doenças.

Essas condições de higiene e doenças perduraram por longos anos e a concepção do negro como criador delas também. Na Primeira República, em meados de 1889 a 1930, o descaso com a criança negra no Brasil, apesar de ter se tornado assustador, não fez com que o Estado assumisse alguma responsabilidade com essa idade. Segundo Kuhlmann (2010), nesse período, quem mantinha o olhar sobre a criança eram as instituições filantrópicas que

²⁵ Nesse período de transição, ficou evidente que não bastava apenas a liberdade, precisava dar-lhes as condições necessárias para sobre(viver).

viabilizavam a atenção por meio de concepções higienistas, religiosas e patológicas.

Com a criação do Instituto de Proteção à Assistência à Infância do Brasil (IPAI), em 1899, surge uma nova percepção sobre a criança, propondo elaborações de leis para diminuir os problemas atenuantes da sociedade. Ainda com uma concepção assistencialista, mas já dimensionando a criança negra com alguma prioridade, propõe-se a criação de creches²⁶, ainda que fosse visto como “um mal necessário” (Dias *et al.*, 2022a, p. 34), elas teriam um espaço mais qualificado para se resguardar. No entanto, a principal ideia por trás da criação das creches era, segundo Vieira (1988), que as crianças menosprezadas pela sociedade não chegassem a ponto de se tornarem “marginais”.

Esse entendimento de criança como “menor” e “marginal” segue por muitos anos. Em 1964, no período da Ditadura Militar no Brasil, foi criada a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), com a finalidade de criar, implementar e centralizar “a política nacional do bem-estar do menor” a fim de reduzir os “problemas” e os “delinquentes”. Para a historiadora Mary Del Priori (2012, p. 247), “com a explosão do crescimento urbano em cidades como São Paulo, esses jovens detritos do que fora o fim do escravismo, encheram as ruas e passaram a ser denominados vagabundos”.

Para se discutir a questão do menor como problema social no Brasil, é importante destacar que, historicamente, há uma diferença na representação social de menor e de criança. O termo ‘menor’ era usado pejorativamente e o termo criança, por sua vez, estava relacionado aos filhos da ‘boa sociedade’, composta por famílias consideradas adequadas na época, enquanto ao nível

²⁶ É importante ressaltar que, apesar de as crianças adentrarem esse espaço institucional, elas não participavam dos mesmos espaços que as crianças brancas, que eram consideradas com maior capacidade intelectual e, por isso, recebiam educação diferenciada (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

socioeconômico, de instrução ou forma de organização familiar (Oliveira, 2014, p. 12).

As ações e os modos de condução do trabalho na fundação eram conduzidos por meio de “práticas repressivas e tratamentos desumanos às crianças e aos jovens, em sua maioria de infância pobre” (Carvalho; Ferreira, 2022, p. 121) e negra. “O imaginário do jovem (*e da criança*) negro enquanto indivíduo delinquente, inimigo da ordem e do Estado, é o principal estereótipo construído para o controle da morte da população negra no Brasil” (Carvalho; Ferreira, 2022, p. 123, *grifos nossos*), isso é visível na atualidade brasileira de modo explícito, no qual podemos denominar como necropolítica, que, conforme Mbembe (2018), pode ser definido como a gestão da vida dos sujeitos, dos modos como devemos agir (o corpo negro, especificamente) até quem deve morrer e como será essa morte.

Noguera (2020), assumindo o conceito de Mbembe (2018), constrói uma categoria mais específica do conceito de necropolítica para lidar com os sujeitos mais impactados nos últimos anos, que são as crianças negras em nosso país, e denomina de necroinfância, para designar as condições nas quais elas têm experienciado: “envoltas e sujeitas a imensuráveis tipos de brutalidades, crianças negras, pobres e descendentes de africanos escravizados são condicionadas a sobreviverem atreladas a um cotidiano de espoliações, crueldade, terror e violências sistêmicas” (Noguera *apud* Rodrigues *et al.*, 2022, p. 75).

Com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), em um período de transição democrática brasileira e com os debates sobre a legitimação de espaços como a educação infantil de direito para as crianças, o termo “menor” perde espaço e uma outra perspectiva de infância possibilita a construção de um novo olhar para as crianças, compreendendo-as de forma mais sensível, considerando-as como integrantes da sociedade e sujeitos de direitos. O ECA torna-se um importante aliado para o respeito às crianças, pois, apesar de possuir um certo caráter

universalista e desconsiderar o caráter racial da discussão, passa a afirmar que toda criança é sujeito de direito e a violação destes é considerada criminosa.

Todavia, os direitos das crianças constantemente seguem sendo violados, impedindo a efetivação da garantia. As crianças negras, por exemplo, são alvo de muitas perversidades. Segundo dados do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef²⁷, 2021) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), publicados pela Unicef (2021), nos últimos cinco anos (até 2021), mais de 35 mil crianças foram assassinadas brutalmente e nos últimos quatro (até 2021), mais de 180 mil crianças sofreram abuso sexual. Destes, com relação à *violência armada urbana*, as principais vítimas são meninos negros, atingindo crianças e se intensificando na adolescência. Quanto às *mortes por intervenção policial* — que acontecem fora de casa — os meninos continuam sendo alvo direto e, em sua maior parte, pretos e pardos. Já em relação à *violência sexual, com autor conhecido (em casa)*, foram registrados um número alarmante de casos, em torno de 179.277 casos entre crianças e jovens de até 19 anos. Crianças de até 10 anos representam mais de 62 mil casos, sendo 80% meninas, enquanto os casos com meninos se concentram entre três e nove anos e, em maior parte, crianças negras em situação de vulnerabilidade.

Na escola, os modos de violência são outros, ainda que possam existir tais situações citadas acima, a violência simbólica ganha destaque. A negligência com as crianças negras, os apelidos e os estereótipos reforçados expõem que o racismo estrutural no qual vivemos e as implicações da colonização e da escravidão ainda se fazem presentes em diferentes espaços e modos como socializamos na sociedade.

²⁷ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Podemos ver um exemplo no exposto por Salva, Schütz e Mattos (2021) que, a narrativa de uma das autoras revela ao chegar à escola para mais um dia de pesquisa, depara-se com a seguinte situação:

Chego à escola para observação de estágio, sou recebida pela direção da escola, que me acompanha até a sala de aula, uma turma de maternal. Entro e a pessoa que me acompanha nomeia um menino loiro, de olho azul, destacando seus atributos de beleza, fazendo elogios e gracejos afetuosos. Há, perto do menino loiro, um menino negro, deitado no chão. Pergunto: como se chama este menino? Responde-me a acompanhante que não sabe o nome do menino negro. O menino negro permanece ali, deitado no chão, de bruços. Chora, talvez como única linguagem possível para mostrar que existe (Diário de Campo, 28/05/2019) (Salva; Schütz; Mattos, 2021, p. 162).

O modo como essa criança se expressa, ainda que dolorosamente, é de certa forma o jeito como encontra para atuar como agente de transformação, pois, com o choro, consegue ser visto e fazer o adulto sentir, mesmo que ele não faça esforço para isso, que precisa lhe dar atenção também, que ele se faz presente.

Desse modo, a constituição da criança negra em uma sociedade estruturalmente racializada é complexa e constantemente reforçada. O desejo é por uma educação infantil que considere as diferenças como parte dos saberes e que possa auxiliar as crianças a lidarem com as discriminações sociais que podem vir a lhes causar sofrimento, ainda que em suas brincadeiras. O desejo de uma infância que valorize e ajude as crianças a se sentirem parte do contexto, possibilitando às demais a aprendizagem da convivência respeitosa e acolhedora.

Experiências de resistência realizadas pelas crianças negras: caminhos fortalecedores

Neste capítulo, serão considerados os conceitos de reprodução interpretativa de Corsaro (2002) e o conceito de criança

como chave da reinvenção de Chaveiro e Minella (2021), pois o primeiro sustenta que as crianças reinterpretam o mundo dentro de suas experiências para assim compreender a realidade, e o segundo, como produtora de cultura ancestral, ligada às suas experiências culturais, que a partir de suas vivências carregam consigo e introduzem nas suas rotinas brincantes, elementos que fortalecem suas experiências ancestrais.

Desse modo, considera-se uma intersecção entre ambos os conceitos, uma vez que compreendem a criança como produtora de culturas, tratando-as a partir de

um olhar sensível tanto para quanto compreender sua forma de entender e entender-se no mundo, ou seja, potencializamos a noção de criança como sujeito que tem um olhar próprio sobre o mundo, sendo, portanto, um caminho profícuo para questionar a lógica adultocêntrica (Salva; Schütz; Mattos, 2021, p. 162).

Além disso, ambos os conceitos oferecem,

ferramentas epistemológicas e metodológicas pertinentes para o questionamento das condições de subalternidade e exclusão em que as crianças têm vivido, especificamente as negras; além de possibilitar reflexões sobre os caminhos para a emancipação social da infância por meio de epistemologias decoloniais (Chaveiro; Minella, 2021, p. 101).

Nesse sentido, toma-se como primeiro relato a situação que denominarei como *capa de revista*. Na imagem abaixo, podemos ver duas meninas brincando, uma branca e outra negra, em um dos espaços elaborados na sala de referência, um espaço com intenção inicial de recorte e colagem com materialidades variadas.

Observa-se que as crianças, desde o primeiro contato com as revistas, buscavam personagens e/ou pessoas que denominavam como *belas, bonitas, capa de revista*. Na imagem, podemos ver vários rostos de mulheres recortados e colados, com estética fisicamente branca, e de cabelos lisos, recortados pela menina branca, que

esbraveja a todo momento — “quando eu crescer, vou ser assim”. Em outro momento, após a saída desse espaço, a menina branca se direciona a mim, solicitando que eu penteasse seu cabelo para ficar parecido com uma das mulheres recortadas e coladas no painel.

Enquanto isso, a menina negra, que inicialmente observava os recortes da colega e a sua fala quando a referência do que gostaria de ser, diz: — Quero ser igual à minha mãe!

A primeira hipótese para o que a menina coloca é que há uma experiência fortalecedora de sua negritude no contexto familiar, no qual suas vivências se cercam de expressões e atitudes positivas. Segundo hooks (2023, p. 114), “quando uma criança adora uma pessoa adulta que faz certos pronunciamentos sobre a beleza, isso pode causar impacto maior na consciência da criança do que comentários vindos de pessoas que não importam tanto para ela”. Isso cabe também às relações que estabelece com os adultos na escola, especialmente com seus professores e professoras, nas quais as crianças criam um laço afetivo muito genuíno.

A segunda hipótese é seu próprio empoderamento enquanto criança negra e a relação estabelecida com um ambiente no qual promove práticas antirracistas, das materialidades às ações comportamentais dos sujeitos envolvidos com as crianças. Para Twine (2004), ao afirmar a importância do letramento racial, especialmente nas relações inter-raciais, defende a necessidade de uma postura vigilante frente às questões raciais. É dever de todos auxiliar no rompimento do racismo. Desse modo, a defesa de um currículo pautado na representatividade e na descolonização do saber homogeneizado é uma das ferramentas para se desprender do racismo estrutural.

Figura 1 – Capa de revista



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

O próximo relato, denominarei como *se assumindo como protagonista*. Neste espaço, foi proposto às crianças, em primeiro momento, que interagissem com materiais que simulassem um consultório médico. É claro que, durante as diferentes brincadeiras que surgiram a partir desse espaço, outras ideias partiram de suas imaginações, atreladas às suas vivências cotidianas. Por exemplo, nesse momento, no qual foi efetuada a fotografia, as crianças simulavam um posto de saúde, certamente reinterpretando situações nas quais já observaram e experienciaram.

Na imagem, aparecem três crianças, duas meninas negras e uma branca. A menina branca solicita à sua colega que está à frente do computador que seja a paciente ou a secretária na brincadeira e que ela, seja a médica, a menina negra, para e pensa, questiona o porquê da troca, a colega branca responde “é melhor assim” sem dar muitas explicações. No entanto, a menina negra se recusa e segue sendo a médica e sugere que a sua colega seja a ajudante (acho que a enfermeira) e assim seguem a brincadeira.

É possível que o que a menina branca tenha tentado expressar é que ela nunca viu, ou que muito pouco viu, médicas negras nas vezes que precisou acessar algum serviço de saúde, logo, como a colega poderia estar nesse lugar? Seria certo? Desse modo, é possível ver que a menina negra “interpreta a cultura do adulto

mais do que a reproduz” (Sperb, 2009, p. 75), subvertendo os estereótipos traçados social e estruturalmente. Pois, é claro que a menina negra também dificilmente viu médicas negras ao buscar o serviço de saúde, no entanto, sente que poderia e é seu direito ser o que quiser.

Figura 2 – Assumindo-se como protagonista



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

O relato a seguir, denominado — *Profe, eu adoro isso!*, chama a atenção para duas meninas negras, que, em um dia no qual foram proporcionados diferentes tecidos e maquiagens, criaram diferentes personagens que valorizassem suas belezas.

A menina da esquerda, na imagem, autodenominou-se como *rainha* e finalizou o dia vestida com a roupa que construiu. A menina da direita não construiu um personagem propriamente, mas, durante sua produção estética, reafirmava o quanto estava linda e gargalhava. Isso nos leva a refletir o quanto a representatividade importa no contexto das crianças da educação infantil. Não basta apenas dizer que ser negro é lindo, enquanto as relações de afeto são distantes das crianças negras (não abraça, não beija, não faz carinho), enquanto, nos gestos, com expressões, despreza a presença da criança negra em seu cotidiano.

Figura 3 – “Profe, eu adoro isso!”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Silva (2005) adverte que as práticas racistas promovidas no cotidiano escolar podem interferir na saúde mental das crianças negras, deixando marcas profundas e adoecendo-as pouco a pouco. Nesse sentido, para Dias (*et al.* 2022b, p. 51) e Rosenberg (2012),

a discussão sobre a infância na interface com o atributo racial, enquanto ativismo ou produção acadêmica, exige [...] postura interpretativa que reconheça a natureza estrutural e devastadora do racismo no plano simbólico, mas também sua dimensão material, expressa nas assimétricas formas de retorno dos benefícios sociais, entre brancos e negros, sobretudo os pretos, concretizados por políticas para a educação infantil.

Assim, assumir a posição de professor que escuta as linguagens infantis em todos os seus sentidos, como propõe Rinaldi (2012), e que está atento às demandas das crianças; que busca uma sociedade na qual as infâncias sejam respeitadas e as crianças negras façam parte desse respeito, precisa mergulhar nesse movimento de resistência e reflexões que as próprias crianças produzem.

Considerações finais

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e de seus defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (Didonet, 2001, p. 11).

Ao elaborar um planejamento para as crianças, compreende-se que é preciso dar visibilidade às suas formas de expressar e de dar significado à realidade que a cerca. Nesse sentido, o papel do educador da Educação Infantil,

exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas (Brasil, 2016, p. 53).

Dessa forma, segundo as DCNEI (Brasil, 2010), o currículo na Educação Infantil deve estar vinculado à vida cotidiana das crianças, de forma a integrar e ampliar suas experiências extracurriculares. A partir disso, as propostas de planejamento devem promover conhecimentos que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens [...]” (Brasil, 2010, p. 25) e que possibilitem às crianças, outras experiências, interações e brincadeiras, também, confiança em suas descobertas e criações, situações de aprendizagem significativas em diferentes contextos possibilitados pela escola, autonomia e vivências que “[...] alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, a oferta da educação infantil necessita considerar os diferentes bens sociais e culturais que fazem parte do território brasileiro e utilizá-los como parte do seu fazer pedagógico cotidiano e não em datas específicas. Pois, ainda que consigam subverter a lógica estrutural do racismo, precisam do

auxílio de outros elementos para incorporar nas suas interpretações. Ao ofertar às crianças negras e às crianças brancas essas possibilidades, proporcionaremos que estabeleçam relações interracialis positivas, “visto que as crianças negras em contextos de exclusão ideológica criados pelo colonialismo ocasionalmente têm resistido às opressões, com elas, podemos aprender caminhos que produzam mudanças nas relações de poder” (Chaveiro; Minella, 2021, p. 105). Assim, para valorizar as crianças, é preciso que a preocupação com a elaboração do seu pertencimento étnico-racial esteja nas ações pedagógicas de toda instituição.

Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

CHAVEIRO, M. S. de; MINELLA, L. S. . Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, p. 99-117, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43661>. Acesso em: 15 de set. de 2025

CARVALHO, A. de; FERREIRA, J. Bala e cárcere: A morte das infâncias negras é parte inegociável do pacote da segurança pública no Brasil. In: SOUZ, E. de L. ANJOS, C. I. dos, LYRA, N. C. S. (Orgs.). **Necropolítica e as crianças negras**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, 2002.

DIAS, A. F. M. P. *et al.* Infâncias Negras e Resistência: **Estudos e Reflexões**. Maringá: EdUEM, 2022a.

DIAS, L. R. *et al.* **Racismo estrutural e infância negra**: premissas para uma discussão conceitual e política sobre desenvolvimento infantil. Curitiba: UFPR, 2022b.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, 2001.

DEL PRIORI, Mary. A criança negra no Brasil. *In*: VILELA, A. M. J.; SATO, L. (Orgs.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vfgfh/jaco-9788579820601-16.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

GOMES, Jerusa Vieira. **Vida familiar e trabalho de crianças e de jovens pobres**. Paidéia, Ribeirão Preto, 1998.

GOMES, N. L. **A educação dos negros no Brasil**: Um campo de estudos em construção. Autêntica, 2002.

HOOKS, B. **Irmãs do Inhamé**: mulheres negras e autorrecuperação. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, 2017.

KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: Melusina, 2020.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P. DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NOGUERA, R. **Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas?** Colunistas. 09 dez. 2020. Disponível em: <http://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas>. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, J. **O código de menores Mello Mattos de 1927: a concepção de menor e de educação no período de 127 a 1979**. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Régio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, Aline; FRANCISCA, Elânia; COSTA, Suzane. Sacralidade e matabilidade: quem pode viver na terra da necroinfância? In: SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORRÊA, Núbia Cristina Sulz Lyra (org.). **Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.

153, p. 742-759, jul./set. 2014 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xK4BvTfDz93x57SfS57yWRg/>. Acesso em: 15 de set. de 2025

SALVA, S.; SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43546>.

SILVA, M. de A. **Línguas e Dialetos Africanos no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

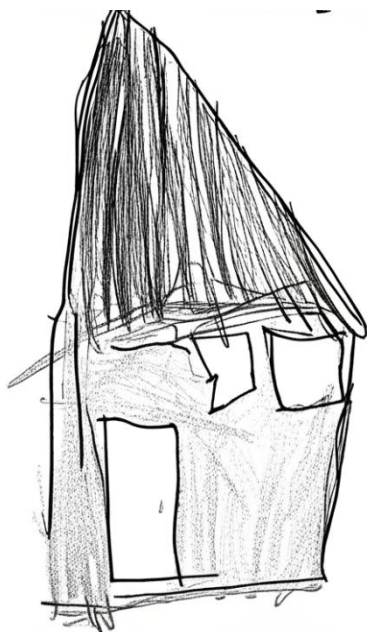
SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 1994.

SPERB, T. M. **Diálogos interdisciplinar**: tensões e convergências. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

TWINE, F. W. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004.

UNICEF. Nos últimos 5 anos, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil, alertam UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasil. **Comunicado de Imprensa**. Brasília, 22 out. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil>. Acesso em: 18 jul. 2024.



Pedro.

Sobre as autoras e os autores

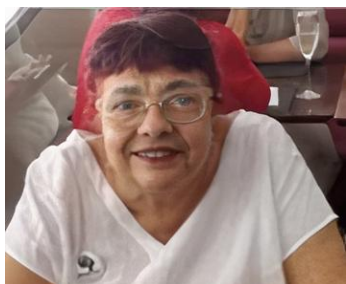


Maria Amélia de Almeida Teles: conhecida como Amelinha Teles, é feminista, militante histórica dos direitos humanos e escritora. Sobreviveu à prisão e à tortura durante a ditadura empresarial-militar, sendo referência de resistência e memória coletiva. É bacharel em Direito, feminista e militante dos direitos humanos. Diretora da União de Mulheres de São Paulo, coordena o

Projeto Promotoras Legais Populares e integra a Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Exerceu funções de destaque no serviço público: foi assessora parlamentar da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal de São Paulo (1996–2003), assessora da Comissão Municipal de Direitos Humanos da Prefeitura de São Paulo (2003) e da Ouvidoria do Município de São Paulo (2006). Coordenou o Núcleo de Pesquisas do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIM) e atuou como assessora e coordenadora da Comissão Estadual da Verdade “Rubens Paiva” da ALESP (2012–2015), além de integrar a Comissão da Memória e Verdade da Prefeitura de São Paulo (2015–2016). Em 2017, foi professora especialista visitante na Faculdade de Educação da UNICAMP. Autora e organizadora de diversas publicações, entre elas, *Contos da Cela Três: Memórias de uma presa política na ditadura* (2024), *Feminismos — ações e histórias das mulheres* (2022), *Breve história do Feminismo no Brasil* (1993) e *Por que a creche é uma luta das mulheres?* (2018). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7407549007935116>



Eduardo Pereira Batista é doutor em filosofia da educação pela Universidade de São Paulo; professor, pesquisador e psicanalista em formação. Atualmente, é pós-doutorando em filosofia da educação pela Universidade Estadual de Campinas, com bolsa CNPQ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2084693633934864>



ANA LÚCIA GOULART DE FARIA: Criancista, criançaóloga, antifascista, marxista, feminista. Paulistana desvairada, pedagoga, professora plena e colaboradora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora da linha Culturas

Infantis do GEPEDISC. Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil. Ex-membro do Conselho Municipal de Educação de Campinas. Atua nas áreas de Pedagogia e Formação Docente, quase exclusivamente na primeira etapa da educação básica, na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, na Pedagogia da infância com abordagem nas Ciências Sociais. Destaque para: pequena infância e relações de gênero, classe social, relações étnico-raciais, parque infantil, sociologia da infância, culturas infantis. Foi membro do Colegiado Docente de Doutorado da Università degli Studi di Milano-Bicocca (2010–2018). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4159105582085681>



AGNESE INFANTINO

Pesquisadora na área da Pedagogia Geral e Social na Università degli Studi di Milano Bicocca, desenvolve atividades de pesquisa, formação e consultoria a respeito da temática relacionada ao planejamento pedagógico-organizativo, da profissão docente e da formação nos serviços de infância. Foi professora visitante nos anos de 2015 e 2018 na Faculdade de Educação da UNICAMP- Brasil e no ano de 2023 no Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação da UERJ-Rio de Janeiro. Publicações no Brasil: A. Infantino, *As crianças também aprendem: O papel educativo das pessoas adultas na educação infantil*, Pedro & João, 2022; A. Infantino; L. Moretti. *Infância, intercultura e interclasse nos serviços educativos*, In: F. Santiago; L. Ogg Gomes; M. A. Antero Correia, *INFÂNCIAS: política, cidadania e direitos no Brasil e na Itália*, Pedro & João, 2024; A. Infantino. *Educação da infância entre o não mais e o ainda não*. DOI: 10.23899/9786586746419.3, In: S. Salva, D. Teixeira de Mello, S. Freitas da Silva Gallina. *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*, Claec editora, 2024; A. Infantino (Org.), *Práticas educativas em diálogo. Pedagogias da infância entre Itália e Brasil*, Pedro & João, 2025.



JADER JANER MOREIRA LOPES

Professor titular. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang

Erziehungswissenschaft/Psychologie — INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. É professor do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Integrante da Cátedra Sérgio Vieira de Mello/UFJF. Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos sobre a Espacialização da Vida; Geografia da Infância; Educação Infantil, Desenvolvimento Humano e Teoria Histórico-cultural. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4297078672618566>



FLAVIO SANTIAGO

É autor do livro infantil *A Família de Francisco*. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É doutor em Educação, na linha de pesquisa Ciências Sociais e Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2019), com estágio realizado na Università degli Studi di Milano-Bicocca, na Itália. Além disso, possui especialização em Tutoria em Educação à Distância pela UFMT. Realizou curso de aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFSCar. É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2011) e em Geografia pela Faculdade Única (2021). Atualmente, é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Atua como educador social na área de acolhimento de migrantes na região da Lombardia, na Itália. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2223834801342440>



DENISE VIEIRA FRANCO

Doutora em Educação (UFJF) e Pós-doutora (UFF). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora e Mestrado em Educação (UFJF). Atualmente, é professora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CAEd/UFJF. É professora e coordenadora pedagógica do Sistema Público Municipal de Juiz de Fora-MG. Exerceu a função de Secretária de Educação de Juiz de Fora de outubro de 2015 a dezembro de 2020. Atuou como docente no Curso Normal Superior da UNIPAC-Rio Preto, no Curso de Pós-graduação Latu Sensu em Gestão Educacional na Faculdade Metodista Granbery, como Professora Substituta na UFJF e como Agente de Suporte Acadêmico no CAEd/UFJF. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas públicas, sistemas de ensino, legislação educacional, formação de professores, literatura, migração, e refúgio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3092997032334123>



MANUELA FERREIRA

É Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e membro permanente do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE). Em 2002, doutorou-se em Ciências da Educação pela FPCEUP. Cooordenou a especialização “Crianças, Educação e Sociedade” do Mestrado em Ciências

da Educação (2003-2019) e é cocoordenadora do Grupo de Pesquisa

Etnografia e Infância (CNPQ-Brasil [/dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3628204044478516]). Autora de publicações nacionais e internacionais no campo da Sociologia da Infância, Perspectivas Sociológicas acerca da Educação de Infância e questões ético-metodológicas da investigação qualitativa com/sobre crianças. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1561313197621686>). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4512-1669> (está atualizado)



CATARINA TOMÁS

Licenciada e mestre em Sociologia e Doutorada em Estudos da Criança, área de especialidade de Sociologia da Infância pela Universidade do Minho. Fez pós-graduação em Proteção de Menores (Universidade de Coimbra), Direitos Humanos (Universidade do Minho) e Análise de Dados (ISCTE). É professora coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa e investigadora integrada do CICS. NOVA — Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Foi coordenadora da Secção Temática de Sociologia da Infância da Associação Portuguesa de Sociologia (2018-2023). Autora de várias publicações nacionais e internacionais nas áreas da Sociologia da Infância, Direitos da Criança e Perspectivas Sociológicas sobre Educação de Infância. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>



QUERTI ADRIANA GUEDES

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG—UFSM), Doutoranda em Educação em Ciências (PPGECI—UFSM), professora da rede municipal de Santa Maria, integrante do grupo de pesquisa Aprende Steam, pesquisadora da abordagem Steam na Educação Infantil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2811736739723645>



DÉBORA TEIXEIRA DE MELLO

Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) do Centro de Educação — Departamento de Administração Escolar. Tem realizado pesquisa na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas e Educação Infantil, Formação de Professores, Gestão Escolar e Gestão Educacional. Vice-líder do grupo GEPEI/UFSM — Grupo de Pesquisa

CNPq — Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente. Integrante do Fórum de Educação Infantil da Região Central do RS (FREICENTRAL). Membro do colegiado FGEI (Fórum Gaúcho de Educação Infantil/MIEB). Coordenou o curso de Docência na Educação Infantil COEDI/MEC/UFSM 2014-2016. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Educacional EaD CE/CTE/UFSM. Lattes <https://lattes.cnpq.br/4715070196182654>



SUELI SALVA

Professora titular do Centro de Educação da UFSM, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga (UPF), Especialista em Dança (PUCRS), Mestre em Educação (UFRGS), Doutora em Educação (UFRGS), Pós-doutora pela UNIMI/Milão/Itália. Pesquisa e orienta

os temas: educação infantil, práticas educativas, culturas da infância, gênero e relações étnico-raciais. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq) e ao ITINERÂNCIAS: Estudos e Pesquisas sobre Infância, Culturas, Práticas Pedagógicas, Políticas Públicas e Curriculares/CNPq. Foi coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância (NEPEI/UFSM) no período de 2017 a 2023 e hoje faz parte do colegiado. Editora-chefe da revista Educação (Santa Maria, online), tem inúmeras publicações no campo da educação infantil, destacando-se: “O Pós-Pandemia Foi Difícil Para Quem? Experiências do Retorno Presencial às Escolas de Educação Infantil” (Sueli Salva; Mylena da Silveira; Lucas da Silva Martinez) <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/6371>. Capítulo “Pesquisa com crianças e reflexividade construcionista: modos de olhar e modos de ver” (2023) disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/119>. Livro: Crianças ocupam a UFSM II: poéticas da infância no espaço de brincar. Editora Claec. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/135>. <http://lattes.cnpq.br/8144640957398714>



MYLENA DA SILVEIRA

Pedagoga (UFSM), mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participante do projeto de pesquisa “É verdade que as práticas não mudam na educação infantil? As práticas de educação infantil, as crianças e as especificidades da infância no tempo contemporâneo” e do projeto de extensão “Itinerâncias pedagógicas: experiências formativas para a docência”, ambos coordenados pela Professora Dra. Sueli Salva. Foi bolsista dos projetos de pesquisa “Teorias da violência na educação: formação de professores para atuar em situações de conflito”, em 2022, “Educação Básica Conectada: inovação mediada por tecnologias educacionais em rede”, em 2023, e “Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil”, em 2023 e 2024. Participou do projeto de extensão “Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) e inovação educacional mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): formação de professores e repositório on-line”, em 2023. Sua trajetória acadêmica é marcada pelos estudos em temas relacionados à maternidade, a questão das estudantes-mães, as práticas educativas em contexto de Educação Infantil e as diversas configurações familiares. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9857901220791910>



ELIANA P. MENEZES

Possui Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2011); Mestrado em Educação (2005) e graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2001). Atualmente é professora Associada 4 do Departamento de Educação

Especial/EDE da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC/UFSM e do GEPI — Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão/UNISINOS, os quais integram a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Atuou na rede pública de ensino do município de Santa Maria/RS e em instituições específicas de educação especial. Ocupa no momento o cargo de Editora Científica Assistente da Revista de Educação Especial da UFSM e integra a equipe de editores associados da Revista Brasileira de Educação Especial, mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5996369654576945>



SIMONE FREITAS DA SILVA GALLINA

Docente Associada no Centro de Educação (CE-UFSM). Licenciada em Filosofia pela UFSM. Mestre em Educação pela UFSM. Doutora em Educação pela UNICAMP. Realizo pesquisas na área de Educação e Filosofia, principalmente com os seguintes temas: Filosofia do Ensino de Filosofia, Filosofia da Diferença,

Gênero, Docência, Crianças e Infâncias. Integro o Grupo de Estudos Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM-UFSM). Membro da Comissão Editorial da Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFilo-UFSM). Integrante do colegiado do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância (NEPEI-UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1717938652418471>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1436-297X>



DEBORA ORTIZ DE LEÃO

Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutora em Educação. Professora Associada, pertencente ao Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria — UFSM. Coordenadora do curso de Pedagogia Diurno da UFSM (2016 a 2018) e (2023 a 2025). Integra o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e

Gestão Educacional - PPPG-UFSM e o Programa de Pós-graduação em Educação — PPGE-UFSM. Pesquisadora vice-líder do Grupo ITINERÂNCIAS - CE/UFSM. Desenvolve pesquisas no campo das políticas educacionais e curriculares, formação docente e alfabetização. Autora do livro Organização curricular: saberes, políticas e perspectivas pela Editora UFSM (2023). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7780429374933352>



PRISCILA MICHELON GIOVELLI

Graduada em Pedagogia, Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Acadêmica do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Professora da Rede Municipal de

Ensino de São João do Polêsine-RS, atuando como Professora Itinerante na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1798008472819361>



**SILVANIA REGINA PELLENZ
IRGANG**

Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim-RS. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação (UFSM — 2009). Especialista em Gestão Educacional (UFSM, 2008). Graduada em Pedagogia (UFSM, 2005). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Educação Comparada (GEPPEGEC/UFFS). Atua nos seguintes temas: Formação de Professores, Pesquisa (auto)biográfica, Educação Infantil, Infância, Gestão Escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0824348940279219>



VITÓRIA ALBERT SAUZEM

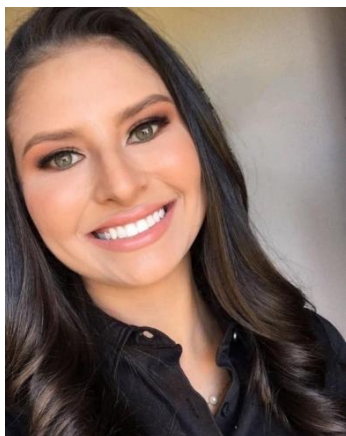
Graduada em Filosofia — Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2023). Mestre em Educação (2025) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Atualmente, é doutoranda no mesmo Programa, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elisete M. Tomazetti. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas “Filosofia, Cultura e Educação” (FILJEM/CNPq), onde desenvolve pesquisas voltadas ao ensino de Filosofia, com ênfase em escola, infâncias, BNCC, Filosofia para Crianças e Filosofia com Crianças. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0926725155567763>



**ELISETE
TOMAZETTI**

MEDIANEIRA

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), com Mestrado em Filosofia pela mesma universidade (1991). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). É professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino (UFSM) e atua no Curso de Licenciatura em Filosofia nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. Coordena o Laboratório de Ensino e Aprendizagem Filosófica (LEAF) e o Grupo de Pesquisa — Filosofia, Cultura e Educação — FILJEM/CNPq. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSM, nos cursos de mestrado e doutorado, na linha de pesquisa políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3942924352722374>



**DEISE RAQUEL
PINHEIRO**

CORTES

Doutoranda em Educação/UFSM na Linha de Pesquisa 2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2015) e mestrado em Educação em Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2018). Especialista em Gestão escolar: Orientação e Supervisão (2022), Educação Infantil (2021), Docência no Ensino Superior (2020), Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa

(2017) e Neuropsicopedagogia (2024) pela Faculdade de Educação São Luis. Professora de Educação Infantil no município de Horizontina-RS. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa/CNPQ FILJEM (Filosofia, Cultura e Educação)/UFSM e do grupo ITINERÂNCIAS: Estudos e Pesquisas sobre Infância, Culturas, Práticas Pedagógicas, Políticas Públicas e Curriculares/UFSM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6917341053936810>



HELOISA ELESBÃO

Doutora em Educação (2025) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestra em Educação Física (2021) e Especialista em Educação Física Escolar (2018) pela mesma instituição. Especialista em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Dom Alberto (2022) e, atualmente, cursa Especialização em Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Educação Física, Licenciatura (2015) e Bacharelado (2017), pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e em Pedagogia (2023) pelo Centro Universitário UniFaveni. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Santa Maria-RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1859934695395668>



LUCAS DA SILVA MARTINEZ

Professor de anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID, Subprojeto Humanidades (Universidade Franciscana). Doutor em Educação (UFSM), com estágio pós-doutoral pela mesma universidade. Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Docência no Ensino Superior (Faculdade de Educação São Luís). Especialista em Gestão educacional: direção, coordenação e supervisão (Faculdade Iguaçu). Licenciado em Pedagogia (UNIPAMPA). Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq) e do Grupo de Pesquisa ITINERÂNCIAS: Estudos e Pesquisas sobre Infância, Culturas, Práticas Pedagógicas, Políticas Públicas e Curriculares. Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC) e Editor-Chefe Adjunto da Editora CLAEC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0799827739345441>



MARIA LUIZA POSSER TONETTO

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Mestra em Educação pela mesma instituição. Pós-graduada em Direito Internacional pela Escola Brasileira de Direito. Doutoranda em educação pela UFSM e bolsista CAPES/CNPQ Pesquisadora do Grupo Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil, vinculado ao FILJEM (Filosofia, Cultura e Educação) e participante do projeto de

extensão “Itinerâncias pedagógicas: experiências formativas para a docência. Pesquisadora na área de migrações internacionais, infância e educação intercultural. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2539974760876339>



RENAN SANTOS MATTOS

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Adjunto na Universidade Federal Fronteira Sul — Campus Erechim. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: história cultural religiosa do Brasil, discurso religioso, ensino de história e relações étnico-raciais, história da infância. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9952151564176889>



MARIANA BORGES LEMES

Doutoranda (PPGE/UFSM), orientanda da Prof.^a Dra. Sueli Salva. Mestra em Educação (PPGE/UFSM); Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Pedagoga (UFSM/2022). Pesquisadora do FILJEM — Grupo de Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação (UFSM); participa do Grupo de Pesquisa Itinerâncias: Estudos e Pesquisas sobre Infância, Culturas, Práticas Pedagógicas, Políticas Públicas e Curriculares, da Prof.^a Dra. Sueli Salva e Prof.^a Dra. Débora Leão. Servidora pública como professora de anos iniciais (22h) na prefeitura de Itaara/RS. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0057763272863008>



KAREN LUCIÉLEN PEREIRA RODRIGUES

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria — UFSM, formada no Magistério — Justino C. Quintana e especialista em currículos e práticas docentes nos Anos Iniciais pela Universidade Federal do Piauí — UFPI e em Gestão escolar pela Universidade Federal de Santa Maria

— UFSM. Foi professora substituta EBTT na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e atualmente é professora na Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul — RS. É mestre em educação e doutoranda em educação pela UFSM. Possui experiência na área da educação, com ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais. É pesquisadora no FILJEM/CNPq — Grupo de Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação e no grupo ITINERÂNCIAS: Estudos e Pesquisas sobre Infância, Culturas, Práticas Pedagógicas, Políticas Públicas e Curriculares (CNPq). É escritora e autora do livro de literatura infantil ANAYA, produzido pelo projeto Rede Básica da UFSM, juntamente com a Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação — DIFOR com financiamento do Ministério da Educação. Bolsista CNPq de mestrado em educação — UFSM. Possui como áreas de interesse: políticas públicas, questões étnico-raciais, escola pública, infâncias e letramento racial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5492863770104123>

O livro EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS II - (re)existências, culturas, políticas e práticas pedagógicas na infância aborda reflexões sobre as diferentes infâncias, no âmbito da Educação Infantil a partir da discussão sobre culturas, diversidade, políticas e práticas pedagógicas e educativas na infância. Adota uma perspectiva histórica da luta e resistência para a construção da Educação Infantil e exercício de descolonização do pensamento e das práticas com as infâncias.



ISBN 978-65-265-2478-7



9 786526 524787 >