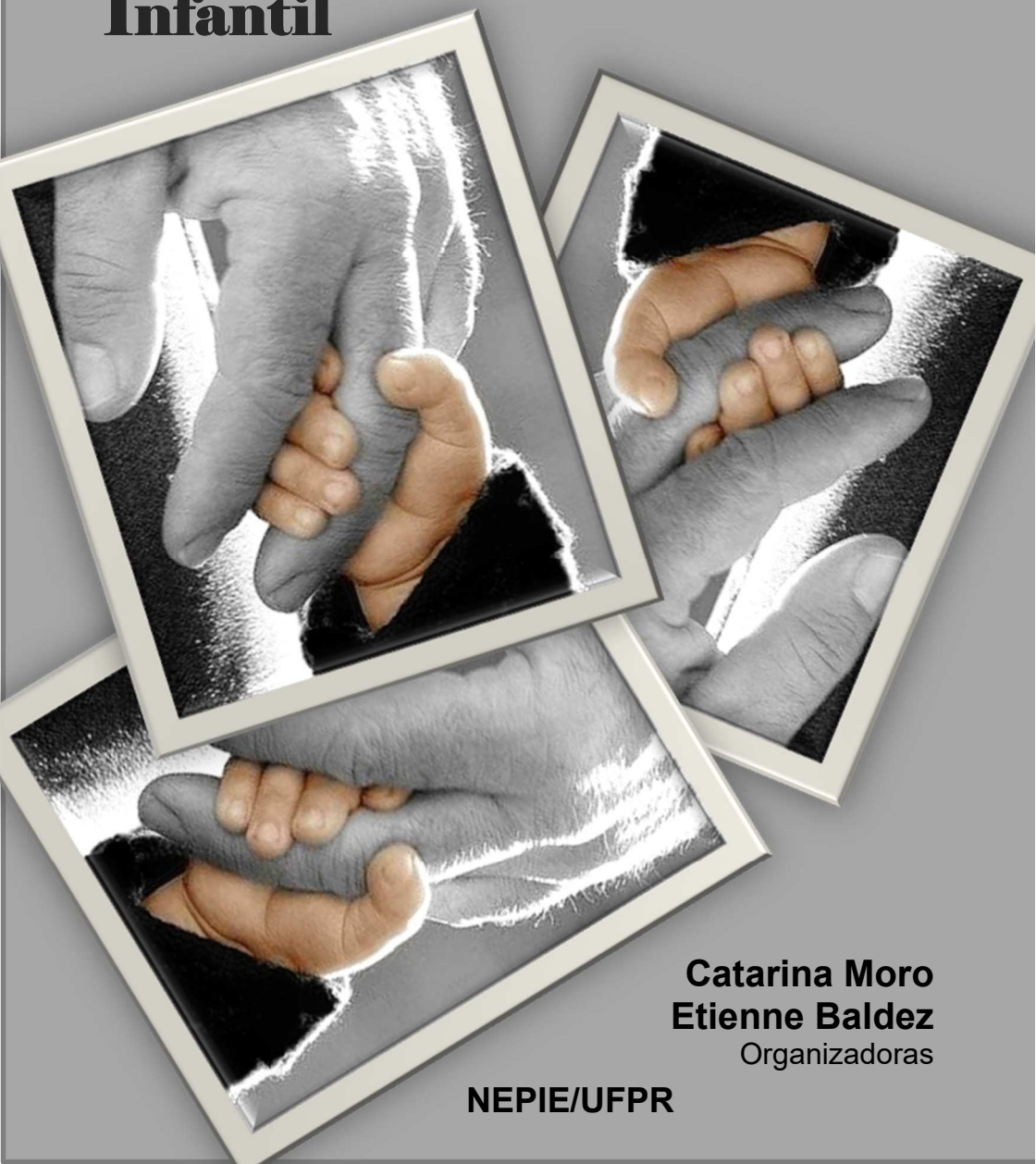


EnLacES **no debate sobre** **Infância e Educação** **Infantil**



Catarina Moro
Etienne Baldez
Organizadoras

NEPIE/UFPR

NEPIE

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - UFPR

Catarina Moro
Etienne Baldez
(Organizadoras)

EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil

2020

Universidade Federal do Paraná
Reitoria

Reitor **Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca**
Vice-Reitora **Prof^a. Dr^a. Graciela Inês Bolzón de Muniz**

Setor de Educação

Diretor **Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz**
Vice-Diretora **Prof^a. Dr^a. Odisséa Boaventura de Oliveira**

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil
Coordenadora **Prof^a. Dr^a. Gizele de Souza e**
Vice- Coordenadora **Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani**

Coordenação Editorial

Catarina Moro e Gizele de Souza - UFPR

Conselho Editorial

Adriana Aparecida Dragone Silveira - UFPR

Andréa Cordeiro Bezerra - UFPR

Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR

Anna Bondioli – UNIPV

Antonio Gariboldi – UNIMORE

Bianca Cristina Correa – USP-Ribeirão Preto

Donatella Savio – UNIPV

Elena Mignosi – UNIPA

Eliane Teresinha Peres - UFPel

Fabiana Silva Fernandes – FCC

Fernanda de Lourdes Almeida Leal – UFCG

Francesca Davida Pizzigoni - INDIRE

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu – UDESC

Heloísa Helena Pimenta Rocha - UNICAMP

Isabel de Oliveira e Silva – UFMG

Juarez José Tuchinski dos Anjos – UNB

Juri Meda - UNIMC

Mônica Correia Baptista - UFMG

Natalia Fernandes - UMINHO

Patrícia Corsino - UFRJ

Silvia Helena Vieira Cruz – UFC

Susana Sosenski - UNAM

Vera Lucia Gaspar da Silva – UDESC

NEPIE

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - UFPR

Catarina Moro
Etienne Baldez
(Organizadoras)

EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil

2020
Curitiba
NEPIE/UFPR

Copyright © 2020 by NEPIE/UFPR

Coordenação Editorial

Catarina Moro e Gizele de Souza

Projeto Gráfico e Editoração

Catarina Moro e Franciele F. França

Capa

Catarina Moro

Revisão

Dos autores

Tradução

Capítulo 1 – Breno M. Bonnet

Capítulos 3 e 10 - Franciele F. França

Capítulo 7 – Domenico Cosentino e Gioconda Ghiggi

Revisão Técnica da Tradução

Capítulo 1 – Catarina Moro e Franciele F. França

Capítulos 3, 7 e 10 - Catarina Moro e Etienne Baldez

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SISTEMA DE BIBLIOTECAS

BIBLIOTECA CENTRAL – COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

E58 EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil [recurso eletrônico]

/ Catarina Moro, Etienne Baldez, organizadoras. – Dados eletrônicos.

– [Curitiba] : NEPIE/UFPR, 2020.

1 arquivo [272 p.] : il., color.

Inclui referências.

e-ISBN 978-65-86233-80-3

1. Educação de crianças. 2. Educação básica - Estudo e ensino. 3. Alfabetização. I. Moro, Catarina de Souza, 1966- . II. Barbosa, Etienne Baldez Louzada, 1977- . III. Universidade Federal do Paraná. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. IV. Título.

CDD: 372.21

CDU: 372.4

Bibliotecário: Arthur Leitis Junior - CRB 9/1548

Direitos dessa edição reservados ao NEPIE/UFPR

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PREFÁCIO <i>Vital Didonet</i> | 1 |
| “E ONDE VÊS, EU NÃO VISLUMBRO RAZÃO” - HOMENS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERLOCUÇÃO <i>Catarina Moro & Etienne Baldez</i> | 21 |
| UM VÍRUS PODE PROMOVER UMA ESCOLA MELHOR? OS CINCO PONTOS <i>Francesco Tonucci</i> | 39 |
| A ESTRANHA PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MASCULINO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS <i>Sandro Vinicius Sales dos Santos</i> | 53 |
| LORIS MALAGUZZI. CEM ANOS. ALGUMAS PERGUNTAS PARA SEGUIR COM O PROBLEMA <i>Alfredo Hoyuelos</i> | 85 |
| A ABORDAGEM DO OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL – OBECI PARA O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Paulo Fochi</i> | 97 |
| TRAJETÓRIAS DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR: EDUCAÇÃO INFANTIL, ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL E PESQUISA COM CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS <i>Cleriston Izidro dos Anjos</i> | 133 |

| | |
|--|------------|
| RACISMO, ANTIRRACISMO E FEMINISMO NEGRO: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA | 153 |
| <i>Flávio Santiago</i> | |
| RITUALIDADE E DESENVOLVIMENTO: O SONO NA CRECHE | 177 |
| <i>Enzo Catarsi</i> | |
| QUADRINHAS, PARLENDAS E CANÇÕES: USOS E FUNÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 195 |
| <i>Nélio Spréa</i> | |
| UM DINOSSAURO FAMINTO, UM ADULTO E UMA CRIANÇA: O ESPAÇO E AS GEOGRAFIAS DO VIVER | 221 |
| <i>Jader Janer Moreira Lopes</i> | |
| AS NORMALIDADES PASSAM, PAULO FREIRE FICA | 247 |
| <i>Daniel Berisso</i> | |
| SOBRE OS AUTORES | 267 |

Prefácio

Vital Didonet

A educação infantil alcançou reconhecimento universal como direito da criança e como parte essencial da educação de toda pessoa. A maioria dos países a considera primeira etapa da educação básica, e muitos deles obrigam a frequência durante dois, três ou quatro anos (BHERING e col., 2020). No Brasil, a obrigatoriedade abrange os dois anos da pré-escola, determinada por emenda constitucional (EC 59, de 2009) como forma de assegurar que as crianças das classes de renda mais baixa tenham pelo menos esses dois anos de educação infantil, o que já vinha ocorrendo com as das classes alta e média. O argumento é o da equidade, condição inicial e determinante da igualdade. Dessa forma, a nossa legislação a entende como direito individual – constitutivo de sua vida – e direito social – a sociedade democrática e igualitária precisa da educação infantil.

O significado de ser a primeira etapa não se limita aos aspectos administrativos dos sistemas de ensino, nem aos pedagógicos, de educação e cuidado segundo as características físicas, sociais, afetivas, cognitivas e de comunicação das crianças. Vai bem mais longe: implica o dever do Estado em garanti-la a todas as crianças como direito inalienável, portanto, a cada uma delas. Pressupõe, também, a compreensão de que no começo da trajetória educacional são vividas as experiências afetivas, sociais e cognitivas mais marcantes de toda a existência e são feitas as aprendizagens que alargam e ramificam os caminhos para a pessoa conhecer o mundo. Os que preferem as metáforas da engenharia dizem que nos primeiros anos são postas as bases ou construídas as estruturas que sustentam e direcionam as aprendizagens seguintes.

Se é primeiramente evidente que ela diz respeito à constituição intrínseca do indivíduo, é também, secundariamente, mas no mesmo

processo, essencial à continuidade e à renovação da sociedade, uma vez que os valores fundamentais da convivência humana são vividos e apreendidos nos primeiros anos da vida.

Dessas concepções e de sua aceitação decorre a exigência de políticas educacionais abrangentes da complexidade e da dinâmica da vida das crianças nos diferentes espaços em que elas vivem a infância (ou a Primeira Infância, para precisar a faixa etária de 0 a 5 anos completos). Bases sólidas e amplas estariam assegurando um edifício estável e de elevada altura. Nesse contexto é que a Primeira Infância adquire status de prioridade, inspira pesquisas, desafia cientistas, interessa gestores públicos, engaja políticos. Em decorrência dessa consciência, a Primeira infância e seus direitos tornaram-se um dos grandes temas mundiais.

A concepção da criança como pessoa e cidadã foi consagrada, em nosso país, na Constituição Federal de 1988, explicitada na doutrina da proteção integral e na condição peculiar de pessoa em desenvolvimento pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e foi aprofundada no Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que pontua a especificidade da infância, a singularidade da criança, a diversidade entre elas e a existência, no Brasil, de múltiplas infâncias. Esse construto teórico-conceitual coloca a educação infantil no centro do processo de formação humana na sua dimensão individual e para a vida cidadã.

Desta forma, a educação infantil se insere no conjunto dos direitos da criança de 0 a 6 anos de idade e lhes dá significado integrador. Melhor seria que fosse sempre considerada no conjunto 0 a 12 anos (CARVALHO; SILVA, 2017), dado que esta faixa etária tem unidade numa sequência ininterrupta, em que pese as distinções de subfaixas, consideradas pela creche, a pré-escola e o ensino fundamental. Muito ganharia a educação se a didática da escola não a fragmentasse. Temos, porém, um bom trecho de estrada para chegar a essa escola integrada e integral.

Como consequência, a educação infantil tem a obrigação de usar uma lente grande-angular para captar a ampla perspectiva da vida na primeira infância, sua composição poliédrica – individual, física, social, emocional, cognitiva, artística, linguística... Ela dá às várias dimensões da vida das crianças a liberdade de aparecerem por inteiro, não fragmentadas, em pedaços, como se vividas em momentos estanques.

Dito com outras palavras, o direito à educação está intrínseca e indissociavelmente ligado aos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à convivência familiar e comunitária, à proteção integral, ao brincar, à cultura, à participação, enfim, a todos os direitos. O direito educacional não está ao lado dos outros direitos, antes, os integra na pessoa da criança, na sua subjetividade e na sua relação com o outro, isto é, como cidadã.

É nessa perspectiva ampla que este livro se situa. A escolha dos assuntos decorreu da visão aberta de seus organizadores sobre a criança no mundo - no mundo da infância, no meio das pessoas, no coração da cidade, junto com a Natureza. Imbricada com a cultura, nela a criança se constitui e se faz sujeito produtor de cultura – a cultura da infância. Por isso é importante ouvi-la e considerá-la co-constructora da vida que vivemos e projetamos. A verdadeira educação da criança pequena se dará quando nos desvencilharmos dos conceitos do adulto como referência, modelo e ponto de chegada, e dos comportamentos adultocêntricos como padrão ético e moral. Escutar a criança **não** é perceber quanto ela é parecida conosco, pensa igual a nós, quer as coisas que achamos que são as apropriadas para ela e diz o que queremos ouvir.

A pedagogia da infância avançou na concepção de criança capaz, participante e ponto de partida das suas experiências de aprendizagem, mas uma revolução copernicana na visão geral da sociedade sobre o lugar e a voz da criança é tão necessária quanto o foi para a compreensão do sistema solar. Não para inverter, colocando a criança como centro ao redor do qual todas as outras idades girariam

como planetas, mas a compreensão de que todas as idades têm valor fundado no que lhe é específico e no papel que exercem na sequência da vida. Os formuladores dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS estavam conscientes disso. A Primeira Infância está explícita em cinco objetivos, sendo um deles, o da educação. Com os ODS os educadores da infância são inseridos, pelo documento internacional mais importante até 2030, no círculo dos que se responsabilizam pela sustentabilidade do Planeta e a qualidade da vida na Terra. Não menos importantes são eles dos que os políticos, os técnicos e os gestores públicos que se ocupam da política de emprego, da redução da desigualdade, da erradicação da fome e da segurança alimentar, da saúde e bem-estar de todos, da promoção da igualdade de gênero, da qualidade do ar, da garantia de água potável, da vida nos mares, da política ambiental.

Onde há criança, há direitos de criança. Onde ela está ou tem direito de estar, a educação acontece ou deve acontecer. Essa educação não pode ser feita numa escola que se entenda como repositório do conhecimento confinado em quatro paredes, e sim naquela em que as janelas estão abertas para tudo o que se passa fora, em que as portas se abrem para as crianças saírem para o pátio, as praças, as ruas, as encostas da montanha, o lago, o riacho, os parques... Pedagogicamente, a escola se identifica com o entorno físico e social e sua função é fazer dele um campo de aprendizagem: curiosidade, movimento, observação, descobertas, maravilhamento, emoção e reflexão. Voltar à sala depois dessa excursão exploradora, aventureira, integradora, será animada de conversas e será um momento prazeroso de organizar as experiências, sistematizar os conhecimentos, tomar consciência do que se aprendeu.

Muitos outros educadores vieram depois de Urie Bronfenbrenner, reforçando, pela repetição ou pela expansão, a teoria ecológica e sistêmica na educação infantil. O filme/documentário “O

Começo da Vida 2 – lá fora” (1) ilustra com palavras e imagens a escola da infância conectada com a natureza, situada vivencialmente no seu entorno.

As crianças, na sua maioria, vêm sendo confinadas em espaços domésticos e institucionais como forma de protegê-las, mas este é um confinamento físico; há outro, cognitivo, quando são enclausuradas num conhecimento “de livros” (ou pior “de livros didáticos” ou “da televisão”), num comportamento geralmente individualista e competitivo. Mas, atenção: a creche e a pré-escola não diluem sua função num emaranhado disperso de educadores, nem entregam sua tarefa educacional a outros profissionais, à cidade, à Natureza, enfim ao que está fora da escola. Antes, ela traz para dentro de si a complexidade do mundo, da natureza, da cidade, das vivências humanas, tal como nos ensina a pedagogia da infância de Reggio Emilia. Aprende-se em casa, na rua, na cidade, na natureza, mas a escola é o *locus* da recriação das experiências sob a forma de conhecimento, no sentido etimológico de “assimilado”, isto é, identificado, absorvido, transformado em si mesmo.

Essas ideias são exploradas e expandidas neste livro.

Um problema técnico que, no fundo, é um problema político, estará sempre presente quando se pretende tomar uma decisão relativamente à vida das crianças, particularmente no tocante à cidade: “como fazer para saber como as crianças pensam a respeito? Para quais crianças devemos perguntar? Quem tem capacidade de falar com as crianças?”. O Marco Legal da Primeira Infância, ao incluir entre as diretrizes para a elaboração e a implementação das políticas públicas pela primeira infância as de atender ao interesse superior da criança e incluir a participação da criança na definição das ações que lhe dizem respeito, em conformidade com suas características etárias e de

¹ Disponível e livre em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/o-comeco-da-vida-2-la-fora>

desenvolvimento, acrescentou (como parágrafo desse art. 4) que “a participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito terá o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã, e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil”.

Dentro da instituição educacional temos vários temas desafiadores que este livro traz para entrelaçar pensamentos e reflexões no debate sobre Infância e Educação Infantil.

O texto de Francesco Tonucci abre o debate visando a proposições transformadoras da educação e da escola a partir e inspiradas na potência e no direito de participação das e nas experiências durante o tempo da pandemia.

De maneira bem-humorada, Francesco Tonucci põe no diálogo interior da professora a exclamação: “Se este vírus continuar, corremos o risco de aprender demais”! No texto *Um vírus pode promover uma escola melhor*, ele sugere cinco formas de recriar a escola, a pedagogia, enfim, a educação, a partir do relacionamento entre a instituição de ensino e as famílias, entre os professores e os alunos durante o isolamento social motivado pela pandemia do Corona Vírus.

Essas propostas circularam na internet no primeiro ano da pandemia e foram aplicadas em alguns países. O grau de originalidade vem mesclado com experiências similares de vários anos que fizeram uma escola mais comprometida com a vida real dos seus alunos e mais articulada com a cidade, com os problemas, as soluções e as potencialidades que apresentam. Elas inspiraram também alguns sistemas municipais de ensino no Brasil na educação remota e na reabertura das escolas. Um número grande de Seminários *on line* (Werbinários, Lives) neste longo e sofrido tempo de pandemia democratizou o debate sobre possíveis lições do confinamento das crianças e dos adolescentes em casa, sobre a necessidade e formas de continuar aprendendo e sobre as dificuldades dos professores em

adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, como trouxe à tona a admirável criatividade que muitos professores tiveram, de chegar até seus alunos com mensagens, programas, lições, sugestões de atividades, diferentes daquelas que os livros didáticos e as atividades habituais no espaço escolar apresentavam.

As estratégias de comunicação professores-alunos e as novas formas de ensinar-aprender merecem ser escritas e debatidas em todo o país, para que criem densidade de inovação e sejam capazes de impregnar o ambiente escolar pós-pandemia. É o que Tonucci faz no seu texto, não sob a forma de relatos individualizados, mas como síntese que organiza muitas inovações em cinco propostas. Elas são valiosas também para nós brasileiros, pois não queremos a volta à mesma escola tradicional, que para muitos alunos tem sido tediosa e pouco significativa na iluminação de sua vida, de sua inserção social e no mundo do conhecimento.

A escola terá que continuar a relação direta com as famílias de seus alunos e com estes no contexto doméstico, da rua, dos espaços comunitários que frequentam e da cidade, pois ali acontece grande parte das suas experiências vitais e ali eles adquirem conhecimentos que importam para fazer a vida avançar. Diz bem Tonucci com a afirmação: “O laboratório da escola será a cidade”. Ele sugere que o planejamento da reabertura das escolas seja feito localmente, no âmbito de cada município – no caso de cidades grandes como São Paulo, seria em cada Regional. O prefeito, a direção da escola, os pais e os alunos devem formar uma equipe de trabalho, em que todos tenham a palavra e ouçam os demais. Ele fala também na participação dos empresários, que abrirão os espaços de suas empresas para visitas, observações, estágios e trabalhos dos alunos.

O texto escrito numa linguagem simples, quase coloquial, que flui com clareza e cujas sugestões têm enorme afinidade com as nossas possibilidades e necessidades.

Nós temos obrigação moral e política com as crianças e os

adolescentes e com suas famílias de renovar – fazer nova! - a escola nas suas características físicas, no conteúdo de ensino e de aprendizagem e no método de trabalho discente. Tonucci nos dá excelentes pistas a serem entrelaçadas com as proposições dos autores nos demais capítulos.

A educação infantil é profissão e função de professores formados em nível superior em curso de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação (LDB, art. 62), regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Os professores formados em curso superior são, na sua quase totalidade, licenciados em pedagogia. A atuação de licenciados em outras áreas de formação tem enriquecido a pedagogia da infância. Este livro traz o relato do professor Jader Lopes, formado em geografia. O olhar do geógrafo sobre os diferentes espaços organizados, criados ou dispostos na creche pelas professoras e as crianças é revelador de outra dimensão além da que está presente na função didática que ditou sua organização. Começamos com a pergunta: Que vê um geógrafo a mais do que vê o pedagogo?

Para o professor geógrafo Jader, o espaço é um “como um documento, como expressão e enunciado das histórias, das relações e da vida das diversas pessoas que nele se encontram, que fazem desse local (e outros), parte de suas existências, de suas permanências e perseveranças”. Ao descrever um espaço na entrada da creche em que havia a exposição de um dinossauro feito pelas crianças com materiais “escavados” por elas no pátio da instituição, ele diz que aquele espaço “era um canto falante; como qualquer contador de histórias falava das geografias dos que ali viviam e criavam geografias para os que ali chegavam” E confluí, convencendo-nos que “todo espaço guarda essa dupla condição: proclamar o vivido e criar o viver”. A partir desse olhar, ele pretende nos mostrar a dimensão espacial do existir humano.

O que a dimensão espacial tem a ver com a liberdade tão necessária e condição da aprendizagem? – pergunta-se. O espaço é um

ente essencialmente social. Pensar a dimensão espacial na Educação Infantil é assumir que tal dimensão faz parte do desenvolvimento das pessoas que aí convivem, bebês, crianças e adultos. Inspirado em Vygotsky, que busca em Tolstói lições sobre aprendizagem com as crianças, Jader constrói uma concepção de aprender com as crianças, observando que o “com” é uma escolha ética e política do ato de educar: “Quando um bebê chega a um berçário, encontra um espaço marcado por fronteiras, por paredes, por portas abertas e fechadas, por acessos permitidos e negados, composto por materiais diversos, texturas e cheiros distintos, é sempre um texto já escrito. Toda a vida humana se inicia em um espaço ofertado pelas vidas dos outros. Tem-se, aí, uma condição inegável de encontro”.

Interroguem-nos, com o professor Jader, se os espaços que criamos na creche não são marcadamente centrados nas posições adultas, em nossas escalas de existir nas relações com as crianças e bebês, ou seja, num topoadultocentrismo? Por isso, as perguntas que Alfredo Hoyuelos se faz são tão importantes, também para nós, que queremos ver mais fundo e mais longe. Ele se inspira em Loris Malaguzzi e suas provocações estéticas, éticas e políticas, fazendo-se perguntas sobre a escola, sobre os professores, enfim, sobre a educação. Perguntas que geram incertezas, aventuras, espanto e insegurança, que nos lançam em busca do inédito e do inesperado.

Concordamos com Hoyuelos que “o mundo se transforma graças à humilde curiosidade dos questionadores”; que “refletir, por meio de uma investigação cuidadosa e sistemática, permite-nos entender como as crianças aprendem. Isso significa assumir uma atitude permanente de escuta e observação dos processos de aprendizagem das crianças”. Assim, estaremos, como professores, sempre aprendendo com as crianças e a partir das experiências que elas vão fazendo. Os comentários suscitados pelas perguntas que ele se faz nos levam a ver uma escola alegre (“tédio e rotina devem ficar longe da escola”), professores em permanente questionamento e aprendizagem (“com

enorme curiosidade intelectual e com vontade de estudar diariamente para poder formar essa ‘profundidade cultural’ que ajuda a compreender melhor os processos de aprendizagem das crianças”); a averiguar sempre o maior número possível de alternativas e oportunidades para as crianças; a refletir por que escolhemos estas e o que teria acontecido se tivéssemos escolhido outras possibilidades; a extrair significados heurísticos importantes de histórias infantis, aparentemente banais.

Uma questão que diz respeito à docência na educação infantil e ao papel da escola na construção de uma sociedade democrática e inclusiva é trazida por dois professores: Sandro, com o texto “*A estranha presença de professores homens na educação infantil: considerações sobre o masculino em creches e pré-escolas*”, e Flávio Santiago, com o capítulo “*Racismo, antirracismo e feminismo negro: a educação das relações étnico-raciais na creche e na pré-escola*”.

Sandro nos convida a acompanhar sua reflexão por meio de três perguntas: quais os sentidos da presença masculina no interior da Educação Infantil que condicionam os limites e as possibilidades de atuação de homens nas ações de cuidado e educação com bebês e crianças pequenas? Quais são as tensões presentes no cotidiano de creches e pré-escolas que emergem da presença masculina na Educação Infantil? Como esses homens conseguem superar as supostas tensões oriundas dos atravessamentos acarretados por essa presença?

Para o autor, os professores homens nas instituições de Educação Infantil ainda são vistos e tratados com reservas e estranheza. A desconfiança limita o campo de atuação desse profissional em decorrência de representações de gênero que concebem a presença masculina como uma ameaça em potencial à integridade física das crianças. No entanto, a docência masculina é uma realidade e, nesse sentido, não cabe mais questionar se é ou não pertinente a presença deles na educação infantil. A vigilância dos familiares das crianças e dos profissionais das instituições somente se

atenua quando esses professores homens passam a ter o aval de todos/as ou de grande parte dos segmentos da instituição para exercer, com inteireza, o cargo para o qual foram aprovados em concurso público. A visão dos homens como abusadores em potencial ou como péssimas influências para a formação da sexualidade das crianças é decorrência da falta de um debate institucional sobre os limites e possibilidades da presença masculina na Educação Infantil.

Narrando sua experiência de dez anos como professor de educação infantil na pré-escola e na creche, Sandro conclui que “a progressiva inserção de profissionais do sexo masculino na docência de crianças pequenas ainda é insuficiente para se produzir uma política de equidade de gênero”. Os preconceitos baseados nas representações de gênero não podem ser desfeitos somente pela presença cada vez maior de professores homens na educação infantil. É necessário, segundo ele, que o respeito às diferenças seja uma discussão permanente em todas as etapas de formação, mas, sobretudo, na Educação Infantil.

O texto do professor Flávio Santiago reflete sobre o racismo na sociedade e, a partir dela, transposto à escola, desde a creche. Queremos uma escola da infância democrática, que acolhe a todas as crianças, e que no interior dela não haja discriminação por nenhum motivo, ao invés, que todas sejam respeitadas na sua dignidade fundamental de pessoa. As escolas, no entanto, não estão imunes à discriminação vigente na sociedade. Também ali se expressam comportamentos de indiferença, de rejeição e de exclusão. Flávio Santiago extrai do documento do MEC “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03”, a afirmação de que

A escola [a creche e a pré-escola] não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

O princípio da educação inclusiva está bem fundamentado em lei, em conhecimento prático e em experiências exitosas; e em sua defesa e aplicação integral há uma rede vigorosa de organizações da sociedade civil. Mesmo assim, são conhecidas as dificuldades de inclusão das crianças com deficiência. A discriminação das crianças negras também continua. E não se restringe a elas; alcança as crianças indígenas, as quilombolas, as do povo romani (ciganas), as migrantes e as imigrantes. O Plano Nacional pela Primeira Infância tem um capítulo com uma análise bem-feita dessa questão e com proposição de ações para superar tais discriminações. (REDE..., 2020).

A educação infantil tem aqui um papel relevante. O documento do Ministério da Educação sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira na educação infantil explicita: “Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras” (BRASIL, 2009b *apud* BRASIL, 2014, p. 8).

O professor Flávio Santiago dá a fórmula para trabalhar a educação das relações raciais desde a creche: “uma pedagogia antirracista se faz no cotidiano, com olhares, posturas políticas e escolhas de projetos de mundo que queremos construir”. E isso é muito diferente de trabalhar o tema um mês do ano ou em jogos e brincadeiras pontuais.

A questão não está só nem predominantemente em relação às crianças; ela se manifesta entre os professores e demais trabalhadores da escola. E, como foi dito, o problema está dentro da escola porque está na sociedade, por isso, ele não se resolve exclusivamente no processo pedagógico com as crianças e entre os trabalhadores dentro da escola. Tem que ser uma ação político-social, em articulação com os

movimentos sociais pela igualdade e não discriminação.

Que tal refletir sobre o sono dos bebês? Que significado tem além de nossa experiência cotidiana de que as crianças precisam dormir? De que o sono é o tempo em que o cérebro fabrica e libera os hormônios do crescimento, de que uma criança pequena, com sono ou sem poder dormir, fica irritada, chora e não tem disposição para brincar e interagir? O artigo do Enzo Catarsi lembra (literalmente!) o nosso interesse em conhecer as várias funções do sono e as condições ambientais e dos profissionais da creche. Ele ensina que adormecer e despertar são momentos carregados de significados emocionais, afetivos e cognitivos. Os adultos que ficam com os bebês e as crianças pequenas adormecidos na creche notam (e anotam?) os aspectos fisiológicos do sono, mas teriam bem mais a dizer sobre sua relação com as emoções, com o pensamento e a aprendizagem, pois o sono não é uma interrupção das atividades, mas uma atividade pedagógica de grande importância.

Quantas certezas - precárias como toda certeza - e quanta necessidade de saber mais sobre o emprego das tecnologias digitais na educação! O professor Cleriston descreve um percurso pessoal, desde seu curso de graduação até à docência no ensino superior, de identificação e avaliação das diferentes oportunidades de aproximar o formando e o professor das crianças e suas famílias, de sorte a entenderem o desenvolvimento na faixa etária de 0 a 6 anos e o contexto amplo em que ele se produz. Ele diz ter percebido que a educação infantil precisa dialogar com outras áreas ainda pouco exploradas no âmbito das pesquisas, uma delas é a das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Segundo ele, o diálogo entre as TDIC e os contextos de educação das crianças pequenas pode ser feito nos projetos de estágio, mas não chegam a produzir mudanças substanciais na prática dos/as professores/as de educação infantil “considerando seus aspectos socioafetivos, físico-motores e cognitivos, em parceria com a família”. Projetos de estágio em escolas-campo, com

supervisão, nos moldes da pesquisa-intervenção, como formação em serviço, se mostraram mais promissores: “Para muitos graduandos esse estágio desvela um mundo atrativo ao qual dedicar-se como pesquisador”. A escola indica os temas de pesquisa, todos os trabalhadores da instituição (professores, técnicos e pessoas da área de apoio), os estudantes de graduação e outros professores da universidade se envolvem, promovendo o diálogo entre a situação que se está analisando e a teoria. Um dos assuntos foi o uso do computador na escola. As reflexões do Cleriston avançam na análise do lugar das TDIC na educação das crianças pequenas, ouvindo-as como sujeitos capazes de expressar seus interesses e necessidades relacionados às tecnologias.

As perguntas que Alfredo Hoyuelos se faz e nos faz abrem à reflexão, à inovação, à surpresa, a outro olhar sobre a criança, a escola, a educação e sobre nós mesmos diante da criança. Aventuremo-nos nesse mar de novidades, e descobertas, de novos olhares... que a educação infantil ganhará sempre mais vitalidade. Mas também é preciso planejar, para superar a improvisação, produzir conhecimento e construir significados. E para isso, é importante criar instrumentos de planejamento que superem a forma tradicional verificada pelo professor Paulo Fochi, autor do capítulo “*Planejar para tornar visível a intenção educativa*”, em instituições de educação infantil – planejamento burocrático, repetitivo, improvisado.

Que características teriam tais instrumentos? Paulo Fochi busca-as em Edgar Morin: “qualquer instrumento, para ser eficaz, deve ter a capacidade de apoiar e favorecer ocasiões de confronto, de discussão, de elaboração; de privilegiar os sistemas avaliativos personalizados; de monitorar de maneira contínua o processo de construção da motivação e da identidade do indivíduo e do grupo e de dar sentido, de interpretar e de atribuir significados aos acontecimentos”. O primeiro conjunto de instrumentos sugerido por Paulo Fochi se destina a produzir o conhecimento pelas crianças e pelos adultos. Dele faz parte

o processo documental (observação do professor, fotos, filmes, produções das crianças, panejamento do professor). O autor se detém neste item, detalhando o contexto. Em síntese, o capítulo explicita que planejar é fazer um esforço sobre a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e o arranjo dos grupos, de sorte a transcender o costume de preencher formulários, preparar “aulas”, comemorar datas. Textualmente, “planejar é criar situações significativas de aprendizagem que contribuam para as crianças atribuírem significado às suas experiências”.

A educação infantil sempre tem que ser contextualizada no lugar e no tempo, porque as crianças e as infâncias o são. Não há uma criança abstrata nem educadores-conceitos, não existe uma escola ideal nem um currículo perfeito. Somos seres situados, mas não confinados; por isso podemos modificar, transformar, evoluir, criar o novo; por isso, sonhar é um direito, e a esperança, uma necessidade. É a vida dessas crianças em suas infâncias reais que a educação infantil quer servir. Por isso, ela está aberta à vida e a seus apelos, consciente das possibilidades e limitações, das negações e exclusões, das perdas e conquistas, dos direitos e dos deveres. E, com as crianças, os professores vão trilhando os caminhos iluminados pela utopia².

A pandemia do vírus SARS-CoV-2 é a marca mais profunda do tempo presente, com repercussões na vida, no brincar, nas interações, na aprendizagem dos bebês e das crianças. A educação infantil, no contexto do isolamento social e no retorno aos espaços escolares da creche da pré-escola, tem que ser competente para “transformar, evoluir e criar o novo”, como disse acima.

A experiência da humanidade em sofrer e combater a pandemia ocasionada pelo vírus (SARS-CoV-2), embora não seja inédita na

² Emprego o termo utopia no sentido que lhe dá Eduardo Galeano, ao responder a uma pergunta uma aula, na Universidade de Cartagena das Índias. Ver em: <https://m.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>

história como acontecimento sanitário, se deu num cenário muito diferente do que em épocas passadas. Talvez mais do que em outras epidemias e pandemias, nesta, a educação vem se questionando profundamente. Mais do que fechar escolas, criar estratégias de ensino remoto, inovar na comunicação dos professores com as crianças e as famílias, serem os professores e as professoras de educação infantil particularmente criativos nos jeitos de interagir com suas crianças, de expandir e diversificar a educação a distância, de criar o ensino híbrido, de promover a abertura gradual das escolas com retorno escalonado dos pequenos, de adotar protocolos rígidos de segurança sanitária etc., o que está emergindo à consciência social e política é o papel da educação na sociedade, o lugar da escola nas políticas de proteção social; é o significado da escola para as famílias tomando vulto além do ensino ou da aprendizagem; é o reposicionamento sobre a matéria de estudo e seu ponto de partida para a construção do conhecimento, a importância relevante dos professores, a relação escola e família, o acesso às tecnologias digitais de comunicação, a repercussão negativa da desigualdade econômica no aprofundamento da desigualdade educacional. Essas e outras questões estão cobrando reflexão e tomada de posição dos organismos internacionais, dos governos dos países, dos sistemas de ensino e das escolas. Estas, certamente farão uma sincera revisão de si mesmas.

As organizações internacionais e os governos dos países tomaram consciência, e expressaram com certa veemência, que a não-educação está (estava) sendo uma perda irreparável para a sociedade, estagnando ou até retrocedendo o desenvolvimento econômico. As famílias que tinham uma visão superficial do papel da escola formaram uma noção mais aproximada do seu papel como lugar e tempo de aprender e perceberam com nitidez a necessidade da escola como condição do trabalho dos pais. Resplandeceu, pela ausência, o papel social da escola. Está sendo posto à reflexão, como elemento de revisão, o papel da escola como espaço social coletivo de interações ricas e

diversas.

Aqui entram as reflexões do professor Daniel Berisso, no capítulo “*As normalidades passam, Paulo Freire fica*”, sobre consciência preventiva e consciência crítica; cuidado sanitário e cuidado ético. É uma importante contribuição na análise das questões que se levantam no meio da pandemia do vírus (SARS-CoV-2), com conceitos e categorias que Paulo Freire nos trouxe. Segundo Berisso, embora Paulo Freire tenha escrito há muitos anos e sem possível previsão de uma situação como a presente, “seu esplendor parece muito mais nítido do que o de outros cérebros mais complicados, complexos e testemunhas presentes dos estragos pandêmicos. Acho que é mais atual do que aqueles familiarizados com o jargão tecnológico obscuro que, supõe-se, deve frequentar o filósofo educacional do presente”.

Retomando uma afirmação anterior sobre a importância das experiências na infância, e daí, o significado da primeira infância e sobre o papel da educação infantil como primeira etapa da educação básica, registramos que as ações – todas encaixadas nas interações e nas brincadeiras – na creche e na pré-escola tem uma dupla função: uma, de as crianças viverem a infância, serem crianças no sentido mais pleno possível (por isso, viver tudo o que próprio de criança segundo a cultura de sua comunidade e do mundo para o qual elas vieram); outra, de construir significados, apreendendo e inserindo-se no mundo como pessoas e cidadãos.

Essa é uma tarefa de responsabilidade imensa, que exige preparo profissional altamente qualificado, que se cumpre de forma aparentemente simples, mas cuja singeleza e sutileza possuem uma dimensão e uma profundidade que precisam ser sempre e cada vez mais investigadas, conscientizadas e valorizadas pelas famílias, pela sociedade e também pelos próprios professores.

Concluo este Prefácio com esta ideia, ilustrando-a com o texto do professor Nélio Spréa, diz ele, no final do seu capítulo, sobre a cantiga Roda Cutia: “A vivência de Roda Cutia sintetiza em poesia e movimento

corporal a experiência da passagem do tempo. As crianças cantam: de noite e de dia, o galo cantou. Uma percepção básica é aí exercitada, a de que os dias e as noites se sucedem. A mensagem da existência do tempo é então reforçada, para que possa se tornar uma noção, pois é justamente na percepção da oscilação de luminosidade entre o dia e a noite que a criança começa a se dar conta de que o tempo se movimenta, ou passa. Assim, enquanto o tempo passa, a roda da vida gira e a casa cai. E cai para todos. Logo, todos terão de se levantar juntos para recomeçar o giro, de mãos dadas. Sem que seja necessário racionalizar o processo nem provocar uma reflexão sobre o assunto, anuncia-se aí um exercício societário de complexa significação (e aqui Nélío Spréa se fundamenta em Florestan Fernandes), uma experiência de sociedade por meio de um folguedo folclórico, um bem lúdico-literário da tradição oral infantil”.

Referências

- BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil**. MEC. SECADI. Brasília, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227009>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPPIR, 2009b.
- BHERING, Eliana. ABUCHAIM, Beatriz; FASSON, Karina; SILVA, Ana Paula Ferreira da; BIASOLI, Karina Alves. **Educação Infantil: políticas internacionais para crianças entre 0 e 3 anos**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. **Educação Integral nas Infâncias** - Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos,

Centro e Referência em Educação aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. Centro de Referências em Educação Integral. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/08/educacao-integral-nas-infancias-comprimido.pdf>

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância 2020-2030**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>

“E onde vês, eu não vislumbro razão”³ - Homens, infância e Educação infantil em interlocução

Catarina Moro

Etienne Baldez

O livro que aqui apresentamos foi pensado e veio tomando corpo em um ano que nos marcou enquanto humanidade pelas duras vivências pelas quais muitas pessoas em diferentes lugares do mundo experimentaram em decurso da pandemia e do modo como ela foi enfrentada, sobretudo no Brasil, pelo governo federal. Propor e ocupar-se da organização e escrita que compartilhamos com vocês foi uma das experiências felizes e edificantes nesses tempos cinzentos que nos espreitam, mas que teimamos em não nos deixar tomar. O livro não apenas abarca algumas questões que têm sido parte de debates sobre a infância e a Educação Infantil, mas possui o intuito central de tomá-las por meio de estudos de professores e pesquisadores que têm se voltado aos saberes e fazeres em relação a educação e a infância, em especial das crianças pequenas no Brasil, Itália, Espanha e Argentina. A demarcação aqui de um espaço de fala masculino não é aleatória, se enlaça e faz coro a uma série de estudos que têm se atentado para as questões relacionadas ao gênero no fazer docente em Educação Infantil, com mais vigor nas duas últimas décadas⁴.

Para além desses estudos, jornais e revistas eletrônicos⁵ têm apontado a necessidade de falar sobre os professores homens na

³ Parte da letra da canção O Quereres de Caetano Veloso, que compõe o álbum *Velô*, de 1984.

⁴ Ver, por exemplo: Saparolli, 1996; Carrara, Heilborn, 1998; Sarmiento, 2002; Sayão, 2005; Silva, 2006; Souza, 2010; Sousa, 2011; Rabelo, 2013; Monteiro, Altamann, 2014; Silva, 2014; Lira, Bernardim, 2015; Faria, 2016; Jaeguer, Jacques, 2017; Ramos, 2017; Santos, Ramos, 2020.

⁵ Vivaldi, 2015; Azevedo, 2017; Soares, 2018; Caetano, 2019; Penzani, 2020.

Educação Infantil, contribuindo também para a circulação da pauta na sociedade como um todo. Em 2019, ocorreu o Seminário “Homens na Educação Infantil: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas”, organizado por professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores e por militantes do campo. Por um dia todo nas dependências da Universidade de São Paulo, na capital do Estado, debateu-se sobre a atuação dos Homens no cuidado das crianças pequenas, desde bebês; sobre o papel masculino de educar e cuidar Educação e na Sociedade; sobre experiências, memórias e histórias, vozes de professores homens na Educação Infantil.

No último Censo Escolar (INEP, 2021, p. 38), foi possível acompanharmos que na Educação Infantil brasileira existem 593 mil docentes atuantes e que, destes, 96,4% são do sexo feminino (571.652) e 3,6% do sexo masculino (21.348). Os números evidenciam a diferença notória na docência da Educação Infantil, que têm mantido homens e crianças em lados opostos, como se a profissão não fosse fruto de uma formação comum aos gêneros e sim de uma aptidão feminina, maternal. Esmiuçando o olhar para a relação entre gênero e educação, Faria e Sarat (2017, p. 04) constataram que a atuação feminina no magistério comparece muito forte nas produções brasileiras e que “as pesquisas de maneira geral abordam a relação da mulher com a educação em seus aspectos históricos, sociais, de identidade e a dicotomia do cuidar e educar as crianças”. Todavia, são os números que apresentam dentro do recorte entre os anos de 2011 e 2016 do mapeamento, que evidenciam visualmente essa diferença no campo: “em uma busca na Rede Internacional de Computadores (Internet), no site da GOOGLE Acadêmico com o descritor mulheres e magistério é possível localizar 16.200 páginas relacionadas ao tema” (Faria, Sarat, 2017, p.04). Contudo, é pertinente ressaltar que acompanhar a presença masculina na educação, como um todo, é atentar-se para a alternância entre os gêneros, de acordo com o período histórico investigado.

No século XIX, por exemplo, ser professor ou mestre na escola elementar era função de homem. As primeiras Escolas Normais começaram a ser criadas no país a partir de 1830 e seus bancos eram destinados inicialmente a alunos do sexo masculino, situação esta que foi se modificando nas províncias, a partir da década de 1870, com acesso às moças (Freitas, 2003). Nas últimas décadas do Oitocentos, as mulheres já dividiam com os homens o magistério na escola elementar, todavia, como relembram Warde e Matos (2018, p. 38), “a maioria dos postos de comando e a condução intelectual do campo educacional em formação permaneceram fortemente masculinos”.

Quando o olhar se volta para a educação pré-escolar no mesmo período, a presença feminina é uma constante no comando das crianças. E isso pode ser observado quando retornamos à primeira iniciativa brasileira, o Jardim de Infância criado no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875, pelo médico que dá nome à instituição. Sua esposa, Carlotta de Menezes Vieira, era a professora, “seguindo o exemplo da esposa de Froebel e da colaboradora de Oberlim, Sara Benzet. O papel da mulher na profissão de “jardineira” vinculava-se à de educadora, entendida como extensão da ação materna”, ou seja, professora como sinônimo daquela que zela pelo futuro da sua criança, filha da nação (BASTOS, 2011, p. 20). Como reforça Bastos (2011, p. 20), seguia-se assim a “tendência da época de redimensionar o papel da mulher, na extensão de sua ação da esfera familiar (privada) para a esfera escolar (pública), o que criou alguns estereótipos a respeito dos atributos tidos por imprescindíveis à profissão”.

Adentramos o século XX com o surgimento de outras duas instituições voltadas para a proteção da infância, circundadas pela concepção de assistência científica, com público diverso dos jardins: a creche e as escolas maternas. O jardim de infância “seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características

semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam” (Kuhkmann Jr., 1998, p. 69). Avançam-se os anos e mudanças relacionadas a essas instituições ocorrem⁶, todavia, a presença feminina nas ações com as crianças é um elo de permanência entre elas, ao longo de todo o período. Como explicita Rosemberg (1999, p. 11), “a educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo sido, além disso, sempre exercida por mulheres (...)”. Atentar-se atualmente para como os homens se constituem e se apropriam da docência na Educação Infantil é confrontar funções que foram naturalizadas dentro da dimensão cultural, como sendo femininas, que foram sendo feminilizadas⁷ e da *cultura escolar*⁸ da primeira etapa. O que Sayão

⁶ Quanto à responsabilidade do atendimento (do Estado, de órgãos filantrópicos, confessionais, privados, trabalhistas); as faixas etárias das crianças atendidas (nas creches as crianças poderiam ficar até os três anos, nas escolas maternas, dos três aos seis anos de idade, nos jardins de infância, dos quatro aos seis, depois sete anos de idade, dependendo do período de referência); promulgação das primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 4.023/61, ar. 23 – educação pré-primária para crianças menores de sete anos, ministrada em escolas maternas ou jardins de infância; LDB 5.092/71, art. 19, § 2 – com a mesma faixa etária e a indicação de que os sistemas de ensino velarão para que ocorra em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes); representações sociais (creche como “mal necessário” (VIEIRA, 1986), lugar de guarda de crianças, de cuidado, etc. e a pré-escola ou pré-primário como o local onde práticas pedagógicas educativas aconteciam).

⁷ Referindo-se ao que Louro pontua: “a inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura” (LOURO, 2001, p. 11).

⁸ Quando pensamos em cultura escolar, remetemo-nos a autores que em seus estudos têm dela tratado e conceitualizado, como Jean-Claude Forquin, Antônio Viñao, Antônio Nóvoa, Dominique Julia, Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Philippe Perrenoud, entre outros. Todavia, de modo breve, podemos apontar um trecho onde cultura escolar comparece como “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... –, e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas” (Viñao, 1995, p. 68-69).

(2005) chama atenção em seu estudo:

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância. (Sayão, 2005, p. 177).

Nota-se que as ocupações na docência por homens e mulheres ocorrem ao longo da história de acordo com elementos econômicos, sociais e culturais que vão moldando situações de vinculação às escolas e instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, é possível compreendermos que a permanência de um entendimento social de que Educação Infantil é lugar de professora é uma *representação*, no sentido de ser um conjunto de “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (CHARTIER, 1994, p. 104).

O momento presente, passadas duas décadas do Século XXI nos instiga a não silenciar, a desnaturalizar e de certa forma, a contrapor a ideia de lugar apropriado ou de trabalho apropriado segundo o gênero. Pois, *não vislumbramos razões...* para a permanência de uma mentalidade ou prática androfóbica na Educação Infantil, já que validamos a proposição de que a qualificação do professor deve ultrapassar a questão de gênero e superar os processos de exclusão da atuação masculina no cuidado e educação das crianças. E contribuir para se repensar as sociabilidades estabelecidas entre adultos e crianças e a constituição dessas relações, no sentido de se apostar e de convergir para interações de cidadania democrática.

O objetivo mais específico aqui, como já mencionado, é circular uma produção de pesquisadores e professores que têm trabalhado com

a educação da criança pequena, direta ou indiretamente e, que têm contribuído para a circulação de teses, ideias e indicações sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, demonstrando que, antes de ser um espaço de mulheres ou de homens, é um espaço de profissionais do magistério, que necessitam de uma formação e conhecimento profundo para ocuparem este lugar. Nesse sentido e também por Vital Didonet, ter dado destaque, no Prefácio tecido por ele, às temáticas tratadas em cada capítulo pelos autores que compõem o presente livro, interessa nos aqui trazer um pouco da trajetória, formação e inserção destes autores na discussão sobre Educação e Infância. A começar pelos colegas brasileiros, que escrevem na presente publicação, optamos por dar visibilidade às suas formações e contribuições a partir do Quadro 1, que apresenta a formação inicial e de *Stricto Sensu* de cada um.

Quadro 1: Os autores brasileiros e sua formação

| Autor | Graduação | Mestrado | Doutorado |
|-------------------------------|------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Sandro Vinicius S. dos Santos | Pedagogia | Educação, UFMG ⁹ | Educação, UFMG ¹⁰ |
| Paulo Fochi | Pedagogia | Educação, UFRGS ¹¹ | Educação, USP ¹² |
| Cleriston Izidro dos Anjos | Pedagogia | Educação, USP ¹³ | Educação, UFAL ¹⁴ |

⁹ A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade?: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de educação infantil (2013).

¹⁰ Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças, Ano de obtenção (2016).

¹¹ Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim??: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva (2013).

¹² A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura infantil – OBECI (2019).

¹³ A Educação Infantil representada: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007) (2008).

¹⁴ Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis (2015).

| Autor | Graduação | Mestrado | Doutorado |
|------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|
| Flávio Santiago | Pedagogia Geografia | Educação, UNICAMP ¹⁵ | Educação, UNICAMP ¹⁶ |
| Nélio Spréa | Educação Artística - habilitação em Música | Educação, UFPR ¹⁷ | Educação, UFPR ¹⁸ |
| Jader Janer Moreira Lopes | Geografia | Educação, UFJF ¹⁹ | Educação, UFF ²⁰ |

Fonte: Currículo Lattes, Plataforma Lattes

Com exceção de Spréa e Lopes os demais colegas se formaram em Pedagogia, ou seja, passaram pelo curso e por disciplinas que preparam para a docência para a primeira etapa da educação básica. Com formação pela Faculdade de Artes do Paraná (1999), Nélio Spréa é fundador e diretor da *Parabolé Educação e Cultura*, desenvolvendo projetos culturais voltados para escolas e instituições socioassistenciais, além de realizar formação pedagógica em redes municipais de ensino em várias regiões do Brasil. Suas pesquisas coadunam com os campos da arte-educação, sociologia da infância, música popular, culturas populares e culturas da infância. Jader Janer Lopes, entre suas atuações profissionais, foi membro do Grupo Gestor da Creche da Universidade Federal Fluminense e vice-coordenador do GT07 de Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED. É um pesquisador que tem lidado em suas pesquisas com temas da Geografia

¹⁵ meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil (2014).

¹⁶ Eu quero ser o Soll!: (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche (2019).

¹⁷ A invenção das brincadeiras. Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba (2010).

¹⁸ A Proibição das Brincadeiras. Um estudo sobre a experiência lúdica infantil na Escola (2018).

¹⁹ Penerando" a chuva - Pressupostos para uma prática etnogeográfica e endocultural (1998).

²⁰ Então somos Mudantes: Espaço, Lugar e identidade em crianças migrantes (2003).

- ensino/aprendizagem, Geografia da Infância e das Crianças, Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Psicologia Histórico-cultural. Um ponto formativo comum a todos é a Pós-Graduação em Educação com temas voltados para questões da área de Educação Infantil. Alguns dos diálogos construídos nos textos aqui apresentados são oriundos desse percurso que se iniciou e consolidou na Pós-Graduação.

Sandro Vinícius dos Santos contempla em seu capítulo a discussão acerca da presença dos homens em creches e pré-escolas. Há quase uma década que ele tem em sua pauta a questão de gênero na primeira etapa, com proffícua produção científica a respeito. Recentemente, ele organizou, em conjunto com o Professor Doutor Joaquim Ramos, o dossiê para a revista *Zero-a-Seis*²¹, intitulado *Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, disputas e confluências*. Além de sua profunda imersão na área de Educação Infantil, sua produção demonstra a combinação do *lugar social*²² de onde se fala e das *práticas* que possibilitaram tal construto escrito.

Paulo Fochi coloca nova luz na temática do planejamento no texto que aqui apresenta, enfocando e ampliando algumas questões de sua pesquisa de doutorado que tomava o Observatório da Cultura Infantil (OBECI), por ele criado. Assim, nos convida à reflexão das especificidades que circundam creches e pré-escolas e que devem ser pensadas quando se projeta a ação pedagógica. Entre os muitos enlaces que vemos no presente livro, um se refere a relação que Fochi que travou no mestrado com um outro autor, aqui presente, o pesquisador e professor Alfredo Hoyuelos, que foi seu orientador, na Universidade de Navarra, oportunidade que Paulo Fochi obteve enquanto fazia o mestrado.

Alfredo Hoyuelos, atua como professor, pesquisador e

²¹ Volume 22, número 42. Pode ser acessado em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3126>

²² Certeau, 2011.

coordenador de oficinas de expressão nas Escolas Infantis de Pamplona, na Espanha. Seus trabalhos e sua tese, "O pensamento e a obra pedagógica de Malaguzzi e seu impacto na educação infantil"²³, são notórios mundialmente quando o assunto é a pedagogia malaguzziana. Outro enlace anterior, que de certo modo sustentam e forjam alguns dos escritos aqui presentes, foi seu encontro com Loris Malaguzzi, em 1986.

Já que estamos 'geograficamente' na Espanha, vamos um pouquinho para a direita, até a Itália, para alcançarmos mais dois de nossos autores. Enzo Catarsi é aclamado em estudos italianos e internacionais como especialista em serviços de Educação Infantil, especialmente de creche. E, como um estudioso da Pedagogia e de programas de apoio às famílias, tendo trabalhado com questões sobre a dimensão do cuidado, a participação da família nos serviços realizados na instituição educativa, cultura infantil, literatura infantil e processos formativos docentes. Sua formação primeira tem um diálogo com a história da educação (escolarização, teorias pedagógicas, Montessori e programas de ensino na Itália).

Enzo Catarsi foi professor na *Università degli Studi di Firenze*, tendo ocupado ali alguns postos de direção junto ao departamento de Ciências da Educação e dos Processos Culturais e Formativos. Foi também diretor da "Revista Italiana de Educação Familiar"²⁴ e colaborou com diversas administrações de cidades da Toscana quanto à educação, na relação com a escola e com a família, desenvolvendo um conhecimento sobre acolhimento de crianças. Tinha grande experiência de pesquisa e de didática da educação infantil. Nesse sentido, seu texto *Ritualidade e desenvolvimento: o dormir na creche*,²⁵

²³ "El pensamiento y la obra pedagógica de Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil".

²⁴ "Rivista Italiana di Educazione Familiare".

²⁵ Na Itália, trata-se do Capítulo 1 que compõe o livro organizado por ele: CATARSI,

nos brinda com o ineditismo de ler como circula em território italiano questões sobre planejamento, ritos e desenvolvimentos do adormecer e acordar na creche, além, é claro, de deixar entrever a concepção para tal espaço educativo.

Francesco Tonucci, é bastante conhecido no Brasil por seu primeiro livro publicado aqui, em 1981, intitulado “Com Olhos de Criança”, a partir do qual sempre nos instiga a olhar criticamente a sociedade e a escola no tocante aos modos de conceber e tratar as crianças, esse seu trabalho de cartunista tem avivado as discussões acerca da participação das crianças e de uma outra cultura da infância. O que Tonucci faz com a propriedade de quem há muitos anos atua como pesquisador do *Institute for Cognitive Sciences and Technologies* (ISTC), do *Consiglio Nazionale delle Ricerche* e vem discutindo sobre participação infantil em suas pesquisas e formações. Tem sido convidado para muitos webinários, inclusive durante a pandemia, ao longo de 2020, para expor e debater sobre seu projeto “Cidade das Crianças” e sobre suas ideias de como a escola precisa aprender com a pandemia que vivenciamos neste ano, que justamente se volta para as mudanças na cultura escolar e no uso dos espaços das cidades a partir do olhar dos pequenos que a habitam.

Quando consideramos as potencialidades e possibilidades das crianças participarem da organização das cidades, seja com os estudos do italiano Francesco Tonucci ou do brasileiro Jader Janer Lopes, estamos pensando em crianças como sujeitos históricos, de direitos,

Enzo Il sonno nel nido d'infanzia. Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2008. Somos gratas a Stefano Nutini, coordenador da editora italiana - Edizione Junior - pela cessão do direito de traduzir e aqui disponibilizar o capítulo em português. Esta obra de Catarsi está citada em artigo publicado na Revista Linhas - STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Título original: Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro. Pode ser acessado em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/635>

protagonistas, que constituem cultura nas relações que travam com seus pares e com os adultos, dentro de uma perspectiva da história e sociologia da infância, o que acaba indo ao encontro também do que Paulo Freire evidencia quando escreve: “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40). E assim, já nos entremeamos ao texto do argentino Daniel Berisso, que encerra este livro, sobre a permanência de Paulo Freire a presente publicação, a um ano de comemarmos o centenário de seu nascimento²⁶.

O texto de Berisso tem uma escrita condizente com sua formação em Filosofia e sua atuação como professor de Filosofia da Educação, da Faculdade de Filosofia e Letras, na *Universidad de Buenos Aires*, na Argentina. Em livro organizado por Laura Pitluk, “Filosofia para/com meninos e meninas”²⁷, Berisso escreve um capítulo em que trabalhar a Filosofia com crianças pequenas pode comparecer como uma chance libertadora. Em um mundo em turbilhão movido por uma pandemia, que impulsiona e desmascara políticas cerceadoras, falar de Paulo Freire e de Filosofia com nossos pequenos é pensar longe...

Como mais uma forma de registro e demarcação da presença masculina no trabalho com as crianças pequenas, em unidades educativas de diferentes municípios brasileiros solicitamos a alguns profissionais registros imagéticos em seus ambientes de trabalho, nas interações entre pares, com os familiares e, principalmente, com as crianças. Somos gratas a todos - Alan Felipe da Silva; Carlos Alessandre Castilho Abdon dos Santos; Clayton Jhonatas Padilha; Clemerson Elder Trindade Ramos; Leandro da Silva Pereira Junior; Lutero Marcos de Oliveira; Marcio Calmo da Silva; Rafael Felipe Gondini Pereira; Rayffi Gumercindo Pereira de Souza; Ricardo Henrique de Souza e Rodrigo

²⁶ Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921.

²⁷ Filosofia para/com niños y niñas.

Ruan Merat Moreno - pelo compartilhamento de suas fotografias que aparecem no intervalo entre os capítulos, permitindo a todos testemunhar um pouco dessa presença importante nos processos pedagógicos cotidianos e nas interações com os pequenos. Alguns colegas de diferentes localidades pelo país estiveram nesta intermediação, nos colocando em contato com os professores, assim externamos nosso agradecimento a Maria de Jesus Araújo Ribeiro, Ordália Alves de Almeida; Pedro Neto Oliveira de Aquino; Sandro Vinícius S. dos Santos; Simone Santos de Albuquerque; Sônia Regina dos Santos Teixeira, por mais estes enlaces.

Finalizamos esta apresentação com um agradecimento especial a Franciele Ferreira França pela diagramação e finalização deste E-book e aos professores, pesquisadores que acolheram nosso convite e apostaram na potencialidade de nos somarmos nesses enlaces compartilhando suas ideias e trazendo seus escritos para vocês, professoras e professores da Educação Infantil. Antes de serem textos *deles* para *elas* e/ou *eles*, são textos para docentes, pessoas e profissionais que estão em processo formativo contínuo, podendo já ter passado pela formação inicial, que habilita o exercício profissional como professores e professoras de educação infantil ou já passaram pela formação necessária para assumir esse campo de atuação tornando-se docentes de crianças.

Referências

AZEVEDO, Guilherme. Educação infantil é lugar de homem? Eles mostram que sim... **Notícias UOL**. Publicado em 02 de setembro de 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/02/educacao-infantil-e-lugar-de-homem-eles-mostram-que-sim.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso: nov. 2020.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os jardins de infância:**

ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

CAETANO, Carolina. Onde estão os homens na educação infantil? **Papo de Homem**. Publicado em 22 de agosto de 2019. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/onde-estao-os-homens-na-educacao-infantil/> Acesso: nov. 2020.

CARRARA, Sérgio; HEILBORN, Maria Luiza. “Em cena, os homens... Dossiê masculinidade”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 270-421, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, São Paulo: FGV, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

FARIA, Tereza Cristina L. de. Magistério no Brasil: profissão feminina e masculina. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 10, v.10, n.19 (10), p. 40-51, jul/dez 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. “**Vestidas de azul e branco um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)**”. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação /NPGED, 2003.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na

educação infantil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, Aug. 2017.

LIRA, Aliandra C. M. BERNARDIM, Geovana de P. O profissional do gênero masculino na Educação Infantil: com a palavra, pais e professores. **Poiésis**, Tubarão, v.9, n.15, p. 80 - 97, Jan/Jun 2015.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2001.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, Sept. 2014.

PENZANI, Renata. Por que há tão poucos professores homens na Educação Infantil? Notícias. **Lunetas**. Publicado em 28 de abril de 2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/homens-na-educacao-infantil/> Acesso: nov. 2020.

RABELO, Amanda O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, out./dez. p. 907-925, 2013.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

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

SANTOS, Sandro V. S. dos. RAMOS, Joaquim. Todas as diferenças cabem no mundo, inclusive, professores homens na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, UFSC, v.22, n.42, p. 313-321, jul./dez.,

2020.

SARAT, Magda. FARIA, Adriana H. de. A atuação masculina na educação escolar de crianças: o estado da arte. **II Seminário Formação Docente:** Intersecção entre Universidade e Escola – Necessidades Formativas nas/das Licenciaturas. Dourados – MS, de 17 a 14 de junho de 2017.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão, naturalmente feminina. In: **Vº Congresso Português de Sociologia:** sociedades contemporâneas: reflexividade e ação. Anais do Vº Congresso Português de Sociologia. Braga, Portugal, p. 99 -107, 2002.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da educação: revista do Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da educação**, São Paulo: EDUC, n. 6, p. 107-125, 1996.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** Um estudo de professores em creches. Tese de (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 2014.

SILVA, Weslei L. **Homens na roda:** vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOARES, Wellington. Dois relatos surpreendentes sobre como é ser um professor homem na Educação Infantil. **Nova Escola**. Publicado em

22 de julho de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12153/doi-relatos-surpreendentes-sobre-como-e-ser-um-professor-homem-na-educacao-infantil> Acesso: nov. 2020.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?**: dois estudos de caso em representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, 2010.

VIEIRA, Livia M. F. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências, rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado) - UFMG, Belo Horizonte, 1986.

VIÑAO, Antônio F. Historia de la educación e historia cultura: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, 1995.

VIVALDI, Flávia. Homens na Educação dos pequenos: algum problema? **Nova Escola**. Gestão. Blog Aluno em Foco. Publicado em 20 de março de 2015. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/996/homens-na-educacao-dos-pequenos-algum-problema> Acesso: nov. 2020.

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 35-50, Aug. 2018.



Carlos Alexandre Castilho Abdon dos Santos - Professor.
Jardim II – Crianças de 5 anos
Unidade de Educação Infantil Providência -
Belém - Pará

Um vírus pode promover uma escola melhor? Os cinco pontos*²⁸

Francesco Tonucci



Quando tudo começou, no início de março, ficou imediatamente claro que as pessoas que pagariam o preço mais alto por esta pandemia seriam os idosos e as crianças. Os idosos foram condenados à morte, enquanto os meninos e meninas sofreriam com a dificuldade de compreender e aceitar uma situação tão alheia a eles por se tratar de

*Tradução: Breno M. Bonnet. Revisão técnica: Catarina Moro e Franciele F. França.

²⁸ O presente texto foi publicado anteriormente em italiano na Revista “Cooperazione Educativa” e em espanhol na Revista “Aula 297”, na seção Aula de *Innovación Educativa*, em setembro de 2020. Agradecemos a autorização de Francesco Tonucci para a tradução para o português e publicação no presente E-book.

um confinamento total e prolongado. Portanto, é claro, os psicólogos foram chamados para dar conselhos às mães e aos pais; e os pedagogos fizeram o mesmo com os professores e as professoras.

E, claro, ninguém pensou em perguntar às crianças. Assim, nossa primeira iniciativa foi convidar os prefeitos da rede internacional “A cidade das crianças” para falar diretamente com eles, por isso convocamos virtualmente os diferentes conselhos infantis para perguntar-lhes como estavam vivendo essa experiência, o que precisavam e o que eles queriam propor.

Jovens da Itália, Espanha e América Latina puderam expressar suas ideias e todos disseram mais ou menos a mesma coisa: sentiram falta dos amigos; ficavam felizes em passar mais tempo com seus pais; e estavam cansados de dever de casa e aulas por meio de uma tela. Sim, justamente o que mais lhes interessava na escola era o que lhes faltava: colegas, brincadeiras entre amigos... E sobraram apenas as aulas, os deveres de casa e os livros didáticos.

A casa como laboratório

A partir da opinião de crianças e jovens, surgiram os passos a seguir. Pedimos à escola que encerrasse suas atividades tradicionais, para reconhecer a profunda transformação na vida de seus alunos, cujo mundo havia sido reduzido ao lar, e propusemos que o lar se tornasse objeto de estudo. Nasceu assim a proposta de “A casa como laboratório”, com a qual mães e pais foram convidados a colaborar com a escola, acompanhando os filhos nas atividades domésticas que se tornaram as novas atribuições, com as quais mais tarde a escola poderia trabalhar encontrando pontos de conexão com esses assuntos e seus conteúdos. Sempre que essa sugestão foi levada em consideração, meninos e meninas e mães e pais tiveram experiências positivas. Os primeiros aprenderam a cozinhar, a passar, a costurar botões; eles puderam ver fotos de sua infância com seus pais e mães,

ler livros juntos, escrever um diário secreto e observar uma semente crescer em um recipiente.

Ao considerar a reabertura em setembro²⁹, podem se produzir duas tendências opostas. A primeira seria buscar soluções provisórias, ainda que enigmáticas e incômodas, enquanto se espera que passe a tempestade e possamos voltar à normalidade (se fosse o caso utilizar cinemas ou academias para dividir os grupos, mantendo uma parte do corpo discente em casa e outra na escola, aproveitando os pátios, etc.). Naturalmente, esta primeira opção parte do pressuposto de que a escola que tínhamos já estava bem e que, portanto, deveria ser retomada o quanto antes; poderíamos defini-lo com o slogan “A escola não para”.

Por outro lado, a segunda tendência ou opção seria a de quem acha que a escola não era boa, porque na Itália, por exemplo, temos 30% de jovens analfabetos funcionais, um grande número de alunos que se entediam nas aulas, que vão para a escola com relutância, que pouco aprendem e logo esquecem; porque a docência é uma das atividades com mais patologias profissionais e elevado absentismo; porque com este panorama nenhuma empresa conseguiria sobreviver.

Dessa forma, podemos aproveitar a crise para experimentar coisas novas, adaptadas às necessidades da pandemia, mas que, se funcionarem, podem se tornar um “novo normal”. Einstein disse: “Não esperemos que as coisas mudem se fizermos sempre a mesma coisa. A crise pode ser uma verdadeira bênção para cada um de nós, para cada uma das nações do mundo, porque é justamente a crise que traz o progresso.”

No primeiro caso, a governança da escola ficará nas mãos do Ministério e as orientações e soluções chegarão de Roma para passar este período de espera minimizando os incômodos e assim voltar o

²⁹ Na Itália e em alguns outros países da Europa, setembro de 2020 foi pensado e experimentado como o momento para o retorno das atividades presenciais nas escolas.

mais rápido possível à situação anterior. No segundo caso, por outro lado, o governo da escola será deslocado para a periferia do país, para as cidades e escolas, e será necessário trabalhar com um novo espírito de troca, participação e corresponsabilidade, para que haja uma conversa de negociação entre o prefeito, escola, mães e pais e alunos. E, uma vez reunidos, terão que se fazer as seguintes perguntas: O que fazemos? Como fazemos? E terão que respondê-los juntos, sabendo que os quatro participantes da mesa devem ser ouvidos e respeitados. É como se com o confinamento, a casa tivesse se tornado o laboratório da escola, com a abertura, o laboratório da escola será a cidade. Em torno desta mesa, novas atribuições, novas responsabilidades e formas de participação terão que ser definidas, para superar os conflitos atuais que frequentemente separam a família da escola.

Os cinco pontos

Com tudo isso, quero apresentar essas cinco propostas que surgem, por um lado, da trajetória do *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE) e, por outro lado, da filosofia da "A cidade das crianças".

1. Um projeto educacional integrado

Foi este o nome com que se chamou, no final dos anos setenta, a proposta nascida em Turim pela mão do prefeito Novelli, como uma contribuição necessária da cidade a chamada jornada completa que estava sendo vivenciada, principalmente, por parte dos professores do MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*).

A questão subjacente foi incorporada na pergunta de Bruno Ciari: "Jornada completa, mas completa do quê?" Efetivamente, era claro que os alunos não podiam ficar oito horas sentados em suas salas de aula sem mais nem menos, por isso a administração apelou às

entidades públicas e privadas da cidade para darem a sua contribuição para a escola, disponibilizando suas competências e recursos. As crianças iam à padaria às sete da manhã, faziam o pão e depois iam para a escola com o sanduíche ainda quente na mochila; eles fizeram mocassins como os nativos americanos depois de visitar o museu; visitaram os esgotos da cidade com botas e capacetes com farol; foram ao cartório municipal para obter o certificado de registro; e também visitaram fazendas, editoras, fábricas... Essa experiência, que faz parte da nossa história, hoje é uma informação preciosa para que nem todos os alunos tenham que ficar na sala de aula, para que grupos menores possam se formar para viver experiências diferentes que serão compartilhadas e trabalhadas juntos. O prefeito é quem convida as forças públicas e privadas da cidade a contribuir com a educação e abre uma oficina para coordenar essas iniciativas e apresentá-las às escolas.

2. Vamos sozinhos para a escola

Essa experiência, já consolidada no projeto “A cidade crianças”, que propõe para os mais novos, a partir dos seis anos, frequentar a escola com os amigos e sem adultos é especialmente útil para o período de reabertura. Reduz pela metade o número de pessoas nas ruas nos horários de entrada e saída da escola, facilitando a manutenção das distâncias de segurança e evitando a aglomeração de pessoas no entorno. Os municípios terão que ampliar os espaços para pedestres e bicicletas (talvez simplesmente com faixas no chão). Também será necessário pedir a colaboração dos comerciantes, que oferecerão ajuda às crianças em caso de necessidade, criando um clima de solidariedade e cuidado que tornará as ruas mais seguras e saudáveis. O tráfego será reduzido significativamente, o que levará a uma melhoria na segurança rodoviária, assim como no meio ambiente.

3. As ruas adjacentes à escola se tornam uma área de proteção para a escola

Durante o período de reabertura dos centros escolares, as ruas adjacentes devem ser espaços de sua competência, nos quais possam realizar atividades recreativas, de exercícios físicos, mas também educativas. Seria interessante criar grupos de alunos que planejassem os possíveis usos desses espaços e outras necessidades. Também seria uma boa proposta fazer uma campanha para plantar árvores e assim obter áreas com mais sombra. Além da necessidade imediata de ter mais vagas para a escola para garantir as distâncias necessárias, acho importante considerar que no entorno das escolas sempre haveria uma área de proteção sem trânsito, barulho ou poluição. A ideia seria fazer das escolas uma espécie de ilhas ecológicas.

4. Uma nova escola decorrente do coronavírus

Para que o que segue não pareçam ideias estranhas e utópicas, proponho começar pelo que a lei promete e garante e, especificamente, o artigo 29 da Convenção: “Os Estados Partes concordam que a educação da criança deve ter por objetivo o desenvolvimento da personalidade, as habilidades e capacidades mentais e físicas da criança com o melhor de sua capacidade.” Portanto, de acordo com a lei, a educação, tanto por parte da família como da escola, não deve visar que os filhos atinjam os objetivos traçados, mas sim ajudar cada um deles a descobrir a própria vocação e a receber da família e da escola as ferramentas adequadas para desenvolvê-lo em todo o seu potencial. Estamos falando sobre o que Ken Robinson chama o elemento, Howard Gardner chama as inteligências, Gabriel García Marquez o brinquedo favorito e suas habilidades. Para isso, devemos pensar em uma proposta educacional diferente, e será de grande ajuda recorrer aos nossos professores Celestin Freinet, Lorenzo Milani e

Mario Lodi.

De salas de aula a workshops

Essa delicada operação de descobrir a própria vocação e valorizá-la não é compatível com a realidade da aula. A turma é um grupo artificial, que se supõe homogêneo (porque têm a mesma idade e se presume que têm as mesmas habilidades), que realiza sua aprendizagem ouvindo um adulto, valorizando o que ele ensina e repetindo. O ambiente natural onde esse processo ocorre é a sala de aula. Na sala de aula, a turma passa muito tempo sentada, fazendo de tudo. Linguagem, matemática, desenho, música, história, ciências são feitas no mesmo lugar e com a mesma posição. Esta operação de mudança contínua e rápida é particularmente difícil para os últimos, para aqueles com dificuldades de aprendizagem, que justamente deveriam ser a principal preocupação da escola.

Se examinarmos a escola do ponto de vista dos espaços, e também tendo em conta as novas exigências sanitárias, ela é obviamente insustentável. Utiliza menos da metade dos espaços disponíveis para lecionar e esses espaços, as salas de aula, são todas iguais, com o mesmo mobiliário e acessórios. Um ambiente natural que perde diversidade morre. A casa, por exemplo, qualquer casa, utiliza cada um de seus ambientes para uma finalidade específica e com os elementos adequados. E os artistas, os cientistas, os diferentes ofícios, cada um deles trabalha em espaços equipados para a sua atividade.

Levando-se em conta, por um lado, o artigo 29, que trata de promover que cada um busque suas aptidões, e, por outro, os novos requisitos de saúde (para os quais mesmo um pequeno grupo de alunos não deve permanecer por muito tempo no mesmo espaço), propomos desistir da sala de aula e utilizar todos os espaços da escola, internos e externos, incluindo corredores, entradas, sótãos, para serem utilizados para oficinas. Oficinas de música, matemática, ciências,

teatro, línguas. Um jardim ao ar livre como oficina de ciências naturais, carpintaria ou oficina de bicicletas... Claro, cada oficina terá o seu próprio equipamento, as suas ferramentas adequadas. As mesas e cadeiras na maior parte da escola desaparecerão e será mais fácil "adaptar-se" às diferentes funções sugeridas pelos diferentes locais, mesmo para os alunos menos favorecidos. Todos poderão encontrar o que melhor se adapta às suas preferências e atitudes, respeitando também o artigo 13 da Convenção, que garante a liberdade de expressão. O dia escolar não será mais uma estadia sentada, mas uma jornada, uma viagem.

A proposta acima seria mais simples e teria melhores resultados se as idades fossem misturadas. Um grupo com alunos grandes e pequenos é mais autônomo e não precisa que um adulto se ocupe constantemente com ordem e disciplina. Misturar as idades para criar grupos mais autônomos.

5. Participação dos alunos com assunção e distribuição de responsabilidades

Essas propostas farão sentido e um resultado positivo somente se meninos e meninas, forem seus protagonistas. Se as diretrizes forem decididas [em Roma, na capital do país] e daí forem impostas, sempre provocarão um sentimento de rejeição e será uma luta contínua com desconforto de todas as partes. Os alunos devem participar da definição dos padrões, compartilhá-los e ser seus fiadores.

Em todas as escolas, de todos os tipos, de acordo com o artigo 12 da citada Convenção, deve ser constituído um conselho estudantil, com representantes dos diferentes níveis de ensino. O conselho deve se reunir frequentemente com o diretor da escola para fazer o acompanhamento, monitorar o bom andamento da experiência escolar e, se necessário, intervir para os ajustes necessários.

Referências

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, 2019. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Indicações da tradutora de livros e textos publicados em português:

Obras de Célestin Freinet:

FREINET, C. **Conselho aos pais.** Lisboa: Editora Estampa, 1975.

FREINET, C. **A educação do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **O jornal escolar.** Lisboa: Estampa, 1976.

FREINET, C. **O método natural.** Lisboa: Estampa, 1997.

FREINET, C. **O método natural de gramática.** Lisboa: Dinalivro, 1978.

FREINET, C. **Para uma escola do povo.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, C. **O texto livre.** Lisboa: Estampa, 1976.

Obras sobre Célestin Freinet:

BACLET, G. (org.). **A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ELIAS, M. Del C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELIAS, M. Del C. (org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas: Papirus, 2002.

FREINET. E. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Estampa, 1978.

FREINET. E. **O itinerário de Célestin Freinet**. São Paulo: Francisco Alves, 1979.

FREINET. E. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 150 p. – (Coleção Educadores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4664.pdf>

KIRINUS, G. **Criança e poesia na pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MAURY, L. **Freinet e a pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINICUCCI, A. **Da psicologia soviética à pedagogia Freinet**. Goiânia: Dimensão, 1992.

MORAES, M. de F. (org.). **Freinet e a escola do futuro**. Recife: Bagaço, 1997.

NASCIMENTO, M. E. P. do. **A pedagogia Freinet**: natureza, educação e sociedade. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PAN, M. **Ser integral**: uma experiência na pedagogia Freinet. Curitiba: Colégio Integral, 2003.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

Sobre Lorenzo Milani:

BATINI, Federico; MAYO, Peter; SURIAN, Alessio. **Lorenzo Milani**: a escola de Barbiana e a luta por justiça social. Tradução: André Cechinel, Rafael Rodrigo Mueller. – Criciúma: Ediunesc; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/300/10841>

Sobre Mario Lodi:

FERRARO, Barbara. A escola de Mario Lodi: Deixar as carteiras vazias e olhar o mundo pela janela. **Revista Emília**, online, 26 de julho de 2017. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/a-escola-de-mario-lodi-deixar-as-carteiras-vazias-e-olhar-o-mundo-pela-janela-2/>

Sobre Bruno Ciari:

RODRIGUES, José Paz. Bruno Ciari - O especialista em didática do MCE italiano. (Vários documentários). As aulas no cinema. PGL.Gal., online, 28 de novembro de 2018. Disponível em: <https://pgl.gal/bruno-ciari-especialista-didatica-do-mce-italiano/>



*Rafael Felipe Gondini Pereira - Professor
G3 – crianças de 4 e 5 anos
Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eloah - 2018
Uberlândia – Minas Gerais*

A estranha presença de professores homens na Educação Infantil: considerações sobre o masculino em creches e pré-escolas

Sandro Vinicius Sales dos Santos

Quando um professor do sexo masculino decide trabalhar com bebês e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, comumente, uma série de dúvidas, questionamentos e inseguranças emergem no cotidiano da instituição. Embora a escolha pela atuação docente na primeira etapa da Educação Básica seja uma decisão, muitas vezes, tomada ao longo processo de formação profissional, quando ingressam nas instituições de Educação Infantil, os professores homens têm sua profissionalidade e sua reputação colocadas à prova. Professoras, demais profissionais que atuam em creches e pré-escolas, gestoras, pais, mães, demais familiares dos meninos e das meninas e, até, as próprias crianças, o observam nos primeiros dias de trabalho, nos primeiros meses, nos primeiros anos (e em alguns casos, durante todo o tempo que o professor ali permanecer), com curiosidade, com desconfiança, com certa incredulidade.

Essa desconfiança ocorre, não pela falta de homens no contexto da Educação Infantil, mesmo porque, historicamente, eles nunca estiveram totalmente ausentes das creches e das pré-escolas, mas porque transitavam nesses espaços sempre à margem das ações de cuidar e educar (CRUZ, 1998). Embora não estejam presentes em grandes quantidades, os homens já habitam as instituições de Educação Infantil há algum tempo, ocupando funções variadas dentro da organização desses espaços educativos – e cujos afazeres, comumente, reproduzem os sentidos da masculinidade presentes no imaginário coletivo de nossa sociedade. Eles já transitavam pelas creches assumindo as tarefas de: zeladoria, portaria, vigilância,

diretoria – em alguns casos – estavam (e ainda estão) representados na figura de alguns poucos pais que buscavam e levavam seus filhos e filhas, mas nunca, ou quase nunca, eram/são vistos se responsabilizando pelos cuidados e pela educação das crianças, principalmente, dos bebês.

Uma explicação para a escassez de professores homens desenvolvendo práticas de cuidado e educação reside no modo como as masculinidades e as feminilidades são concebidas, percebidas e ritualizadas em nosso cotidiano social. Tais representações orientam, também, a organização do cotidiano da Educação Infantil. Por serem em sua grande maioria silentes e fluidas, tais representações informam e conformam modos de ser e estar no mundo produzidos a partir do estabelecimento das diferenças entre as características biológicas de homens e mulheres, fazendo com que os professores do sexo masculino sejam percebidos como figuras exóticas, principalmente, quando se colocam como sujeitos capazes de cuidar e educar bebês e crianças pequenas.

Assim, ao longo deste texto, busco dialogar sobre a seguinte questão: quais os sentidos da presença masculina no interior da Educação Infantil que condicionam os limites e as possibilidades de atuação de homens nas ações de cuidado e educação com bebês e crianças pequenas? Dessa pergunta decorrem outras duas: quais são as tensões presentes no cotidiano de creches e pré-escolas que emergem da presença masculina na Educação Infantil? Como esses homens conseguem superar as supostas tensões oriundas dos atravessamentos acarretados por essa presença? Buscando debater essas e outras questões, neste texto, busco refletir sobre como o lugar destinado à docência masculina na Educação Infantil passa pela compreensão das representações simbólicas de gênero³⁰ que figuram em creches e pré-

³⁰ Por representações simbólicas de gênero, compreendo o conjunto de formas

escolas e condicionam a ação docente nesse campo de atuação profissional. Cabe também analisar os sentidos atribuídos à presença de um professor homem nas ações de cuidado e de educação de crianças pequenas em uma instituição pública de Educação Infantil. Para tanto, a partir de minhas próprias memórias como professor de Educação Infantil, revisito alguns fragmentos de minha história profissional que, ao serem narrados, possibilitam não apenas a partilha de sentidos sobre a presença masculina em creches e pré-escolas, mas a expressão de uma experiência pessoal que passa a ser partilhada com outros/as profissionais (homens e mulheres).

Para dar conta dessa tarefa, busco inspiração na teoria crítica da cultura de Walter Benjamin (1989; 2011), para quem a experiência individual, quando narrada, é apropriada pelo outro/a que com o narrador passa a partilhar: tempos, espaços, circunstâncias, situações e afetos, produzindo, assim, uma experiência coletiva. Inspirado por esse autor, considero que a proposta de redigir o presente capítulo, a partir de fragmentos de minhas memórias, permite a construção de uma relação intersubjetiva entre quem narra suas lembranças e aqueles/as que as recebem, produzindo um processo de produção de sentidos compartilhados, pois “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 2011b, p. 107).

Partindo do pressuposto de que “um ponto de vista sobre o mundo é, portanto, todo o mundo sob um ponto de vista” (LEIBNIZ, 1974, p. 64), os fragmentos de memória que aqui apresento

culturalmente organizadas que possibilitam aos sujeitos imaginar, classificar, mostrar ou nomear a si mesmos, as pessoas e as coisas. Essas representações, por figurarem no plano da cultura, não são meros reflexos da realidade, mas constituintes do “real”. Segundo Louro (1997, p. 98-99 – grifos da autora), “nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, [compete-nos problematizar] como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o ‘real’”.

configuram-se como partes-todo e não partes de um todo, já que em sua composição reúnem a compreensão de eventos sociais anteriores e aqueles passíveis de serem vividos em momento vindouro (BENJAMIN, 1989). Trata-se, pois de pequenos fragmentos que revelam toda uma dinâmica social que, no caso presente, desvelam os sentidos do masculino que transitam no interior das instituições de Educação Infantil.

Quando reunidos, esses fragmentos compõem um mosaico que apresenta uma constelação de sentidos que pode auxiliar-nos na construção de uma nova compreensão em torno da presença de homens na docência da Educação Infantil (JANEI; MACHADO, 2020). Para tanto, rememoro algumas situações vividas em parte de minha trajetória profissional, enquanto professor de Educação Infantil em Belo Horizonte, Minas Gerais – cargo público que ocupei de 2004 a 2014, atuando com crianças de diferentes idades em uma instituição de Educação Infantil municipal.

A presença/ausência de homens na Educação Infantil à luz dos estudos de gênero

No cotidiano, as relações de gênero estruturam nossas condutas ao passo em que são por elas estruturadas. Enquanto processo relacional, a fabricação social de homens e mulheres deriva de um amplo conjunto de elementos e processos culturais nos quais os indivíduos constroem-se a si próprios ao passo que, nas situações cotidianas, constroem também as relações de gênero (CONNELL; PEARSE, 2015).

E quando essa lente teórica foca o contexto da Educação Infantil – espaço social estruturado pelo adulto para as crianças – evidencia-se que as representações de gênero se colocam como dimensão estruturante das relações sociais. Desse modo, o gênero é compreendido como uma estrutura social que possui dimensões

específicas, pois enfoca uma variedade de práticas culturais que regulam, adequam e ajustam as diferenciações entre os corpos de homens e de mulheres; de meninos e de meninas (CONNELL; PEARSE, 2015), embora seja necessário reconhecer que existe uma diversidade de outras formas de ser e estar no mundo que ultrapassam esse dualismo.

Connell e Pearse (2015) buscam compreender os modos pelos quais a ação dos indivíduos e as estruturas sociais se articulam. Segundo as autoras, as relações de gênero “somam-se ao processo histórico no qual a sociedade é *corporificada* e os corpos são arrastados para a história”, percurso que elas nomeiam como *corporificação social* (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 112). Tal conceito permite compreender tanto a inserção desigual de homens e mulheres nas dinâmicas sociais, quanto a introjeção dos processos sociais nos corpos desses indivíduos (CONNELL, 2016), inclusive, quando se analisam as relações de gênero que atravessam a docência da Educação Infantil.

Para compreender a *corporificação social*, explica-nos Connell (2016), é preciso considerar que a agência humana (capacidade de ação social) é um ato corpóreo que, por meio de sua regularidade, permite a reprodução das estruturas condicionantes das relações sociais. Assim, à medida que vivenciamos as práticas sociais, por meio da regularidade de nossas ações, contribuímos para o enrijecimento da estrutura de gênero. Reconhecer a regularidade dessas interações nos permite compreender as dinâmicas societárias que resultam das diferenças sexuais, produzindo um enfoque capaz de identificar a criação de realidades socioculturais ao longo do tempo, já que “as estruturas sociais estão sempre em processo de construção, contradição e transformação” (CONNELL, 2016, p. 49).

Sendo o gênero uma categoria relacional, parte-se do pressuposto de que a presença de homens na docência com crianças pequenas não é somente significada por estes sujeitos, mas por todos os demais que com eles convivem. No cotidiano, mulheres e crianças,

ao interagirem com estes profissionais, produzem sentidos e contribuem para o emaranhado de significados sobre a presença masculina na Educação Infantil. Ou seja, “a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo” (SAYÃO, 2005, p. 66) que limita e restringe os espaços de atuações desses sujeitos baseadas em representações de masculinidades e feminilidades.

A pesquisa sobre homens na Educação Infantil

A produção teórica sobre homens na docência da Educação Infantil (SAPAROLI, 1998; CRUZ, 1998; SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011; 2017; MONTEIRO; ALTMAN, 2013; SILVA, 2014; JAEGER; JACQUES; 2017; JOSÉ DA SILVA et al, 2018; SANTOS, 2019; SANTOS; SOARES; BRAGA, 2020; dentre outros), embora seja recente em nosso país, apresenta potencial de ampliação, apontando nuances que evidenciam as desigualdades decorrentes das diferenças e que no caso de creches e pré-escolas, potencializam-se em decorrência das especificidades da docência da Educação Infantil.

Embora não seja um entendimento consensual, estes estudos evidenciam que a presença masculina na docência da Educação Infantil apresenta alguns pontos positivos: i) seja por evidenciarem a escassez de homens na docência com crianças (SAPAROLI, 1998); ii) seja pelo fato de ampliar as noções de masculinidades das crianças, já que se trata de homens que cuidam (CRUZ, 1998), iii) seja em relação à valorização profissional (SAYÃO, 2005); iv) seja no âmbito das relações cotidianas entre homens e mulheres (JAEGER; JACQUES, 2017) e mais recentemente; v) tais estudos têm evidenciado possibilidades de produção/reprodução de representações masculinas na Educação Infantil (SANTOS; SOARES; BRAGA, 2020). Por outro lado, nestas mesmas investigações, há o receio de que estes profissionais apresentem perigo às crianças e, por isso, tenham sua reputação

colocada em suspeição pela comunidade escolar (RAMOS, 2011; 2017). Assim, não basta apenas garantir o ingresso professores do sexo masculino nas instituições de Educação Infantil, é necessário, pois, que os docentes de modo geral (homens e mulheres) se reconheçam como agentes de mudança no que tange às relações de gênero (SANTOS, 2019).

Há, contudo, outras especificidades que envolvem este grupo de pesquisas recente na produção acadêmica do campo educacional. Dentre os principais temas investigados estão: i) as trajetórias de vida dos professores homens que atuam na Educação Infantil (MONTEIRO; ALTMAN, 2014; JAEGER; JACQUES, 2017); ii) as formas de inserção dos professores do sexo masculino em uma profissão majoritariamente feminina (SAYÃO, 2005; SILVA, 2014) e; iii) as estratégias utilizadas por estes professores para permanecerem na docência com crianças pequenas (RAMOS, 2011; 2017).

Em relação à escolha da profissão, os professores homens que decidem assumir a docência em creches e pré-escolas como *locus* de atuação profissional o fazem a partir de trajetórias diversificadas (MONTEIRO; ALTMAN, 2014). As razões de escolha da profissão pelos docentes do sexo masculino variam consideravelmente, pois muitos professores do sexo masculino afirmam iniciar a docência influenciados por parentes próximos (mães, tias, familiares e amigos/as), outros relatam que chegaram tardiamente ao trabalho docente – após um amplo percurso marcado por diferentes ocupações profissionais. Contudo, embora as pesquisas sobre homens na Educação Infantil evidenciem que as motivações para a escolha da profissão sejam diversificadas, há pontos em comum em grande parte dos casos.

Para Ramos (2011), apesar de os professores homens, muitas vezes, trilharem trajetórias distintas de inserção na carreira docente, todos eles passam por um processo complexo de aceitação. Esse autor analisou como os professores homens da rede pública de Belo

Horizonte inserem-se e buscam, diariamente, manter-se na docência da Educação Infantil. Para o autor, os professores homens precisam “provar” que além de possuírem habilidades para cuidar e educar as crianças, são sujeitos idôneos, de sexualidade moralmente ilibada e que, portanto, não oferecem riscos à integridade física e sexual de meninos e meninas (RAMOS, 2017).

As investigações sobre professores homens em creches e pré-escolas têm evidenciado que a docência masculina é uma realidade e, nesse sentido, não cabe mais questionarmos se julgamos ser pertinente ou não a presença deles na Educação Infantil. Tais estudos parecem apostar no fato de que a progressiva inserção de homens nas práticas de cuidado e educação pode promover a produção de novas/outras masculinidades. Entretanto, esse processo ainda encontra resistências por parte de profissionais que atuam em creches e pré-escolas, na medida em que os homens são vistos com desconfiança e ainda paira o receio de abusos sexuais. Nessa perspectiva, Bello, Felipe e Zanette (2020, p. 566-567) consideram que:

Quando falamos em Educação Infantil, ou educação de forma geral, precisamos ter em conta que este espaço é (ou deveria) ser habitado, por profissionais, que têm, em suas formações, um conjunto de conhecimentos que lhes permite se afastarem deste homem potencialmente “perigoso” que não pode ter contato com crianças. Vale considerar que a Educação Infantil se baseia, entre outros elementos, na indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Assim, se pensarmos que homens são entendidos como perigosos e não podem desenvolver os cuidados com as crianças, é também possível aceitarmos que eles não poderão educá-las.

Compreende-se, assim, que apesar da desconfiança de abusos sexuais, a pesquisa sobre homens na docência com bebês e crianças pequenas tem evidenciado que a presença masculina na Educação Infantil é extremamente importante, pois “as creches e pré-escolas podem ser um campo intensivo de experimentação, criação e invenção, onde os homens se encontram e se relacionam com as mulheres e crianças de um outro lugar, de uma maneira diferente” (JANEI;

MACHADO, 2020, p. 722). Ademais, essas investigações evidenciam também modos peculiares de esses sujeitos se constituírem docentes atuando com bebês e crianças pequenas.

Fragmentos de memória sobre a docência masculina na Educação Infantil

No município de Belo Horizonte, o quantitativo de professores homens atuando em creches e pré-escolas ainda é pequeno e, de certo modo também representa uma *novidade de gênero* (RAMOS, 2011), em função da inserção recente desses sujeitos nas práticas de cuidado e educação - o que desperta o interesse de diferentes sujeitos, inclusive, no campo acadêmico. No ano de 2017, conforme identificou Souza (2018), a Rede Municipal de Educação (RME) possuía 4.143 professoras/es atuando com bebês e crianças pequenas, distribuídos em 131 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), 13 escolas municipais de Educação Infantil e 13 escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. Deste quantitativo, 22 professores eram do sexo masculino e 4121 eram mulheres, o que evidencia que “os homens representavam aproximadamente de 0,5% do total de docentes da Educação Infantil” (SOUZA, 2018, p. 71).

Ainda que modesto, o aumento dos números de professores do sexo masculino atuando nos cuidados e na educação de bebês e crianças pequenas, na capital mineira, resulta de conquistas no campo das políticas para a infância, que dentre outros fatores, reconhece a Educação Infantil como direito da população de até cinco anos de idade. Além do reconhecimento do direito dos bebês e crianças pequenas a creches e pré-escolas, a Constituição de 1988, também assevera que é dever do Estado (mais especificamente do Poder Público Municipal) a regulamentação e oferta de vagas em instituições de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN

9394/1996), ao inserir a Educação Infantil nos sistemas de ensino, compreendendo-a como primeira etapa da educação básica, fez com que os sistemas municipais de ensino ampliassem o atendimento às crianças pequenas. De acordo com Ramos (2017, p. 30), é nesse contexto que “alguns municípios procederam à abertura de concursos públicos, instaurando processos de contratação de docentes com formação específica para atuar nessa etapa da educação básica”. No caso do município de Belo Horizonte, o ingresso dos primeiros professores homens na rede pública municipal tem início em 2004, momento em que acontece a realização do primeiro concurso público para o cargo de educador infantil³¹ (RAMOS, 2011).

Foi precisamente nesse momento que iniciei a trajetória como professor de Educação Infantil. No ano de 2004, por meio da aprovação no concurso para professor de Educação Infantil, tem início o processo de construção de minha trajetória profissional – percurso marcado por desconfianças, resistências, afetos e surpresas. O fragmento a seguir, expressa alguns desses momentos:

Após a posse no cargo público, iniciou-se um período breve de novidade em torno da presença de um homem na instituição de Educação Infantil que, rapidamente, foi substituído por sentimentos de desconfiança. A partir do reconhecimento de certas características pessoais por parte das professoras e demais profissionais da UMEI (dentre as quais destacam-se: aquelas relativas à

³¹ Quando a Prefeitura de Belo Horizonte iniciou, no ano de 2003, a política de Educação Infantil, criou cargo de Educador Infantil que apesar de integrar o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação (SMED) como classe de cargo de provimento efetivo do plano de carreira dos servidores da educação, conforme art. 3º, lei n. 8.679/2003. Esse cargo era ocupado a partir de aprovação em concurso público, sendo admitida como formação mínima o normal de nível médio. Os educadores infantis possuíam 15 níveis de progressão no plano de carreira e salários da PBH, diferentemente dos docentes que atuavam no Ensino Fundamental e Médio que dispunham de 24 níveis de progressão. Assim, após inúmeras reivindicações da categoria, em 2012, a PBH, por meio da lei nº 10.572/2012 transformou o cargo de Educador Infantil no cargo público de Professor para a Educação Infantil, integrando-o ao Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

minha sexualidade, seguida de conhecimentos relativos para o desenvolvimento das práticas de cuidado e educação), por determinação da direção, da coordenação e também das professoras, meu campo de atuação limitou-se às turmas de crianças maiores. No segundo mês de trabalho, a coordenadora pedagógica disse que me transferiria de função, passando de professor de apoio das turmas de crianças de três, quatro e cinco anos de idade para a função de professor de referência da turma de crianças de quatro anos. Ela alegou que, ao trabalhar com crianças maiores, tanto eu quanto a instituição, evitaríamos problemas com as famílias, especialmente em se tratando das famílias dos/as bebês. Lembro que, na ocasião, ela disse:

– “Se você ficar na função de professor de apoio, quando faltar alguma professora no berçário, será você quem irá substituí-la e poderemos ter problemas com as famílias das crianças, principalmente com familiares dos bebês matriculados no berçário”.

Por isso, fui colocado, contra vontade, como professor-referência da turma de crianças de 4 anos. A coordenadora, tentando me convencer, salientou que seria bom também para a turma que era muito indisciplinada. E mais: o fato de a turma ser exclusivamente minha e composta de crianças maiores não representaria tantos problemas, pois não haveria necessidade de tantos cuidados, como por exemplo, trocar fraldas e dar banhos.

Não demorou muito, em função das faltas e licenças das educadoras, ainda no primeiro ano de atuação, me prontifiquei a dobrar no outro turno para substituir uma professora do berçário, mediante solicitação da direção. Em uma dessas situações, identifiquei que um bebê estava com febre. Após aferir sua temperatura, entrei em contato, via ligação telefônica, com familiares e solicitei que alguém fosse buscá-lo, já que eu (ou qualquer outra professora) não poderia ministrar medicação sem receita médica. No interstício entre a ligação e a chegada da mãe da criança, dei banho no menino e fiquei acalentando-o de forma a acalmá-lo. Ao chegar e ver seu filho sendo cuidado por mim e após as informações que apresentei à ela sobre os sintomas do menino, a mãe do bebê me agradeceu e percebi, a partir daquele acontecimento, que as professoras passaram a me enxergar de outro modo. Mais que isso: a partir daquela situação compreendi que começava a superar as desigualdades oriundas das diferenças de gênero. (Fragmento de memória 01, outubro de 2004).

Nesse fragmento, percebe-se a construção de um olhar atento e desconfiado das profissionais de Educação Infantil em relação ao ingresso de um professor do sexo masculino nas práticas de cuidado e educação. Tal desconfiança limita o campo de atuação desse profissional em decorrência de representações de gênero que concebem a presença masculina como uma ameaça em potencial à

integridade física das crianças. Verificamos nesse fragmento a produção de um processo de avaliação vivido, exclusivamente, pelos profissionais de Educação Infantil do sexo masculino, pois nos primeiros anos de trabalho eles vivenciam “uma espécie de ritual de passagem que demarca, muitas vezes, sua continuidade na profissão ou a busca por alternativas por meio da mudança do projeto profissional inicial” (SAYÃO, 2005, p. 65).

O episódio revela que eu passava pelo processo que Ramos (2011) nomeou como período comprobatório, pois aquele foi um tempo de atuação no qual precisei “provar” que, além de possuir habilidades para cuidar e educar as crianças, era um sujeito acima de qualquer suspeita e que, portanto, não oferecia riscos à integridade física e sexual de meninos e meninas. Para esse autor, o período comprobatório somente é cumprido quando os professores conseguem “provar” que possuem capacidade, habilidade e competência para cuidar e educar crianças e que não representam ameaças, tampouco são capazes de cometer abusos de qualquer natureza contra elas. Na pesquisa, Ramos (2011) constatou que a vigilância dos familiares das crianças e dos profissionais das instituições somente atenua quando esses professores homens passam a ter o aval de todos/as ou de grande parte dos segmentos da instituição para exercer, com inteireza, o cargo para o qual foram aprovados em concurso público.

Ou seja, esse período de comprovação se conforma como um conjunto de rituais que possibilita a aceitação dos professores homens como parte constitutiva da comunidade escolar. Ritos que acontecem nas temporalidades, nos espaços e nas relações travadas por eles com as famílias, com as demais profissionais da instituição e, inclusive, com as crianças. Dessa maneira, somente após a constatação de que os professores homens não oferecem nenhum risco às crianças estando, portanto, aptos a desenvolver as práticas de cuidado e educação, recebem então o aval para atuarem junto às crianças sem tanta vigilância e tantos receios, conseguindo, dessa maneira, superar essa

etapa de adaptação e serem aprovados pelo olhar de diferentes seguimentos da comunidade escolar.

Mas quais os fatores, políticos, sociais, culturais e históricos condicionam essa desconfiança fazendo com que as profissionais de Educação Infantil e as famílias das crianças submetam os professores homens ao estágio probatório? Considerando o espaço da Educação Infantil como uma arena reprodutiva na qual os corpos de professores e professoras são significados cotidianamente (CONNELL, 2016), a resposta para a questão demanda uma revisão da constituição da área da educação da criança de zero a seis anos. Ou seja, a compreensão da inserção de homens na docência de crianças pequenas “exige a explicitação das condições históricas que permitiram a chegada desses sujeitos a um espaço majoritariamente ocupado por mulheres” (RAMOS, 2017, p. 39).

A baixa presença de homens na Educação Infantil pode ser explicada a partir de determinantes históricos que, dentre outros fatores, evidenciam as dimensões de gênero constitutivas da docência em creches e pré-escolas (VIEIRA, 1986; SAPAROLI, 1998; CRUZ, 1998; ARCE, 2001; CERISARA, 2002, dentre outras). Assim, diferentemente do magistério exercido nos demais níveis de ensino, que historicamente era uma profissão masculina que, pouco a pouco, passou a ser realizada por mulheres, a docência em creches e pré-escolas nasceu como ocupação profissional efetivamente feminina. Do ponto de vista histórico, tratava-se de uma demanda social de mulheres trabalhadoras que foi, num primeiro momento, acolhida por grupos de mulheres também oriundas das classes populares (VIEIRA, 1986; CERISARA, 2002) e que, até aquele momento, não era vista como uma atividade profissional que exigisse formação específica.

Para Cerisara (2002), as instituições de Educação Infantil são espaços públicos de grande potencial educativo, mas que, diferentemente da escola de Ensino Fundamental, encontram-se “numa instância social em que as esferas pública e doméstica se articulam, se

chocam e se combinam de diferentes formas” (CERISARA, 2002, p. 102-103). Desse ponto de vista, essa autora considera que as profissionais que atuam em creches e pré-escolas têm sua identidade forjada a partir dos modos como tais ocupações profissionais têm historicamente se constituído. Em suas palavras:

São profissões que se constituem no feminino e que trazem consigo as marcas da socialização que, em nossa, sociedade, é orientada por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. (CERISARA, 2002, p. 102).

Ou seja, a docência exercida em creches e pré-escolas não se conforma como ocupação profissional feminina em decorrência dos elevados números de mulheres que nela ingressam e atuam, mas por se tratar de uma profissão cuja função social pressupõe a seleção de competências comumente associadas ao feminino e que se vinculam às esferas da produção e da reprodução da vida: o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas (SAPAROLI, 1998). Por serem naturalizadas como essencialmente femininas, tais características não são consideradas masculinas e, portanto, não se espera (e por vezes não se aceita ou se deseja) homens nas ações de educar e cuidar de bebês e crianças pequenas.

Arce (2001) acrescenta que, para além da transitoriedade entre público e privado, é a imprecisão entre os domínios domésticos e científicos, presentes até os dias de hoje nas representações sobre a docência da Educação Infantil, que no cotidiano, retroalimenta a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, sugerindo uma caracterização pouco definida da profissional, que oscila “entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar” (ARCE, 2001, p. 173).

Desse modo, quando um profissional do sexo masculino se insere nesse espaço de atuação profissional, passa a alterar as relações de gênero que ali circulam (RAMOS, 2011), podendo tanto atuar no

processo de produção de novos sentidos sobre as masculinidades e as feminilidades quanto reforçar estereótipos sociais. Tal posicionamento dependerá do quanto os sujeitos (homens e mulheres) inseridos na instituição de Educação Infantil se reconheçam como agentes transformadores das relações de gênero.

Cruz (1998) afirma que existem duas representações ameaçadoras de masculino que transitam na instituição de Educação Infantil: o homossexual e o agressor. O homossexual simboliza a inadequação e, por isso, tende a ser negado ou até mesmo neutralizado, por apresentar características associadas ao feminino e distanciando-se do masculino tido como hegemônico em nossa sociedade. Já o agressor, apesar de inaceitável, é em certo sentido ritualizado, legitimado e referendado no cotidiano – principalmente, quando em relação de oposição a ele, emergem representações de professoras como cuidadoras afetuosas e ternas. Assim, são ambíguas e, por vezes, contraditórias as visões do masculino que circulam em creches e pré-escolas, pois se não cabe ali um homem que expressa uma masculinidade diferente – que cuida e educa crianças – cria-se toda uma atmosfera de apreensão quanto a sua brutalidade, que se configura como um risco, inclusive, de abuso sexual para as crianças. Apesar disso, deseja-se que esse sujeito demonstre agressividade, força e liderança – atributos característicos de uma masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995; CRUZ, 1998; CONNELL, 2016).

Não podemos desconsiderar que as masculinidades são padrões socialmente construídos por meio das práticas sociais provenientes das relações de gênero (CONNELL, 2016). Falo de masculinidades (no plural), por compreender que classe, raça e etnia, diferenças regionais e geracionais atravessam as categorias “homens” e “masculinidades”, distribuindo os lucros e dividendos das relações de gênero de modo desigual entre os homens. Isso que explica não só a existência da masculinidade hegemônica (aquela que prevê e promove a dominação dos homens sobre as mulheres), mas também de masculinidades

cúmplices (não alinhadas com os pressupostos hegemônicos da dominação masculina, mas que ainda sim, deles tiram proveito) e de masculinidades subordinadas (diretamente contrapostas às visões hegemônicas do conceito) (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Embora essa classificação a princípio possa dar a falsa impressão de relativização ao conceito, é preciso considerar que

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular. (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 244).

Os fragmentos de memória da minha trajetória profissional desvelam que convivi, pelo menos durante os primeiros anos de trabalho, com ambas as representações: a do homossexual e a do agressor. Quando assumi o cargo público de professor de Educação Infantil, havia um burburinho sobre a minha sexualidade na instituição em que atuava. As professoras queriam saber se se tratava de um homem hétero, ou se era um homossexual, pois elas pareciam depender dessa compreensão para definirem como atuar na mediação de minhas relações com as crianças. Na minha compreensão, possíveis marcas de expressão de feminilidade em meus comportamentos deveriam ser contidas (quicá neutralizadas) na medida em que eu poderia me configurar como uma referência perniciosa do ponto de vista da produção da sexualidade dos pequenos, em especial dos meninos, já que um homem que cuida e educa bebês e crianças pequenas é uma expressão da masculinidade que se distancia das representações hegemônicas (CONNELL, 1995) e por isso, é também rechaçada na Educação Infantil (OLIVEIRA; FINCO, 2020). Paradoxalmente, como sujeito heterossexual, demandaria ser vigiado, pois poderia oferecer riscos de abuso sexual às crianças e, em função disso, deveria ser acompanhado por outras pessoas adultas com muita precaução, pois, como afirma Ramos (2017, p. 70) para serem aceitos

no contexto de creches e pré-escolas, “os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função exercida no interior da instituição relaciona-se aos cuidados corporais das crianças”.

O fragmento a seguir evidencia como a figura do homossexual se coloca como marca de identificação de professores homens na Educação Infantil tendo como referência a contraposição que esta figura apresenta aos pressupostos da masculinidade hegemônica:

Certa ocasião, logo no primeiro ano de trabalho como professor de Educação Infantil, uma professora do turno da tarde, que em função de consultas médicas estava com faltas, combinou a reposição desses dias no turno da manhã a pedido da direção. Coincidiu de realizarmos nossos horários de planejamento³² juntos, na sala dos professores. Conversamos bastante, após planejarmos as experiências que iríamos desenvolver com nossos respectivos grupos de crianças. Ela, com muito interesse, me perguntava sobre minhas escolhas profissionais, sobre minha vida conjugal etc. Ao término do horário de planejamento ela se despediu e reafirmou o prazer de me conhecer e ainda disse para mim:

– “Rapaz, se eu não tivesse conversado com você, eu continuaria achando que você era ‘gay’, porque não faz sentido um homem desse tamanho trabalhar com criança pequena”. E mais: essa colega de trabalho me disse também que todas as outras professoras da instituição estavam pensando isso, mas não tinham coragem de me perguntar. Outra colega me relatou, em certa ocasião, que uma professora do turno da tarde havia lhe perguntado se, de fato, eu era homossexual, pois não fazia o menor sentido um homem ter as qualidades profissionais que eu possuía. Segundo essa colega, a professora havia comentado:

– “Ele é muito habilidoso com arte. Ele desenha muito bem. Você tem certeza de que ele não é gay? Um cara na Educação Infantil, que cuida de criança, que

³² Na organização das turmas de Educação Infantil da RME de Belo Horizonte, os/as professores/as referência são aqueles/as que passam a maior parte do tempo com a turma e geralmente respondem administrativamente por ela. Já os/as professores/as de apoio são aqueles/as que habitualmente “passam” pela turma diariamente – nos momentos em que os professores/as referência saem de sala para as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE). Esse tempo corresponde a um terço da jornada de trabalho e cumpre a determinação da LDB e da Lei nº 11.738/2008.

desenha e faz esse tanto de coisas, só pode ser gay”. (Fragmento de memória 02 – setembro de 2004).

Cruz (1998), ao analisar as representações que as educadoras e as famílias possuíam sobre o professor do sexo masculino que atuava em uma creche paulistana, constatou em suas análises que a referência à homossexualidade é compreendida como algo a ser evitado na relação com as crianças. Para Cruz (1998, p. 246, grifos no original):

Interessante observar que a alusão a um homem com características ou comportamentos mais “femininos”, já remete à discussão sobre homossexualidade, indicando a bipolarização entre masculino e feminino, ou seja, se é um homem fazendo “coisas de mulher” só pode ser um homem “não muito homem”.

Como dito anteriormente, os fragmentos de memória aqui narrados constituem-se como parte-todos na medida em que permitem compreender tanto as micro relações que se desenvolvem no interior da instituição de Educação Infantil, quanto às macro questões presentes em nossa sociedade (BENJAMIN, 1994). Há aqui, uma forte tendência de associar o professor homem, de modo geral, à iminência de ameaça à integridade da criança e, no que concerne aos docentes que assumem a homossexualidade, a noção de péssima referência, especialmente, para os meninos (OLIVEIRA; FINCO, 2020). No senso comum, há ideias que retroalimentam e dão forma à homofobia: a primeira delas é a de que a homossexualidade pode ser “transmitida” às crianças pelo contato com os professores homens. A segunda é a ideia de que os homossexuais são pessoas promíscuas e, por isso, não são idôneas, sendo, portanto, péssima influência para meninos e meninas – o que, sem dúvida, é passível de inúmeros questionamentos.

Somente após terem os indícios de que não se tratava de um professor homossexual, as profissionais da UMEI iniciaram um severo processo de acompanhamento de minha atuação junto aos bebês e às crianças pequenas. Nessa averiguação, eu passava por diversas situações em que precisava, igualmente “provar” que além de conhecer os modos mais adequados de organizar experiências de cuidados e

educação para contribuir com o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, também era um sujeito de “sexualidade não desviante” e que, portanto, não ofereceria riscos à integridade física e sexual dos/as pequenos/as (RAMOS, 2011).

Se por um lado, este processo de avaliação foi rapidamente superado juntamente às professoras com as quais atuei, por outro lado, no que concerne às famílias, o período comprobatório (RAMOS, 2011) era sempre reativado a cada novo ano que iniciava e, em certo sentido, a cada nova família que matriculava suas crianças na instituição. O fragmento a seguir, evidencia uma situação vivenciada em meu último ano de atuação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e ilustra essa afirmação:

Em, 2014, em meados do mês de abril, estava eu no banheiro do bloco da instituição onde se encontravam as turmas de creches, dando banho em uma menina de pouco mais de um ano. Naquela ocasião, eu partilhava a docência da turma das crianças de 1-2 anos com outra professora. Sempre dividíamos as ações relativas aos cuidados e à educação daquelas crianças, não havendo impeditivos a qualquer um de nós na realização de tais tarefas. O banheiro ficava em um ponto do corredor principal da UMEI, quase em frente a sala da coordenação e da secretaria da instituição. Coincidentemente, o pai daquela menina que eu banhava adentrou a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) para conversar com a diretora sobre a possibilidade de sua filha ser levada para casa mais cedo, em função de uma consulta médica. Ao me vendo dando banho em sua filha, o pai dirigiu-se enfurecido à sala da direção apresentando sua total insatisfação com situação.

– “Onde já se viu, um homem dar banho em meninas? Isso é inadmissível!” – dizia o pai à diretora quando ela o questionou:

– Uai, e o que tem demais, nisso?

– Eu não concordo! Eu não dou banho em minha filha; por isso, não aceito que outro homem o faça! Ao passo que a diretora lhe pergunta:

– Quando você leva a sua filha ao pediatra e percebe que o profissional é um homem, você deixa de consultá-la por causa do sexo do médico?

– Ah, mas aí é diferente! O médico tem preparação para isso!

– Não há nada de diferente: assim como o pediatra se preparou profissionalmente para atender sua filha no consultório, o Sandro também se preparou para trabalhar aqui. Ele tem as mesmas condições que as demais

professoras aqui da UMEI. O fato de ele ser pai de duas moças, dá a ele mais condições de compreender as crianças do que muitas professoras que ainda são solteiras.

A partir daquele momento, ao saber que eu era pai de duas filhas, casado, aquele senhor (pai da menina) foi se acalmando ao passo que a diretora continuava a explicar como eu me relacionava com as professoras, com as crianças e demais familiares delas (Fragmentos de memória 03- abril de 2020).

Ao ver a cena do banho, o pai se irritou, em clara demonstração de que para um professor do sexo masculino que atua na Educação Infantil, “ser reconhecido como homem pressupõe certas provas e contra provas. [...] A convivência em espaços de intensa feminilidade propicia uma revalorização das masculinidades e das feminilidades, bem como dos processos identitários dos/as diferentes profissionais” (SAYÃO, 2005, p. 216). Assim, após ter dado provas de idoneidade às professoras com as quais atuava, precisava também fornecer certo número de provas e de contraprovas para a comunidade da instituição de Educação Infantil, sobre minha profissionalidade. No cotidiano da Educação Infantil há uma forte tendência de as famílias das crianças “atribuírem a esses sujeitos as características de homens sexualmente descontrolados e, por serem homens e precisarem lidar com os cuidados corporais das crianças, estão bem mais propensos a cometerem abusos contra os pequenos” (RAMOS, 2017, p. 106).

De igual modo, é possível justificar que no caso corrente, não bastou apenas a diretora evidenciar minha formação profissional e acadêmica (à essa altura, eu já era mestre e havia iniciado o doutoramento em educação). O pai somente abrandou seu descontentamento quando teve acesso a informações de minha vida particular (ser casado e pai de duas filhas). Percebe-se, nesse sentido que os estranhamentos principalmente de familiares das crianças, provocados pela presença de professores homens nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes, demandam informações relativas à vida privada desses professores homens para atenuar as desconfiças. Para Sayão (2005, p. 198) “a experiência com a

paternidade respalda e legítimas ações dos docentes”. O fato de a diretora evidenciar para o pai da menina que eu era casado e já exercia a paternidade diminuiu as desconfianças.

Ao longo dos anos de 2009 e 2010, cursei a especialização em Docência na Educação Infantil³³. Em função dos estudos e reflexões que realizava naquele curso, associados ao meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual eu analisava as relações de gênero presentes nas brincadeiras das crianças, passei a refletir sobre a docência masculina a partir de minha própria relação com as crianças. O fragmento a seguir, ilustra importantes nuances sobre os modos como as crianças lidam com um professor homem no contexto da Educação Infantil:

Eu era professor de apoio da turma de cinco anos. Em certa ocasião, desenvolvia um projeto de trabalho com a turma no qual as crianças tinham a oportunidade de conhecer a obra do artista plástico estadunidense Jackson Pollock³⁴. A partir da produção plástica desse artista, as crianças eram estimuladas a pensar possibilidades de pintar sem usar o pincel – já que o estilo pictórico de Pollock (*action paint*) era realizado sem que ele encostasse o pincel nas telas (ele apenas movimentava-os a certa distância deixando que a tinta escorresse, pingasse, riscasse). Recordo-me que no meio deste projeto, uma menina novata – informação que depois foi confirmada pela professora de referência e pela coordenação da UMEI – tinha ingressado na turma. Essa menina havia mudado recentemente com sua família para o bairro, vinda do interior de Minas Gerais. Naquele dia, ela passou a me observar durante todo o tempo em que permaneci na turma. Não pude deixar de notar uma expressão de espanto, por parte da menina, quando, sentados em roda, outra menina, sem pedir permissão sentou-se em minhas pernas. A novata parecia não compreender o que um homem fazia em meio a crianças e mulheres. Naquele dia, a experiência que vivenciávamos no projeto consistia em pintar com bolas de tênis. Eu havia fixado uma tela de 120 cm por 80 cm na parede de fora da sala de referência da turma. Inicialmente, eu havia isolado a parede com papel Kraft para evitar respingos de tinta – posteriormente, esse papel se tornou o

³³ Trata-se do curso de Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica – ação indutora da PBH realizada em parceria com a FaE/UFMG. O eixo de concentração Múltiplas Linguagens e Educação Infantil é responsável pela formação de 40 professores de Educação Infantil da PBH em nível de especialização.

³⁴ Para saber mais sobre a vida e a obra de Jackson Pollock visite: <https://arteeartistas.com.br/biografia-de-jackson-pollock/>

fundo do mural no qual registrei fotografias e algumas produções das crianças acompanhadas de notas sobre a proposta do projeto para que os pais pudessem acompanhar aquelas experiências. A proposta era de mergulhar a bolinha de tênis na tinta guache (não muito rala) e lançá-la na tela. Eu estimulava que as crianças trabalhassem em grupos (trios e duplas) e, posteriormente, analisávamos o conteúdo do que havia sido produzido: as manchas, os escorridos de tinta, a miscigenação das cores, as sensações que aquela pintura nos provocava. Lembro-me que a novata havia se deleitado na atividade – e àquele momento, o espanto relativo à minha presença havia se convertido em entrega total à atividade. Passados cerca de dez dias, a mãe dessa menina, havia pedido à coordenação para me conhecer, pois sua filha falava tanto do “professor das brincadeiras legais”, pois diariamente a menina se referia a mim dessa forma em sua casa. A partir de então, a mãe se dirigia a minha pessoa também com certa desconfiança, até que presenciei um dia em que algumas mães de outras crianças da turma, durante a saída ao final do turno, conversavam com ela coisas do tipo:

– “As crianças adoram o Sandro. E ele também é muito carinhoso com elas! Elas sempre se despedem dele oferecendo-lhe abraços e beijos”!

– “É, meu filho também vive dizendo que ele é bem legal. Às vezes, meu menino diz que Sandro é mais bravo que as professoras, mas ainda assim, meu menino adora as coisas que ele leva para a sala! Todo dia fala”!

A mãe da menina novata, então, passou a progressivamente se acostumar com minha presença entre as crianças e as professoras (Fragmentos de memória 04 – setembro de 2009).

O fragmento revela importantes questões sobre os modos como as crianças significavam a presença de um professor do sexo masculino na Educação Infantil. Primeiramente, o espanto da menina com um homem atuando como professor na instituição. Investigações no campo dos Novos Estudos Sociais da Infância sugerem que as crianças não formam um coletivo isolado, mas sim parte de um povo com o qual aprende a compartilhar visões de mundo (TOREN, 1999; PIRES, 2010).

De igual modo, o fragmento revela que o espanto da menina diminui à medida que as crianças (e os adultos) compreendem que a presença masculina na Educação Infantil não se configura em risco e sim em uma outra possibilidade de realizar as especificidades da docência em creches e pré-escolas – nem melhor, nem pior; apenas uma possibilidade outra de constituição da docência (JANEI;

MACHADO, 2020). É importante considerar também que o fragmento revela os modos como as crianças, significam a presença masculina e como as experiências vividas no âmbito da UMEI reverberam em âmbito familiar e vice-versa, possibilitando a ampliação das experiências sociais de adultos e crianças (SANTOS, 2015). E mais: a importância de as famílias terem acesso ao projeto pedagógico e ao currículo vividos por adultos e crianças na Educação Infantil.

Reitero que as crianças não formam um coletivo isolado e, desse modo, elas também contribuem para a construção de sentidos coletivos sobre a presença de um professor homem no contexto de creches e pré-escolas. O fragmento a seguir, evidencia como a presença de professores do sexo masculino, precisa ser alvo de reflexão coletiva por parte dos adultos, pois, do contrário, possibilitará a reprodução de estereótipos pautados em representações simbólicas de gênero alinhados com a masculinidade e a feminilidades hegemônicas (CONNELL, 1995; 2016):

As professoras tinham o hábito de buscar em minha figura, elementos para a tentar “barganhar” o bom comportamento das crianças. Diversas eram as situações em que eu era chamado por elas para “resolver problemas” relativos às crianças. Se elas fizessem bagunça, por exemplo, eu era chamado:

– Sandro, chega aqui, porque tem um rapazinho aprontando aqui!

– Sandro, dá um pulinho aqui, pois essa mocinha não quer almoçar!

Confesso que durante algum tempo, eu assumi este lugar até o dia em que eu percebi que as crianças conversavam sobre mim no parquinho. As crianças buscavam dar a volta no prédio da UMEI brincando de corrida de velocípedes. As professoras, por seus turnos, não permitiam, pois próximo ao almoxarifado, o zelador da UMEI sempre trabalhava com suas ferramentas e alguma criança, poderia, eventualmente se machucar. Assim as crianças da turma de quatro anos, se organizavam para a corrida, quando começaram a refletir:

– Gente, não vamos lá atrás não, a professora pode chamar o Sandro!

– É mesmo, né? Tem hora que é chato o Sandro ficar chamando a atenção da gente. Ele é até legal, mas tem horas que fica até parecendo que é o pai da gente, né?

As crianças, mesmo com a iminência de minha intervenção, fizeram a corrida de velocípedes e foram alvo da intervenção dos adultos. (Fragmentos de memória 05 – março de 2010).

Esse fragmento para além de evidenciar importantes questões que envolvem a inserção de homens na docência da Educação Infantil, permite identificar processos de tomada de consciência sobre as representações de gênero que emergem das relações entre os docentes, em especial quando um deles é homem. Percebe-se que o professor do sexo masculino, em muitas situações, demarca a sua diferença em relação às professoras por meio daquilo que tenho chamado de produção de uma *pedagogia dura*, isto é, um conjunto de práticas de educação e de cuidado que se diferenciam daquelas realizadas pelas mulheres, já que se pauta por elementos da masculinidade hegemônica, sendo, portanto, marcadas pela rigidez, pela imposição da autoridade e, sobretudo, pelo disciplinamento e pelo controle dos corpos das crianças. Confesso que, por algum tempo, essa pedagogia dura se tornou uma forma de tentar estabelecer diferença entre o trabalho desenvolvido por mim e as docentes – o que é passível de inúmeros questionamentos.

Fica evidente nesse fragmento a necessidade de um debate institucional, no contexto da Educação Infantil, sobre as questões de gênero, em especial quando se tem um professor do sexo masculino atuando nos cuidados e na educação das crianças de até cinco anos de idade. Considero, portanto, essencial que as questões de gênero figurem no projeto pedagógico das instituições, mas que também sejam alvo de debate e reflexão crítica por parte de docentes (homens e mulheres), com vistas a construção de uma sociedade mais igualitária e que não permita a transformação da diferença em desigualdade.

O quê, de fato, gera o estranhamento da presença masculina na Educação Infantil?

Este texto problematizou as noções de masculinidade e de feminilidade presentes no ambiente da Educação Infantil e que impedem ou limitam a participação de homens nas práticas de cuidado e educação. Nele, evidencia-se que os professores homens, quando inseridos em um ambiente profissional construído *por e em função de* uma demanda social das mulheres, alteram as relações sociais que ali ocorrem.

Os fragmentos aqui apresentados, quando reunidos, apresentam um mosaico que evidencia uma constelação de sentidos (BENJAMIN, 1994) que permitem compreender o atual debate sobre a presença/ausência de homens na Educação Infantil, assim como permitiram que eu me constituísse enquanto sujeito que não apenas narra essas experiências, mas que por elas foi afetado de algum modo. Mais ainda: os fragmentos de minhas memórias aqui reunidos, também permitem ressignificar a questão dos homens em creches e pré-escolas na perspectiva de possibilitar um processo de significação de novos sentidos para o masculino nesse contexto.

Historicamente, há a atribuição de papéis sociais distintos, pautados nas diferenças biológicas entre homens e mulheres. No caso da Educação Infantil, as alterações de uma concepção arraigada no processo histórico de constituição das diferenças possibilitarão transformações significativas à medida que diferentes sujeitos (adultos e crianças, homens e mulheres, meninos e meninas), em seu processo de socialização, passarem a compreender que as relações humanas se constituem também no reconhecimento e no respeito às diferenças. Seria, portanto, relevante que as questões de gênero, bem como o debate sobre a presença de professores homens em creches e pré-escolas, estivessem efetivamente inseridas no plano de trabalho das/os docentes (assim como nos Projetos Pedagógicos das instituições de

Educação Infantil).

Em suma, a progressiva inserção de profissionais do sexo masculino na docência de crianças pequenas (decorrência das conquistas iniciadas com a Constituição Federal de 1988) ainda é insuficiente para se produzir uma política de equidade de gênero. Para se combater preconceitos baseados nas representações de gênero, não basta somente que o poder público assegure a presença de professores homens na educação e nos cuidados desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil. Não basta ser homem ou mulher, pois, para além de nossa condição humana, é necessário que o respeito às diferenças – de qualquer natureza – seja uma discussão permanente em qualquer uma das etapas de formação das pessoas (não apenas no âmbito da educação escolar), mas que seja, sobretudo, um debate constante na Educação Infantil.

Nesse processo, faz-se necessário que todos, indistintamente, tanto homens quanto mulheres, estejamos imbuídos/as do desejo de mudança e nos reconheçamos como sujeitos implicados em processos de transformação social, em especial, aqueles referentes à construção, desconstrução e reconstrução das relações sociais de gênero.

Referências

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001.

BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane; ZANETTE, Jaime Eduardo. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero a Seis**. Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558-579, jul/dez, 2020.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 10.572, de 13 de dezembro de 2012**. Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2012.

- BELO HORIZONTE. **Lei n. 8.679, de 11 de novembro de 2003**. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis n. 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre el Programa de La Filosofia Venidera y otros ensayos**. Trad. Espanhol Roberto J. Vernego. Caracas: Monte Avila Editores, 1989 [1918], p. 162 – 175.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONNEL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.
- CONNELL, Raweyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015, p. 29-50.
- CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. In: Educação e Realidade. Vol. 20 (2), p. 185-206, jul/dez. 1995.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241- 282, jan./abr. 2013.
- CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unberhaum; MEDRADO, Benedito (Orgs.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998. p. 51-77.

- JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na Educação Infantil. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017.
- JANEI Vitor; MACHADO, Silvio Ricardo Munari. “Doces bárbaros”: por uma nova sensibilidade dos professores homens na Educação Infantil. **Zero a Seis**. Florianópolis, v. 22, n. 42, jul/dez, 2020, pp.710-725.
- JOSÉ DA SILVA, Tassio *et al.* Relazioni di genere, educazione della prima infanzia e cambiamenti sociopolitici in Brasile: contributi per uno statodell’arte. **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, v. 13, n. 2, p. 209-230, 2018.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia**. In: Coleção Os Pensadores. 1ª edição. Vol XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1997.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014.
- OLIVEIRA Vinicius Expedito Mena; FINCO, Daniel. “Enfrentei muitas *tempestades* como professor de Educação Infantil”: um debate sobre identidade docente e homossexualidade masculina. **Zero a Seis**. Florianópolis, v. 22, n. 4, p. 580-6042, jul/dez, 2020.
- PIRES, Flávia Ferreira. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.
- RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens**. Jundiaí: Paco Editorial,

2017.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** – MG. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 139f.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Crianças e Educação Infantil: ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Relações de gênero na docência da Educação Infantil: percepções das crianças sobre as interações da professora e do professor. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Linha Direta, n. 158, p. 11-19, ano XXIV, 2019.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SOARES, Alexandre Gomes; BRAGA, Denise da Silva. Percepções das crianças sobre as relações de gênero a partir das interações vividas entre pares e na companhia de uma professora e um professor na Educação Infantil. **Zero a Seis**. Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 632-655, jul/dez, 2020.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A Educação Infantil e gênero: a participação de homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, n. 6, 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creches**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil** – Campinas, SP: 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de

Campinas.

SOUZA, Eliana Batista. **Quebrando tabus e educando a infância:** a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte – Belo Horizonte, MG: 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais.

TOREN, C. **Mind, materiality and history:** explorations in Fijian ethnography. London: Routledge, 1999.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil:** de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1986.



*Clayton Jhonatas Padilha - Professor de Educação Infantil
Pré único - 4 e 5 anos
CMEI Vila Macedo - 2019
Curitiba - Paraná*

Loris Malaguzzi. Cem anos. Algumas perguntas para seguir com o problema*³⁵

Alfredo Hoyuelos

Todo perguntar é uma busca. Toda busca tem sua direção previa que vem do que se busca. Perguntar é buscar conhecer “o que é” e “como é”. Buscar esse conhecimento pode se tornar uma “investigação” ou colocar em liberdade e determinar o que se pergunta. Perguntar tem, enquanto “perguntar por...”, é sobre o que se quer saber. Todo “perguntar por...” é de alguma forma “perguntar a...”. Ao perguntar é inerente, além do que está sendo perguntado, algo a que se pergunta (...). O que há de peculiar nisso (perguntar) é que perguntar se “vê através” de si desde o primeiro momento em todas as direções dos mencionados caracteres constitutivos da própria questão. (HEIDEGGER, 1989, p. 14).

Comemoramos neste ano de 2020 o centenário do nascimento de Loris Malaguzzi. Uma ocasião para lembrar esse personagem e visitar algumas ideias que tem me perseguido atualmente e segue emergindo em minha prática cotidiana. Nessas linhas, novamente, minha homenagem.

Mas, é especialmente Malaguzzi, que me leva a continuar me questionando. Ou melhor, que me provoca a me fazer perguntas legítimas, não comuns. Não aquelas que me prendem em respostas já previstas, já dadas. Que não me levem a caminhar pelas trilhas do desconhecido.

O poeta cubano César López escreve:

"... Repita a pergunta

Em uma pergunta retorcida para incitar
a afirmação pretendida ..."³⁶

*Tradução: Franciele F. França. Revisão técnica: Catarina Moro e Etienne Baldez.

³⁵ Este capítulo é uma atualização de uma publicação realizada em *Aula de Infantil* em 2004 e em uma Monografia do Conselho Escolar de Navarra em 2016.

³⁶ No original: “...repiten la pregunta //en un retorcido interrogante para incitar //la

Na escola - não muito poética - em que sofri quando criança, ensinaram-me a responder sempre com a *verdade*, a sua verdade, às perguntas do professor. Um professor que sabia de antemão as respostas que queria apenas controlar. Para isso, melhor então, um mundo sem perguntas.

Mas essas não são questões vitais e poderosas. O mundo se transforma graças à humilde curiosidade dos questionadores, perguntas que geram incertezas, aventuras, espanto e insegurança. Supõe esse indagar existencial heideggeriano que atravessa nosso olhar para se projetar em todas as direções caleidoscópicas possíveis. Essas perguntas não banais nos lançam em busca do inédito e do inesperado.

A partir desta forma de pensar, que alguns e algumas definiram de Complexidade, quero levantar algumas questões, para mim fundamentais, que me faço todos os dias quando saio da escola em que trabalho, e que me permitem aproximar-me, de alguma forma, do que eu entendo como uma forma de “continuar com o problema”, como disse Donna Haraway (2019). De fato, penso que as perguntas são simpoiéticas, geradoras porque têm um potencial para mudanças incríveis. E parafraseando a pensadora norte-americana, eu diria que são perguntas que se desdobram em novas perguntas, se não forem ou se não se constituírem perguntas banais, como uma prática de cuidado e pensamento. Uma centelha de fantástico, também em homenagem a Gianni Rodari, do qual também comemoramos 100 anos de seu nascimento.

São seis perguntas. Elas podem ser mais, menos, estas ou outras. Cada pessoa pode fazer as suas. É apenas uma maneira de proceder para mergulhar na reflexão consciente.

Nessas questões que sugerem um caminho possível, que não são

pretendida afirmación...”.

um atalho, encontro também em Loris Malaguzzi, o famoso pedagogo reggiano, um companheiro privilegiado ao lembrar algumas de suas provocações ou interrupções estéticas, éticas e políticas.

Primeira pergunta: Como me diverti hoje?

Na entrada de uma das escolas de Reggio Emilia há uma placa que anuncia, de forma subversiva: “Nada sem alegria”. Educar significa se divertir. Eu acredito que o tédio e a rotina devem ficar longe da escola. Malaguzzi nos apresenta um tipo de educação que “vai contra a pedagogia profética, que sabe de tudo antes que aconteça. Que ensina as crianças que todos os dias são iguais e que não há surpresas e aos mais velhos que devem apenas repetir o que não foram capazes de aprender”. Critica, desta forma, os programas e os currículos baseados em sofrimento, na tristeza e no esforço inútil. Meninos, meninas e os adultos precisam de otimismo, risos e entusiasmo para continuar crescendo com bem-estar. E eles têm o direito de encontrar o prazer no sentido de educarem-se o tempo todo. Mas para que isso aconteça, é necessária uma certa dose de paixão desenfreada pela profissão de ensinar.

Por outro lado, a diversão é o outro lado da divergência. Divergir significa transgredir, não permanecer nos cânones do previsto, do habitual. A educação para não morrer precisa correr riscos e estar sempre em movimento. Para Malaguzzi, estar vivo significa sair da norma, da lei, inventar propostas intrigantes e paradoxas para as crianças e para os adultos.

Loris tinha, como Gunilla Dahlberg³⁷ aponta, um forte senso de ironia, e ele gostava de referenciar Bachelard dizendo: “Para que a educação seja bem-sucedida, é necessário ter um menestrel no bolso”.

³⁷ O autor se refere a uma conversa, sobre Loris Malaguzzi com, Gunilla Dahberg em encontro ocorrido em Reggio Emília.

Também, nesse sentido, citava Bronfenbrenner: “para que a educação tenha sucesso, deve haver, pelo menos, um tio louco que nos surpreenda”. Para ele era preciso “brincar para ser sério”.

Segunda pergunta: O que aprendi hoje?

Para Loris, os professores e professoras não vão fundamentalmente para a escola para ensinar, mas aprender; principalmente a cultura que todas as crianças possuem. Isso significa assumir uma atitude permanente de escuta e observação dos processos de aprendizagem das crianças. Refletir, por meio de uma investigação cuidadosa e sistemática, permite-nos entender como as crianças aprendem. Desta forma, nosso papel, como professores e professoras, é qualificado nos meandros da pesquisa permanente.

Trabalhar com crianças nos dá a possibilidade de nadar em um mundo de águas tão incertas quanto agitadas. Descobrir, com paixão, formas de ver e olhar poéticas, estéticas e artísticas. Como afirma Gil Marín (2015, p. 47):

A infância traz um mundo que inquieta nosso mundo e nossas certezas. Embora a criança precise de uma tradição, de uma continuidade do que somos e valorizamos, esta também representa sua descontinuidade, a possibilidade de criação. Requer inserção em um mundo, mas também abre outros; nesse sentido, é viável afirmar que a infância e a arte estão intimamente ligadas, uma vez que a primeira é fundamentalmente artística: apresenta o maravilhoso, o fantástico e o novo que existe; inaugura palavras, abre caminhos inesperados, gera metáforas, recupera encontros vitais com animais, plantas e outras entidades, e cruza espécies e seres para além de nossas classificações e distinções. Por isso, mais do que uma etapa da vida, é uma força renovadora da existência.

Aprender também significa estar disposto a confrontar nossas ideias publicamente, porque não nos consideramos possuidores de uma verdade. Discutir e dialogar persistentemente com as crianças, companheiras/os e familiares é uma condição de identidade da educação. Desta forma, alguns dos valores que temos se convertem,

magicamente, em crenças que permitem eliminar alguns preconceitos, rótulos ou estereótipos ancorados na experiência.

Terceira pergunta: O que estudei hoje?

Malaguzzi acredita em profissionais formados com amplo conhecimento. Uma sabedoria formada, principalmente, fora dos livros de psicologia, pedagogia e didática. Professores com enorme curiosidade intelectual e com vontade de estudar diariamente para poder formar essa “profundidade cultural” que ajuda a compreender melhor os processos de aprendizagem das crianças. Ler para colocar nossas ideias em crise e fazer a escola respirar de todos os pulmões formativos da vida.

A aquisição deste conhecimento transdisciplinar ajuda a compreender, eticamente, os processos de aprendizagem das crianças que, talvez, nem ouvimos ou valorizamos se eles não fazem parte de nossos esquemas de conhecimento. Maior cultura, no sentido mais amplo do termo, permite, acima de tudo, maior respeito pelas ideias dos outros, incluindo as das crianças. Para que isso aconteça, é necessário estudar e correr riscos para colocar em conflito o que pensamos saber. Supõe gerar uma inquietação intelectual que vai do cinema à poesia, da arquitetura à antropologia, da química ao teatro, ou da biologia à história.

Quarta pergunta: como eu poderia ter feito diferente hoje?

Malaguzzi gostava de mencionar Von Foerster para resgatar a seguinte máxima ética: “aja de forma a aumentar o número de oportunidades possíveis”. Dessa maneira, questionava infinitamente os educadores e educadoras para descobrir se, nas decisões que tomavam (ao elaborar as propostas educacionais, de observar, avaliar, agir, etc.), valorizavam outras possibilidades, outras formas de fazer. Se

pensaram em novas variáveis, novas apresentações. Não era suficiente para ele ouvir que as crianças, por exemplo, trabalharam com argila, pois queria saber por que, como tinha sido apresentado, com que umidade, se foi colocado na mesa ou no chão, se a superfície estava coberta, com o que e de qual cor era, se colocaram cadeiras ou não, com que iluminação, com que materiais, quantidade, que forma inicial, o que foi dito às crianças, que papel teve a professora... E se depois de escolhido podia ser feito de outra forma, qualitativamente, melhor. Em última análise, esse desafio tem a ver com ter a consciência de saber por que escolhemos, o que deixamos de fora e quais possibilidades educacionais oferecemos às crianças, e de quais - por razões que temos criticamente que descobrir - nós as privamos.

Quinta pergunta: De que forma deixei testemunho do meu trabalho hoje?

Malaguzzi afirmava, de forma provocativa, que, na escola, o que não se mostra publicamente das práticas educativas, não existe. De certa forma, não serve para nada. Loris, sempre ciente do risco de que a escola poderia não conseguir deixar marcas de seu próprio trabalho, demonstrou uma enorme obsessão com documentar a experiência realizada com as crianças. Exigia das professoras que carregassem uma caderneta no bolso e passava muito tempo analisando e refletindo sobre os registros recolhidos. Para ele, uma profissão que não tem o hábito ou costume de registrar ou tomar notas sistemáticas das experiências realizadas com as crianças, gera uma escola pobre, privada, escondida e enterrada.

Documentar o trabalho supõe um argumento a narrar, criativamente, os eventos educativos. É tão importante observar ou investigar os processos de aprendizagem infantil como, posteriormente, saber narrá-los. É na descrição dos acontecimentos que se constrói um sentido ao que a infância descobre. É este sentido

multifacetado o que, de forma ética e esteticamente, precisa ser confrontado publicamente. Evidentemente, os relatos dos acontecimentos devem ser sempre documentos tratados com o mais alto profissionalismo e qualidade. Isso significa cuidar do estilo dos documentos escritos, dos painéis de fotos ou vídeos de apresentação de experiências que são sempre edições cuidadas e nunca apresentações, “brutas”, do material gravado.

Na sua forma narrativa, Loris tinha *respons-habilidade* (outro valor de HARAWAY, 2019) e a inteligência de extrair significados heurísticos importantes de histórias infantis, aparentemente banais. Neste caso, alguns meninos e meninas de Reggio Emilia, em um longo projeto realizado com a sombra, tentam formar enigmas para os demais. Vejamos, a título de sugestão, a forma de relatar malaguzziana.

Pode-se apreciar, lendo nas entrelinhas, que as regras e ideias que têm as crianças podem ser mudadas por elas a ponto de colocá-las em dúvida. São capazes de questionarem-se, enquanto experimentam e transformam as brincadeiras com as sombras.

“O que acontece a uma pequena sombra se ela entrar em uma grande? Ela desaparece ou fica embaixo?”

“A sombra de uma borracha pode ser tão grande quanto a de um lápis?”

“Três crianças juntas, podem ter apenas uma sombra?”

(...) Como na fábula de Édipo, agora as crianças questionam quem passa. Não importa se são amigos ou estranhos, colegas ou adultos. As crianças de Édipo, quando tiram frutos da geometria da sombra que aprenderam, não correm risco.

Elas sabem muito bem. Eles inventam enigmas (e truques) para que os outros os decifrem.

Mas o enigma não está dado. É preciso elaborá-lo. As crianças conseguem (cooperando e argumentando) isolar os elementos do problema levantado, encontrar as palavras e colocá-las juntas para que deem significado ao desaparecimento imprevisto e provisório de uma regra ou resposta que pode ser encontrada entre indícios claros e pistas ambíguas. Elas amam o suspense e

conseguem provocar nos demais um desejo imediato de resolver o enigma, mesmo se eles estiverem errados. É o que os filhos de Édipo, com muita ironia, não querem. Já estamos, temos que admitir, dentro da trama da antiga comédia de arte.

E as crianças estão sempre neste lugar, com seus 5 anos. (MALAGUZZI, 1990, p. 28).

O registro narrativo de experiências educacionais evita fazer retórica da educação, ou falar sobre teorias que todos nós, mais ou menos, podemos compartilhar. Documentar a prática permite ver como as ideias interagem em cada momento com/por várias pessoas. Malaguzzi dizia: “É na prática que ensaiamos o futuro da educação”. Além disso, é um ponto inflexível e inevitável de avaliação contínua para ver como a práxis educativa harmoniza ou trai suas próprias teorias que, às vezes ingenuamente, tentamos defender.

Sexta pergunta: Qual é o impacto político do meu trabalho hoje?

Nós profissionais da educação somos sujeitos com compromisso político. Não estou dizendo que necessariamente pertencemos a um partido político. Nem menos que isso, mas é necessário compreendermos nossa profissão, para além da didática, como uma questão tanto ética quanto política. Que procuremos melhorar as condições de existência das crianças, perto e longe dos alunos; na escola em particular e na sociedade em geral.

Essa *responsabilidade* envolve, por exemplo, abrir a porta da sala de aula para a entrada de pais e mães, ativar processos democráticos de participação social na escola, provocar debates com as famílias, com políticos e políticas, e organizar projetos conjuntos com os espaços culturais da cidade, para que essa reconheça os direitos das crianças. Significa escrever artigos, participar de tertúlias, colaborar profissionalmente em associações e gerar, a partir da rica experiência educativa, um diálogo - o mais amplo possível - para conseguir

conscientizar a sociedade dos direitos culturais e educacionais que são sistematicamente tirados das crianças.

Sem esse espírito político, a profissão carece de sentido porque pode entrar em um círculo corporativo vicioso.

Estas são apenas algumas perguntas possíveis. Pode, como comentei, haver outras. Cada profissional, cada equipe educativa pode elaborar as suas. As respostas provisórias que foram dadas são um possível termômetro para medir a saúde, gentileza, cuidado, qualidade e o bem-estar na escola. Talvez, como disse Marcel Proust, conseguir que “o verdadeiro ato do conhecimento não consista tanto em descobrir novas terras, mas em olhar com novos olhos”. Cada dia.

Referências

GIL, Francisco Javier. “Infancia y pedagogía poética”. En AA. VV., **Tejedores de vida. Arte en primera infancia**. Bogotá: Idartes, 2015.

HARAWAY, Donna. **Continue com o problema**. Consonni: Bilbao, 2019.

HEIDEGGER, Martín. **O ser e o tempo**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1989.

MALAGUZZI, Loris (1990), “L'ombra e il pallottoliere dei bambini”. Em AA.VV., **Tutto tem an'ombra Eu pergunto menos a ele**. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1990.



Alan Felipe da Silva - Professor de Educação Infantil
Pré I – crianças de 4 anos
Centro Municipal de Educação Infantil Conjunto Nossa Senhora da Luz
II - 2017
Curitiba - Paraná

A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil³⁸

Paulo Fochi

Este texto se ocupa de discutir sobre a especificidade do planejamento na Educação Infantil, partindo da experiência em curso que temos desenvolvido junto às escolas que compõem o Observatório da Cultura Infantil – OBECI. O OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que envolve 6 escolas (3 públicas e 3 privadas) e que tem como objetivo a promoção e a sustentação da transformação dos contextos educativos³⁹. O interesse por pensar a respeito deste tema se dá a partir da necessidade de problematizar os instrumentos que utilizamos para ler a realidade, refleti-la, problematizá-la e projetar a ação pedagógica em creches e pré-escolas de modo que atendam à complexidade das crianças e às especificidades desta etapa.

Antes de entrar no modo como temos pensado e realizado o planejamento, tratarei de algumas premissas que nos orientam e que podem auxiliar professoras e professores a problematizar os modos como tem planejado no local em que atua.

³⁸ Este capítulo é uma retomada de um texto publicado em 2015 na Revista Pátio com o título “Planejar para tornar visível a intenção educativa” e de parte da tese defendida em 2019 cujo título é “A documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI”. Trata-se de uma atualização das reflexões a respeito do planejamento que temos desenvolvido no OBECI.

³⁹ Ao longo do texto usarei OBECI ou Observatório em referência a essa comunidade, esse grupo. Para saber mais a respeito, ler Fochi (2019).

Ideias orientadoras

O ponto de partida para pensar a noção de planejamento que vou discutir neste texto foi a problematização sobre os próprios modos de planejar que já estavam em curso nas escolas. Ao analisar a respeito, percebemos que o planejamento costumava ser:

burocrático, ou seja, de preenchimento de fichas e documentos para mera formalização de exigências institucionais, mas que não convidavam à reflexão e ao diálogo com a realidade;

repetitivo, que, aliado à burocracia, não representava a ação de refletir sobre o cotidiano pedagógico para qualificá-lo, mas apenas a repetição de esquemas e tabelas (semanário);

improvisado, já que, muitas vezes, não existia nenhum modo preditivo ou antecipatório de organizar o trabalho pedagógico e tudo acontecia de modo imprevisto, ou, como costume chamar, pelo método *NHP – na hora pinta*.

Este cenário em nada contribui para a construção da qualidade nos contextos de Educação Infantil, muito pelo contrário, caminham em direção a uma pedagogia burocrática e oficiosa (FORMOSINHO, 2018), que nem transformam a realidade, nem oportunizam boas experiências de aprendizagem.

Dewey (1990) irá chamar atenção a três qualidades que um instrumento de planejamento precisa, devendo ser: relacional, antecipatório e previsível. Martini (2020, p. 99) complementa dizendo que:

Qualquer instrumento, para ser eficaz, deve ter a capacidade de apoiar e favorecer ocasiões de confronto, de discussão, de elaboração; de privilegiar os sistemas avaliativos personalizados; de monitorar de maneira contínua o processo de construção da motivação e da identidade do indivíduo e do grupo e de dar sentido, de interpretar e de atribuir significados aos acontecimentos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os instrumentos de planejamento precisam apoiar a leitura da realidade de modo crítico e criativo, sustentar processos reflexivos e dialógicos, sintetizar esquemas de ações a serem realizados e sistematizar a revisitação de observáveis para apoiar a continuidade dos processos educativos. Assim, quando alinhamos essa visão de planejamento à estratégia da Documentação Pedagógica, construímos um modo de planejar que atende à tripla temporalidade que a estratégia nos exige, ou seja, olhar o passado para produzir o presente e projetar o futuro (FOCHI, 2019).

Tudo isso é sustentado por uma lógica em que se entende que “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2000, p. 20). Assim, planejar é uma forma de conhecer, de reinterpretar e de produzir conhecimento sobre o contexto, as crianças e a ação pedagógica. Nesse mesmo sentido, não planejamos para a apreensão de um conjunto de ideias (instruir), mas para a reconstrução da realidade (dar sentido). Daí a necessidade em recorrer ao princípio da incerteza (MORIN, 2000; 2017).

Morin (2017) realiza uma discussão importante sobre a necessidade de enfrentar a incerteza, já que, segundo ele, a condição humana está marcada tanto pela incerteza cognitiva quanto pela incerteza histórica. Para Morin (2017, p. 59), “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”, o que nos move, portanto, não tanto na direção da apreensão daquilo que se quer conhecer, mas do processo para a construção dos sentidos sobre o que se está conhecendo.

Partindo dessa premissa importante, pode-se dizer que planejar é um gesto de abertura à incerteza e ao diálogo com a realidade, o que nos exige o *esforço para pensar bem* (MORIN, 2017). Estar aberto à

incerteza não é viver em um constante improviso, mas, segundo Morin (2017), para pensar bem, precisamos exercitar três viáticos⁴⁰: a **ecologia da ação**, a **estratégia** e o **desafio**. É a partir dessas pistas dadas pelo autor que irei problematizar as ideias que orientam o modo como os instrumentos de planejamento que temos foram construídos.

A respeito da ideia de ecologia da ação, Morin (2017, p. 61) destaca que “toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado” e acrescenta que “as consequências últimas da ação são imprevisíveis”. A escola de Educação Infantil é uma organização complexa e, por isso, planejar para acolher esta complexidade exige compreender o jogo de interações que há entre as situações do cotidiano escolar. Essa visão de ecologia da ação, que Morin (2017) nos traz, é um convite para pensar a trama que se estabelece entre as escolhas que fizemos para a cotidianidade das creches e pré-escolas, assim como um convite para estarmos atentos e abertos a mudança de rotas que acontecem a partir dessas escolhas.

No segundo viático, o autor diferencia **estratégia** de programação. Para Morin (2017, p. 62), o programa é plausível, em um mundo objetivo e de certezas, enquanto a estratégia “é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhece sobre um ambiente incerto”. Para Morin (2017), a estratégia reúne as informações recolhidas no processo e os acasos também, e, por isso, destaca: “todo o nosso ensino tende para o programa, ao passo que a vida exige estratégia e, se possível, serendipidade e arte” (MORIN, 2017, p. 62). Se o primeiro viático nos convida à abertura para

⁴⁰ Morin (2017) se refere aos viáticos, que são os instrumentos que utilizamos em viagens longas. Nesse sentido, os três conceitos que o autor se refere são aqueles necessários para a construção do conhecimento.

perceber como as situações se relacionam entre si e como mudam o curso das coisas, neste viático – o da estratégia –, precisamos atenção para ler a realidade e saber respondê-la através das nossas escolhas. Para isso, é preciso estar próximo para conhecer a realidade e ter os objetivos que movimentam as ações a partir deste conhecimento da realidade.

Daí que chegamos ao terceiro viático, o **desafio**. Morin (2017, p. 62), ao tratar deste, chama atenção para a nossa necessidade de aposta como “interrogação da incerteza à fé ou à esperança”. Nossas ações são realizadas sem nenhuma, ou muito pouca, certeza de retorno. Mas é preciso manter a aposta, ou, como o próprio Freire (2018) nos chama atenção, manter viva nossa crença que o outro é capaz de aprender.

Dizendo de outro modo: **abertura, atenção, escolha e aposta**. Estas são as palavras que nos guiam na construção do planejamento que temos pensado na Educação Infantil e que mantém nossa disposição em participar da aventura da humanidade com o compromisso que nos é exigido quando pensamos no acolhimento da vida nova que todas as crianças trazem consigo.

Outro ponto é o do **capital narrativo** acumulado com o planejamento. Goodson (2007), ao tratar do capital narrativo, advoga sobre a promoção da voz do professor e não apenas da escuta dela, “[...] em outras palavras, o modo como as pessoas teorizam, projetam, historiam sua vida e suas orientações será uma nova forma de capital cultural que inaugurará um novo modo de reprodução social” (GOODSON, 2007, p. 80).

Assim, narrar também pode ser uma forma de negociar significados para nossas vidas e de produzir teorias, projetando futuros. E produzir esse capital narrativo, em termos pedagógicos, poderá ser uma alternativa de mudança na medida em que os professores e as crianças, na escola, se sentirão engajados ética e moralmente aos seus discursos, sentimentos e ações.

Em nosso percurso no interior do OBEI, o capital narrativo está

diretamente ligado à estratégia da Documentação Pedagógica e, conseqüentemente, ao nosso aparato instrumental, que envolve o modo de planejar e o modo de comunicar sobre as aprendizagens e o cotidiano pedagógico. Para os professores, coordenadores e gestores, projetar e comunicar as jornadas de aprendizagem dos adultos e das crianças representa a construção de uma trama de sentidos que nos ajuda a compreender a cultura da infância e a cultura pedagógica, mais do que explicá-las.

Morin (2017, p. 51) alerta que “explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo”. Por assim entender, não planejamos e testemunhamos esses processos para construir um acúmulo de materiais textuais e imagéticos sobre o cotidiano pedagógico e as crianças, mas para construir um capital narrativo que nos ajude a compreender a aventura do conhecer que os meninos e meninas fazem desde sua chegada ao mundo, que professores instituem na sua prática pedagógica e que se transforma em um testemunho ético, cultural e pedagógico. Nesse sentido, “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. [...] É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão” (MORIN, 2017, p. 51).

Morin (2017) defende ainda que tentar compreender a humanidade envolve superar as separações e distanciamentos para, então, conjugar uma pedagogia conjunta. Segundo o filósofo, fazer isso é a iniciação à lucidez, ou seja, sujeitarmos um mesmo acontecimento a diferentes pontos de vista para adentrarmos nas diferentes camadas e possibilidades que há em um mesmo acontecimento que cria um contínuo recomeço, e isso é regenerativo.

Para nós do OBECI, planejar é o modo como tentamos fazer a iniciação à lucidez que Morin (2017) destaca. É a estratégia que

utilizamos para conjugar a fragmentação da ação pedagógica e mitigar o isolamento da ação em nome de uma compreensão mais complexa do todo. É um convite a estar aberto e atento às crianças e ao contexto - uma aposta na nossa própria capacidade de aprender e na da criança, representa um conjunto de escolhas que traduzem nossas crenças e nossas defesas e é a nossa construção de um capital narrativo pedagógico, para testemunhar outra maneira de se fazer escola e educação.

Exposto estas ideias estruturantes para o modo de planejar do OBECI, passo a apresentar nosso aparato instrumental para traduzir de que modo tais ideias se organizam em termos de instrumentos.

O aparato instrumental do OBECI: o Processo Documental

Para além de um instrumento isolado, pode-se afirmar que, no interior do OBECI, construímos o que Martini (2020, p. 99) chama de “aparato instrumental”, ou seja, um conjunto de instrumentos “adequado a reintegrar, a reelaborar e a sustentar o processo de construção do conhecimento das crianças e dos adultos”.

No OBECI, o aparato instrumental envolve o **processo documental** e os **ciclos de comunicação difusa**. Neste texto, darei atenção apenas ao primeiro, o processo documental, mas vale destacar que a partir dele é que são construídas uma série de formas de comunicação para as famílias: sobre as crianças e o grupo de que ela faz parte, sobre múltiplos aspectos e temas (vida cotidiana, relações, investigações) e sobre as distintas temporalidades em que acontecem (situações semanais, em períodos mais longos, anuais), que chamamos de ciclos de comunicação difusa⁴¹. A fim de exemplificar, neste texto abordarei brevemente sobre as mini-histórias, que é uma das

⁴¹ A perspectiva de avaliação das aprendizagens e do contexto que temos discutido se insere dentro deste ciclo de comunicação difusa.

estratégias que compõe este ciclo.

O Processo Documental é um conjunto de instrumentos que se constrói a partir de uma certa organização dos observáveis⁴² (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) gerados no cotidiano pedagógico que, ao serem elaborados e revisitados, servem para o professor perceber, prefigurar, registrar, metainterpretar, projetar, relançar e narrar sobre o caminho que está trilhando e sobre as aprendizagens das crianças. Esse documento se constitui a partir da caracterização do agrupamento, do planejamento de contexto, do planejamento de sessão (como os instrumentos de intenção investigativa, planejamento de sessão e reflexão semanal) e da restituição do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças. É a partir do Processo Documental que as observações, os registros, os planejamentos e as reflexões vão sendo contrastadas e interpretadas entre pares (professor e professor; professor e coordenador pedagógico). No esquema apresentado na Figura 1, exemplifico a estruturação de um Processo Documental⁴³.

⁴² Observáveis são “registros feitos a partir de observações do cotidiano e que permitem serem utilizados para refletir. Os observáveis são, necessariamente, materiais concretos e previamente selecionados: fotografias impressas, arquivos de fotografia, arquivos de vídeo, anotações do professor, exemplares de produções das crianças. Em outras palavras, algo que se possa observar posteriormente ao momento em que ocorreu” (FOCHI, 2017, p. 217).

⁴³ No OBECI, geralmente temos utilizado o software *Microsoft Power Point*[®] para construir o Processo Documental.

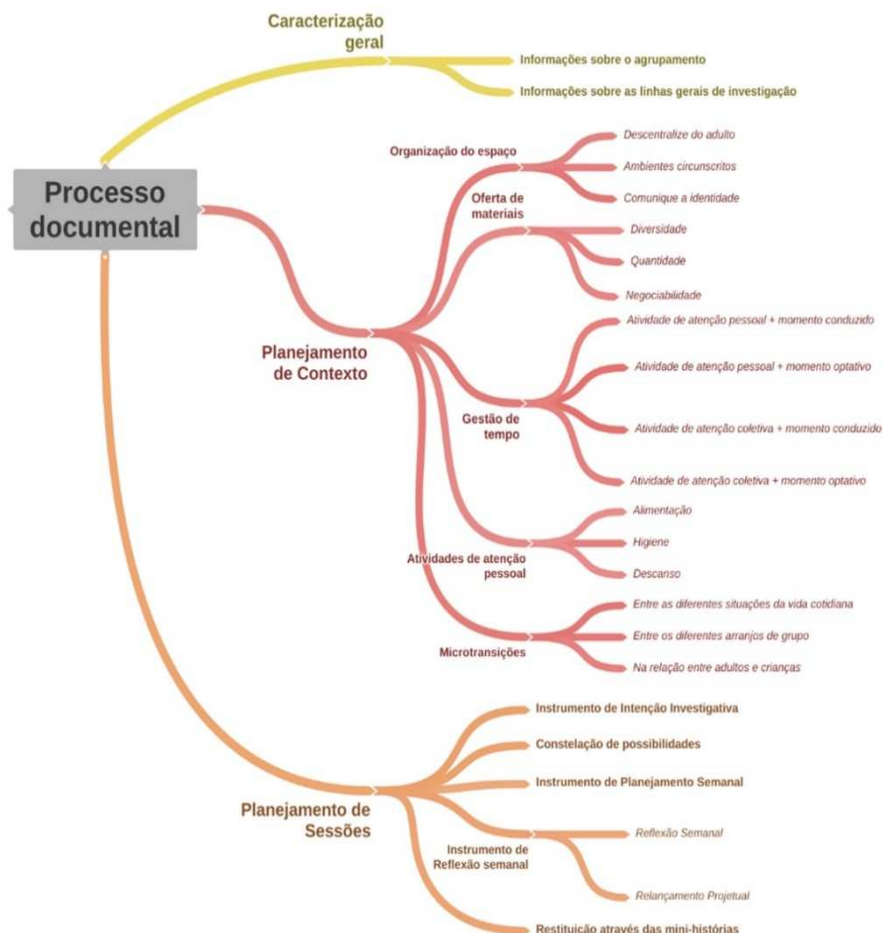


Figura 1 - Esquema do Processo Documental

Uma vez que a construção desse documento é realizada continuamente, pode-se perceber as transformações e conexões das teorias das crianças ou mesmo os modos como exploram e experimentam certas materialidades e conceitos. Também é possível compreender o valor contextual e social da aprendizagem, pois tornam-se visíveis as relações que as crianças vão estabelecendo entre

si para negociar significados.

Assim, o Processo Documental representa o passado, o presente e o futuro. Ou seja, é um elo de recuperação e memória da história da criança, da aprendizagem da criança e do grupo, das decisões tomadas pelo professor ou mesmo da história que a própria instituição trilhou. Também é motor para a tomada de decisão do aqui e agora, auxiliando o adulto a eleger o ritmo que deseja construir no contexto educativo e qual o caminho que pretende percorrer dentro de uma investigação (quer seja das crianças, quer seja da escola e dos professores). Ao mesmo tempo, é a construção de um sentido de continuidade para o futuro, pois cria uma conexão entre as situações de aprendizagem que se transformam em oportunidades de aprofundamento nas investigações das crianças.

Por fim, entendo que a construção de uma práxis refletida e densamente testemunhada é peça-chave para a construção de contextos de qualidade, pois construir qualidade significa “[...] deixar vestígios da memória, produzir continuidade, refletir, projetar, comunicar, transladar conhecimentos” (TOMASELLI; ZOCCHI, 2009, p. 27).

O Processo Documental é constituído pela caracterização geral do agrupamento, pelo planejamento de contexto e pelo conjunto de instrumentos relacionados ao planejamento de sessão. Na sequência, tratarei de cada uma destas partes que o compõem.

Caracterização Geral

Como se trata de um documento que marca uma certa história, com determinados sujeitos a respeito de um certo tempo, esta introdução do Processo Documental é muito importante. Em geral, nela são colocadas as imagens das crianças e dos adultos que fazem parte do agrupamento, uma breve contextualização a respeito da configuração da turma (horário de funcionamento, número de crianças,

número de adulto) e outras informações que auxiliem a compreender a estrutura geral do contexto.

Também é nesta introdução que podem ser expressas as grandes linhas investigativas que institucionalmente possam existir, ou mesmo, sobre as quais um grupo de professores possa estar se questionando. A respeito destas linhas de investigação, destaco que não se trata de um projeto previsível para que a escola toda siga, muito pelo contrário, são perguntas que o coletivo de profissionais estão se fazendo a partir de observações e reflexões construídas de forma colegiada. Em nível de exemplificação, em um dos anos, no OBECI, tínhamos algumas questões relacionadas ao papel do professor para a sustentação dos processos de investigação gráfica das crianças de pré-escola; já para as crianças da creche, nossas questões giravam em torno do papel do professor durante as sessões e, por isso, optamos por investigar sobre o Brincar Heurístico.

Planejamento de contexto

No cotidiano das creches e pré-escolas, temos características particulares que envolvem o tempo de permanência diária das crianças nas instituições (cerca de 10 a 12 horas), a idade de ingresso (em geral, no quarto mês de vida) e o fato de que muitas das atividades da vida cotidiana são grandes aprendizagens para as crianças, ou seja, são conquistas a serem feitas pelos meninos e meninas diariamente.

A finalidade da Educação Infantil e a noção de currículo coincidem na compreensão de que o compromisso desta etapa está com o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996; 2009). Em virtude disso, a compreensão de currículo é entendida enquanto um conjunto de práticas que articula os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio que a humanidade sistematizou de modo que a criança se desenvolva integralmente (BRASIL, 2009). Quer pela finalidade da etapa, quer pela noção de currículo, a perspectiva de

planejamento precisa acolher a vida cotidiana como algo que é pensado e organizado para que as crianças possam viver enquanto experiências de aprendizagem.

Por essas razões, a ideia de planejamento não pode estar direcionada a um conjunto de aulas ou atividades, a tabelas repetitivas ou formulários burocráticos, tampouco a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos. É criar situações significativas de aprendizagem que contribuam para as crianças atribuírem significado para as suas experiências no mundo. Também é pensar sobre o modo como o adulto se relaciona com as crianças e como constitui sua identidade docente.

Nesse sentido, o planejamento emergente do OBECI envolve duas modalidades coincidentes: o **planejamento de contexto** e o **planejamento de sessão** (Figura 2).



Figura 2 - Planejamento de Contexto e Planejamento de Sessão

Para abordar a respeito da noção de planejamento de contexto, antes é preciso explicitar em que noção de contexto estamos nos situando. Para Bondioli (2015, p. 1330), o contexto educativo é compreendido como “um conjunto complexo de recursos materiais, humanos e simbólicos que uma instituição organiza e põe em jogo com o objetivo de produzir um impacto sobre os beneficiários de ações educativas (crianças, estudantes)”. Nesse sentido, a autora se refere a contexto tanto em seus elementos objetivos e materiais (como a organização do espaço, materiais etc), como também em suas ações, relações e significados produzidos pelos sujeitos. Ainda de acordo com Bondioli (2015, p. 1330),

Mesmo aspectos simbólicos – aspirações, atitudes, motivações, intenções, das pessoas que circulam no contexto – são uma parte integrante da escola enquanto ambiente ecológico. O contexto não é concebido como um recipiente, mas como um processo: o ambiente muda constantemente devido às ações, aspirações e relações dos indivíduos que trabalham lá. Essa transformação, por sua vez, influencia as ações e as intenções das pessoas envolvidas.

Por esse ângulo, o planejamento de contexto é entendido com uma visão ampliada do adulto para criar uma certa atmosfera de bem-estar global, que represente uma escolha em construir um certo ritmo para a vida cotidiana em que são respeitadas as distintas necessidades das crianças em diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição. Além disso, a partir do modo como planejamos o contexto, traduzimos as crenças educativas através das escolhas que elegemos para que as diferentes situações da jornada aconteçam. Planejar o contexto é desnaturalizar o óbvio, o “sempre foi assim”, para desconstruir a lógica de que uma jornada educativa é uma corrida de obstáculos ou autogerenciada pela “entidade rotina”.

No OBECI, uma das ideias que nos orientam é a focagem na vida cotidiana, o que se vincula diretamente a essa perspectiva de planejamento de contexto como uma tomada de consciência para decidir sobre o modo como organizamos a vida cotidiana em suas

dimensões espaço-temporais e, conseqüentemente, na promoção de relações e interações. Estou de acordo com o que destaca Branzi (2013, p. 129) quando afirma que “as revoluções mais bem-sucedidas geralmente são aquelas que começam exatamente pelo pequeno, pelo diário, pelo indispensável”.

A vida cotidiana tem um valor muito grande tanto no que diz respeito às aprendizagens que dela decorrem, como ao clima que ela pode gerar. Nesse sentido, uma das finalidades do planejamento de contexto é a descrição, a reflexão e a prefiguração da vida educativa a partir de observáveis da vida cotidiana com vista a organizá-la para melhor responder às necessidades dos sujeitos nela envolvidos (crianças, adultos e famílias).

Isso posto, as dimensões do planejamento de contexto envolvem a organização do espaço da sala de referência, os tipos de materiais disponibilizados e o modo como é gestado o tempo. Também o planejamento de contexto requer problematizar o modo como as microtransições ocorrem. No OBECI, pensar a respeito dessas transições da vida cotidiana (que internamente passamos a chamar de microtransições) significa ser coerente com a imagem de criança que pensa, sente, deseja e, assim, precisa ser respeitada desde a sua condição humana. Mas não só isso, também significa reconhecer que os contextos em que as crianças estão inseridas e o como elas os vivem impactam direta e profundamente os seus modos de compreender a natureza relacional (criança-criança; adulto-criança; adulto-adulto). Portanto, problematizar as microtransições envolve contrapor práticas automatizadas e pôr acento nas interações e relações para estruturar a jornada educativa.

Por fim, o planejamento de contextos também engloba a reflexão e a tomada de decisão sobre as atividades de atenção pessoal. David e Appel (2010), valendo-se da abordagem de Emmi Pikler, referem-se aos momentos da alimentação, da higiene e do descanso como atividades de atenção pessoal. Em geral, esses momentos estão longe

de serem refletidos dentro das escolas e mais parecem uma corrida de obstáculos em que o único objetivo é finalizar o momento da forma mais rápida possível. Quando se compreende que essas também são situações importantes e, por isso, devem ser planejadas, podemos dar outro ritmo ao funcionamento da jornada educativa que seja mais respeitosa, que acolha as temporalidades das crianças e que promova o envolvimento e a participação dos meninos e das meninas na aventura e na desventura que implica cada uma dessas atividades de atenção pessoal. Como destaca Òdena (1995, p. 24), “não podemos esquecer que a criança evolui e aprende graças a sua própria atividade”; logo, o seu papel não pode ser passivo, como se o comer, o descansar e o higienizar-se fossem apenas uma necessidade fisiológica, quando não é. É fisiológica, mas também é cultural, representa marcos de autonomia e, portanto, é também moral. Quando bem pensadas, as atividades de atenção pessoal são laboratórios embrionários para a participação ativa, para o comprometimento com o seu entorno, para o convívio e para o autoconhecimento.

No excerto a seguir (Figuras 3 a 6), exemplifico alguns modos que as professoras têm organizado parte do seu planejamento de contexto.

Sala Referência: planta

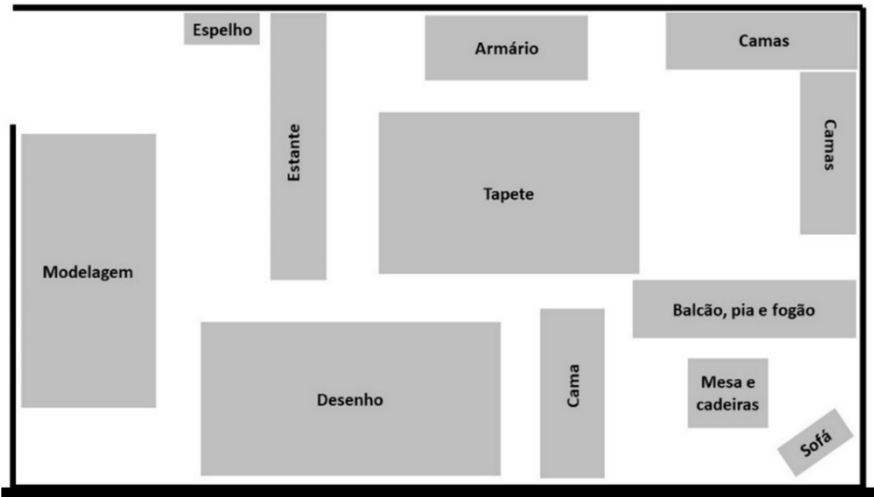


Figura 3 - Página do Processo Documental - Planta baixa da sala de

- Espaço com bonecas, mamadeiras de brinquedo, bicos de bonecas, banheirinhas, ferro de passar, varal para pendurar roupas, maleta com acessórios médico. (Na prateleira tem também potes com brinquedos em miniatura)



Figura 4 - Página do Processo Documental - Imagens da sala de referência

Espaços da sala

Espaço “ilha de intimidade”, com mini poltronas, tapete e cesto de livros.



Figura 5 - Página do Processo Documental - Imagens da sala de referência

Gestão do Tempo

| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---|--|-----------------|-----------------|--------------|--------------------------------|
| Momento Optativo +Atividade de Atenção Coletiva | Acolhida das crianças na sala referência (cantos de atividades diversificadas) | | | | |
| | Café da manhã | | | | |
| | Cantos de atividades diversificadas na sala referência | | | | |
| Momento Conduzido + Atividade de Atenção Coletiva | Sessão | Pátio | Pátio | Sessão | Hora atividade do professor |
| | Pátio | Sessão | | Pátio | |
| Momento Optativo + Atividade de Atenção Pessoal | Higiene/ almoço | | | | |
| | Descanso | | | | |
| | Despertar / escovação dos dentes / troca de fraldas | | | | |
| Momento Conduzido + Atividade de Atenção Pessoal | Brincadeiras em espaço da escola | | | | |
| | Lanche | | | | |
| | Hora atividade do professor | Sessão | Pátio | Pátio | Sessão |
| | Pátio | Sessão Bandejas | Sessão Bandejas | Pátio | |
| | Fruta | | | | |
| | Despedida das crianças na sala referência | | | | |

Figura 6 - Página do Processo Documental - Gestão do tempo

Como consequência destas reflexões presentes no Planejamento de contexto, engendramos outras possibilidades para as crianças se auto-organizarem ou para o adulto propor organizações diferentes para os arranjos de grupos (grande grupo, pequenos grupos, trios, duplas). Além disso, é preciso lembrar que temos de ir reconstruindo outras dinâmicas da relação entre adultos e crianças e, para tal, é preciso criar um alto grau de consciência a respeito de seu papel e suas intervenções. É por isso que as reflexões presentes neste tipo de planejamento impactam no modo do adulto se posicionar na relação educativa, já que a construção do seu papel está diretamente atrelada aos aspectos deste tipo de planejamento (espaço, materiais, tempo, microtransições e atividades de atenção pessoal) e é simultaneamente condição e resultado.

Cabe ainda destacar outros dois pontos. O primeiro é que o planejamento de contexto costuma ser feito nas primeiras semanas de trabalho, em colaboração entre professora e coordenadora pedagógica. Este tem sido um momento bem importante de formação, pois acaba sendo uma situação em que se pode problematizar aspectos da vida cotidiana com mais atenção. O segundo ponto é a respeito da revisão e atualização deste planejamento. Sempre que ocorre uma mudança significativa (mudança de clima, entrada ou saída de crianças, mudança de interesses das crianças), o planejamento de contexto precisa ser revisitado e atualizado. Em um berçário, por exemplo, os bebês vivem grandes alterações que impactam o modo como o ambiente é organizado (começam engatinhando e terminam dando os primeiros passos); assim, é preciso ir atualizando o planejamento para atender às necessidades do grupo. Em geral, a cada três meses, revisitamos o planejamento de contexto para ir refletindo a respeito da necessidade de alterações.

Planejamento de sessão

Uma vez que o contexto esteja planejado, a outra modalidade é o planejamento de sessão, ou seja, propor a pequenos ou grandes grupos situações significativas de aprendizagem que articulem os seus saberes com aqueles já sistematizados pela humanidade.

Sessão não é sinônimo de atividade. Planejar a sessão corresponde ao desenho de um percurso praticável com bases em algumas premissas epistemológicas que, no caso do Observatório, são a tônica na investigação, a visão de criança competente e da dimensão do currículo como um mundo de significados, a aprendizagem negociada, a crença nas pedagogias participativas e os modelos pedagógicos relacionais.

A sessão ou um conjunto de sessões se transformam em situações de aprendizagem que podem se converter em importantes momentos para as crianças construírem sentido para o conhecimento gerado. Quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos percursos das crianças, ele consegue construir jornadas de aprendizagem que permitem aos meninos e meninas irem elaborando, aprofundando e ganhando intimidade com os saberes e os objetos de investigação. A desconexão das propostas oferecidas às crianças são reveladoras de como não compreendemos sua competência para atribuir significado a sua própria aprendizagem.

Também no planejamento de sessão refletimos sobre a organização do espaço, os materiais ofertados, a organização do tempo e do grupo e o tipo de intervenção necessária do adulto. Compreender essas dimensões do planejamento tem nos ajudado a reposicionar as crianças e os adultos na relação educativa.

Um importante destaque é que no OBECI a estrutura didática em que temos nos situado são as **investigações**. Diferencio as investigações de outras estruturas didáticas, como projetos, centro de interesse, unidades didáticas e temas gerados. É dentro das

investigações que temos buscado compreender melhor sobre o pensamento heurístico dos bebês e o pensamento projetual das crianças bem pequenas e pequenas.

As investigações são o antídoto para as liçõezinhas e para a livre expressão, como nos lembra Tonucci (1975). É a partir das investigações que se instalam o hábito da pergunta, o diálogo com a incerteza, o despertar do pensamento criativo. Tanto as crianças quanto os adultos investigam. A curiosidade, primeira condição para que uma investigação aconteça, é o motor propulsor, e, de uma curiosidade espontânea, o processo de investigação leva para uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Segundo Freire (1996, p. 61), “a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares do domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade já é conhecimento”.

No Observatório, todos investigam: diretores e coordenadores pedagógicos investigam os processos formativos com os professores e a construção e concretização do projeto educativo da instituição; professores investigam o modo pelo qual as crianças aprendem e como criar as condições externas adequadas (tempo, espaço, materiais, organização de grupos), em especial, como reposicionar-se frente à relação educativa com os meninos e meninas. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores investigam como comunicar a respeito do que investigam. As crianças investigam seu entorno para conhecer a si mesmas e o mundo físico e social, para dar significados e construir suas teorias provisórias. Também eu, como pesquisador, investigo a constituição desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional e o modo pelo qual é construído o conhecimento praxiológico no seu interior. Estamos falando de uma interatividade entre os modos de investigar e de sustentar, por meio dessa investigação, a construção de um conhecimento situado.

Feita esta breve nota sobre as investigações, nos próximos itens abordo especificamente sobre os instrumentos que temos

desenvolvido (para acessar os instrumentos, utilize o QR code).



Instrumento de intenção investigativa

Uma investigação pode ser iniciada por questões que os adultos perceberam a respeito das experiências das crianças ou advindas das próprias crianças. Costumo dizer que o papel do professor é tornar interessantes os interesses das crianças, ou seja, seu papel é traduzir as necessidades dos meninos e meninas em propostas pedagógicas.

Quando o professor escolhe algo que pode ser de interesse do grupo a ser investigado, ele fará um exercício de metainterpretação de um conjunto de observáveis que o levou a fazer tal escolha investigativa (contexto observado e refletido), fará o contraste desta proposição com o patrimônio pedagógico (zona de investigação) e, por fim, irá prefigurar o percurso do trabalho que iniciará através das perguntas generativas.

Aqui valem algumas observações importantes a respeito *do instrumento Intenção investigativa* (Figura 7). Na primeira coluna, contexto observado e refletido, a ideia é convidar o professor a refletir e escrever a partir de uma situação concreta que foi percebida e elegida por ele para ser o disparador da investigação. Ao relatar o fato, estamos convidando o professor a descrever, com o máximo de detalhes, a situação vivida para, posteriormente, estruturar suas interpretações a respeito. Esse exercício de primeiro ver para depois interpretar, nos ajuda a não cair nas antecipações e aligeiramentos de interpretações.. A proposição é o terceiro ponto desta primeira coluna e nasce como decorrência desse fato observado e refletido.

A segunda coluna, zona de investigação, é o momento em que estabelecemos relações com os Campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou outros aspectos do patrimônio pedagógico. A premissa aqui é explicitar o modo de interpretar e ler o

contexto observado e refletido a partir do conjunto de significados dos Campos de experiência. Como já tratei em outro texto, “os campos de experiência são um conjunto de significados para adultos e crianças se movimentarem no cotidiano pedagógico” (FOCHI, 2020, p. 17).

Na coluna **perguntas generativas**, o professor elabora o conjunto de perguntas que servirão como orientadoras para o desenvolvimento da investigação. Aqui é importante chamar atenção que as perguntas podem (HARLAN, RIVSKIN, 2002, p.10) ser “catalisadoras, instigar descobertas, assegurar compreensão, promover raciocínio, fazer previsões, estimular o pensamento criativo, direcionar atenção.”

Como exemplo, apresento a seguir, o instrumento de uma situação de investigação com crianças de 4 anos.

Este instrumento é estruturado sempre que há a intenção de iniciar uma investigação e se finda quando se entende que aqueles pontos indicados foram esgotados ou que há um novo campo de interesse.



| INSTRUMENTO DE INTENSÃO INVESTIGATIVA | | |
|--|---|--|
|  | | |
| Grupo: Faixa Etária 4 anos | Professor: _____ | Período: __/__/2018 até __/__/2018 |
| Contexto observado e refletido (<i>fato e reflexão</i>) | Zona de investigação (<i>âmbito conceitual</i>) | Perguntas generativas (<i>âmbito operativo</i>) |
| <p>- FATO</p> <p>Um pequeno grupo de crianças conversam sobre os “bichos” e os “animais”. Valentina, Francisco e Maria Clara explicitam uma possível teoria que ajuda a diferenciar o que é animal do que é bicho. Valentina sugere: “Animais são grandes e bichos são muito pequenos. Os bichos já nascem adultos pequenos. E os animais nascem pequenos e crescem”. Francisco escuta a colega e concorda exemplificando: “A girafa é um animal e a abelha é bicho”. Maria Clara conclui posicionando-se que os insetos que temos em nossa sala são bichos e não animais. Após essa conversa, proponho que as crianças expliquem suas teorias a partir de desenhos. Marcos explica que “Sapo é um animal pequeno em alma de bicho pau”. Valentina também diferencia bichos e animais explicando “O elefante é animal e o escorpião é bicho”.</p> <p>- REFLEXÃO</p> <p>A partir desta cena, percebe-se que as crianças têm um grande interesse pelos fenômenos físicos (categorização dos animais) e sociais (ciclos de vida) vinculados ao seu entorno. Também pode-se perceber que os meninos e as meninas já possuem algumas teorias que ajudam a criar ciclos de compreensão a respeito desse assunto. Um outro ponto importante é o modo como as crianças dialogam sobre um mesmo assunto, dando continuidade, escutando e posicionando-se entorno de um mesmo tema. Pode-se também inferir que as crianças se valem da linguagem gráfica para tornar visível o pensamento invisível [STACCIOLI, 2013] com uma complexidade notável: diferenciação entre os desenhos, desenhos não estereotipados (são biográficos), riqueza de detalhes.</p> <p>- PROPOSIÇÃO</p> <p>Diante disso, a intenção desta investigação é experienciar com as crianças em pequenos grupos o exercício da metainterpretação, como mote para que elas percebam o como aprendem (aprender a aprender), enquanto que para o professor, pode ser uma oportunidade de aprender a mediar diálogos entre as crianças e das crianças com os adultos. Também, valendo-se do interesse no mundo físico e social, esta investigação tem como proposta explorar detalhadamente as teorias provisórias das crianças de modo a ampliá-las/detalhá-las.</p> |  <ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...] constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. • Traços, sons, cores e formas – as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca [...] a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. • Escuta, fala, pensamento e imaginação – é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). [...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. | <p>Como as crianças narram e representam graficamente suas hipóteses e teorias sobre os bichos e os animais?</p> <p>A manutenção de pequenos grupos favorece a construção de vínculos entre as crianças de modo a qualificar os diálogos entre elas?</p> <p>Que perguntas o adulto pode fazer para ajudar a criança a perceber suas teorias e ideias sobre os bichos e os animais?</p> |

Figura 7 - Página do Processo Documental - Instrumento de intenção investigativa

Constelação de possibilidades

Sempre que definimos um campo para investigar com as crianças, também exercitamos a construção de uma **constelação de possibilidades**, (Figura 8) com o intuito de ampliar a compreensão sobre o objeto estudado e tornar visíveis as diversas possibilidades que se podem explorar a partir de um mesmo aspecto. Essa constelação serve essencialmente aos adultos e não tem finalidade de ser uma lista de assuntos a serem investigados com as crianças, é apenas uma constelação para o professor prefigurar possibilidades de se movimentar com as crianças. A ideia de fazer essas constelações surgiu da observação de que muitas vezes as professoras acabavam ficando na obviedade do tema, ou, como costume chamar esse tipo de prática, de "investigação globo repórter: como nascem, como se reproduzem, onde vivem...". Para desconstruir essa tendência, construímos as constelações para ampliar e diversificar o máximo possível os olhares sobre o que se pretende investigar.

Um exercício importante na construção das constelações de possibilidades é explicitar conceitos, ideias ou possibilidades tanto do campo científico quanto do campo artístico, para que estas duas narrativas possam arranjar e desarranjar os caminhos investigativos que serão percorridos com as crianças. Este exercício de prefiguração conceitual contribui bastante para o professor amplificar as possibilidades de investigações, já que mostra as diferentes interfaces que um mesmo campo ou tema pode ter quando olhado sob diferentes pontos de vista. No exemplo a seguir, mostro a constelação de uma investigação que as professoras das crianças de 2 anos decidiram iniciar a respeito da brincadeira de fazer comidinha.

Constelação que nos guia a pensar em possibilidades



Figura 8 - Página do Processo Documental - Constelações de possibilidades

A partir daí, as professoras decidem dar continuidade ao ato de investigar esse tema e vão estruturando sessões e as retroalimentando a partir da continuidade das próprias sessões. A constelação pode ser retomada e utilizada sempre que se entender necessária para construir os planejamentos das sessões.

Instrumento de planejamento de sessão

Para dar continuidade à investigação, a partir da definição da zona de investigação e das perguntas generativas, tanto a organização do contexto de um modo geral pode ir se transformando como o desenho das sessões que serão propostas pode ir estabelecendo uma noção de continuidade educativa.

A ideia de sessão que temos desenvolvido dentro do OBECI

difere da perspectiva de atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades proposto pelo adulto a partir da organização de contextos de aprendizagem, o que significa pensar com atenção a organização do espaço, a seleção de materiais, a organização de pequenos grupos e a garantia de tempo para as crianças viverem suas experiências. As sessões são sempre um recorte espaço-temporal que um pequeno grupo de crianças participa para levar a cabo as suas investigações. Ao longo da jornada, não necessariamente todas as crianças participam da mesma sessão, pois, em um período de turno integral, por exemplo, o que temos conseguido realizar é no máximo uma sessão por turno.

Para planejar as sessões, também elaboramos um instrumento de planejamento (Figura 9), conforme pode ser visto no excerto do Processo Documental a seguir. Esse **instrumento de planejamento de sessão** é desdobramento do instrumento anterior (instrumento de intenção investigativa) e convida o professor a tomar consciência sobre os Organizadores da Ação Pedagógica que orientam a estruturação das sessões: organização do grupo e tempo; organização do espaço e dos materiais. Além disso, partindo das perguntas generativas do instrumento anterior, é prefigurado o que e como será observado.

Este instrumento é realizado semanalmente e, cabe chamar atenção novamente, é focado apenas no momento da sessão, já que o contexto já foi planejado anteriormente.


|  INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DE SESSÃO | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | | Grupo: Faixa Etária 2 anos | Professor: Karin e Sissa | Período: 14/06/2018 até 18/06/2018 |
| Dia | Sessão Planejada | Organização do Grupo e tempo | Organização do Espaço e dos materiais | O quê e como será observado e registrado |
| <i>Segunda</i> | Sessão de escultura com argilas <i>Iniciar com imagens das brincadeiras para restituir com as crianças</i> | Nícollas, Nathália, Alana, Pedro e Thalya. Aproximadamente 45 minutos. As demais crianças brincarão no pátio com a professora Sissa. | Proposta será realizada no Solário com uma mesa grande, em que estarão disponibilizados os materiais: Argila de diferentes cores, água, formas de doces e cortadores de biscoitos, palitos de picolé, tampas coloridas, rolo de macarrão e placas de papelão. | Qual o conteúdo das narrativas das crianças durante a sessão? Como se dá a interação das crianças com esses materiais? Os registros serão feitos através de fotos, vídeos e anotações. |
| <i>Terça</i> | Feriado | | | |
| <i>Quarta</i> | Planejamento das professoras | | | |
| <i>Quinta</i> | Sessão de escultura com argilas <i>Iniciar com imagens das brincadeiras para restituir com as crianças</i> | Ísis, Milena, Davi, Isabely e Kássya. Aproximadamente 45 minutos. As demais crianças brincarão no pátio com a professora Sissa. | Proposta será realizada no Solário com uma mesa grande, em que estarão disponibilizados os materiais: Argila de diferentes cores, água, formas de doces e cortadores de biscoitos, palitos de picolé, tampas coloridas, rolo de macarrão e placas de papelão. | Qual o conteúdo das narrativas das crianças durante a sessão? Como se dá a interação das crianças com esses materiais? Os registros serão feitos através de fotos, vídeos e anotações. |
| <i>Sexta</i> | Sessão de escultura com argilas <i>Iniciar com imagens das brincadeiras para restituir com as crianças</i> | Laura, Yuri, Melissa e Lívia. Aproximadamente 45 minutos. As demais crianças brincarão no pátio com a professora Sissa. | Proposta será realizada no Solário com uma mesa grande, em que estarão disponibilizados os materiais: Argila de diferentes cores, água, formas de doces e cortadores de biscoitos, palitos de picolé, tampas coloridas, rolo de macarrão e placas de papelão. | Qual o conteúdo das narrativas das crianças durante a sessão? Como se dá a interação das crianças com esses materiais? Os registros serão feitos através de fotos, vídeos e anotações. |

Figura 9 - Página do Processo Documental - Instrumento de planejamento de sessão

Instrumento de reflexão semanal

O último instrumento cumpre três papéis importantes. O primeiro é o de metainterpretar os observáveis produzidos ao longo da semana a fim de refletir a respeito do que aconteceu (não apenas a respeito das sessões, mas da jornada educativa como um todo). A metainterpretação é um exercício de suspensão do olhar sobre os observáveis para aprender a ver, perceber os conceitos e situações e refletir a respeito.

O segundo papel é o de restituir os processos de aprendizagem, ou seja, devolver às crianças fragmentos que evidenciem o modo como se relacionam e aprendem. Como Davoli (2011, p. 19) destaca, “devemos permitir aos meninos e meninas, e a nós mesmos, tempo para refletir sobre o que se faz e como se faz. São os processos de metalinguagem e metaconhecimento que nos permitem construir conhecimento”. Restituir, assim, ajuda às crianças a reconhecerem como aprendem, não apenas o que aprendem.

No OBECI, nós temos feito esta restituição semanal através das mini-histórias. Dizendo de um modo sumário, as mini-histórias são uma forma breve de comunicar sobre as aprendizagens das crianças e o cotidiano pedagógico. São rapsódias da vida cotidiana que, quando escolhidas e interpretadas pelo professor, ganham valor educativo ao serem comunicadas.

Aqui cabe o destaque de que, como neste instrumento se retorna aos observáveis para rever e refletir a respeito, é neste mesmo exercício que se percebem possíveis chaves de leitura para a construção da mini-história semanal.

Em um local de acesso aos pais, toda segunda-feira é compartilhada uma mini-história a respeito da semana anterior. Além de restituir às crianças e às famílias sobre a vida na escola, convida as famílias a conhecerem não apenas sobre os percursos que seus filhos estão vivendo, mas as do grupo de que ele faz parte. Isso é fundamental

para localizarmos as crianças em um contexto de aprendizagem e não em uma ilha, como acaba ocorrendo quando não se comunica o valor social e coletivo que os meninos e meninas vivem nas escolas.

O terceiro papel deste instrumento é a construção da continuidade das propostas através dos relançamentos projetuais. Como decorrência da reflexão deste instrumento, se declaram os pontos de continuidade que se pretende para dar seguimento às investigações em curso. Essa é uma tentativa de criar um fluxo entre as propostas e não uma série de situações fragmentadas, ou seja, de pensar como uma semana é generativa da semana seguinte.

Malaguzzi (2001) falava da capacidade das crianças em criarem seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais, o que significa considerar que as experiências de aprendizagem das crianças envolvem tempo. Como a realidade da criança é ainda bastante fragmentada, marcada pelo 'aqui e agora', a possibilidade de continuidade garante o crescimento e qualidade das experiências dos meninos e meninas. Para reduzir a fragmentação, a estratégia tem sido pensar nas relações entre uma situação e outra e a própria forma de narrar sobre os percursos, já que a narrativa também apoia a construção desta trama de vicissitudes da vida humana (BRUNER, 1997).

No excerto a seguir, exemplifico este instrumento (Figura 10) e, na seqüência, mostro uma mini-história semanal (Figura 11).


| INSTRUMENTO DE REFLEXÃO SEMANAL | |
|--|---|
|  Grupo: _____ Professor: _____ Período: 12/10/2020 até 16/10/2020 | |
| Reflexão da semana | Relançamento Projetual (Pontos para a continuidade do trabalho) |
| <p>Esta semana foi marcada pelo aniversário da escola. As famílias construíram os cataventos (proposta para presentear a escola). O drive-thru foi um momento muito especial para todos. Algumas crianças foram com os seus pais buscar o kit e entregar o cata-vento, a maioria com um brilho no olhar em ver as professoras e participar desse momento, inclusive pensavam que seria um dia normal de escola e que estavam retomando o cotidiano da volta, queriam entrar na escola, perguntaram das tartarugas e do galo Chico, até choro teve neste dia. Realmente foi muito especial!</p> <p>No kit de materiais que foi enviado para as crianças, continha uma lata, com a ideia de que pudessem estar decorando a mesma e criando um "fazedor de barulho". Na mesma semana, recebemos muitos registros das famílias com a construção desse objeto sonoro. Assim, como fotos das crianças manuseando os materiais do kit, explorando-os com alegria.</p> | <p>Com o drive percebemos o resgate significativo de vínculo e conseguimos assim observar, que várias famílias retomaram à conosco manter contato. Aproveitamos para comunica-las sobre a importância de continuarmos com esse elo de aproximação cada vez maior. Pensamos assim, em pontuar novas formas de interação e organizamos uma tabela explicativa de uma nova gramática, recheada de novidades: dispositivo brincante, pílulas literárias e mensagem de início de semana. Que agregaram e foram de extrema importância, até mesmo para a saúde emocional tanto das crianças quanto das famílias. Após essa semana diferenciada em torno do aniversário da escola. Iniciaremos com a nova sessão investigativa com ênfase em esculturas com objeto/materiais da casa. Assim, iremos solicitar que as famílias, juntamente com a criança, busquem nos cômodos da casa objetos variados. Aproximadamente 10 objetos e guarda-los em um cesto, sacola ou caixa para que possam estar explorando e manuseando estes no encontro virtual.</p> |

Figura 10 - Página do Processo Documental - Instrumento de reflexão semanal



Mãos para sentir o tempo

O barro e as mãos de Pedro conversam com intimidade ancestral. O barro é matéria-prima para conhecermos a história da civilização e as mãos são a gênese lúdica da história da criança.



Mãos e barro são um binômio fantástico, daqueles que Rodari gosta. Que se fundem criando metáforas visuais esculpidas em um jogo de descobrir ao amassar, apertar, enrolar, construir, desconstruir... Um binômio que suspende o tempo e envolve Pedro em uma longa jornada de compreender o mundo e a si mesmo através das mãos.



O tempo das mãos do Pedro com o barro também faz com que ele perceba transformações. 'Minha mão tá branca!' Exclama o menino compreendendo que o tempo do seu gesto muda o estado das coisas.

Criança | Pedro, 3 anos
 Professoras | Viviane, Julia
 Texto | Viviane
 Imagens | Viviane
 EMEI João de Barro

Figura 11 - Página do Processo Documental - Mini-História

Em relação à periodicidade, é bom lembrar que este instrumento, assim como as mini-histórias, é realizado semanalmente. Também destaco que o instrumento e as mini-histórias não se restringem apenas às sessões, mas ao conjunto de situações da jornada educativa.

Algumas ideias finais

Os caminhos em torno do planejamento que temos desenvolvido no OBECI, para além de exemplos que podem auxiliar outros contextos a problematizarem seus instrumentos, têm nos ajudado a dar significado e visibilidade a uma série de situações do fazer pedagógico que muitas vezes passam despercebidas.

Ao trazê-las ao debate e reflexão, além da consciência que construímos a respeito desses temas, abrimos uma possibilidade de fazer novas eleições, criar novos caminhos e estabelecer diferentes possibilidades. Por isso é que entendo que ambos os planejamentos, de contexto e de sessão, coincidem na crença de que criar modelos alternativos para o funcionamento das escolas significa estranhar o familiar para estabelecer novos modos de estar com as crianças e de promover jornadas de aprendizagens.

Um último ponto, mas não menos importante, é sobre a escolha em estruturar um modo de planejar comum entre as seis escolas que fazem parte do OBECI. Martini (2020, p. 99) explicita alguns princípios fundamentais e inspiradores para a elaboração dos instrumentos de planejamento: “a interconexão das funções, a promoção de um pensamento dialógico, o espírito problematizador, a recursividade cíclica, a sistematicidade na utilização, a flexibilidade e a intencionalidade e a personalização”. De algum modo, estes princípios também atravessam os instrumentos do OBECI, o que os tornam abertos e flexíveis para que cada professor assuma a sua autoria, mas, ao mesmo tempo, instrumentos partilháveis e comuns para que outros

atores – como o coordenador – possam colaborar e apoiar os processos pedagógicos.

Essa tem sido a defesa que tenho feito, da importância de as escolas assumirem modos comuns de planejar, mas que estes sejam abertos o suficiente para acolher a subjetividade de quem o faz e para quem ele é direcionado. Como tratei no início do texto, o que precisamos evitar é o planejamento como burocracia, repetição e imprevisto. Ao contrário, precisamos planejar como um ato de abertura, atenção, escolha e aposta.

Referências

BONDIOLI, Anna. Promover a partir do interior: o papel do “facilitador” no apoio a formas dialógicas e reflexivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1327-1338, dez., 2015.

BRANZI, Andrea. Educação e espaço relacional. In. CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 129 - 135.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases para a educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

DAVID, Mirian; APPEL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención**

personal. Barcelona: Octaedro, 2010.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recoger señales. In. RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela.** Barcelona: Octaedro, 2011, p. 15 - 26.

DEWEY, John. **Esperienza e natura.** Mursia: Milão, 1990.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil.** Qualificação de tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOCHI, Paulo. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, 2021 (no prelo).

FORMOSINHO, João. Prefácio. A educação em Creche: o desafio das pedagogias com nome. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara (org). **Modelos pedagógicos para a Educação em Creche.** Porto: Porto Editora, 2018, p. 7 - 28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento:** vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiania: Cegraf, 2007.

HARLAN, Jean; RIVSKIN, Mary S. **Ciência na Educação Infantil**: uma abordagem integrada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MARTINI, Daniela. A relação entre abordagem projetual e instrumentos. In. **Educar é a busca de sentido**, São Paulo: Ateliê Carambola, 2020, p. 97 – 111.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

ÒDENA, Pepa. **Infancia y escuela de 0 a 3 años**. Barcelona: Rosa Sensat, 1995.

TOMASELLI, Anna; ZOCCHI, Alessandra. Perché documentare. In: COMUNE DI FERENZE. **Linea guida**: per i servizi educativi ala prima infanzia. Azzano São Paolo: Junior, 2009, p. 24 – 76.

TONUCCI, Francesco. **La escuela como investigación**: la creatividad. Miño y Davila editores: Buenos Aires, 1975.



Rayffi Gumercindo Pereira de Souza - Professor de Educação Infantil
Grupo 4 – crianças de 4 anos
Unidade Acadêmica de Educação Infantil/Universidade Federal de
Campina Grande – 2019
Campina Grande - Paraíba

Trajétórias de um professor-pesquisador: educação infantil, estágio na formação inicial e pesquisa com crianças e tecnologias digitais

Cleriston Izidro dos Anjos

Este relato é uma síntese dos caminhos de minha trajetória profissional que me levaram ao envolvimento com a pesquisa, cuja história passo a relatar a partir do início do meu curso de graduação. Considero significativa a partilha desse percurso com o leitor e a leitora dessa obra, pois, do meu ponto de vista, ele sinaliza que um tema que nos mobiliza para o estudo e a pesquisa não surge sem motivos, mas de inquietações de uma trajetória profissional e/ou de formação para a docência aliada à iniciação à pesquisa e à extensão.

Como me tornei professor-pesquisador?

No ano de 2001, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e, paralelamente à graduação, participei de atividades de pesquisa e de extensão em instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, atividades que contribuíram significativamente para despertar o desejo de construir uma carreira de docente pesquisador. Experimentar a vida acadêmica para além das disciplinas da graduação nos possibilita não somente ter acesso ao conhecimento produzido, mas também participar ativamente da sua construção e disseminação para além dos muros da universidade.

Algum tempo depois da conclusão do meu curso de graduação, em 2006, assumi o cargo de professor titular de educação infantil na rede pública do município de Carapicuíba, SP, e no ano 2008, defendi minha dissertação de mestrado com temática concernente às

representações de educação infantil na revista Nova Escola (ANJOS, 2008), publicação periódica voltada para docentes da educação básica. O tema da dissertação de mestrado surge justamente de parte das minhas inquietações como professor de educação infantil, único profissional do gênero masculino do coletivo de uma instituição constituída de profissionais docentes, equipe gestora – direção e coordenação pedagógica - e equipe de apoio - profissionais da cozinha e da limpeza.

Após a defesa de minha dissertação, em 2009, assumi o cargo de professor efetivo na Universidade Federal de Alagoas, na área de fundamentos e práticas da educação infantil. A partir daí, como professor universitário, percebi que a educação infantil precisa dialogar com outras áreas ainda pouco exploradas no âmbito das pesquisas, mas que, de certo modo, permeiam o cotidiano dos/as professores/as de educação infantil, das crianças e de suas famílias. Dentre as temáticas que precisam ser investigadas por pesquisadores/as da área da educação infantil se encontram as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC).

Como surgiram os projetos de formação e de pesquisa?

Para mim, na condição de orientador na área de educação infantil pela universidade, o campo de estágio supervisionado tem se constituído, desde o segundo semestre de 2009, como espaço de parceria e de articulação entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (ANJOS, 2012). A opção pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão – aliados ao ensino – no âmbito das instituições públicas de educação infantil aponta para meu desejo de, como pesquisador, devolver o conhecimento produzido na relação entre educação básica e ensino superior.

Da minha inserção nas instituições de educação infantil – especialmente por meio do acompanhamento dos projetos de estágio –

nasce, portanto, de certo modo, o desejo de procurar estabelecer um diálogo entre as TDIC e os contextos de educação das crianças pequenas, cujo desenvolvimento, decorrente dessa aproximação, pode ser acompanhado a seguir.

Para alguns graduandos e algumas graduandas do curso de Pedagogia, o estágio supervisionado em educação infantil tem se constituído como lugar das primeiras descobertas a respeito do universo das crianças de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias. Destes/as estudantes, parcela significativa tem demonstrado interesse em continuar os estudos na área de educação infantil e a escolhe como temática para aprofundar no trabalho de conclusão de curso (TCC). Assim, para os/as estudantes de graduação, o campo de estágio tem despontado como uma das possibilidades de despertá-los/as para a iniciação à pesquisa.

Por outro lado, os projetos de estágio desenvolvidos nas instituições de educação infantil também têm mobilizado professores/as da rede pública. Nas escolas-campo em que tenho atuado, tem sido recorrente a demanda de formação em serviço por parte dos/as profissionais que nelas atuam. Durante o acompanhamento dos projetos de estágio fui progressivamente percebendo que, apesar do estágio, de algum modo, retirar alguns professores e algumas professoras de suas “zonas de conforto”, no sentido de mobilizá-los/as para uma reflexão a respeito da prática pedagógica, por outro, revelava, em alguns momentos, que algo dificultava o diálogo entre os/as agentes da universidade e os/as das instituições de educação infantil.

Em determinados contextos, por exemplo, as observações e registros dos/as estagiários/as apontavam para a necessidade de um projeto de resgate das brincadeiras tradicionais e, na interlocução com o/a docente responsável pela turma de crianças, percebia-se que ele/a acreditava ser prioridade o processo de alfabetização das crianças, no sentido de ensinar-lhes o código escrito, o que, aliado a essa visão,

apontava para o fato de que considerava a brincadeira como elemento secundário nesse processo. Esta informação se torna relevante na medida em que descortina, em diversos casos, um discurso que segue na direção contrária àquilo que está sendo discutido pelos/as pesquisadores/as da área de educação infantil e, também, ao conteúdo de documentos oficiais, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que apontam para a brincadeira e as interações como eixos do currículo dessa etapa da educação básica.

A partir de constatações ocorridas em campo de estágio, explicava, de modo ainda não formal, de que lugar falava, ou seja, quais eram as bases que sustentavam a minha proposta de trabalho de orientação de estágios e a partir das quais os/as estagiários/as desenhavam seus projetos. Essas conversas com os membros das instituições de educação infantil levaram-me a perceber que somente a realização de projetos de estágio não supria processos de mudanças substanciais na prática dos/as professores/as de educação infantil, de modo a provocar a qualidade esperada, a saber, contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, considerando seus aspectos socioafetivos, físico-motores e cognitivos, em parceria com a família (BRASIL, 1996).

A partir de tal constatação, dei início a um processo de diálogo com as escolas-campo de estágio sobre a possibilidade da realização de encontros de estudo e formações para os/as profissionais dessas instituições. A intenção era não apenas colaborar, de algum modo, para a formação em serviço dos/as profissionais da rede municipal, como também partilhar fragmentos das discussões que são produzidas na esfera universitária, de maneira que esses cursos de formação em serviço – nos moldes de projetos de pesquisa-intervenção – pudessem se tornar uma possibilidade de elucidar quais eram os referenciais teórico-metodológicos que sustentavam os projetos propostos para as instituições de educação infantil.

A partir dessa experiência, me coloquei a disposição para oferecer programas formativos com temáticas pertinentes à educação infantil, elaborados em relação de escuta dos desafios enfrentados pelas instituições campos de estágio. Nessas atividades formativas, tenho procurado envolver todos/as os/as trabalhadores/as das instituições – incluindo profissionais de serviços gerais e equipes de apoio – além de estudantes de graduação em Pedagogia e demais interessados/as. As formações têm ocorrido em parceria com docentes universitários/as que se propõem a discutir temáticas levantadas pelas instituições educacionais.

Dentre as diversas temáticas que foram surgindo – seja pela demanda apresentada pelos/as profissionais das instituições, seja pelas observações dos estagiários/as ou pelas minhas observações em campo – uma das minhas inquietações se referia a alguns computadores que ficavam em uma sala de uma das instituições envolvidas nesses projetos. Ao indagar a equipe gestora a respeito do uso e do funcionamento dos computadores, fui informado de que estavam em bom estado de funcionamento, porém não eram utilizados devido à ausência de um/a profissional de informática para ministrar “aulas” para as crianças. Também fui informado de que os/as professores/as de educação infantil não se utilizavam desses computadores justamente por não se sentirem preparados/as para lidar com esses equipamentos, de modo a incorporar seu uso na prática cotidiana. Esse fato também chamou minha atenção e, a partir dele, foram surgindo diversos questionamentos a respeito das TDIC, dentre os quais: ter computadores todos juntos em uma sala, nos moldes de um laboratório de informática, seria o mais adequado para o trabalho na educação infantil? Ou, por exemplo, ter um computador em cada sala de referência, de modo que as crianças e o/a professor/a da turma tivessem acesso como um recurso disponível assim como devem estar disponíveis as tintas e os pincéis, os livros e os papéis, os instrumentos musicais e as canções, os números, as letras, os

brinquedos e as brincadeiras? Um/a profissional de informática é realmente necessário para que as crianças possam ter acesso aos computadores?

Essas e outras indagações me impulsionaram na investigação a respeito das TDIC no cotidiano das crianças e a escolha da instituição se deu nesse contexto de efervescente discussão a respeito dos desafios e das perspectivas que o trabalho de parceria entre as instituições de educação infantil e a universidade tem propiciado para ambos os lados.

Os projetos de pesquisa e de extensão que temos desenvolvido – em diálogo com as atividades de ensino – partem do princípio da necessidade da criação de um olhar para a criança – que envolve também a sua escuta – na tentativa de compreendê-la. Parte-se, portanto, da premissa de que este é um dos primeiros passos a serem dados, se o objetivo é contribuir para os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento integral das crianças. Essa perspectiva que considera que a criança tem algo para dizer tem sua origem na compreensão de que, desde muito pequenas, as crianças vão desenvolvendo sentimentos, percepções, atribuindo significados e construindo a sua identidade a partir das suas interações sociais. De acordo com Friedmann (2013), ainda se conhece pouco a respeito dos significados, dos sentimentos e de outros aspectos que as crianças têm atribuído aos elementos de sua cultura.

Para que se possa conhecer mais a respeito das crianças, a partir delas mesmas e não a partir do que os adultos pensam a respeito delas, é necessário trazer a criança para o foco da investigação, ouvi-la, deixá-la ser quem é, dar-lhe tempo para pensar e agir e olhar para ela com respeito.

A concepção de pesquisa que considera a criança como coconstrutora de conhecimento e de cultura, vem sendo construída a partir de estudos que consideram a influência das relações sociais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humanos. Dentre

esses trabalhos, encontram-se os estudos da sociologia da infância, que partem da ideia da “reprodução interpretativa”, termo introduzido por Corsaro (2005; 2009; 2011) como elemento fundamental para essa perspectiva sociológica. Para Cruz (2008, p. 13):

A ideia, fundamental para as teorias sociológicas da ‘reprodução interpretativa’, de que a criança não é apenas reprodutora, mas também construtora de cultura, estimula o desejo de conhecer a sua perspectiva, os seus pontos de vista. Eles podem ser bastante heterogêneos, já que, além de expressarem as peculiaridades da história de cada uma delas, também são marcados pelas experiências concretamente vividas em determinado contexto e momento histórico profundamente influenciadas pelos lugares que as crianças e suas famílias ocupam na sociedade, assim como pelo pertencimento a determinado gênero, etnia e cultura. Afinal, em todos os tempos, são muito diversas as infâncias possíveis aos seres humanos, mesmo aqueles que convivem na mesma sociedade.

A opção de conceber a escuta da criança e de investigar sua relação com o *tablet* como um recurso tecnológico e elemento da cultura não é, portanto, aleatória, mas expressa uma posição do pesquisador. Tal posição parte do entendimento de que a criança é gente e do desejo de considerar o seu ponto de vista a respeito dos dispositivos tecnológicos.

De certa forma, já é conhecido o posicionamento, de um lado, dos adultos que julgam os dispositivos tecnológicos como instrumentos prejudiciais para as crianças e, por esse motivo, defendem a sua privação a esses elementos da cultura e, de outro lado, dos que os consideram como potencializadores de aprendizagem e ampliadores do acesso ao conhecimento e, nesta perspectiva, muitas vezes defendem seu uso indiscriminado. Em ambos os casos, geralmente as crianças são desconsideradas, ou seja, não se procura compreender que possíveis relações elas estabelecem com estes dispositivos tecnológicos e quais são seus interesses e necessidades.

Pesquisar sobre crianças não é algo novo. Carvalho e Beraldo (1989) afirmam que antes de 1970 já havia investigações sobre

interação criança-criança, porém, somente ao final dos anos de 1970, passa a haver maior interesse pelos estudos que consideram as crianças como parceiras sociais umas das outras, não se restringindo, pois, à perspectiva de analisar a relação das crianças com os adultos. Pensar sobre o processo educativo da criança tampouco se constitui como novidade na medida em que, ao longo da história da educação, autores como Froebel⁴⁴ (1887), Dewey⁴⁵ (1976) e Andrade⁴⁶ (1966), dentre outros, deixaram contribuições para pensar a educação das infâncias. No entanto, a perspectiva de considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas tem se constituído como uma mudança relativamente recente: em vez de pesquisar sobre crianças entende-se que é possível pesquisar com as crianças.

“Se eu fosse uma dessas crianças e não pudesse utilizar esses computadores, como me sentiria?”

Em um dos dias em que acompanhava um dos grupos de estágio supervisionado em educação infantil, ao entrar na sala onde se encontravam os computadores da instituição, me perguntei: “Se eu fosse uma dessas crianças e não pudesse utilizar esses computadores, como me sentiria?”. Inicialmente parecia estar claro o fato de que, de certo modo, as crianças estavam sendo privadas de experiências de exploração daquelas máquinas, no entanto não estava claro o modo pelo qual essa mediação das crianças com as TDIC poderia ser

⁴⁴ Considerado como o criador dos jardins-de-infância, dentre as contribuições, destacou o papel educativo do brinquedo.

⁴⁵ Dentre as contribuições que ajudam a pensar a educação das crianças, destaca-se a ideia de que o conhecimento deve ser trabalhado experimentalmente e socialmente desde a infância.

⁴⁶ Criador dos parques infantis na cidade de São Paulo, as ideias de Mario de Andrade contribuíram para pensar uma pedagogia da educação infantil que considerava a diversidade étnica, os jogos tradicionais, as tradições populares, dentre outros aspectos apontados por Faria (1999).

realizada. Minhas primeiras impressões apontavam para o fato de que o modelo de laboratório de informática – pelo menos o modelo tradicional – não daria conta das necessidades de desenvolvimento das crianças e da organização de um trabalho pedagógico que integrasse e permitisse o diálogo entre diferentes saberes e experiências no contexto educacional infantil.

Os computadores também poderiam conter as necessidades de movimento das crianças e, nesse sentido, outras TDIC talvez fossem mais adequadas a elas. Essas primeiras impressões e questionamentos contribuíram para o delineamento da pesquisa, que consistiu numa proposta de investigação da relação das crianças com os dispositivos tecnológicos (*tablets*), entendidos como elementos da cultura e instrumentos de comunicação e de expressão. Partindo do princípio de que, atualmente, as crianças, de modo geral, nascem num contexto permeado pelos instrumentos tecnológicos (rádio, televisão, celular, computador, *tablet*, controle remoto, brinquedos e jogos eletrônicos) e do entendimento de que ela é um ser ativo e capaz de aprender, o objetivo da pesquisa de doutorado (ANJOS, 2015) consistiu em investigar os processos de letramento digital de crianças de 4 a 5 anos de idade.

No caso específico desta investigação, optei pela utilização de *tablets* em oficinas realizadas com uma turma de crianças de uma instituição da educação infantil da rede pública municipal de Maceió, AL, escolha que levou em consideração as características apontadas por Lanzi, Ferneda e Vidotti (2011), a saber:

- mobilidade, pois são materiais leves e de pequeno porte;
- praticidade, pois agregam diversas funções (computador portátil, *smartphone*, dentre outras);
- facilidade, pois os comandos são realizados a partir de toques na tela;
- diversão, pela possibilidade de assistir vídeos, realizar leituras, ouvir músicas, dentre a realização de outras atividades;

- diversidade de aplicativos, com funções que facilitam as tarefas a serem executadas pelos usuários, tais como: envio de mensagens, utilização das redes sociais, dentre outras tarefas.

Do ponto de vista metodológico, este estudo se configurou como uma pesquisa-intervenção de base qualitativa, desenvolvida a partir das contribuições da sociologia da infância e dos estudos sobre letramento digital. A sociologia da infância contribui para dar maior visibilidade às crianças como atores sociais, cujo processo de socialização é constante, compartilhado e construído na relação entre pares e delas com os adultos (FERNANDES, 2009) e o letramento digital contribui com o processo de compreensão das apropriações criativas das TDIC pelas crianças, a partir das experiências diretas ou não que cada uma delas possui e compartilha com as demais no ambiente educacional infantil.

O conceito de pesquisa-intervenção por meio de oficinas, adotado nesse percurso metodológico, baseia-se nos princípios propostos por Rickes e Maraschin (2011), dentre os quais, o fato de que o objetivo das oficinas não era o de instrumentalizar as crianças para o uso das tecnologias, mas colocá-las em contato direto com o tablet e, a partir disso, acompanhar as interações das crianças com os dispositivos e as trocas que estabeleciam entre si e/ou com adultos/as.

A ideia inicial foi a de que cada sessão de coleta de dados durasse em torno de 15 minutos. No entanto, algumas sessões ultrapassaram o tempo de 30 minutos, dependendo do interesse das crianças. Os dados resultaram da interação do pesquisador com uma turma específica de crianças com idade entre 4 e 5 anos de uma instituição pública de educação infantil de um bairro da periferia urbana de Maceió, AL.

Para a instalação dos jogos nos tablets, foram considerados os princípios da compatibilidade com o sistema Android e o livre acesso (gratuidade) dos jogos presentes no universo online. Os jogos

instalados foram: Pou⁴⁷, Truck Simulator⁴⁸, Subway Surfers⁴⁹, Angry Birds⁵⁰ e Hill Climb Racing⁵¹.

Considerando o fato de que os ambientes digitais propiciam outras formas de acesso à informação, interação e criação (TAKAKI, 2012), compreender os processos de letramento digital de crianças constitui-se em uma das questões fundamentais de investigação daqueles que se preocupam com a educação e com o desenvolvimento das crianças pequenas.

Crianças e tecnologias digitais: algumas reflexões e possíveis caminhos a partir da pesquisa

Entre mapas, futebol e... *whatsapp!*

Bernadete encontra um mapa no dispositivo e mostrando aos colegas diz, “Oia onde nós tá, óia.”. E o pesquisador questiona o que ela descobriu e ela responde, “É na onde nós tá.”, mostrando dispositivo ao pesquisador que diz, “É onde nós estamos? É mesmo? Nós estamos aqui? Será?”, apontando para o mapa. Abraão se levanta para ver o que Bernadete mostra e diz “Argentina!” e o pesquisador pergunta, “Como é que você sabe que é a Argentina?”, e Abraão responde, “Porque eu já sei todos os times.”. O pesquisador exclama, “Sabe todos os times? Que legal! Depois eu quero que você me ensine porque eu não sei todos os

⁴⁷ Pou é uma espécie de animal de estimação virtual. O objetivo do jogo é cuidar do Pou, podendo exercer diversas atividades, tais como: alimentar, dar banho, brincar, vestir, dentre outras.

⁴⁸ Truck Simulator é um jogo de simulação em que os participantes dirigem um caminhão pela cidade e fazem entregas.

⁴⁹ Subway Surfers é um jogo cujo personagem, com aparência de um(a) adolescente, precisa fugir da segurança da estação de trem por estar correndo sobre os trilhos e pulando entre os trens em movimento ou vagões abandonados.

⁵⁰ Angry Birds é um jogo em que pássaros sem asas precisam recuperar ovos que foram roubados por porcos verdes inimigos de modo a garantir a sobrevivência da espécie.

⁵¹ Hill Climb Racing é um jogo cujo personagem principal se chama Newton Bill. Tal personagem apresenta características de um jovem piloto em busca de aventuras e desafios nas estradas e, nesse sentido, o foco do jogo está em pilotar um veículo em terrenos irregulares sem deixar o carro tombar.

times, não.”. Abraão havia descoberto que a localização apontada por Bernadete se referia a Argentina, a partir da imagem e das cores da bandeira argentina que apareciam na tela naquele momento. Enquanto o pesquisador faz perguntas sobre o gosto de Abraão por futebol, Bernadete diz “Entrei no *Whatsapp!* Entrei no *Whatsapp!*”. Neste momento, Abraão parece se interessar pela informação e sugere uma troca de dispositivo com Bernadete. O pesquisador dirige-se a Bernadete e pergunta, “Tem *whatsapp* aí?”, mas Bernadete apenas faz sinal positivo com a cabeça. Na realidade, o aplicativo encontrado por Bernadete não se referia ao *Whatsapp*, mas a um aplicativo semelhante a ele, chamado *Hangouts*. (ANJOS, 2015, p. 162-163).

Bernadete descobre o *Google Maps*, aplicativo de pesquisa e visualização de mapas e acredita estar visualizando a região em que o grupo se encontrava naquele momento. Ao partilhar a informação, o pesquisador a questiona sobre a localização e isso parece despertar a curiosidade de Abraão, que resolve interromper sua atividade para verificar o que Bernadete está fazendo. Abraão, descobre a bandeira da Argentina, informação mobilizada a partir de seu interesse pelo futebol, que lhe permite fazer uma leitura imagética da localização que estava sendo visualizada por Bernadete naquele momento. Abraão mobiliza essa informação, mesmo ainda não dominando a linguagem escrita.

Na sequência, Bernadete descobre o aplicativo *Hangouts*, programa para envio de mensagens imediatas e para conversas com utilização de vídeo. Apesar de o aplicativo encontrado por Bernadete não ter sido aquele que ela acreditava, ou seja, o *Whatsapp*, estes dois aplicativos possuem diversas funções em comum, dentre as quais podem ser citadas o envio de mensagens imediatas, o acesso a contatos e a bate-papo em grupo, dentre outras funções.

A partir das informações que possui a respeito da função social do aplicativo – comunicar-se com outras pessoas – Bernadete mergulha na experiência de exploração do aplicativo, em particular, e do *tablet*, de modo geral, sem se preocupar com prescrições ou regras, mas com a experiência e com as informações de que dispõe a respeito de seu uso social; em outras palavras, com as aprendizagens obtidas

em seu processo de letramento digital. Portanto, assim como essas crianças possuem uma experiência de linguagem oral, maior ou menor, conforme o exercício de comunicação e de acordo com suas experiências de vida, elas também demonstram possuir experiências com o universo digital – diretamente ou não – que lhes permitem lidar com as TDIC.

As crianças possuem diversas experiências, diretas ou não, com os aparatos tecnológicos, e tais experiências têm sido muitas vezes desconsideradas pelos/as adultos/as, de modo geral. No decorrer da pesquisa, as crianças se mostraram capazes de falar por si mesmas no que diz respeito aos assuntos que interferem em suas vidas e, nesse sentido, é preciso que os/as adultos/as ouçam o que as crianças têm a dizer a respeito das TDIC e dos interesses e necessidades a elas vinculados.

Também é possível afirmar que, no contexto da investigação, as crianças se mostraram capazes de se organizar, tendo em vista a resolução de um determinado problema ocorrido durante o percurso de exploração do tablet, e, para isso, se utilizaram de estratégias diversas, dentre as quais: troca dos dispositivos entre si, orientação entre pares por meio do uso da palavra falada, compartilhamento de informações, sentimentos e sensações durante o desvendar do dispositivo, colaboração por meio de ações e utilização de um mesmo aparelho em pequenos grupos. Considerando tais indícios, também é possível afirmar que, no contexto da investigação, não houve isolamento social das crianças durante o processo de utilização dos tablets.

As narrativas construídas pelas crianças, durante a utilização dos tablets, também indicam que as TDIC não substituem os processos de interação entre as crianças e das crianças com os/as adultos/as e, nesse sentido, não precisam ser vistas como prejudiciais, no que se refere às relações interpessoais, desde que as relações presenciais sejam garantidas de modo a permitir a construção de vínculos afetivos

e a contribuir com o desenvolvimento das necessidades humanas e humanizadoras das crianças. No decorrer das oficinas, por exemplo, foi possível verificar que, embora houvesse momentos em que as crianças estavam realizando atividades individuais, as demais crianças e o pesquisador se constituíram como interlocutores na construção de narrativas, na resolução de problemas, na partilha das informações, no enriquecimento da experiência individual e coletiva.

Os jogos eletrônicos, assim como os tradicionais, se mostram como espaços de escolhas e de desafios para as crianças, além de se constituírem em experiências que possibilitam a vivência de sentimentos de euforia e frustração, por exemplo, ao ganhar e ao perder no jogo.

Considerando, ainda, o potencial das crianças e a riqueza das experiências por elas construídas a partir do uso do tablet, apontam-se algumas temáticas que merecem ser investigadas nesse contexto das relações entre as crianças pequenas e as TDIC.

a) Formação de professores/as para a educação infantil no contexto das TDIC:

O uso das TDIC na formação de professores/as da educação básica tem sido discutido por diversos/as pesquisadores/as e, em alguns casos, os cursos de graduação em Pedagogia possuem disciplinas específicas sobre TDIC. No entanto, o campo da educação infantil fica secundarizado nessas discussões, na medida em que são centradas no ensino fundamental e médio ou, ainda, no uso das TDIC no ensino superior. Portanto, investigações que aprofundem a discussão sobre a utilização das TDIC na formação de professores/as para a educação infantil, considerando os interesses e as necessidades das crianças e as especificidades do trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica, se tornam procedentes.

b) Infâncias, políticas públicas e TDIC:

Embora tenham surgido políticas e programas de aquisição de equipamentos e formação de professores/as para o uso das TDIC, de modo geral, tais programas não contemplam a educação infantil como primeira etapa da educação básica e os/as professores/as que nela atuam. Considerando-se o direito da criança e do/a educador da infância à utilização de diversos meios e formas para se expressar e se comunicar – incluindo neste bojo as TDIC – investigações que apontem para os desafios e as possibilidades das políticas públicas de inclusão digital dos/as envolvidos/as com a educação infantil – educadores, crianças e suas famílias – podem trazer significativas contribuições para o debate.

c) Conteúdos midiáticos produzidos para e pelas crianças:

Na perspectiva dos conteúdos midiáticos para as crianças, há uma diversidade de temas a serem explorados, especialmente quando se trata de pesquisas que procuram considerar o ponto de vista das crianças. As temáticas envolvem desde o desenvolvimento e a análise de jogos eletrônicos e de aplicativos desenvolvidos para crianças até aspectos concernentes à publicidade voltada para este público, o trabalho infantil de crianças nos meios de comunicação e a proteção aos direitos da criança nesse contexto. Também são necessárias investigações e a realização de estudos exploratórios no sentido de se pensarem programas e aplicativos para mídias digitais que possibilitem, cada vez mais, o protagonismo, a autoria das crianças nesses ambientes e que considerem as suas necessidades de movimento.

Nesse sentido, a tese de doutorado (ANJOS, 2015) se constituiu em uma primeira aproximação com a temática, cujas reflexões, mais do que respostas, apontam para uma diversidade de indagações e de caminhos para outras investigações que tratem da relação entre as crianças, seus contextos e cotidianos educacionais e as TDIC.

Posto isso, defende-se a tese de que algumas crianças pequenas

chegam nas instituições de educação infantil com conhecimentos diversos sobre o universo digital e, ainda, são capazes de produzir novos conhecimentos de mundo, utilizando-se das TDIC, em diálogo com os múltiplos campos de experiências e tendo os pares e adultos/as como parceiros/as.

Referências

ANDRADE, Mario de. **“5ª parte - A criança”**. In: Centro de Estudos Brasileiros, G FAU. Depoimentos 2. 1966, p. 67-76.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **A educação infantil representada: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.48.2008.tde-12062008-163833. Disponível: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-163833/pt-br.php>. Acesso: 25/11/2020.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: arte na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes / Maceió, AL: Edufal, 2012.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2015. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641>. Acesso: 01/12/2020.

BRASIL. **Parecer 20/2009** - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. 2009.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da

República Federativa do Brasil, 1996.

CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho; BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (71), p. 55-61, nov. 1989.

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

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

FERNANDES, Natalia. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. New York: Appleton, 1887.

LANZI, Lucirene Andréa Catini; FERNEDA, Edberto; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregorio. Leitura e TICs: a hora do conto utilizando tablet. 4º. SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. **Ciência da Informação: ambientes e práticas na contemporaneidade**. Londrina, PR, 2011.

RICKES, Simone Moschen; MARASCHIN, Cleci. Oficinando em Rede: marcas iniciais de um percurso. In: MARASCHIN, Cleci; FRANCISCO, Deise Juliana; DIEHL, Rafael. (Orgs.). **Oficinando em Rede: oficinas, tecnologia e saúde mental**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.



Rodrigo Ruan Merat Moreno - Professor de Educação Infantil
Maternal 1- crianças de 3 anos
Espaço de Desenvolvimento Infantil Elizabeth Tavares de Souza-
Betinha - 2019
Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

Racismo, antirracismo e feminismo negro: a educação das relações étnico-raciais na creche e pré-escola

Flávio Santiago

Este capítulo tem por objetivo contribuir com os estudos a respeito da educação das relações étnico-raciais, articulada a prática pedagógica nos espaços de educação para a pequena infância. Entretanto, antes de iniciarmos é importante destacar que não escrevo de um lugar neutro; sou homem branco, não heterossexual, professor de Educação Infantil. Destaco que também sou aliado às principais agendas políticas reivindicadas pelas mulheres negras, o que inclui também uma autocrítica constante do meu lugar enquanto pesquisador-professor branco, reconhecendo os meus privilégios⁵² no contexto estruturante das relações raciais (SANTIAGO, 2019b).

Dentro desse contexto este capítulo pretende, a partir do olhar de um professor homem e branco de Educação Infantil, pensar questões que possam contribuir para a construção da educação da relação étnico-racial, trazendo o campo epistemológico do Feminismo Negro para compor as discussões. Quando nos atentamos para diferenças culturais, constatamos a necessidade de encontrar ferramentas para compreender a dinâmica da vida e o nosso local dentro da sociedade, bem como de problematizar a nossa relação com o “outro” (SANTIAGO, 2019a). Diante desse pressuposto, os estudos de gênero e relações raciais podem contribuir para compreendermos hierarquias e desigualdades presentes na sociedade. Afinal, o que faz com que nos tornemos homens ou mulheres?

⁵² Para maiores detalhes ler: SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. *Educar em revista*. Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305-330, ago. 2019.

O que nos faz ser branco ou negro? A cor da pele? O que faz com que uma criança seja considerada um menino ou menina são suas roupas? O que nos faz ser menino? Ou ser uma menina? Os órgãos sexuais que possuímos?

A definição de gênero elaborada por Joan Scott (1995 [1990]) se tornou a mais conhecida nos meios acadêmicos brasileiros, composta por duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

No Brasil, que sofreu um forte processo de colonização, que se desdobrou em uma sociedade escravocrata na qual até hoje não se realizou reparação histórica e integração social para com a população negra, podemos observar que o racismo⁵³ constrói processos de subjetivação diferenciados quanto às relações de gênero. Para a compressão das relações de gênero é necessário conhecer a historicidade e as culturas que as legitimam, tornando visíveis as desigualdades, as hierarquias e a dinâmica social do método de representação do binarismo masculino e feminino e do legado colonialista do patriarcado, de modo a entender as relações de poder que estabelecem a decodificação de elementos corpóreos em signos culturais. (SCOTT, 1998, p. 86).

O gênero, como aponta Brah (2006), é construído de maneira diferente conforme a nossa localização nas relações de poder; não existimos simplesmente como mulheres ou homens, mas como categorias diferenciadas, tais como mulheres de classe trabalhadora, mulheres negras, homens camponeses. Cada descrição representa uma condição social específica, a partir da qual são forjadas vidas.

⁵³ Entendo racismo como: “[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52).

Essa forma de percepção permite que se “desessencialize” o gênero, já que esse não é um ponto de partida dado, mas um pressuposto ou construção que se pode formalizar não arbitrariamente por meio de experiências, práticas e discursos. Além disso, “o gênero é uma interpretação da nossa história dentro de uma constelação discursiva específica – uma história na qual somos sujeitos da construção social e estamos a ela sujeitados” (ALCOFF, 1988, p. 431). O gênero não é somente uma questão ligada aos atributos culturais construídos a partir de um “sexo biológico”, mas também é uma questão de classe, de pilhagem colonial. Assim, as intersecções entre as relações de gênero, raciais e de classe são estruturantes da dinâmica capitalista e permanecem nas suas configurações, construindo relações sociais e localizando os sujeitos na sociedade.

A análise interseccional é uma vertente feminista, que se constituiu, em grande medida, como um desdobramento do Feminismo Negro, buscando articular na análise social e na prática política distintos eixos de diferença e desigualdade, como gênero e raça (BRAH; PHOENIX, 2004). Assim, as feministas negras nos alertam em relação a assumir posições que parecem representações da totalidade, pois essas acabam por reproduzir inúmeras vezes epistemologias que policiam qualquer posição que se desvie da experiência oficial do que seja ser mulher, branca, cis e heterossexual, o racismo e sexismo se combinam e criam barreiras nocivas entre as mulheres (HOOKS, 2018).

As feministas negras proporcionaram um giro epistemológico em relação ao modo de olhar para as relações estabelecidas entre homens e mulheres, e entre as próprias mulheres, trazendo para o campo das discussões de gênero a questão racial, questionando a universalização da interpretação dos modos de vida e dos processos de subjetivação e estruturação da nossa sociedade.

De acordo com esses pressupostos, a perspectiva da interseccionalidade, na medida em que captura “(...) as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de

subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177), é indispensável à análise das hierarquias produzidas e reproduzidas nas diferentes esferas da vida social, inclusive quando pensamos as culturas infantis, pois as relações construídas refletem problemas oriundos da inter-relação entre diferentes categorias; as crianças, desde que nascem, estão inseridas na sociedade (SANTIAGO, 2019c)

Assim, a interseccionalidade, como aponta Akotirene (2018), visa dar instrumentalidade teórica-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e “cisheteropatriarcado”, permitindo-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das opressões, além do fracasso do feminismo branco eurocentrado em contemplar as mulheres negras e a questão racial. Raça não é somente uma questão de cor da pele, mas também uma questão de divisão social das forças de trabalho, de localização social:

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13).

Raça e racismo podem ser pensados como fenômenos ativos, capazes de determinar fatores econômicos e reguladores das relações sociais (MELLINO, 2016). Gomes, nos auxilia a pensar racismo como:

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52).

O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que

mutilam as possibilidades de existência, construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças negras pequenininhas, as mulheres negras e os homens negros (SANTIAGO, 2019a). A esse respeito Samanta⁵⁴, professora negra, reconta que:

Hoje tenho consciência das diferenças que sofri devido a cor da minha pele e de meu biotipo, sou negra e gorda. Lembro de uma passagem dos meus tempos de escola que até hoje tem a capacidade de me deixar insegura, sempre fui boa aluna gostava muito de estudar, ainda gosto, tinha ótimas notas, comecei a trabalhar de empregada doméstica com dez anos de idade, mesmo trabalhando, a escola era minha maior prioridade, estudava e tirava boas notas. A passagem de preconceito que me recordo é a de que a escola indicava alguns alunos para estagiar no banco e eu nunca fui nem indicada, tinha boas notas, mas não tinha o biotipo desejado. Se o critério era dar oportunidade aos bons alunos e com situação financeira ruim eu cumpria os requisitos, filha de mãe solo, batalhei, estudei e me formei em uma excelente universidade, USP, mas ainda hoje sou insegura em procurar emprego em locais de elite, tenho medo de ser ridicularizada. Minha defesa é evitar o confronto. Trabalho com minha sobrinha muito essa questão, pois percebo nas suas falas infantis que ela sente a diferença, não se vê representada nos desenhos que ela vê na tv as princesas que ela gosta. Ela queria uma festa da Rapunzel, mas logo mudou de ideia porque como ela disse ela não era branca, e em outras ocasiões ela diz que não queria ser "marrom". Ela é uma criança de 6 anos. (informação verbal, Samanta - docente negra, entrevista concedida em 2020).

É urgente compreender que os negros, em geral, e as crianças negras, em particular, vivenciam historicamente mais do que situações de desigualdades. Incidem sobre esses sujeitos, de forma cotidiana, injustiças de toda ordem (GOMES, 2019). “As crianças negras se constroem pessoas e cidadãs em situações de conflito, de reconhecimento e de desqualificação do seu pertencimento étnico-racial, da sua negritude” (SILVA, 2015, p. 181).

⁵⁴ Todos os nomes foram substituídos por pseudônimos a fim de preservar a identidade das entrevistadas.

Então haveria um lugar, haveria uma humanidade que não pertence a todos. Segundo Gomes:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro". (GOMES, 2007, p. 54).

Preconceitos raciais⁵⁵ sobre os quais se constroem a nação brasileira continuam cultivando sentimentos e ideias de que para pertencer à humanidade é preciso ser descendente de europeus ou é preciso ser branco. Quem for branco, ou quanto mais branco, mais humano seria (SILVA, 2018).

É importante destacar que esse mecanismo não é mero preconceito. Sua força depende sobretudo das hierarquias, do sistema de privilégios e da violência material dos quais é veículo, não se constituindo simplesmente como um estereótipo. As sociedades racistas se formam precisamente a partir da proliferação de espaços e nichos altamente hierarquizados e racializados que, de alguma forma, transcendem a vontade e a subjetividade de indivíduos e grupos (CURCIO; MELLINO, 2012).

O racismo brasileiro é do tipo heterofóbico, ou seja, um racismo que é a negação absoluta das diferenças, e pressupõe uma avaliação

⁵⁵ Compreendo por preconceito racial: "O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro" (GOMES, 2007, p. 54).

negativa de toda diferença, implicando um ideal explícito ou não de homogeneidade (CAPUTO, 2009). O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Nesse sentido, a discussão acerca dos direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar é importantíssima (MUNANGA, 2012). As questões raciais e as desigualdades de gênero estruturam as relações na sociedade, e estabelecem modos de vida e processos de subjetivação que não se limitam somente a detalhes, mas tornam-se elementos principais na construção das relações sociais.

Racismo e diferenças: afinal o que isso tem a ver com o cotidiano da prática pedagógica?

Ao ler essa discussão a respeito das relações raciais, muitos devem se perguntar qual seria sua relação com a prática pedagógica da Educação Infantil, a resposta é simples:

A escola [a creche e a pré-escola] não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola [creche e a pré-escola] é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p. 69).

Inúmeras vezes instituições de Educação Infantil no Brasil constituem um lugar hostil para as crianças negras, e não têm artefatos culturais que contribuam para o seu acolhimento, bem como são marcadas pelo racismo institucional presente em nossa sociedade. Não podemos ter uma visão ingênua e achar que a questão racial já está resolvida dentro das instituições, o racismo também está presente nesses espaços: ao elegermos somente as crianças brancas para serem o noivo e a noiva na festa junina, ao elegermos como nossas crianças

preferidas somente as crianças brancas, ou mesmo não trazemos apostes africanos e afro-brasileiros para o cotidiano da educação, afinal o que ensinamos sobre as civilizações antigas do Mali as nossas crianças? Ou que histórias de escritoras afro-brasileiras contamos para as crianças?

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

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

O processo de afirmação das diferenças de modo positivo é estabelecido pelas nossas escolhas teórico-políticas, pelas formas com que organizamos os espaços, pelas escolhas literárias que oferecemos às crianças. A educação que uma criança recebe dos objetos que são oferecidos, das realidades físicas, das coisas – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – torna-a corporalmente aquilo que poderá ser durante a vida (PASOLINI, 1990).

As caixas em que se guardam os brinquedos são um exemplo desse processo, como aponta Barreiro (2019). Esse espaço transcende o significado de um local de guardar objetos para armazenar também gêneros. “Separados em bonecas, carrinhos, peças de montar e acessórios, a categorização dos itens recorre a um critério rudimentar e pouco estilizado para diferenciá-los” (BARREIRO, 2019, p. 30). “Na verdade, a arquitetura funciona como uma verdadeira prótese de gênero que produz e fixa as diferenças entre as mencionadas funções

biológicas” (PRECIADO, 2018). Nossas escolhas pela organização do espaço fabricam os gêneros enquanto, debaixo do pretexto pedagógico, dizem ocupar-se simplesmente do arranjo arquitetônico dos materiais disponíveis para as crianças pequenininhas. Essa infalível economia produtiva transforma o brinquedo em um signo de gênero.

Como exercício reiterativo desse processo é comum ouvirmos frases como “isso é coisa de menino, você deve brincar com esta boneca aqui” e “nossa, como essa menina é agitada, parece até um moleque!” construindo os aspectos normativos do binarismo correspondentes ao que seriam o masculino e o feminino dentro da nossa sociedade “cisheteronormativa branca”. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordinam, negam ou recusam outras identidades e práticas (LOURO, 2000).

Olhares, palavras e gestos cotidianamente ensinam pessoas negras, indígenas e ciganas o “seu lugar racial” dentro da sociedade. E fazem com que cada pessoa, e notadamente as crianças, se deem conta de que a sociedade lhes reserva certos lugares, oportunidades, direitos e as exclui de outros (SILVA, 2018). Catarina, professora negra, em entrevista concedida reconta um pouco a respeito do processo racista durante sua trajetória como docente:

Bem, as ações racistas que defrontei no espaço da escola, local que leciono há vinte [anos], na rede Pública de Ensino no interior Paulista, foram inúmeras. Por parte dos meus colegas de trabalho que se dividem por “afinidades”, sempre me perguntei quais eram os critérios para este tipo de organização, que desencadeia o compartilhamento ou não de informações pedagógicas e burocráticas, bem como a “permissão” em sentar em pontos e grupinhos na hora do café. Como também, por parte das famílias que buscam pela escola a mudança de turma para seu filho, pois, não foi com a “cara” da professora e aos serem questionados sobre o trabalho respondem que não há problema. Ou defrontar com o rol de privilégios desde os serviços escolares (isto das limpezas das salas aos serviços de secretaria) ao sistema de elogios da gestão escolar. Em todos os casos nesta escala estive por último ou quase, o velho e

perverso dégradé das cores. (informação verbal, Catarina – docente negra, entrevista concedida em 2020).

Muitas práticas cotidianas, aparentemente inofensivas, ensinam os privilégios e imperativos do que é ser branco, e o que é ser negro em uma sociedade marcada pela estrutura racista, desqualificando a cultura não branca e desumanizando os negros e ciganos indígenas. Vale destacar que não somente os gestos que ensinam, a falta de aporte africanos e afro-brasileiros no cotidiano da Educação Infantil também se caracteriza como um epistemicídio; é fundamental que as crianças negras e brancas tenham contato com a literatura, que hajam personagens protagonistas negros, que conheçam contos africanos, que vejam obras artísticas africanas, que conheçam cientistas negros e descobertas feitas por eles, que conheçam grandes civilizações africanas e que saibam que África é um continente repleto de países com diferentes culturas, línguas e diversidade ambiental.

Em uma sociedade marcada pelo racismo, como a brasileira, a produção de subjetividades em torno da criança negra caracteriza-se pela negação e distorção histórica em favor de uma perspectiva unívoca e monocultural eurocêntrica. O processo de construção social das relações étnico-raciais, no interior das instituições de Educação Infantil, é estabelecido pelas nossas escolhas teórico-políticas, pelas formas com que organizamos os espaços, pelas nossas escolhas literárias oferecidas às crianças, construindo uma confiança mútua estabelecida por meio de palavras, mas também por silêncios, respeito à individualidade e aos tempos subjetivos, de modo a construir pedagogias que visem a equidade e as relações de alteridade para com o outro (SILVA, 2011).

Vale destacar que o processo de desumanização não se inicia no interior das creches e pré-escolas; as práticas sociais ali estabelecidas reverberam uma estrutura posta na sociedade. O racismo é estruturante dos padrões capitalistas, estando inserido em todos os espaços sociais (GOMES; LARBONE, 2018), as vidas negras no interior

desse processo não são reconhecidas como merecedoras de humanidade, como o genocídio das pessoas negras, ou a morte de inúmeras crianças por balas perdidas que sempre encontram os corpos negros. Assim, situações racistas, que desumanizam as crianças negras pequenininhas na Educação Infantil, são reflexo desse contexto macro que estrutura a sociedade, pautada em hierarquias que legitimam privilégios raciais.

Dentro desse contexto muitos pensam, e o pior é que nós professores somos educados para isso, que para ser humano, ter o direito de vivenciar a humanidade com afeto e respeito, é preciso ser branco, e estar enraizado ao modo de ser e viver europeu. A Educação Infantil é fundada em um solo plural; o processo de construções interculturais nesse contexto é um motor de transformação, que contém em si uma intencionalidade pedagógica, tomando como guia uma gama rica de valores que não se reduzem àqueles da liberdade individual e da representatividade dos grupos sobre os quais o discurso multicultural girará (SILVA, 2011). Assim, educar as crianças com vista a equidade racial e de gênero é proporcionar que conheçam

[...] diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. (BRASIL, 2014, p. 15).

O que é dito à criança, e como é dito; os materiais a sua disposição, mas também as representações em torno dela, de sua origem sociocultural, de seu corpo e aquilo que comunica enquanto lugar de possibilidades de ser (ou não ser) e ocupar lugares sociais, tudo isso interfere e revela a existência da educação das relações étnico-raciais, sob aportes transformadores e igualitários ou reprodutores da desigualdade racial (SOUZA, 2018).

É nesse contexto, portanto, que são promulgadas as leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, e o Conselho de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares da educação das relações étnico-

raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, salientando que o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e dos povos indígenas. Trata-se de uma legislação fruto da trajetória de lutas do movimento negro por reconhecimento e valorização de sua história e trajetória de luta no país, e que desafia as escolas, pré-escolas a abordarem temáticas que superem a monoculturalidade e o eurocentrismo. No âmbito da Educação vemos um epistemicídio presente em toda a história do Brasil, que reforça um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios, o qual é “constituído como um instrumento operacional para a consolidação das hierarquias raciais” (CARNEIRO, 2005, p. 33).

Quando afirmamos a necessidade de se trabalhar a educação das relações raciais desde a creche, não estamos falando para que o tema seja trabalhado apenas em um mês do ano, ou em jogos e brincadeiras pontuais, uma pedagogia antirracista se faz no cotidiano, com olhares, posturas políticas e escolhas de projetos de mundo que queremos construir.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem alguns princípios em torno dos quais se faz essa educação, ou seja, consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações⁵⁶. Como destaca o livro História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil (2014), produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, de acordo com o Plano Nacional

⁵⁶ Compreendo discriminação como: “A palavra discriminar significa ‘distinguir’, ‘diferençar’, ‘discernir’. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2007, p. 55).

de Implementação da Lei nº 10.639/2003,

[...] o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras. (BRASIL, 2003 *apud* BRASIL, 2014, p. 14).

Entre outros pontos que merecem destaque no processo de construção de uma educação preocupada com a construção positiva das relações raciais, podemos destacar a necessidade de superar a indiferença, a injustiça e a desqualificação com que se tratam os negros, os povos indígenas, os ciganos e os migrantes. Há de se criar condições para a afirmação de identidades e da historicidade negada pela lógica colonizadora que visa somente a legitimação de uma única narrativa global. Existe a necessidade de valorizar a participação dos diferentes grupos sociais, criando diálogos com o movimento negro, o movimento migrante e o movimento indígena, e isso não pode ser um discurso, tem que ser uma vivência no dia a dia (SILVA, 2018).

Neste contexto, destaco um elemento já fortemente debatido pelas feministas, a politização do pessoal, pois a educação das relações étnico-raciais também deve ser pensada e exercida nas relações interpessoais entre os próprios colegas de trabalho, sejam essa parte do corpo docente ou não. Inúmeras vezes vemos professoras negras silenciadas nas reuniões pedagógicas, ou mesmo vemos um autoritarismo de coordenadores brancos ou professores homens brancos para com as colegas de trabalho, ou então podemos ver uma desumanização dos funcionários da limpeza e da cozinha. Outro elemento que trago para problematizarmos é quem elogiamos? Como construímos os elogios entre colegas de trabalho? Elogiamos igualmente nossa colega de trabalho negra, como fazemos com nossa

colega branca? A sala das professoras e dos professores também é outro espaço que educa para as relações raciais, com quem você conversa nesse espaço? As professoras negras são convidadas para a roda da conversa nesse espaço? Como pensamos as escolhas das professoras e professores que irão representar a unidade em feiras, fotos e outras atividades? Pensamos a representatividade racial igualmente?

A representação negativa ou não representação dos grupos minoritários dentro de uma sociedade atua de forma perversa sobre a própria subjetividade da vítima: a própria autodepreciação torna-se um dos mais fortes instrumentos de opressão sobre os sujeitos pertencentes a grupos cuja imagem foi deteriorada. (SCHUCMAN, 2010, p. 49).

Todas essas relações estão dizendo alguma coisa para as crianças, ensinam a elas como se comportarem, respeitarem e se relacionarem com os outros, o respeito para com as diferenças não pode ser estabelecido somente em momentos pontuais, pois somente é construído com um exercício contínuo de humanização, escuta e desconstrução. Já em respeito às relações entre adultos e crianças, durante a realização de entrevistas com professoras para a minha pesquisa de doutoramento, Harbuu, docente negra entrevistada, identificou que muitas vezes as crianças brancas têm privilégios em relação às outras, recebendo um afeto que muitas vezes nem é habitual⁵⁷. Um exemplo é o banho, que somente é dado em último caso nas crianças pequeninhas, seja pelo grande número de bebês, seja pela falta de tempo para cumprir tal função:

Loirinho, lourinha, do olho claro tem tratamento diferenciado. Aqui é nítido. “Você vai dar banho? Por que ela tem que tomar banho? Ela não precisa tomar banho”. Algum tempo depois, a criança sai banhada, com o cabelo arrumado. Aí eu pergunto: “Por que deu banho nela? Agora dá banho naquela dali, oh”. Porque só a criança loira tem esse privilégio.

⁵⁷ Destaco também a necessidade de pensarmos a respeito da relação das crianças negras e brancas em relação ao pertencimento racial da docente.

“Essa criança não precisa tomar banho aqui na escola. Ela toma banho todo dia na casa dela. Agora, tem outro aqui, em sua maioria negros, que tava precisando tomar um banho. Por que você não deu?” Você só deu naquela criança loirinha. É assim... é... o negócio é... não é velado...é escancarado o negócio (informação verbal, Harbuu – docente negra, entrevista concedida em 2016). (SANTIAGO, 2019a, p. 54).

Esse dado ressoa em pesquisas já realizadas no campo das relações raciais e da Educação, não sendo algo novo, mas é um elemento que devemos pensar: Por que temos mais afinidade com as crianças brancas? Beijamos, abraçamos, damos atenção de modo igualitário entre as crianças brancas e negras? Continuando a discussão trago mais um trecho da entrevista de Harbuu a respeito dessa temática:

[...] as crianças que são mais bonitinhas, mais loirinhas, né? As pessoas tratam melhor mesmo. Você não vê muita gente fazendo gracinha com criança negra, de fato. Você vê mais com criança branca, isso desde a entrada da guarda até lá [...] As pessoas brancas ou ditas brancas brincam mais com crianças brancas. Pega mais no colo, dá muito mais carinho. Nesse processo, a criança negra vai se retraíndo, vai ficando mais tímida, porque pra mim ela percebe. Desde bebê. Desde bebê percebe. Porque se uma pessoa vai lá, por exemplo, vai lá... Eu gosto daquela menininha branquinha, vou lá todo dia, faço carinho, pego no colo, brinco, e a outra não, a outra não, a outra não... é impossível. Ela percebe, não tem como não perceber, até porque o negócio é muito escancarado. Eu acho. O acolhimento, no geral, na minha opinião, ele é ruim para todas as crianças. Ele é ruim... É, é um processo ruim desde o começo pra todo mundo. Ele é muito ruim. E aí é óbvio que volto a dizer: se é uma criança bonitinha, branquinha, cheirosinha, ela vai ter mais carinho, ela vai ser muito melhor acolhida, enquanto o outro... aí o processo dele vai demorar mais ainda. Aí o sofrimento é maior ainda. (informação verbal, Harbuu – docente negra, entrevista concedida em 2016). (SANTIAGO, 2019a, p. 55).

Nós professores e professoras da Educação Infantil temos que romper com esses processos, afinal a pluralidade cultural e os pertencimentos étnico-raciais variados são elementos que permitem construir 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 toda a comunidade que

constitui as creches e pré-escolas. Para isso é fundamental nos desconstruirmos, lembrarmos cotidianamente que somos atravessados por diferentes percepções que foram forjadas pelas relações racistas presentes na sociedade, para os tornarmos sujeitos antirracistas é necessário construirmos novas aprendizagens, escutas e transformações sociais e subjetivas.

Para tanto é importante trabalharmos em interlocução com movimentos sociais e acabar com milhões e milhares de preconceitos que nós temos: que temos contra trabalhadores sem-terra, gays, negros, indígenas. Assim, no contexto de pensar as especificidades das infâncias, a perspectiva feminista negra nos ajuda a pensar as nossas práticas pedagógicas, como aponta Pereira (2020, p. 95), esse movimento social “traz na sua pauta de lutas a importância de se discutir essas questões que evoco, no sentido de desconstruir e derrubar padrões socialmente naturalizados, [...] que na maioria das vezes, são sutis e que não reconhecemos”.

No meu entender nós professores e professoras temos um papel fundamental, o compromisso político com uma sociedade equânime e principalmente pensar: que sociedade nós herdamos? Nós herdamos essa sociedade. Nós queremos que ela continue assim? Nós queremos que ela continue depreciando pessoas? É pesado ser descendente de pessoas negras escravizadas. É pesado também ser descendente de pessoas brancas escravizadoras. Os descendentes de escravizadores não têm culpa do que fizeram seus antepassados, mas uma coisa eles têm: responsabilidade para que esta sociedade não permaneça sendo a mesma (SILVA, 2018).

As nossas posturas como professores e professoras de Educação Infantil não são neutras, as expressões e escolhas político-pedagógicas que temos como princípio para a construção da sociedade influenciam diretamente na construção de uma educação das relações étnico-raciais de modo positivo ou negativo. Outro elemento importante que merece destaque é o intercâmbio com os movimentos sociais e a troca

de experiências entre nós; somos professores, não é o nosso vínculo empregatício que nos faz melhores e mais bonitos, mas sim o nosso comprometimento com uma sociedade mais justa e equânime.

Para não concluir

O trabalho para com a diferença no interior das creches e pré-escolas ultrapassa a sistematização de um projeto, jogo ou brincadeira, não que esses elementos não sejam importantes; entretanto, não se limitam somente a isso, estabelecendo-se no fazer cotidiano da Educação Infantil. Não construímos a educação das relações étnico-raciais ao prepararmos uma feira no dia 20 de novembro, isso é uma experiência pontual, romper com o racismo e com o epistemicídio é um processo tanto de desconstrução, reconstrução e criação de novas posturas frente ao mundo, quanto de sistematização dos aportes culturais para serem apresentados para as crianças. Aos professores e professoras da Educação Infantil “cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade” (BRASIL, 2014, p. 15).

Necessitamos também estar atentos, acabar com milhões e milhares de preconceitos que temos contra os(as) negros(as), contra os(as) indígenas, contra os(as) ciganos(as), contra os(as) migrantes, contra os não heteronormativos. Começamos uma educação das relações que busque valorizar as diferenças por nós, pela forma que construímos nosso pensamento e estabelecemos as relações com os(as) outros(as), para isso será importantíssimo estarmos abertos a ouvir, a se desconstruir e principalmente a querer mudar.

O projeto de educação das relações étnico-raciais exige a procura de todas as formas possíveis de comunicação, para integrar os(as) pequenos(as), bem como suas famílias, os(as) funcionários(as); outro ponto é prestar atenção às necessidades e experiências individuais,

promover iniciativas pedagógicas que tomem como princípio ações socioculturais válidas e com sentido para todos, construindo objetivos em direção a uma perspectiva justa, igualitária, aberta e dialógica, todas as crianças têm o “direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2014, p. 15). Dentro desse contexto não basta apenas não ser racista, é necessário ter uma postura antirracista, assim, educar positivamente para as relações raciais não se limita somente as noções de delimitação (datas comemorativas)⁵⁸, ou restrição a conteúdos, mas sim a construção de relações interculturais que proporcionem o respeito para com o outro, construindo uma educação infantil acolhedora, que respeita as diferenças e, conseqüentemente, as crianças, as famílias e os professores e professoras oferecendo a todos a possibilidade de viver, aprender, conviver e construir uma nova sociedade mais autocrítica em relação ao preconceito e até mesmo livre de qualquer discriminação social que não reconheça a humanidade de todas as pessoas.

Referências

ALCOFF, Linda. Cultural Feminism versus Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory. **Signs**, v. 3, n. 13, 1988.

BARREIRO, Alex. **Gênero e Educação Infantil**: política das identidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality. **Journal of International Women's Studies**, v. 5,

⁵⁸ Para um maior aprofundamento da temática sugiro que procurem os escritos e pesquisas de Djamila Ribeiro, Silvio Almeida, Chimamanda Adichie, Miguel Mellino, Luciamar Rosa Dias, Carolina de Jesus, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Jurema Werneck.

n. 3, p. 75-86, 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Ministério da Educação/Secad, 2004.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CURCIO, Anna; MELLINO, Miguel. La Razza al Lavoro: Rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Itália. In: CURCIO, Anna; MELLINO, Miguel (Orgs.) **La razza al lavoro**. Roma: Manifesto Libri, 2012, p. 07-36.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, 2018.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, janeiro 2010.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 1015-1044, setembro 2019.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista de Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, p.1-12, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MELLINO, Miguel. Note sul metodo di Stuart Hall. Althusser, Gramsci e la questione della razza. **Décalages**, v. 2, p. 1-27, 2016.

PASOLINI, Pier Paolo. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**: antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 125-36.

PEREIRA, Artur Oriel. **Amigues**: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

PRECIADO, Paul B. **Lixo e gênero**. Mijar/Cagar. Masculino/Feminino. Disponível em: <<https://www.select.art.br/lixo-e-genero-mijar-cagar-masculino-feminino/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista psicologia política**. São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, janeiro, 2010.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa,**

todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319164>>. Acesso em: 25/08/2018.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!** Crianças pequeninhas, culturas infantis, creche e intersecção. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019a.

SANTIAGO, Flávio. **Branquitude e creche**: inquietações de um pesquisador branco. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305-330, agosto, 2019b.

SANTIAGO, Flávio. Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia. In: INFANTINO, Agnese (Org.). **I bambini imparano**. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6. Milano: Guerini Scientifica, 2019c, p. 137-161.

SANTIAGO, Flávio. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, e220090, 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, p. 297-325, fevereiro 1998.

SILVA, Clara. **Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia**. Parma: Edizioni Junior, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. In: SANTOS,

Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; MACEDO, Elina Elias de; BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal/ Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018, p. 69-82.

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

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Por uma educação antirracista desde a creche! In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João, 2018, p. 91-116.



Clemerson Elder Trindade Ramos - Professor
Agrupamento de 2 anos
Centro Municipal de Educação Infantil Deusdete Lêdo David – 2018
Aparecida de Goiânia - Goiás

Ritualidade e desenvolvimento: o sono na creche*

Enzo Catarsi

Na história recente da creche as atividades de cuidado têm recebido pouca atenção, consideradas herança de uma outra área - a assistencial - em que, nas instituições para os mais pequenos, olhava-se apenas para as necessidades higiênicas e sanitárias. Após a criação das creches, no início dos anos setenta, o compromisso principal das educadoras⁵⁹ é, em vez disso, enfatizar e promover seu caráter educativo, justamente para eliminar os estigmas de um serviço exclusivamente assistencialista como eram percebidos, geralmente, pela sociedade. Além disso, este que vos escreve, também participou dessa campanha, organizando uma das primeiras conferências nacionais sobre o universo das creches, intitulada, justamente, *Un nido educativo (Uma creche educativa)* (CATARSI, 2006).

Hoje a realidade mudou muito e a imagem social da creche não é mais a mesma. Grande parte da população - mesmo que seja necessário ir além, no trabalho de sensibilização - tem bem claro a noção do caráter educativo, além do social, do serviço, e não pensa mais na creche como um mero “estacionamento”, lugar de guarda para os mais jovens. Por essa razão, portanto, é necessário ter maior coragem em reivindicar integralmente o caráter educativo da creche, sem nos limitarmos a atalhos conceituais enganosos, como aqueles que – no

* Tradução: Domenico Cosentino e Gioconda Ghiggi. Revisão técnica: Catarina Moro e Etienne Baldez.

⁵⁹ Nota da revisão técnica da tradução: Na Itália no início dos anos 1970 houve uma grande alteração na concepção e na prática dos serviços de cuidado e educação para crianças com menos de três anos, ver BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). Manual de Educação Infantil - de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Na realidade italiana o cargo para os profissionais que atuam diretamente com as crianças deste período até 2015 era o de educadora, sem exigência de nível superior. Com a Lei nº 107/2015 deve haver mudanças, entre elas a da expectativa de graduação para ingresso na carreira.

contexto do compromisso do projeto dos "coletivos" – levavam a insistir apenas em atividades estruturadas com o propósito de legitimar a perspectiva educacional do serviço. Acredito que hoje, essas posições - fruto de uma postura defensiva - estejam superadas e que são justamente os profissionais que atuam no mundo das creches, começando pelas educadoras, que devem reivindicar veementemente a importância e o significado educativo de todas as experiências que as crianças vivem nos serviços infantis, incluindo aquelas relacionadas com os cuidados diários, certamente não menos importantes.

Ritualidade e desenvolvimento

As chamadas rotinas, portanto, não devem ser subestimadas, mas pelo contrário devem ser valorizadas por diversas razões e em toda a sua importância, em primeiro lugar porque permitem que a criança ritualize sua experiência e, portanto, promove a definição de sua própria identidade no tempo e no espaço. De forma eficaz Laura Restuccia Saitta escreve sobre isso:

As rotinas podem ser consideradas atividades cotidianas ritualizadas, que têm dentro delas uma articulação repetida de uma natureza diferente [...] As rotinas representam um aspecto da vida da creche que, com regularidade e previsibilidade, marcam o tempo: por isso são definidas ações ritualizadas, pois são eventos estáveis e recorrentes, que ao fluir da vida cotidiana, composta por tantas sequências significativas, dão de volta à criança a sensação de estabilidade e continuidade. (SAITTA, 2003, pp. 71-72).

As rotinas devem ser consideradas como elemento essencial do cotidiano da criança e devem ser adquiridas no planejamento educacional do grupo de trabalho, pois constituem experiências com caráter decididamente pedagógico. Essas, efetivamente, parecem de particular importância, pois a criança, especialmente nos primeiros anos de vida, constrói sua própria identidade através das experiências que vive no contexto e as relações que caracterizam seu espaço

comunicativo, enquanto outras crianças - mas também adultos - constituem uma presença muito significativa e estimulante.

Nesse contexto seu corpo é importante, não só porque o coloca em contato com os outros e além de si mesmo, mas também porque lhe permite estruturar psicologicamente sua individualidade.

Através das modalidades de contato físico, de ser mantida no colo, embalada, tocada, cuidada, acarinhada, mimada, confortada, "mantida" em mente -- a criança adquire uma primeira consciência corporal de si mesma, com confins e emoções intensas, agradáveis e não, e uma primeira consciência da existência de um outro de si que é significativo e reconfortante. (BOSI, 2001, p. 112).

As atividades de cuidado – rituais e repetitivas – também são importantes, não só para o desenvolvimento emocional das crianças, mas também para o desenvolvimento cognitivo, para enfatizar, mais uma vez, que não há nenhuma dicotomia a respeito do desenvolvimento infantil, que ocorre de forma ecologicamente integrada. A ritualidade das rotinas favorece, neste caso, a memória das experiências específicas e sua contextualização espacial e temporal, tendo contribuído, dessa forma, para a construção de verdadeiros “esquemas” de conhecimento (brunerianamente definidos *format*⁶⁰) relacionados à vida cotidiana.

No contexto das rotinas, é também significativa a presença tutorial do adulto, referindo-se ao outro conceito bruneriano de *scaffolding*⁶¹, com o qual são lembradas as medidas de apoio dos adultos que facilitam, para a criança, a organização dos comportamentos e promove as novas aquisições cognitivas. Essa função também se estende aos contextos sociais através das rotinas,

⁶⁰ Nota da revisão técnica da tradução: Podemos entender *format*, para Brunner, como conjunto de procedimentos para uma dada finalidade.

⁶¹ Nota da revisão técnica da tradução: *Scaffolding*, de Brunner, poderia ser traduzido como “andaime” e se refere às medidas, ajudas utilizadas para auxiliar na realização de alguma atividade pela criança, de forma que ela possa se concentrar na nova habilidade que está em processo de adquirir.

dos rituais, das regras que resumem formas convencionais de conhecimento, que as crianças aprendem e com base nas quais conseguem orientar "culturalmente" seus comportamentos sociais. A propósito, Francesca Emiliani (2002, p. 54-55) escreve:

A família, a escola, a creche, os grupos de pares, caracterizam-se por sistemas relacionais que expressam em rotinas, rituais e regras, aspectos significativos da cultura do grupo, relevantes psicologicamente para a função de suporte à construção do autoconhecimento, da identidade e à compreensão da realidade circundante. É através da interpretação de gestos e de ações repetidas, consolidados nas rotinas cotidianas, que a criança encontra seu lugar no mundo das relações e aprende a cultura do grupo em que participa, suas regras, seus papéis, suas práticas que estruturam aquela realidade.

O valor da ritualidade no processo de desenvolvimento infantil é, de fato, enfatizado por unanimidade, pois, efetivamente,

o ritual é um gesto de apoio do sujeito que muda em um contexto que muda, uma forma repetida de agir, através de comportamentos iguais que são ativados para definir a permanência da realidade que nos cerca, para aprender uma realidade mais controlada e controlável. (SAITTA, 2003, p. 83).

Isso se aplica especialmente para os momentos de rotina da creche, pois "a continuidade e a coerência dos cuidados prestados durante as rotinas contribuem para torná-la situações altamente previsíveis, facilitando na criança a aquisição do senso de tempo e continuidade da experiência" (ZANINELLI, 2006, p. 104). A repetição do momento da troca de fraldas, só para esclarecer, não só tranquiliza a criança, mas a coloca em uma posição de viver uma prática da vida cotidiana que pode ser descrita verbalmente e que tem um significado precisamente identificado.

O Planejamento das atividades de cuidado

Em geral, há certa dificuldade para as educadoras em gastar o tempo para o planejamento das rotinas, que são dadas como certas e

cujos propósitos são temidos por serem percebidas como banais pelos pais e outros observadores sociais. Na verdade, apenas para exemplificar, "a tranquilidade no momento da refeição ou o respeito dos tempos de sono de uma criança" constituem, em vez disso – justamente como escreve Paola Molina (1992, p. 41) – "condições essenciais para garantir às crianças o bem-estar e a agradabilidade da experiência na creche e, ao mesmo tempo, requerem um cuidadoso trabalho de direção pela educadora".

Esses momentos, pelo contrário, às vezes são sobrecarregados por outros elementos, não menos importantes, como "a pressa" e "a ansiedade", que muitas vezes caracterizam o trabalho das educadoras. Nesse sentido, precisamos lembrar novamente das palavras de Paola Molina (1992) que "*a pressa* tem origem no contexto institucional, na necessidade de respeitar certos tempos impostos pelas necessidades externas (as escalas no uso do banheiro, os horários da cozinha ou a limpeza dos locais, etc.) [enquanto] os tempos dos cuidados são considerados tempos mortos", que aliás afastaria o adulto de tarefas consideradas muito mais importantes do ponto de vista educacional. Nesse contexto, a história das instituições de educação para crianças em nosso país [Itália] é particularmente esclarecedora: não podemos esquecer, que a pré-escola⁶² foi instituída em 1968, proporcionando a figura da educadora e, ao mesmo tempo, a do assistente, destinada para atender às necessidades "menos nobres" (precisamente, troca das roupas, almoço e sono).

Da mesma forma, devemos constatar como a ansiedade conota pesadamente a vivência da professora no momento do cuidado físico da criança: de fato é o momento em que a relação com ela é mais

⁶²Pré-escola (no italiano *scuola dell'infanzia*): (antigamente conhecida com o nome de *scuola materna*) destina-se a crianças dos três aos seis anos de idade. Pode ser administrada pelo Estado ou por outros sujeitos: ordens religiosas, comunidades locais, entidades privadas.

Íntima, o contato corporal mais próximo, maior sujeição a conflitos relacionais mais evidentes. Não é coincidência, por outro lado, que durante a primeira ambientação da criança esse tipo de cuidado seja ainda reservado à mãe ou a figura familiar que a acompanha. Ao mesmo tempo, é benéfico para a criança, mesmo no específico, a estabilidade relacional com a "figura de referência" e com o grupo de pares, que emerge com maior visibilidade justamente em momentos de rotina.

A criança, na verdade, para poder desenvolver "particulares significados compartilhados" com o adulto de referência ou para explorar e conhecer seu corpo, dentro do grupo de pares, precisa de contextos relacionais "estáveis", como as rotinas, que ela é capaz de reconhecer mental e emocionalmente. Estas, como aponta Paola Molina (1992, 42), "[favorecem] o processo de familiarização da criança à creche e [permitem] o desenvolvimento das suas potencialidades sociais, bem como a continuidade de sua própria individualidade". A estabilidade oferecida pela figura adulta de referência – própria do adulto na creche – tranquiliza a criança em seu difícil caminho de crescimento, durante o qual desenvolve a relação com os pais, tornando-se progressivamente mais autônomo.

O sono na creche

A atenção que devemos prestar ao sono na creche deriva, em primeiro lugar, da observação do período de tempo que ele ocupa na experiência da criança; se também incluirmos os momentos de cochilo e do acordar, o tempo dedicado ao sono excede duas horas e às vezes vai muito além, com uma presença significativa na jornada educativa. A importância quantitativa do tempo dedicado ao sono, portanto, já seria motivo para dedicar uma parte importante do compromisso de planejamento das educadoras que, pelo contrário, pelo menos em muitos casos, direcionam seu interesse para outras questões.

O repouso na creche representa um nó comportamental e relacional complexo: requer, de fato, uma condição de abandono e confiança à qual as crianças alcançam gradualmente, seguindo caminhos às vezes muito complexos. É vivenciado por cada criança de forma diferente, geralmente em relação aos hábitos adquiridos na família. Na creche a relação com o adulto não pode ser tão "absoluta", assim como acontece com a figura familiar e, além disso, ela deve se adaptar a algumas regras que nem sempre respondem plenamente às suas necessidades pessoais. A criança, na creche, passa de um primeiro momento em que a instituição se adapta aos seus ritmos, para outro no qual é ela quem se deve adequar às necessidades do serviço. Basta pensar no sono da criança pequena, que é permitido em todos os momentos em que ela manifesta sua necessidade, começando com descanso no meio da manhã. Diante de seus bocejos, o adulto convida a criança a se afastar gradualmente da atividade que está realizando e "ao colocá-la na cama a educadora tenta repetir os hábitos de sono da criança, levando em conta as informações recebidas pelos pais" (ROSSI, 2000, p. 98). Caso se manifestem problemas conexos ao sono, cabe sempre às educadoras procurarem novas formas de adormecer cada criança, de acordo com suas particulares exigências.

A criança com menos de dez meses, na verdade, apresenta tempos particulares de sono fisiológico; durante a manhã, após um certo período de sua chegada, ou ela adormece diretamente no tapete ou demonstra em várias maneiras o desejo de ser colocada na cama. Às vezes ela emite vocalizações, choraminga, treme, levanta os braços em direção ao adulto que se aproxima, com expressões faciais e corporais, que revelam seu estado sonolento. A criança que está com sono, na verdade, tem um dicionário comportamental preciso: o choro ou o sorriso dirigido para o adulto são particularmente expressivos; isso pode acontecer a qualquer hora da manhã, especialmente para a criança com menos de um ano de vida, enquanto com o passar dos meses ela irá dormir somente após o almoço, adaptando-se aos ritmos

da comunidade da creche.

Justamente pela especificidade de cada criança, também é essencial que a educadora esteja ciente de seus hábitos, pois sua ambientação, também no que diz respeito ao sono, será mais fácil se lhe oferecerem uma situação semelhante à da família, talvez não totalmente convincente, mas que possa ser progressivamente modificada. O estado de sono da criança, quando for inquieto ou difícil, poderá sugerir um aprofundamento da problemática com os pais, para chegar a uma melhor compreensão do estado geral da criança. É essencial que a educadora tenha claro que as crianças têm individualidades muito diferentes, com a conseqüente necessidade de respeitar a variedade de comportamentos individuais tanto no momento do adormecer, do sono ou do despertar.

A educadora, portanto, após coletar das famílias as indicações sobre os hábitos de cada criança, as registra a fim de usá-las para entender melhor o comportamento da criança na creche; suas observações subseqüentes são, então, devolvidas às famílias durante a entrevista individual de outono [no meio do ano letivo], para refletir em conjunto e identificar estratégias comuns.

O sono é um momento individual e – portanto – a individualidade da criança deve ser respeitada e manifestada; criar um ambiente personalizado, que reflète as diferenças entre crianças, sustenta a identidade individual e, ao mesmo tempo, representa uma fonte de trocas, de confrontos e de conversas. Assim como em casa, também na creche o ambiente do sono deve refletir as pessoas que dormem lá. Nem sempre é possível atender a esses critérios. De qualquer forma, devemos ter em mente os bons princípios para conseqüentemente agirmos em prol destes. Se o ambiente, por exemplo, é grande demais, já que as crianças dormem em grandes grupos, seria aconselhável separar o espaço com ferramentas de mobiliário, a fim de organizar uma acomodação por cantos, criando “ilhas de intimidade”, lugares recolhidos, onde elas podem conversar

com o vizinho de cama, mas também podem se isolar (VIGONI, 2005).

De qualquer forma é importante que a criança possa ter um “próprio berço” personalizado, com seus próprios lençóis e cobertor, bem como com sua foto pendurada logo acima. Tudo isso vai tranquilizá-la muito e facilitar o momento de adormecer, certamente favorecido pelos sentimentos de segurança e confiança que a criança tem construído progressivamente com os adultos. No entanto, a criança deve se sentir tranquila com seu domínio do ambiente, já que abandonar-se para dormir em um contexto diferente que não o doméstico não é facilmente viável se a criança tiver medo do lugar onde está.

O repouso permite recuperar a energia física e é uma fase indispensável para reelaborar e assimilar as experiências vividas durante a fase do adormecimento; é um momento cheio de muitos significados, de forte valor emocional, afetivo e cognitivo para a criança: não é coincidência, de fato, que o descanso na creche constitui a última fase da ambientação, a mais delicada, porque se pede ao bebê de se abandonar totalmente, fora de seu ambiente habitual, sem a presença tranquilizante dos pais.

A confiança do bebê é algo que a educadora gradualmente consegue ganhar através de uma relação emocionalmente intensa e a repetição de certas ações que, justamente por serem habituais, adquirem sentido. A relação emocionalmente intensa se constrói mais do que nos momentos dedicados às atividades, justamente em ocasião do cuidado físico. (VIGONI, 2005, p. 14).

É evidente, portanto, que até na creche são úteis as mesmas modalidades ritualizadas e tranquilizadoras que os pais adotam na transição da fase de adormecer para o sono. A criança que vai dormir sente um verdadeiro “medo da separação”, temendo que possa perder a relação afetiva com os adultos e com a realidade circundante. Assim como os objetos reais “desaparecem” de seu mundo perceptivo quando não estão mais presentes, pela mesma razão ela teme a perda do objeto de amor (pais, educadoras). Mesmo quando a criança vai para a creche

um pouco mais crescida, no entanto, o medo não é menor, pois, sem uma reversibilidade real do pensamento, a criança teme que não será capaz de "voltar atrás" uma vez que ele parte para a viagem no mundo do sono.

Da mesma forma, as educadoras devem ter claro que a criança não se adormece por comando, devendo, ao invés, preparar um contexto de relaxamento que favoreça a busca pelo descanso. Para ela, de fato, especialmente no início, é uma questão de deixar o mundo das experiências para entrar no misterioso mundo do sono; por essa razão a criança, muitas vezes, faz uso dos chamados objetos transacionais que, sendo emocionalmente reconfortantes, por estarem ligados ao seu cotidiano, facilitam a adaptação às situações não totalmente conhecidas. Esses objetos são bonecas, os ursinhos de pelúcia, os pedaços de pano – como o cobertor do Linus – algo quente e macio, que têm um valor afetivo particular para a criança, pois estão ligados à sua experiência pessoal.

Adormecer e acordar

O momento do sono, portanto, requer uma específica ritualidade, bem como outras atividades de cuidado. Normalmente, a transição do adormecer para o sono não é imediata para as crianças que se encontram dormindo uma perto da outra; na verdade, elas ainda permanecem um pouco acordadas, na luz fraca e falam baixinho, improvisam pequenos jogos com o lençol e o ursinho de pelúcia, até que, auxiliadas pelos mimos "corporais" e "musicais" das educadoras, elas se abandonam ao sono. É neste momento que vem o maior desafio para a educadora, que é dar a possibilidade para aquelas que ainda não se adaptaram completamente na creche, de se adormecer à sua maneira, com seus próprios tempos, sem procurar passagens de forte impacto, como querer criar uma escuridão muito forçada na sala, porque – como escreve Penny Ritscher (1998, p. 45) "o tempo de

adormecer é muito mais do que uma etapa obrigatória. É um momento de particular carinho”.

O momento do sono começa, na creche como em casa, com os preparativos para ir para a cama (ir ao banheiro, tirar a roupa, enfiar-se sob os cobertores...). Essas ações funcionais, que são repetidas regularmente todos os dias, às vezes são realizadas de maneira apressada, enquanto é aconselhável que ocorram devagar, a fim de promover o relaxamento da criança. Esse estado também pode ser favorecido com o momento anterior da troca de roupas, quando ela é "despida" e envolvida no banheiro em um contexto de intimidade. Há crianças que, pelo menos durante a inserção, se recusam a ter a fralda trocada, ou só aceitam se podem ficar de pé; elas não querem se entregar aos cuidados dos adultos, elas não confiam, não se entregam. Se vivido bem, no entanto, o momento de troca das roupas continua sendo uma oportunidade de relação privilegiada entre adulto e criança; se tocam, se olham, brincam, falam e constroem uma relação emocionalmente calorosa. A conquista desse resultado, entre outras coisas, é favorecida pelo fato de que, durante a troca após as refeições, há a máxima presença do pessoal e cada educadora pode se dedicar a um pequeno número de crianças (MARCHIOLI-VIGONI, 2007).

As crianças vão todas para a cama mais o menos na mesma hora, mas é bom individualizar um pouco a entrada na sala de dormir, dando prioridade as "dorminhocas" e deixando por últimas aquelas mais hesitantes ou que dormem pouco; estas últimas podem brincar em outro lugar e chegar quando a situação geral e a disponibilidade das educadoras ajudaram a criar um clima tranquilo e favorável para o descanso. Na sala de dormir, na verdade, passa um certo tempo antes que todas as crianças se organizem na cama; na luz fraca se fala baixinho, se cria uma atmosfera íntima que é muito reconfortante para as crianças.

Neste contexto, o adulto entra em contato com cada criança, ajeita o cobertor, faz massagem, fala sobre fatos pessoais. Pode ser

muito útil o canto de uma canção de ninar, mas muitas vezes as educadoras não cantam considerando-se inábeis à tarefa. Penny Ritscher (1998, p. 45) escreve ao invés que:

Um costume questionável é ligar o gravador enquanto adormecem; é um auxílio para os adultos que se consideram incapazes de cantar uma canção de ninar por conta própria; mas o valor afetivo da voz de uma pessoa confiável que canta mesmo "mal" ao vivo, supera facilmente uma fita cassete. Depois, mesmo que ninguém cante, o silêncio já é uma coisa preciosa por si, é a melhor base, para os pequenos e tantos episódios significativos que surgem neste momento.

Acontece que algumas crianças não conseguem encontrar sono, especialmente quando começam a dormir na creche; estas são ocasiões que desafiam a disponibilidade do adulto, que deve levar a criança em seus braços para tranquilizá-la, talvez balançando-a, de acordo com um ritual que é habitual em casa. Ao levar as crianças para dormir e fazê-las adormecer, de fato, a educadora não deve forçar nem acelerar as situações e os tempos de cada um; levantar a voz ou dizer para se apressar tem um efeito contraproducente sobre o propósito que se gostaria de alcançar. Em vez disso, é necessário agradar os pequenos na medida do possível, oferecendo-lhes atenção e tranquilidade.

Nesses casos mais difíceis, no momento em que os ritmos do sono tomam conta dele, a criança precisa, além de um espaço aconchegante, ser balançada. Se ninguém faz isso por ela, ela mesma pensa nisso. Quando o bebê não consegue balançar todo o corpo, ela balança seu rosto: chupa o polegar em um ritmo regular, esfrega o nariz e os olhos etc. Como escreve Jeannette Bouton (1996, p. 56):

As condições necessárias para que a criança, ou o adulto, adormeça são: um ambiente reconfortante; limites tangíveis; pontos de referência precisos; uma orientação bem definida; um cheiro familiar; um julgamento social positivo em relação ao descanso.

Na mesma linha, Grazia Honegger Fresco (2001, p. 51-52) acrescenta:

Há muitas maneiras de promover o sono, além da indispensável

preparação do lugar: a meia-luz, mas não a escuridão total, uma poltrona confortável ou uma espreguiçadeira para o adulto que permanece atento (e as crianças sabem onde ele está), uma melodia conciliatória, sempre melhor uma canção de ninar cantada por alguém. É importante, aqui também, que as crianças estejam acompanhadas por suas educadoras de referência.

Desta forma, a criança descansa alegremente e tem a oportunidade de acordar tranquilamente. De fato, as diferenças individuais, que estão presentes entre as crianças na preparação para o sono, também se manifestam quando chega a hora de acordar. Cada criança retoma o contato com o mundo exterior com seus próprios ritmos e modos; há alguns que preferem ir devagar, fazer as coisas com tranquilidade, brincar com o objeto favorito na cama, enquanto outros se levantam rapidamente e correm para pegar as roupas para usá-las imediatamente; outros ainda preferem chamar a atenção de um adulto através do choro ou com alguma vocalização ou com palavras.

Também neste caso é importante respeitar os tempos da criança, deixando-a à vontade. De fato,

o despertar representa um momento de fragilidade em que é necessário respeitar cada individualidade: a criança acorda espontaneamente de acordo com seus tempos. Quem continua dormindo, não deve ser acordada e aquela que acorda cedo não deve ser forçada a ficar na cama, a menos que ela mesma peça, se não dormir novamente, deve sair do quarto para não perturbar as outras crianças que estão dormindo. (VIGONI, 2005, p. 15).

Crianças recém-acordadas precisam de um espaço tranquilo, gestos carinhosos, ajuda para relaxar; a educadora, portanto, deve se aproximar suavemente, sem formas abruptas ou precipitadas, falando com elas em um sussurro e evitando um excesso de estímulos, mimos e termos carinhosos, que podem ser excessivamente invasivos para uma criança que está acordando. Mesmo assim, de fato, o adulto demonstra respeito pela criança, que neste caso se sente tranquila ao ver seus próprios tempos e formas de fazer as coisas respeitadas, ao mesmo tempo em que recebe mais estímulos para o processo de construção de

sua própria identidade.

Referências

- BOSI, Rossana. **Pedagogia al nido**. Sentimenti e relazioni. Roma: Carocci Editore, 2002.
- BOUOTON, Jeannete. Pedagogia del sonno, Red Edizioni, Como, 1996. In: CATARSI, E. **Dal “nido educativo” al nido ecologico**. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2006.
- EMILIANI, Francesca. “La vita quotidiana”. In: EMILIANI, Francesca. (a cura di). **I bambini nella vita quotidiana**. Psicologia sociale della prima infanzia. Roma: Carocci Editore, 2002, p. 47-71.
- FRESCO HONEGGER, Grazia. (a cura di). **Un Nido per amico**. Bari: Edizioni La Meridiana, 2001.
- MARCHIOLI, Giulia; VIGONI, Simona. “Il cambio: un rapporto intimo ed affettuoso”. In: MARCHIOLI, Giulia; VIGONI, Simona. **Vita quotidiana al nido. I contesti di cura**. Brescia: Editrice La Scuola, 2007, p. 57-63.
- MOLINA, Paola. “Il valore educativo dei momenti di routine”. **Bambini**, n. 10, p. 38-43, dicembre 1992.
- RESTUCCIA SAITTA, Laura. “I bambini e la cura”. In: GALARDINI, Anna Lia. (a cura di). **Crescere al nido**. Roma: Carocci, 2003, p. 71-85.
- RITSCHER, Penn. “Il silenzio che respira. Pensare e progettare il sonno al nido”. **Bambini**, n. 6, p. 42-47, giugno 1998.
- ROSSI, Emma. **Un nido per volare**. Roma, Edizioni Scientifiche Ma.Gi, 2000, p. 97-101.

VIGONI, Simona. “Il sonno: la fiducia piena negli adulti del nido”.
Mondo zero, 3, n. 6, p. 14-15, 2005.

ZANINELLI, Francesca. “Progettare le routine al nido”. In: TERZI, Nice. (a cura di). **Prospettive di qualità al nido**. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2006, p. 103-125.



Leandro da Silva Pereira Junior - Professor Substituto na Educação Infantil
Infantil IV - Crianças de 4 anos
Escola Municipal Paulo Saraste - 2020 (antes da pandemia)
Fortaleza - Ceará

Quadrinhas, parlendas e canções: usos e funções na Educação Infantil

Nélio Spréa

Jogo tradicional infantil? Tradição lúdica da infância? Folguedo folclórico infantil? Ludismo oral? Brincadeira tradicional? Cultura oral infantil? De quantos termos dispomos para reunir o conjunto de expressões lúdicas, literárias, dramáticas e musicais que, pelo viés da oralidade e do movimento corporal, povoa o imaginário das crianças e amplia suas possibilidades de ação? Contos e cantigas acumulativas, parlendas, quadrinhas populares, trava línguas, ditados, adivinhas, brincadeiras cantadas, cantigas de roda, jogos de mãos, são exemplos da variedade de expressões da oralidade que permeiam as práticas lúdicas infantis e encontram na escola um terreno fértil para sua proliferação.

Este texto discute os possíveis usos pedagógicos e as funções sociais que estas expressões da cultura popular preenchem. Mas será de muita utilidade começar com uma caracterização que nos permita eleger ou criar um termo capaz de representar este conjunto de expressões. Na falta de um termo categórico e consensual, torna-se necessário o exercício de conceituação. Tal tarefa ajudará não só a intitular, como também a compreender o conjunto. A depender das ênfases que dermos a ele, teremos de admitir nesta nomeação o uso de termos que o associem mais diretamente aos elementos musicais que possui, ou aos desdobramentos coreográficos que sugere, ou à poesia implícita nos versos, ou ao caráter dramático que o estrutura, ou às experiências lúdicas que motiva. De qualquer modo, já é possível notar que se trata de um conteúdo com amplo teor artístico, capaz de lançar mão de elementos da Música, da Dança, da Poesia, do Teatro e da Ludicidade.

Diffícil sintetizar tamanha abrangência em um único termo. Esse conjunto reúne expressões que apresentam múltiplos desdobramentos, variadas funções, adquirem perenidade no tempo, possuem origens culturais remotas, mas também motivações sociais contemporâneas circunscritas a contextos peculiares e plurais. Ainda que não possam ser facilmente agrupadas, alguns aspectos fundantes, estruturais, sugerem uma unidade, como o fato de serem inequivocamente **lúdicas**, **literárias** e **orais**. E o fato de serem **tradicionais**, uma vez que sua incidência se dá por meio de uma partilha que pressupõe uma prática social reiterada, um exercício que se repete e se alonga no tempo, e se espalha territorialmente abrangendo diferentes regiões. Outro aspecto importante diz respeito a uma dada universalidade no modo como são compreendidas, pois são popularmente consideradas **bens** do patrimônio cultural brasileiro. São, também, de cunho **infantil**, pois quando não resultam das experiências lúdicas das crianças, nascem como criações de adultos dirigidas a elas.

Essa primeira caracterização já nos permite extrair alguns termos capazes de identificar o conjunto. Tratemos um pouco mais de cada um deles:

1. Parlendas, quadrinhas populares, cantigas de roda, etc., são de fato **bens**, pois integram um patrimônio, fazem parte da memória cultural, compõem uma coleção que se acumula no tempo e representam uma riqueza cultural;
2. A presença do desafio, ou do jogo, ou da provocação, ou do humor, ou do chiste, atesta a sua natureza **lúdica**, seu propósito brincante;
3. Suas finalidades narrativas, poéticas, musicais, cênicas e coreográficas indicam uma possível estruturação dramática, salientando propósitos **literários**, pois são composições que frequentemente apelam ao sentido

figurado e simbólico das palavras, estão repletas de metáforas e metonímias, exploram rimas, estruturam-se a partir de uma métrica, e são formuladas por meio de versos;

4. A sua perenidade no tempo e o modo como são aprendidas, praticadas e transmitidas indicam tratar-se de uma **tradição oral**, ou seja, a continuidade das práticas que as envolvem depende do exercício reiterado da oralidade, da fala, do canto, do recital;
5. O fato de serem dirigidas às crianças ou até mesmo criadas por elas, torna-as **infantis**.

Por todas estas características analisadas, elas serão aqui chamadas de **bens lúdico-literários da tradição oral infantil**. A adoção de tal termo indica uma estratégia didática que visa favorecer a sistematização da análise que se segue. É que esta múltipla vinculação – ao patrimônio, à ludicidade, à literatura, à tradição e à infância – pode ajudar a identificar um amplo panorama de usos e funções que tais expressões adquirem no contexto escolar.

Deste modo, parte dos usos e funções fica previamente anunciada no termo, provocando-nos a lembrança de que estamos tratando de expressões da oralidade que representam um patrimônio cultural; atuam na organização de jogos e brincadeiras, sugerindo regras, movimentos, tempos de ação e sentidos; estão repletas de características literárias; perduram no tempo por meio da aprendizagem oral e das práticas reiteradas, nas rotinas, indicando modos tradicionais de transmissão; e são caracteristicamente infantis, pois além de mobilizarem o interesse das crianças, resultam de seu esforço criativo.

Usos escolares na Educação Infantil

Os bens lúdico-literários da tradição oral infantil estão largamente presentes nas práticas da Educação Infantil brasileira. Integram o que convencionamos chamar de cultura escolar⁶³. É que, no contexto da escolarização, estes saberes populares se tornam conhecimento escolar. A Escola seleciona, organiza, normaliza, estabelece uma rotina para a prática e submete estes saberes a um processo de didatização.

Tomemos como exemplo a cantiga “Meu Lanchinho”, amplamente utilizada no contexto da Educação Infantil. Ao que tudo indica, trata-se de uma adaptação brasileira da canção popular francesa “Frère Jacques”, cuja função parece ser acalantar a criança por meio de uma mensagem relacionada ao tema do sono.

Frère Jacques, Frère Jacques (Irmão Jacques)
Dormez-vous? Dormez-vous? (Você está dormindo?)
Sonnez les matines. Sonnez les matines (Soam sinos matinais)
Ding, ding, dong. Ding, ding, dong (Ding ding dong)

Ao sofrer no Brasil uma adaptação no texto, a cantiga francesa é introduzida nas práticas da Educação Infantil e adquire, neste contexto, uma nova função. Passa a reforçar outra mensagem, a de que é chegada a hora da refeição todos deverão comer bastante para ter saúde, para ficar forte.

⁶³ Para Forquin (1993, p. 166), o termo cultura escolar denota o “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. O autor se vale também da expressão cultura da escola e a define como as características de vida que são próprias da instituição escolar, como seus ritmos e ritos, a sua linguagem, os seus regimes de gestão de símbolos, as suas práticas e situações escolares. A escola, neste sentido, é também compreendida como um mundo social.

Meu Lanchinho, meu Lanchinho
Vou comer, vou comer
Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho
E crescer, e crescer

A adaptação faz com que a canção atenda a uma necessidade escolar. Seu uso se expande na medida em que apresenta resultados. A funcionalidade é tamanha que a populariza em todo país. Seus usos se multiplicam, novas variações se formam, palavras novas são introduzidas, novos sentidos são explorados.

A fama destes bens lúdico-literários está relacionada à sua propensão a adaptação. Eles servem a variados usos e podem ser modificados o tempo todo. Por isso, podem se estender largamente no tempo. Esta característica adaptativa das cantigas populares infantis foi percebida já no início do século XX por estudiosos do folclore brasileiro:

As rodas infantis brasileiras apresentam processos de variação, deformação e transformação de elementos musicais e literários das canções portuguesas. Por vezes a mixórdia é bem intrincada. Troca-se textos e melodias; junta-se vários textos ou várias melodias; os textos se fraccionam e as melodias também; inventa-se melodias novas para textos tradicionais. (ANDRADE, 1963, p. 82).

É o que ainda vemos acontecer com as cantigas e parlendas que nos dias de hoje alcançam popularidade. Elas são dinâmicas, podem ser alteradas e servir a múltiplos usos, tanto para crianças, em suas experiências lúdicas, quanto para educadores, em suas práticas pedagógicas. A canção *Meu Lanchinho* pode nos fornecer mais um exemplo. Ao longo de minha pesquisa de doutorado (SPRÉA, 2014), tive a oportunidade de observar a prática desta canção em um contexto muito peculiar. O caso ilustra bem o quão pertencentes à cultura escolar são estes bens lúdico-literários.

Em uma Aldeia Kaingang na Terra Indígena Rio das Cobras, no

Estado do Paraná⁶⁴, uma professora da Educação Infantil ensinava o português aos estudantes falantes da língua Kaingang valendo-se da cantoria junto a seus alunos. A professora indígena havia também traduzido a cantiga *Meu Lanchinho* para a língua mãe das crianças. Onde em português se canta “meu lanchinho”, em língua Kaingang canta-se “inh jen si”⁶⁵. A experiência ali proposta pela professora fornecia elementos para o ensino da língua portuguesa, mas também para uma espécie de introdução à alfabetização em Kaingang, atestando o caráter pedagógico que este tipo de saber adquire. Durante algumas aulas, a cantiga foi retomada, tornando-se o elemento central de um processo didático⁶⁶.

Assim, cantigas, parlendas, quadrinhas populares, etc., integram a cultura escolar, atuando como ferramentas de apoio na execução de atividades, favorecendo orientações disciplinares, instigando a reflexão sobre determinadas temáticas, incitando a curiosidade, exercitando a memorização, evocando a corporalidade, provocando a capacidade interpretativa e imaginativa e convidando à sociabilidade. Favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois mesmo sendo de tradição oral, guardam em si um processo de escrituração, uma formulação. Ou seja, são textos, pois sua estrutura, sua armação, sua métrica, são identificáveis, reconhecíveis, reproduzíveis. Antes mesmo de se tornarem objeto da escrita, já ajudam a criança a perceber os significantes, os efeitos de ritmo e de rima, até mesmo, as construções silábicas.

(...) esse estofo linguageiro é fundamental para uma alfabetização dinâmica porque constitui as matrizes textuais que estabilizam e

⁶⁴ Esta terra indígena está localizada no município de Nova Laranjeiras – PR.

⁶⁵ Considerar que por sobre a letra “E” há o sinal gráfico de nasalização “tio”, comum na escrita da língua Kaingang

⁶⁶ Imagens desta atividade foram registradas durante a produção da série documental AUÊ. Para assistir ao vídeo, acesse o link <https://youtu.be/zmOC8UGQuI> ou digite no YouTube Parabolé - Meu Lanchinho - AUÊ.

forneem o fluxo, o ritmo, a dicção, dando corpo a uma leitura significativa e de maior envergadura. Diferentemente dos textos oriundos da fala do cotidiano, os de origem oral, como a leitura, exigem rituais de apropriação, momentos de parada do corpo (...). (BELINTANE, 2013, p. 125).

O trabalho escolar realizado a partir desses textos da tradição oral, desses ludismos orais, não apenas ajuda a ampliar o repertório de palavras e expressões da criança, como também a coloca diante de uma diversidade de formatos narrativos, onde breves e valiosas histórias são descritas, ações são questionadas, cortesias e gracejos são valorizados, erros são assumidos, dramas são avaliados, formando um caldo poético de conhecimentos que, ao ser derramado por sobre as percepções e motivações da criança, pode fortalecê-la emocionalmente.

A utilização dos bens lúdico-literários da tradição oral infantil pode abranger diferentes faixas etárias e níveis de ensino, a começar pelos bebês e crianças bem pequenas, em turmas de berçário e maternal. Embora muitos desses bens cheguem à escola por intermédio das próprias crianças, é por meio da mediação das professoras e dos professores que os contornos e finalidades pedagógicas se ampliam.

Tomemos como exemplo a prática de profissionais que atuam com turmas de crianças de berçário, especificamente nos momentos em que as práticas de higienização estão em curso. Quando manipulam o corpo de um bebê para cuidar de sua higiene, trocar sua fralda, ou fazer um curativo, professoras e professores da Educação Infantil se veem imersos em uma situação diferenciada, em que se pode estar a sós com uma única criança. Uma atenção individualizada poderia dar origem a ganhos significativos na vinculação afetiva, na descoberta de expressões novas etc. Mas em função da quantidade de vezes que a prática de higienização tem de ocorrer ao longo do dia e, devido ao grande número de crianças que serão atendidas numa única turma, esses significativos cuidados correm o risco de acontecerem por meio de uma ação mecanizada, em que o laço afetivo se enfraquece ao invés

de se expandir.

O momento da higienização é deveras significativo. O toque corporal, o alívio propiciado pela limpeza, a atenção individualizada concedida pelo adulto são fatores que fazem com que este momento se diferencie de todos os outros vividos na escola. Mas a repetição exaustiva de procedimentos pode facilmente tornar esta rotina enfadonha, deslocando-a da ação pedagógica. E é aí que os bens lúdico-literários da tradição oral infantil podem favorecer um contato mais sensível e significativo entre criança e professora/professor.

Existia um sapinho
Que os olhinhos faziam assim:
Tchá-pum, tchá-pum⁶⁷

Quando um adulto se vale de um bem lúdico-literário para provocar uma experiência lúdica junto a uma criança, uma ligação diferenciada se estabelece entre os dois. O desafio, a graça, a surpresa e o engajamento corporal necessários a manutenção do estado lúdico posicionam o entusiasmo das crianças diante de uma complexa trama de significações mediadas pela diversão. Para que haja diversão é necessário que os envolvidos cumpram com certos acordos, respeitem algumas regras e realizem determinadas ações, sem as quais não seria possível brincar, porque a “diversão traz consigo a medida do homem: ela também eleva à esfera da consciência ou ao plano da ação certas distinções fundamentais para o comportamento humano” (FERNANDES, 2004, p. 232). Qualquer interação lúdica pressupõe, portanto, um acordo de convivência entre quem brinca. Em busca da diversão prometida pela brincadeira, inúmeros esforços são empreendidos. Os elos sociais são fortalecidos numa espécie de

⁶⁷ Para conhecer a melodia e saber mais sobre a atividade entre no link <https://youtu.be/gjG62IMQ00Q> ou digite no YouTube: Existia um Sapinho – Nélcio Spréa.

consenso temporário, o qual ultrapassa a dimensão do jogo, porque depende de cada situação social em que o jogo se insere.

Florestan Fernandes (2004, p. 18) assinala que “não é o jogo em si mesmo que fomenta a consciência moral. Esta emerge e se intensifica através da situação social envolvida pelo jogo”. Os modos de cooperar ou competir expressos nas brincadeiras mantêm compatibilidade com os motivos sociais que regulam o comportamento das crianças. Isso significa dizer que a existência e predominância desta ou daquela modalidade de expressão lúdica em determinado contexto explica-se também pela compatibilidade que ela mantém com as formas de regulação social expressas por este contexto.

Através do folguedo folclórico a criança não só “aprende algo” [grifo do autor], como adquire uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento de sua personalidade. O folclore não é mera fonte de recreação para as crianças ou para os adultos. (FERNANDES, 2004, p. 232).

As experiências lúdicas que surgem a partir do uso de parlendas, quadrinhas, cantigas de roda, etc., conectam crianças e educadores a determinados pressupostos de convívio que ultrapassam a dimensão exclusiva do jogo. Entregues à sincronia rítmica das palavras e da melodia, os olhares se encontram, os corpos se percebem. Mutuamente afetados por um bem comum – o bem lúdico e literário - e guiados por um procedimento que organiza seus comportamentos numa direção similar, os corpos se percebem no toque, por vezes se embalam juntos. Inúmeras interações podem se desdobrar a partir do que diz, por exemplo, o texto de uma quadrinha popular recitada pelo adulto ao bebê:

Esta noite eu tive um sonho
 Que chupava picolé
 Quando eu me acordei
 Chupava o dedão do pé
 Ai que chulé!!!

Gestos, sensações, sentimentos e intenções são experimentados

por meio da experiência lúdica que ali se forma, e que é impulsionada tanto pelo humor quanto pelo ritmo do recital, uma vez que a formulação textual se dá por meio de versos, contém métrica, ritmo e rima. Adulto e bebê podem notar possibilidades de teatralização embutidas no texto, nas quais determinadas ênfases poderão surgir, como o que vemos neste caso da quadrinha acima citada, em que a brincadeira em torno do cheiro de chulé pode remeter à necessidade de se observar ou sentir melhor os pés. Além disso, os gestos, os olhares, os tons de voz e as variadas repetições necessárias à assimilação do tema literário são capazes de produzir um fluxo comunicativo e de repercussão de sentidos, que em muito ultrapassa aquilo que seria apreendido se o bem lúdico literário fosse apenas lido.

Muitas parlendas parecem mesmo servir a este tipo de procedimento que vai além do entretenimento, cumprindo uma função formativa. O folclore infantil é uma instituição formativa composta por influências socializadoras e mobiliza conhecimentos de significação social (FERNANDES, 2004). Mas é preciso salientar também que estes conhecimentos de significação social não existem como algo exterior aos sujeitos, que é internalizado sem que haja consciência ou negociação por parte deles. Os parâmetros morais regulatórios que exprimem grandes consensos coletivos não estão completamente fora do controle dos indivíduos nem são plenamente exteriores a eles. Ao contrário, resultam da interação simbólica que as práticas sociais potencializam e por isso se deslocam, se recombina, se fundem na complexidade das experiências multifacetadas vividas na cotidianidade, o que atesta o caráter ativo e reflexivo da conduta humana (GIDDENS, 2003). Deste modo, é preciso reconhecer e valorizar o papel ativo de bebês e crianças na criação, adaptação e transmissão destes bens. São atores sociais capazes não apenas de reproduzir a herança cultural, mas também de atualizá-la, pois “apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2002, p. 114).

Fortalecimento de vínculos

Tomemos agora, como exemplo, a seguinte situação. Diante do bebê, após trocar sua fralda no trocador, o adulto segura um de seus pés e, pinçando cada um dos dedos, a começar pelo minguinho, recita:

Este foi cortar lenha
Este ajudou
Este encontrou um ovo
Este fritou
Este comeu tudinho
Olha que gordinho ele ficou!⁶⁸

A parlenda narra uma saga, tem começo, meio e fim, traz personagens, os quais ganham vida nos dedos do pé do bebê. Ao ser experimentada no corpo, por meio de uma mediação afetiva conduzida pelo adulto, a parlenda se dinamiza, o texto literário escapa de sua estrutura, de sua métrica e invade outras possibilidades de linguagem, dando margem a uma performance. É fundamental que haja uma atitude brincante por parte do adulto, sem a qual a relação lúdica não se estabeleceria e o potencial performático do bem lúdico-literário seria reduzido. Há que se ter generosidade lúdica, engajamento. Os bebês aprendem a brincar primeiro com os adultos e as experiências lúdicas inaugurais cumprem um papel elementar na entrada da criança no mundo da comunicação verbal e gestual e na construção de sua subjetividade.

A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas. (BROUGÈRE, 2006, p. 98).

⁶⁸ Para saber mais sobre esta atividade acesso o link https://youtu.be/6w859ut_bd4 ou digite no YouTube: Pequenas Histórias narradas com as mãos – Nélío Spréa.

Diante de uma prática como essa, a criança estabelece um contato íntimo com a linguagem, pois a formulação narrativa em questão é sentida não apenas pela escuta da parlenda, mas pela implicação da *performance* em seu corpo. A parlenda ajuda a estabelecer uma conexão afetiva com a linguagem. Em contato com a parlenda “a criança pequena se inicia no conhecimento da língua materna e dá os primeiros passos básicos para a comunicação verbal” (HEYLEN,1987, p. 33).

Neste caso, a relação estabelecida entre educador e criança é influenciada pelo tipo de conteúdo lúdico e literário. Em função da brincadeira que ali se estabelece, conteúdos de significação social podem ser explorados, papéis sociais podem ser percebidos. Quando a narrativa encontra no corpo da criança o seu cenário e também os seus personagens, é como se a criança agora fizesse parte da história proposta. É ela quem come o ovo e fica gordinha, recebendo ao final do recital as devidas e esperadas cócegas vindas do adulto.

A experiência é atravessada por referências afetivas, memórias, motivações, gerando cumplicidade entre ambos. A repetição da prática ajuda na internalização de significados sociais. Papéis sociais são ali indicados, afinal, um foi cortar lenha e o outro ajudou! Mas foi um terceiro que encontrou um ovo, o qual não foi frito por ele, nem comido. Vemos aí o exercício de uma noção de coletividade, de participação, em que cada um dos personagens, ou dos dedos da criança, assume uma função. É neste sentido que podemos pensar, com Florestan Fernandes (2004, p. 19), que, diante da experiência lúdica, a criança “não aprende exclusivamente a brincar. Ela cresce socialmente, adquire e desenvolve aptidões sociais elementares, que constituem requisitos fundamentais do convívio com os semelhantes”.

Na medida em que se depara com experiências lúdicas impulsionadas por narrativas orais e literárias, a criança internaliza formas mais precisas e mais elaboradas de comunicação. A brincadeira, seja qual for a sua ordem e origem, pressupõe “a capacidade de

considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular” (BROUGÈRE, 2006, p. 99). Assim, a transmissão dos bens lúdico-literários da tradição oral infantil encontra nas práticas escolares múltiplos impulsionamentos. São compatíveis com necessidades da prática escolar e por isso, podem atuar favorecendo o letramento, a internalização de papéis sociais e o desenvolvimento de habilidades físicas, emocionais e cognitivas. Na medida em que encontram ressonância nesses propósitos educacionais, sua perpetuação no ambiente é favorecida.

No entanto, é preciso lembrar que esses bens antecedem a existência da escola e que já cumpriam estas mesmas funções antes mesmo de serem incorporados à prática pedagógica. Mesmo na atualidade, em que a imensa maioria das crianças pequenas está inserida nos processos de escolarização, estes bens encontram outros campos potentes de difusão, como o das relações maternas. Além disso, é preciso lembrar que, independentemente de onde venham a ser praticados, a sua existência e a sua permanência sempre dependerão das finalidades a eles atribuídas, do sentido social que expressam e da identificação das crianças com esse sentido. Sem isso, nem mesmo na escola poderiam ganhar relevância.

Se as crianças continuam a “brincar de roda”, esse folguedo preserva para elas toda a significação e a importância psicossocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de uma “sobrevivência”, literalmente falando; mas de continuidade sociocultural. O contexto histórico-social se alterou, é verdade; contudo, preservaram-se condições que asseguram vitalidade e influência dinâmica aos elementos folclóricos. [grifos do autor]. (FERNANDES, 2003, p. 66).

Isto ajuda a explicar as atualizações que as crianças fazem nos textos, ritmos e melodias desses bens. Nas atualizações criativas propostas pelas crianças, eles podem adquirir contornos dramáticos, cênicos e musicais completamente novos e circunscritos apenas a uma determinada comunidade ou grupo de crianças. Estes bens são

invenções coletivas em constante processo de resignificação, que tendem a ser adaptadas a diferentes usos. Uma mesma parlenda pode preencher várias funções como, por exemplo, integrar um jogo de mãos, atuar como fórmula de escolha ou sonorizar e marcar o ritmo de uma brincadeira de pular corda. É o caso desta parlenda muito popular no ambiente escolar:

Salada saladinha
Bem temperadinha
Com sal, pimenta
Fogo, fogueiro, fogueiro⁶⁹

Salada saladinha é um exemplo de parlenda que cumpre com uma função de organização rítmica, sequencial, temporal. Por isso, ela migra para várias brincadeiras. Ao ser recitada, a simples ênfase oral dada na pronúncia das sílabas tônicas das palavras já confere a ela uma conotação musical com forte marcação rítmica. Assim, ela evidencia uma cadência rítmica que ajuda a sincronizar o giro da corda e o salto das crianças que participam da brincadeira de pular corda. O mesmo acontece com esta outra parlenda, em que o ritmo do recital e a contagem numérica sugerem, inclusive, o tempo de duração do jogo e o sentido da experiência lúdica:

Branca de neve quer saber
Quantos namorados você vai ter
1, 2, 3, 4, 5...

As parlendas, em função de sua ênfase rítmica, produzem encantamento desde a mais tenra idade. Antes de completar 1 ano de vida, os bebês já conseguem repetir sincronicamente, e ritmicamente, alguns movimentos com as mãos. São capazes não só de sentir a

⁶⁹ Para ver imagens dessa brincadeira, acesse o link <https://youtu.be/kCRX7EjURRI> ou digite no YouTube Um homem bateu em minha porta - AUÊ - Parabolé.

pulsação de uma música como também de dominá-la por algum tempo. É o que se verifica, por exemplo, por volta do oitavo mês, quando estão em posse de um chocalho e animados por uma música que ouvem, passam a seguir o andamento balançando o chocalho numa pulsação. Na medida em que começam a caminhar, as experiências rítmico-corporais alcançam novos domínios e a flexão dos joelhos se sobressai como uma das mais características formas de exploração rítmico-corporal das crianças bem pequenas. Basta uma parlenda, recitada de modo a dar ênfase rítmica às sílabas tônicas, para que a pulsação seja percebida e o movimento corporal siga o andamento proposto.

Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, feijão no prato
Cinco, seis, falar inglês
Sete, oito, comer biscoito
Nove, dez, comer pasteis

É notável o modo como o recital de uma parlenda como esta evoca imediatamente nas crianças uma manifestação rítmica do corpo. Algumas marcham, outras batem palmas e há aquelas que balançam, sempre seguindo a pulsação proposta por quem recita. Em alguns casos, nem é preciso explicitar que se trata de algo a ser acompanhado. Elas são de tal modo capturadas pelo ritmo que tendem a adentrar na atividade de modo quase espontâneo.

Ao longo das observações de campo que realizei durante pesquisa de mestrado (SPRÉA, 2010), pude acompanhar de perto situações em que essa captura se dá. Em uma delas, uma professora de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba aparecia repentinamente no pátio escolar munida de um garrafão plástico de água mineral, virado de ponta cabeça, no qual percutia uma batida simples, de apenas um toque por vez, numa pulsação que atraía para si uma pequena multidão de bebês e crianças. A batida no garrafão motivava as crianças a segui-la batendo as palmas das mãos ou os pés

no chão, sem que fosse preciso convocá-las a isso. O som obtido pelo toque de uma baqueta com ponta felpuda propiciava um alongamento da nota grave e, ao que tudo indica, isso intensificava a percepção das crianças. Na medida em que se aproximavam, entusiasmados com a sonoridade do garrafão, a professora cantava:

No **meio** da Floresta
Morava uma coruja
E **nas** noites de **Lua**
Ouvia-se seus **gritos**
Tui-**tú**, tui **tú**
Tui-**tú** e tú e **tú**⁷⁰

Vemos negritadas na descrição da cantiga as sílabas fortes, que eram destacadas pela voz da professora e que correspondiam às batidas da baqueta no garrafão. A proposição rítmica é inicialmente introduzida pelo texto da canção. Ou seja, mesmo antes da professora percutir o ritmo no garrafão, o ritmo já estava dado na distribuição de sílabas fortes e fracas no texto. É esse pressuposto que ordena boa parte das propostas lúdicas, musicais e coreográficas que se agrupam em torno de parlendas e brincadeiras cantadas. Elege-se as sílabas fortes que receberão mais ênfase. Deste modo, o simples recital do texto, mesmo sem a presença de uma melodia, já faz soar uma determinada levada rítmica.

Ao se ver rodeada pelas crianças, a professora introduz então um desafio: flexionar os joelhos de modo que o movimento de se agachar coincida com o tempo forte das sílabas e da batida da baqueta no garrafão. As crianças, que já vinham experimentando certa flexão de joelho e certa marcha nos pés, agora seguem a professora com maior precisão, buscando imitá-la. Além de ser envolvida pelo ritmo explícito

⁷⁰ Para conhecer a melodia e saber mais sobre a atividade entre no link <https://youtu.be/fmEBGdiYRTA> ou digite no YouTube: Coruja Tuitú – Nélio Spréa.

do recital, ou da cantoria, a criança também é guiada pelo movimento que vê acontecer no corpo do outro. É também por imitação que ela aprende a sincronizar seus movimentos, adentrando numa espécie de coreografia coletiva. As crianças percebem que estão se abaixando e se levantando todas juntas. A percepção do sincronismo provoca forte entusiasmo. Elas se percebem juntas, espelhando-se mutuamente. É a sensação de pertencimento social que anima o grupo.

A musicalidade é um elemento fundamental nos bens lúdico-literários da tradição oral infantil. Ela se manifesta não só nas cantigas propriamente ditas, como também nas parlendas e quadrinhas, cuja composição não apresenta, necessariamente, uma melodia. A musicalidade se expressa basicamente por meio de dois elementos. Um deles é a rima, que provoca a sensação de repouso nos finais das frases. O outro é a formação de células rítmicas no interior do texto, quando as frases ou versos apresentam a mesma alternância entre sílabas fortes e fracas, que se repetem gerando uma cadência rítmica. É o que podemos notar quando recitamos a parlenda abaixo enfatizando as sílabas tônicas e as rimas de fim de frase:

Hoje é domingo
 Pé de cachimbo
 Cachimbo é de barro
 Bate no jarro
 Jarro é de ouro
 Bate no touro
 Touro é valente
 Bate na gente
 A gente é fraco
 Cai no buraco
 Buraco é fundo
 Acabou-se o mundo

As parlendas são deveras um patrimônio. Na tradição oral são “um dos entendimentos iniciais para a criança e uma das fórmulas verbais que fica, indelével, na memória adulta” (CASCUDO, 2001,

p.482). Dentre os bens lúdico-literários da tradição oral infantil, são as parlendas que detêm maior variabilidade, inconstância, descontinuidade. Seu espírito é justamente este: ser lúdica, livre à criação, não rotulável. Por isso, são de difícil definição, categorização e catalogação. Elas comumente são distribuídas em modalidades como os trava línguas, as quadrinhas, os brincos, as mnemonias, os provérbios, os verbetes, as piadas, as latrinárias e os ditados (MELO, 1979). Poderíamos incluir aqui muitas outras modalidades, como as fórmulas de escolha, os textos de jogos de mãos e, no limite, até algumas quadrinhas populares que, ao serem tratadas como jogo, como ludismo oral, tornam-se parlendas. É o caso, por exemplo, dessas duas quadrinhas populares que culminam com um beliscão, ou com as cócegas que os adultos fazem nas crianças:

Quando eu era pequenino
Sentava no portão
Todo mundo que passava
Me dava um tostão
Agora que eu cresci
Sento no portão
Todo mundo que passa
Me dá um beliscão
Ô gente sem educação!

Os bens lúdico-literários da tradição oral infantil, tais como os encontramos agora, são fruto de centenas de encontros, discussões, sugestões e experiências lúdicas das crianças entre si e com os adultos. Os adultos detêm um papel fundamental na perpetuação de inúmeras brincadeiras, sobretudo daquelas que fizeram parte de sua infância e que, por razões afetivas, são mais lembradas para serem apresentadas a filhos e alunos. É fundamental ter em vista que a transmissão desses saberes não se extingue depois que a criança cresce. Mesmo depois de adulta, ela pode atuar nesse sistema de transmissão. Ao se lembrar de uma brincadeira de sua infância e propô-la à outra criança, ou a um

grupo de crianças, é possível que o adulto realize também novas atualizações em sua estrutura, lembrando-a em partes ou adaptando-a às condições que encontra.

Isso explica, por exemplo, como a tradição oral consegue lapidar ao longo dos séculos as melodias das cantigas infantis, a ponto de consagrar alguns formatos melódicos de modo tão amadurecido, sintetizado e belo. É o caso de melodias como as de **O cravo brigou com a rosa, Peixe vivo e Alecrim dourado**. Essas cantigas são introduzidas às crianças, em geral, pelos adultos. Eles, junto delas, promovem variações e adaptações que podem se universalizar na medida em que passam a funcionar melhor ou ser mais facilmente memorizadas. Os formatos amadurecem ao longo do tempo, adquirindo contornos tão precisos e coerentes com as afinidades estéticas de determinadas épocas, que podem se cristalizar na memória de inúmeras gerações.

Nessas composições anônimas se acoplam comumente outras tantas formas expressivas, como a dança e o teatro. Uma cantiga tradicional pode virar uma brincadeira de roda que inclui teatralização e coreografia. A tradição oral brasileira produziu centenas de canções cuja métrica e cuja poética inspiraram a formatação de verdadeiros folguedos folclóricos infantis, como é o caso de **A linda Rosa Juvenil, Terezinha de Jesus, Roda Cutia e Pai Francisco entrou na roda**.

Essas obras artísticas, que resultam do esforço criativo acumulado por gerações, retratam animosidades coletivas, expectativas comunitárias, dramas sociais, dilemas existenciais. Traduzem aspectos elementares da vida social e da cultura de determinada sociedade. Se tomarmos a cantiga Roda Cutia como exemplo, podemos notar que aquilo que as crianças experimentam no canto, e no movimento do corpo, mobiliza conteúdos de significação social e sugere um exercício de aptidões sociais elementares (FERNANDES, 2004):

Roda cutia,
De noite e de dia,
O galo cantou
E a casa caiu⁷¹.

As crianças giram em roda, de mãos dadas e cantam. Ao término da cantiga, a roda para de girar e todas caem no chão. Em seguida, elas se levantam e, dando as mãos umas às outras, repetem a brincadeira. Sempre em círculo e girando, a atividade segue e a ação de cair e levantar é experimentada várias vezes, num ciclo que se expande e retorna sempre ao mesmo ponto. Entre o cair e o levantar, uma ação investida de forte conteúdo simbólico é necessária: todos se dão as mãos.

É interessante notar que nesta brincadeira não é a casa que cai, mas sim as crianças. A casa, neste caso, não é de tijolos, nem de madeira. A casa é o próprio corpo, a própria vida. E esta vida tem de ser constantemente retomada, reerguida, renovada. É certo, porém, que logo mais ela desabará novamente.

Uma pergunta então se impõe. O que temos de fazer quando nossa vida desaba? A brincadeira Roda Cutia nos sugere que temos de segurar nas mãos de quem está próximo, confiar em quem está conosco e seguir em frente, ainda que saibamos que a casa poderá voltar a cair um dia.

A vivência de Roda Cutia sintetiza em poesia e movimento corporal a experiência da passagem do tempo. As crianças cantam: de noite e de dia, o galo cantou. Uma percepção básica é aí exercitada, a de que os dias e as noites se sucedem. A mensagem da existência do tempo é então reforçada, para que possa se tornar uma noção, pois é justamente na percepção da oscilação de luminosidade entre o dia e a

⁷¹ Imagens desta experiência lúdica foram registradas durante a produção da série documental AUÊ. Para assistir ao vídeo, digite no YouTube: Parabolé - Roda Cutia - AUÊ.

noite que a criança começa a se dar conta de que o tempo se movimentava, ou passa.

Assim, enquanto o tempo passa, a roda da vida gira e a casa cai. E cai para todos. Logo, todos terão de se levantar juntos para recomeçar o giro, de mãos dadas. Sem que seja necessário racionalizar o processo nem provocar uma reflexão sobre o assunto, anuncia-se aí um exercício societário de complexa significação (FERNANDES, 2004), uma experiência de sociedade por meio de um folguedo folclórico, um bem lúdico-literário da tradição oral infantil.

Conclusões

Os bens lúdico-literários da tradição oral infantil podem favorecer o desenvolvimento de habilidades corporais, impulsionar o letramento e intensificar os processos de socialização em que as crianças estão circunscritas, promovendo o exercício de noções básicas essenciais para a convivência. São uma espécie de tecnologia da educação informal formulada pela tradição oral, que é capaz de migrar para a educação formal, tornando-se, também, elemento da cultura escolar.

Poder cantarolar ou recitar junto a bebês e crianças pequenas aquelas cantigas e parlendas que um dia alguém cantou ou recitou diante de nós é uma experiência deveras dignificante, um sopro de vida e continuidade sociocultural ordenado pelo fluxo da tradição. A memória de algo que nos confortou quando crianças é sempre carregada de afeto. Quando a reavivamos, é como se pudéssemos ressignificar aquele contexto antigo e redescobrir sentimentos. Os bens lúdico-literários da tradição oral são como meios condutores de afeto. É como se a afetividade armazenada nestas “memórias” pudesse irromper no ato da brincadeira. Por meio destes bens expressivos, os sentimentos encontram canais de vazão por onde escoam sem se perder, dando origem a novas emoções, como se a afetividade

encontrasse no ato da brincadeira um caminho a percorrer na direção dos mais novos.

A afetividade floresce na medida em que uma generosidade lúdica é posta em prática. Enquanto essa generosidade durar, a afetividade seguirá seu curso. E os bens lúdico-literários da tradição oral infantil terão cumprido suas funções principais, a de potencializar aprendizagens e a de fortalecer os laços sociais entre aqueles que os praticam.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Música, Doce Música**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963.

BELINTANE. Claudemir. **Oralidade e Alfabetização. Uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2001

CORSARO, William A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura, nº 17, 113 - 134, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HEYLEN, Jacqueline. **Parlenda, riqueza folclórica: base para a educação e iniciação à música.** São Paulo: Ed. HUCITEC, 1987.

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1979.

SPRÉA, Nélio. **A invenção das brincadeiras.** Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SPRÉA, Nélio. **A proibição das brincadeiras. Um estudo sobre a experiência lúdica infantil na Escola.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.



Marcio Calmo da Silva - Professor de Educação Infantil
Pré II – Crianças de 5 anos
Centro Municipal de Educação Infantil Centro Cívico – 2019
Curitiba - Paraná

Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver

Jader Janer Moreira Lopes

(Acon)(chegantes):

As crianças camponesas devem aprender a escrever conosco ou nós devemos aprender a escrever com elas? (Liev Tolstói, setembro de 1862, p. 191).⁷²

Já faz alguns anos que ocorreu o evento que escolhi para começar este texto. Uma das mais significativas vivências que tive quando atuava diretamente nesse local onde tal evento sucedeu, ele está sempre vivo em minha memória, quiçá porque tenha sido uma das atividades em que as crianças desse lugar mais se envolveram comigo. Não que fosse a única, sempre tivemos muitos movimentos ali, mas este, em especial, serviu de intensa mediação da minha relação com elas. Talvez minha formação em Geografia despertasse algo em seus imaginários, algo que se correlacionava com a temática que estava

⁷² Escolho esta epígrafe para começar este texto, informando aos leitores e leitoras que ela já foi usada em outros trabalhos meus (ver, por exemplo, nas referências: LOPES, 2018, p. 45), porque creio que as palavras de Tolstói abrem com grande presença o que este texto irá tratar. Porém, mais do que isso, é também uma referência e marca de um intenso respeito que nutro por esse autor e seu projeto de educação. Conhecemos Liev Nikoláievich Tolstói, esse escritor russo nascido em setembro de 1828 (falecido em novembro de 1910, aos 82 anos), por sua grande produção literária, que envolve clássicos como “A morte de Ivan Ilitch”, “Guerra e Paz”, “Anna Karenina”, entre muitos outros, mas, para mim, além desse imenso valor literário, encontra-se o trabalho desenvolvido com as crianças camponesas em sua residência Iasnaia Poliana, região da atual federação russa de Tula, calcado em uma proposta pedagógica libertária. Ver referências: TOLSTÓI, 1988.

transcorrendo: tratava-se de um projeto que tinha como tema os dinossauros e que acabou sendo denominado, por escolha coletiva do grupo, por Lenda dos Dinossauros⁷³.

Esse local é um espaço de Educação Infantil existente no interior de uma universidade pública federal, situada na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro, Brasil. Para desdobrar os fatos que desejo narrar de tal evento, fazem-se necessárias algumas descrições que estarão acompanhadas de mapas, croquis e imagens, na esperança de que as palavras e as figuras criem aproximações com essa instituição e os com os meus ditos.

⁷³ Para maiores detalhes sobre o desenvolvimento desse projeto, ver nas referências: LOPES e MELLO (2012).

Mapa 01 Brasil-Niterói-Creche

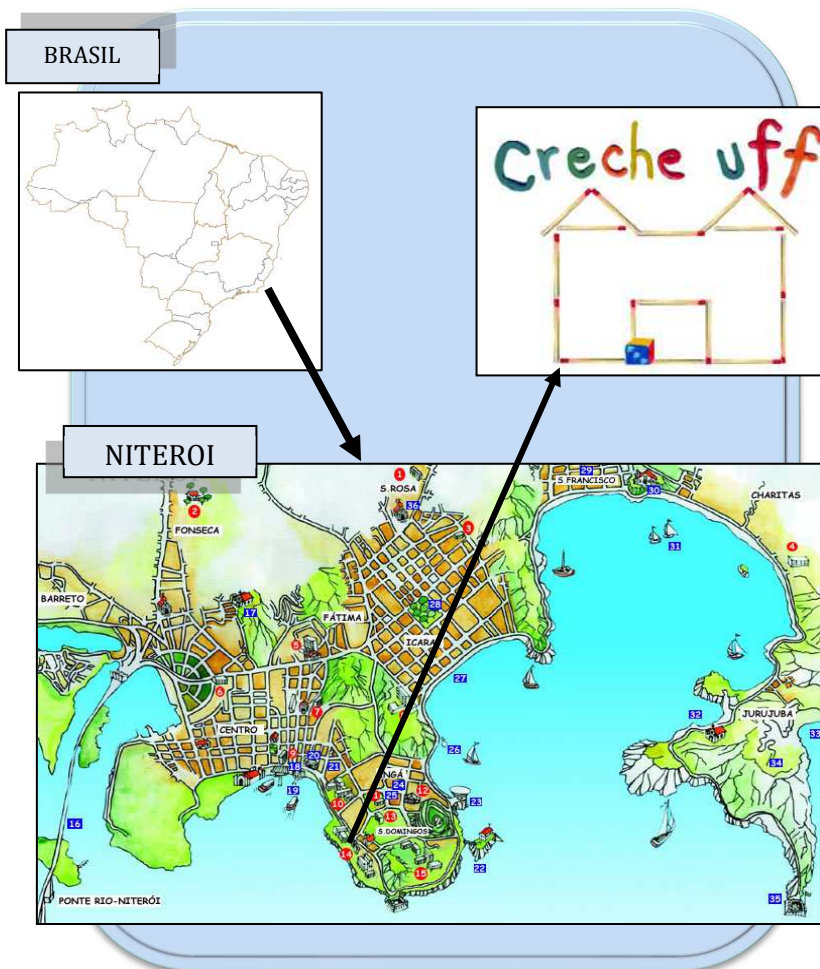


Imagem elaborada a partir da conjugação das seguintes fontes:
<https://mapas.ibge.gov.br/escolares/mapas-mudos.html>
<http://www.coseac.uff.br/cidades/nitmapa.htm>
<http://www.noticias.uff.br/noticias/2013/10/creche-uff.php>

A Creche UFF (como era chamada essa Unidade Federal de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense) apresentava a seguinte configuração espacial⁷⁴:

Croqui 1

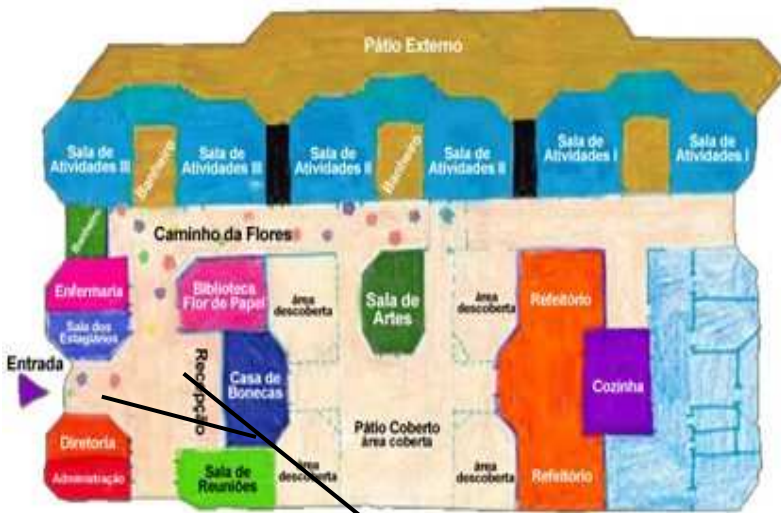
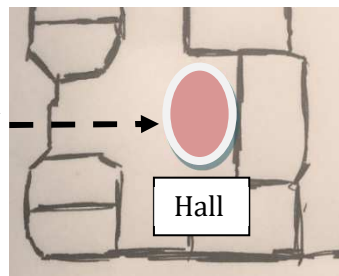


Imagem elaborada a partir da conjugação das seguintes fontes: www.uff.br/creche
<https://mapas.ibge.gov.br/escolares/mapas-mudos.html>
<http://www.coseac.uff.br/cidades/nitmapa.htm>
<http://www.noticias.uff.br/noticias/2013/10/creche-uff.php>



⁷⁴ Coloco essa afirmação no passado, porque, nos anos posteriores a esse evento, essa configuração interna sofreu diversas mudanças. Portanto, a que descrevo aqui se situa, exatamente, no momento ocorrido neste trabalho.

Uma pessoa que chegasse a esse local, após atravessar a porta da entrada principal (ver o pontilhado que designa esse movimento), deparava-se com um hall, onde se concentrava um conjunto de artefatos que anunciavam as atividades ali desenvolvidas. Eram peças, cartazes, dizeres, objetos, desenhos, fotografias, um conjunto de materiais que, configurando-se como uma exposição, tinha um tempo de existência e permanência. Como ocorre nas exposições de modo geral, havia alterações de acordo com o que se desejava mostrar e com os trabalhos que estavam em processo no decorrer das rotinas da vida cotidiana daquele grupo.

A localização de todos esses objetos nesse hall era intencional, pois era o ponto espacial primeiro que se abria aos olhos tanto dos adultos quanto das crianças que ali chegavam. Entendíamos que o espaço deveria declamar algo para quem ali comparecesse, que fosse uma primeira narrativa, um forte *(acon)(tecimento)*, uma presença *(acon)(chegantes)*, um *(acon)(chego)* na pausa dos movimentos das pessoas, na *chegada* de cada um à creche. Era o desejo de um hiato. Interrupção. As muitas narrativas que se ouviam por ali, de certa forma, certificavam essas intencionalidades, validavam as aspirações. O espaço dizia! Era pura paisagem!

Talvez, para quem está lendo estas linhas, a imagem que se segue não tenha a mesma potência de quem era um *chegante*, de quem estava em mobilidade e fazia sua primeira parada, uma suspensão no deslocamento. Mas, mesmo assim, é necessário partilhar o que essa aresta da creche entoava naquela ocasião:



Exposição Lenda dos Dinossauros

Fonte: Acervo GRUPEGI

AD: Foto do hall de entrada da Creche UFF. Em primeiro plano uma mesa baixa, de formato retangular. Em cima da mesa, há cartões sobre os quais há construções em argila com formas variadas. Sobre a mesa existe, ainda, pequeno cartaz com escritos ilegíveis. Entre a mesa e a parede de fundo, há um dinossauro montado por galhos e a cabeça de caixa de papelão. Na parede do fundo, existem diversos cartazes e desenhos, além de 04 sofás individuais, um ao lado do outro, dois pequenos e dois maiores. No texto está pendurado

por linhas um grande cartaz escrito: sejam bem-vindos à exposição Lendas dos dinossauros⁷⁵.

⁷⁵ Segundo Arruda (2020), a audiodescrição(AD) consiste em transformar imagens (fotos, vídeos) em palavras, tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência visual. Assim, eventos culturais, como teatro, exposições em museus, cinema, televisão, teatro, ficam ainda mais atrativos para esse público. Nesse texto, buscando ampliar sua acessibilidade, iremos fazer a audiodescrição de todas as imagens. Para maiores detalhes, ver a tese de doutorado de Luciana Arruda: “Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país”: (E) Ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant – defendida em 29 de junho de 2020 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

A audiodescrição (AD) traz um detalhamento do que estava exposto, do que havia sido construído e criado envolvendo os adultos e as crianças que viviam grande parte de seus cotidianos nesse local, traz o acontecimento do existido, do vivido. Por isso, creio que não preciso trazer outras informações sobre o que estava presente nessa exposição, a imagem e a AD falam por si sós.

Esse projeto teve muitos desdobramentos e perdurou alguns meses. No tempo de seu desenvolvimento, foram possíveis muitas vivências e muitos registros, dentre os quais gostaria de apresentar uma narrativa que envolveu um acontecimento ocorrido comigo e uma criança:

Eu havia chegado pela manhã na Creche da Universidade Federal Fluminense. Assim que entrei no hall da recepção, encontrei a exposição “Lenda dos Dinossauros”. Havia um cartaz dando as boas vindas, desenhos afixados na parede dos fundos, uma mesa com materiais coletados pelas crianças e um dinossauro montado no meio disso tudo. Eu fiquei parado observando tudo o que havia sido criado em um projeto desenvolvido pelas crianças do Grupo II, crianças em torno de 03/04 anos de idade. Estava bem ao lado do dinossauro montado por elas. Nesse momento, uma menina, que era desse grupo, chegou até mim e disse: - Você sabe que é muito perigoso ficar aí?! Eu logo respondi, perguntando: - Não! Por quê? Ela comentou: - Ele ainda não comeu o lanche hoje! Me deu a mão e me levou embora. (UFF, Niterói, 2010)⁷⁶.

Foi assim, nesse encontro, de um adulto (eu), que não sabia que aquele dinossauro, criado por peças coletadas no espaço externo da creche, pelos paleontólogos do Grupo II⁷⁷, montado a partir dos

⁷⁶ Essa e outras notas de campo fazem parte do acervo de registros que temos coletado durante os vários anos de pesquisas em nosso grupo e constituem o que chamo de Documentação Geográfica da Infância. São escrituras que evidenciam as múltiplas linguagens e formas de ser e estar de bebês e crianças nos espaços, nos tempos e grupos sociais que fazem parte de suas vidas. Trazer esses registros não é mera escolha arquitetônica para compor o texto, mas, sobretudo, uma escolha política e uma forma de assumir o quanto a humanidade se humaniza nessas relações com bebês e crianças.

⁷⁷ Na Creche UFF as crianças eram agrupadas por idades aproximadas. O Grupo 01

*gravetosfósseis*⁷⁸ e de uma caixa de papelão, estava faminto por ainda não ter comido seu lanche matinal. O aviso daquela pequena menina me salvou de ser devorado, ao me dar a mão e me levar para outro lugar mais seguro. Agradei pelo cuidado que ela tivera comigo e prometi que jamais chegaria tão perto novamente. Afinal, seus dentes eram terríveis.



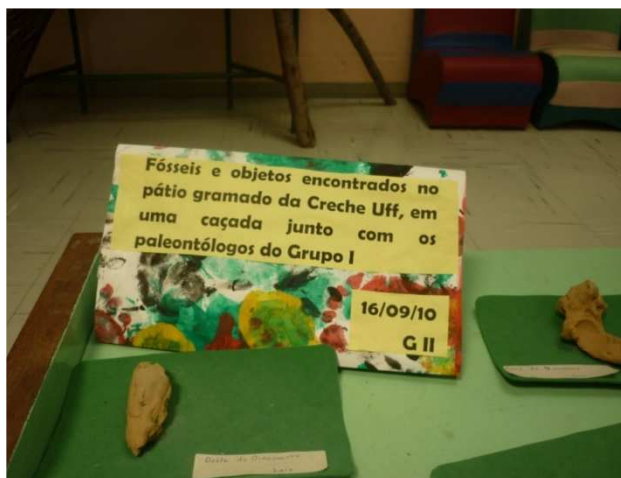
Detalhe do dinossauro e sua boca com grandes dentes

Fonte: Acervo GRUPEGI.

AD: Foto de detalhe do dinossauro presente na exposição. Corpo feito de galhos e madeiras se ligam a uma cabeça quadrada formada pela união de duas caixas de papelão. Há dentes grandes saindo para fora da boca aberta. Ao fundo na parede, cartazes e desenhos pendurados. Entre o dinossauro e a parede, há uma mesa retangular com um ninho feito de papel picado e um papel dobrado em forma triangular.

recebia as crianças bem pequenas; o Grupo 02 era formado por crianças com idades variando entre 03 e 04 anos e o Grupo 03 as crianças maiores, em torno de 04 e 05 anos.

⁷⁸ Faço referência ao termo usado pelas crianças que montaram o dinossauro a partir de gravetos e outros materiais em expedições “paleontológicas” em torno da creche. Essas eram expressões usadas por elas.



Fósseis e objetos diversos coletados pelos paleontólogos da creche
 Fonte: Acervo GRUPEGI.

AD: Foto com detalhe da mesa presente na exposição. Em cima da mesa, cartões com materiais com formatos diversos de argila e um papel em pé no qual está escrito: Fósseis e objetos encontrados no pátio gramado da Creche UFF, em uma caçada junto com os paleontólogos do Grupo 01. 16/09/10. GII.

Trago essas imagens e essas narrativas para iniciar os argumentos em torno dos quais este texto será construído: o espaço como documento, como expressão e enunciado das histórias, das relações e da vida das diversas pessoas que nele se encontram, que fazem desse local (e outros), parte de suas existências, de suas permanências e perseveranças.

Por isso, aquele canto na creche era um canto falante, assim como todos os outros. E, como qualquer narrador, como qualquer contador de histórias que esmiuça os estilhaços de muitos tempos, falava das geografias dos que ali viviam e criavam geografias para os que ali chegavam. Todo espaço guarda essa dupla condição: proclamar o vivido e criar o viver.

É a essa dimensão espacial tão significativa do existir humano, muitas vezes invisibilizada ou negada nos processos de desenvolvimento, que este texto se dedica. Assim, as palavras se

debruçam e escorrem por linhas em formas de grafias e se derramam sobre um recorte a que tenho dedicado meus estudos e pesquisas nesses muitos anos de trabalho: o da Educação Infantil.

Portanto, é nesse espaço segmentado na educação brasileira como Educação Infantil (que recebe bebês e crianças das muitas regiões da federação), que trago reflexões sobre o espaço nessa etapa educacional. Localizam-se aí as pertinências deste texto.

Espaços geográficos e *interespaçialidades*: teses para além dos *topoadultocentrismos*⁷⁹

Sabemos que as nossas convicções fundamentais em que o único método da instrução é a experiência e que o único critério é a liberdade soam para uns como excesso de vulgaridade, para outros como abstrações pouco claras, para terceiros, um sonho e uma irrealidade. (Liev Tolstói, janeiro de 1862).

Abri a primeira parte deste texto com uma citação de Tolstói e continuo com suas palavras para iniciar esta segunda seção. Reafirmo sua posição e convicção, presentes na epígrafe acima, de que o único critério para a “instrução” é o da liberdade! Com esses princípios, esse escritor e educador fez de sua residência *Isnaia Poliana* (*Ясная Поляна*)⁸⁰ um lócus de uma singular e significativa experiência, como ele mesmo aponta em carta a E.P. Kovalevski, datada de 12 de março de 1860:

Estimado Egor Petrovich, talvez o senhor se recorde que vivo há quase

⁷⁹ Partes dos argumentos expressos nesse texto fazem parte de um livro, ainda não publicado, que tem o seguinte título: **Terreno Baldio**. Essa obra que está no prelo, sairá em breve e está sendo elaborada como parte de minha tese para professor titular junto a Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁸⁰ A tradução literal para esse termo seria “Clareira Limpa”. Atualmente, essa localidade abriga o Museu Tolstói. Para maiores detalhes sobre esse local, situado aproximadamente a 300 km de Moscou, visite o sítio eletrônico em: <http://www.yasnayapolyana.ru/>

três anos na aldeia e me dedico à minha exploração. Este ano (desde o outono) dedico-me, além da exploração, à escola para rapazes, rapargias e adultos que criei para todos os interessados. Juntei cerca de 50 alunos e o seu número continua a aumentar. Os êxitos dos alunos e da escola são, aos olhos do povo, inesperados. Mas é impossível contar tudo, seria preciso escrever um livro ou ver com os próprios olhos. Parece-me que a sabedoria da vida não consiste em saber o que é preciso fazer, mas em saber o que é preciso fazer antes e o que fazer depois. (Tolstói, 1862, p. 29).

De suas letras e concepções, chego a outras, também expressas originalmente em russo, as de Lev Semionovitch Vigotski. Nascidos em cidades diferentes – Vigotski nasceu em Orsha, no ano de 1896, mas aos 06 meses passou a viver em Gomel, que acabou tornando-se sua cidade natal, ambas situadas da Bielorrússia- e com vivências temporais também diferenciadas –quando o bielorruso nasceu, Tolstói já tinha mais de 60 anos. Não é só o idioma original que irá aproximar essas duas pessoas, mas também seus projetos societários e as suas formas de conceber o ser humano e suas relações com o mundo, calcadas na dimensão e na aspiração da liberdade como marca da existência, da experiência e da vivência.

Vigotski, em obras diversas (ver, por exemplo, VIGOTSKI, 2018), chegou a citar, em muitos momentos, Tolstói, quer seja para exemplificar seus próprios postulados, como ao falar dos mecanismos da imaginação criadora: “Antes de criar a imagem de Natacha em *Guerra e Paz*, Tolstói precisou destacar cada um dos traços de duas mulheres de sua intimidade. Sem isso ele não teria como remoer e misturar as duas para conseguir criar a imagem de Natacha” (VIGOTSKI, 2018, p. 38), quer seja para evidenciar os trabalhos pedagógicos de Tolstói, como aparece na passagem a seguir:

A essência da descoberta de Tostói é que ele percebeu, na criação infantil, traços que são inerentes a essa idade e compreendeu que a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria. (VIGOTSKI, 2018, p. 67).

Em qualquer um dos casos, ou em outros aqui não apontados,

apresenta-se o valor que o teórico bielorrusso atribuía a esse escritor e educador. Tanto para Tolstói como para Vigotski o que estava em jogo era essa dimensão da liberdade. As escrituras de ambos, seus dizeres, exibem suas eleições responsivas no viver, nos diálogos que estabelecem com os saberes e com as pessoas, com a constituição das singularidades de cada ser humano, com processo de humanização que só pode ter um caminho: o da liberdade.

Jerebtsov (2017) irá destacar que essa era a escolha central das teorias que Vigotski forjava no início do século XX:

Todo grande cientista é um grande sonhador. L. S. Vigotski também sonhava. Em suas obras, criou uma imagem do ser humano que encarnasse esse sonho. Seria um ser humano em desenvolvimento e que, nesse processo, se tornaria livre. Em suas anotações, escreveu: “Um quadro grandioso do desenvolvimento da personalidade é o caminho para a liberdade” [...]. Aliás, é à psicologia que, segundo o pensador, pertence um papel peculiar para o desenvolvimento do ser humano como um ser livre. (JEREBSOV, 2017, p. 435).

Trata-se de uma concepção de liberdade que também está presente em todo legado das diversas obras de Paulo Freire, que se afasta dos individualismos sombrios que muitos projetos buscam defender, para afirmar a escolha ética para com o outro, com suas vidas, com as mudanças sociais que possam restaurar a humanidade em um projeto que rompa com a reincidência circular que estrutura as relações hierárquicas de poder e de subjugação entre as pessoas, entre as instituições, entre os diversos lugares ocupados por cada um de nós. Lugares que não são valorizados por suas potentes diferenças, mas por locuções de subalternizações, presentificadas nos bebês, nas crianças, nas mulheres, nos homens, em muitas formas de existir como pessoas, nos gêneros, nas classes sociais, nas escolhas abundantes e profundas que são a grande riqueza do ser humano, constantemente negadas e silenciadas.

E como se configuraria essa liberdade no humano? O que a dimensão espacial tem a ver com ela? E como esse pequeno hall da

creche de uma universidade localizada no hemisfério sul poderia potencializar essas afirmações, permitindo cotejar palavras que foram processadas em muitos outros espaços e tempos e que chegam até nós na contemporaneidade?

Voltemos aos diálogos de Vigotski e Tolstói, pois neles há dicas preciosas para nossa conversa, ensinamentos que ajudam a compor e responder as questões levantadas e a retornar para a creche que abre este texto, localizada em latitudes do sul, muitas vezes “desmapeadas”.

Vigotski, ao abordar a criação literária na idade escolar (2018), irá trazer uma intensa conversa com a experiência vivida por Tolstói, mais especificamente com o artigo que tem como título a epígrafe que usei para abrir este texto e que ele também cita integralmente: “As crianças camponesas devem aprender a escrever conosco ou nós devemos aprender com elas?” (1988, p. 67). O próprio Vigotski traz a conclusão surpreendente a que chega Tolstói: “[...], a saber, que cabe exatamente a nós, adultos, e até mesmo ao grande escritor - que ele próprio era - aprender a escrever com as crianças camponesas e não ao contrário.” (2018, p. 67). Vigotski irá apresentar que o cerne da descoberta feita por Tolstói é que o já trouxemos em citação anterior e que se faz necessário replicar novamente agora: “[...] a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria” (2018, p. 67).

Para clarear aos seus leitores, Vigotski continua a conversa com Tolstói, mas agora trazendo alguns exemplos de suas práticas cotidianas e apresentando um deles que envolveu o pedido de Tolstói para que seus estudantes pudessem fazer uma composição que tivesse o seguinte provérbio: “Com a colher dá-se de comer, com o cabo ferem-se os olhos” (2018, p. 67). A resistência das crianças e a crença de que eram incapazes de escrever foram rompidas quando o próprio Tolstói começou a escrever e, conjuntamente com elas, “despertou nas crianças esse modo difícil e complexo de expressar” (2018, p. 68).

Apesar de trazer críticas à excessiva visão idealizada de infância que Tolstói possuía em alguns momentos, segundo Vigotski, ecos das ideias de Rousseau, o autor bielorusso irá ser firme em apontar que Tolstói despertara nas crianças “[...] uma forma de expressão de sua experiência e de sua relação com o mundo que lhes eram completamente desconhecidas.” (2018, p. 71) e “[...] junto com as crianças, ele construiu, compôs, combinou, contagiou [...]” (2018, p. 71, grifo nosso) e não apenas impôs, mas, efetivamente, assumiu uma relação em que estava presente a partícula **com** como escolha ética e política do ato de educar e que “[...] isso é a educação no sentido, no sentido preciso da palavra” (2018, p. 71). Voltemos para o Brasil.

Esses testemunhos apontam para o encontro, para a vivência que é sempre *[con]vivência*⁸¹. Para uma incidência de existir em que diferentes tempos e espaços se amalgamam em nossas presenças no mundo social, onde diferentes gerações em suas relações coetâneas e não coetâneas *[co]existem*⁸², tendo, como parte integrante desses artefatos sociais, o espaço.

Nesse sentido, ao abordamos o vocábulo espaço, não estamos falando de um espaço vazio, de um termo genérico como às vezes é usado em muitos trabalhos na área da educação e em outros campos de conhecimentos, desabitado de histórias e pessoas, de dimensões axiológicas, *desgramaticado* de sua condição de linguagem. Falo de um espaço que está em nossas cidades, em nossas regiões, em nossas casas, em nossas instituições de educação que estão por aí. Quando um bebê, por exemplo, chega a um berçário, encontra um espaço marcado

⁸¹ Tenho usado esse termo nessa forma de grafia *[con]vivência*, por assumir a condição vigotskiana de que toda vivência humana é sempre uma relação de estar com o outro, são sempre condições mobilizadas em situações de coemergência no social, nos grupos sociais que funcionam como proto-nós (*Ur-Wir*), em *[con]vivências* das situações que se tornam as bases de enraizamento das capacidades mais tarde individualizadas.

⁸² A mesma explicação anterior pode ser dita para o uso da grafia *[co]existir*.

por fronteiras, por paredes, por portas abertas e fechadas, por acessos permitidos e negados, composto por materiais diversos, texturas e cheiros distintos, é sempre um texto já escrito. Toda a vida humana se inicia em um espaço ofertado pelas vidas dos outros. Tem-se, aí, uma condição inegável de encontro.

Nesse sentido, a todo momento que uso esse termo, falo de um espaço que é sempre geográfico, pois, como bem nos aponta Moreira, “o espaço geográfico surge na história através da organização territorial dada pelo homem à relação com meio” e cada tempo irá se distinguir de outro pela forma de seu espaço. Como, para ele, “cada tempo é sua forma de espaço” (apud LOPES, 2013, p. 129), o espaço seria, assim, um ente essencialmente social, vez que sua formação é fruto de um encontro entre pessoas, construindo diferentes paisagens e se construindo mutuamente⁸³.

Assim, o espaço, como texto, está em constante relação com o desenvolvimento das crianças. Isso porque, se a história humana produz o espaço geográfico, constitui as paisagens, elabora os territórios e os lugares, entre outras materialidades simbólicas, são esses que possibilitam os próprios processos humanos, uma vez que essas linguagens estão entre os primeiros processos de mediação do ser humano com o mundo. As formas espaciais erguidas são locais onde a história humana tem sua gênese.

Portanto, todo espaço geográfico é sempre um **interespaço**, está sempre marcado por suas **interespaçialidades**, que envolve relações **intercorpóreas** (LOPES; MELLO; PEREIRA, no prelo), interdiscursivas (ver os diversos trabalhos de Goulart, como, por exemplo, o mais

⁸³ A partir dessa afirmação, posso propor para o leitor a mudança no título deste artigo. Se, no começo da leitura, ela apresentava a seguinte estrutura: “Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver”, creio que daqui para frente pode ser lido como “Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço geográfico e as geografias do viver”. A não inclusão do “geográfico” inicialmente foi intencional, desejava fazer todas as reflexões antes de inserir esse vocábulo.

recente GOULART e outras, 2019), de *[con]vivências e [co]existências*.

Pensar a dimensão espacial na Educação Infantil é assumir que tal dimensão faz parte do desenvolvimento das pessoas que aí convivem, sejam os bebês, as crianças e os adultos e, como já expressei anteriormente, é marcada por transformações constantes, reconhecendo que há uma *topogênese* nesse processo:

Poderia assim perguntar: não existiria um componente geográfico no desenvolvimento humano? A partir das contribuições dos teóricos citados anteriormente, levanto a hipótese de que a teoria é histórico-cultural, mas também geográfica. A questão que faço é se, na interface da filogênese, da sociogênese, da ontogênese, que demandam microgêneses singulares em cada ser humano, não coexiste também uma dimensão espacial. Cada um de nós, em nosso desenvolvimento compartilhado com outros seres humanos, nesse momento histórico, constructos da história humana na própria história geológica da Terra, partilhando nossas culturas, somos ou não atravessados pelas condições geográficas de nossas paisagens, de nossos territórios e lugares? Não há em nós reminiscências dos locais que ocupamos e que nos ocupam? Das paisagens em que transitamos e que em nós transitam? Eis a questão síntese: seria possível pensarmos em uma “topogênese”? (LOPES, 2018, p. 49).

Na Creche UFF, essa relação *[com]* e *[inter]* que envolve o espaço (sempre geográfico) permitiu assumir um conjunto de intenções que se tornaram presentes na organização espacial desse local, nas rotinas cotidianas vividas por todos e, sobretudo, possibilitou-nos romper com o que tenho nomeado por topoadultocentrismo⁸⁴, ou seja, a produção de um espaço marcadamente centrado nas posições adultas, em suas escalas de existir nas relações com as crianças e bebês.

Os desdobramentos dessa escolha podem ser percebidos nos

⁸⁴ O termo *topo* é um radical de origem grega que se liga à dimensão do espaço e designa lugar, como na palavra Topografia, por exemplo, ou na conhecida expressão de Tuan: Topofilila (TUAN, Y. F. Topofilia. Rio de Janeiro: Difel, 1980). Aqui uso para fazer referência a essa forma adultocentrada na produção do espaço que deixa de fora as vivências, as lógicas e autorias infantis nesse processo.

fragmentos⁸⁵ a seguir e em imagens que os acompanham, todos ancorados em postulados como autonomia, autoria, vivências coletivas, diversidades, diferenças, desenvolvimento integral, múltiplas linguagens, entre outras.

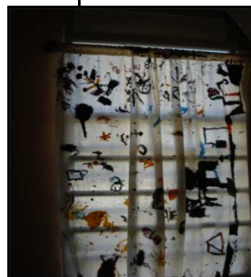
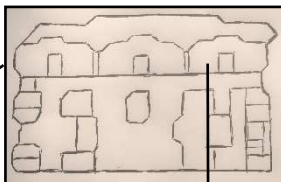
⁸⁵ Os fragmentos foram retirados de Lopes (2018, p. 81-2).

Interespaços na Creche UFF

“Sua organização abrange locais com diferentes funções e a presença de cada elemento ajuda a criança, não só em seus deslocamentos diários, suas orientações e localização, mas vão muito além disso, são experiências de ser e estar no mundo, de constituir o espaço e se constituir nele”.

“Às dimensões concretas do espaço em todas as suas faces (chão, paredes e teto) misturam-se produções feitas pelas crianças, pelos adultos, sendo todos responsáveis pela constituição do ambiente, configurando-o”.

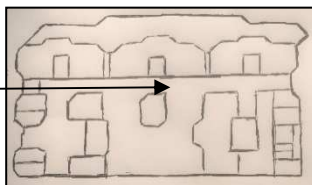
“[...] o espaço produzido e organizado com as crianças e como expressão de conhecimento de mundo, de autonomia e autoria as crianças, do trabalho coletivo e comunitário, do saber que emerge do grupo e as suas possibilidades de ressignificar os conhecimentos de todos que ali estão presentes”.



Cortina de uma das salas de atividades pintadas com as crianças.

AD: Esquema onde há um croqui da creche UFF na parte superior da folha. Do croqui saem setas que se ligam a caixas com textos e a uma foto onde aparece uma cortina com vários desenhos pintados.

Interespaços na Creche UFF



“Pedacos de madeiras presos à parede do corredor junto às portas das salas se transformam em cabides que, associados ao nome de cada criança e um símbolo que serve de legenda, tornam-se elementos importantes na orientação e localização das crianças no espaço, propiciando se acharem naquele local”.

“[...] os corredores amplos e as diversas passagens sem portas possibilitam os deslocamentos, os acessos, o movimento em sua plenitude, mas também o olhar profundo, uma busca da totalidade do ambiente, um contemplar e ser contemplado para e pelo outro, a escuta e o murmúrio típico das crianças”.

“[...] Ao mesmo tempo existem recortes, reentrâncias nas formas que criam cantos possíveis de se tornarem



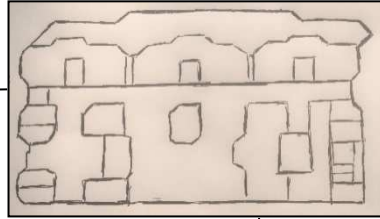
“As flores impressas no chão designam os locais onde as crianças podem circular em sua autonomia, são locais destinados a elas na creche, e seu traçado orienta os acessos às salas de atividades, ao hall de entrada, ao pátio externo”.

AD: Esquema onde há um croqui da creche UFF na parte superior da folha. Do croqui saem setas que se ligam a caixas com textos e a duas fotos. Ambas as fotos trazem os corredores internos da creche UFF, com flores em cores diferenciadas pintadas no chão. Na foto da esquerda há um cabide em uma das paredes com diversas bolsas e mochilas penduradas na parede oposta existem caixas baixas para se colocarem os sapatos.

Interespaços na Creche UFF



Pátio das pedrinhas



“Projeto Político-Pedagógico da Creche da UFF: o espaço produzido e organizado com as crianças e como expressão de conhecimento de mundo, de autonomia e autoria as crianças, do trabalho coletivo e comunitário, do saber que emerge do grupo e as suas possibilidades de ressignificar os conhecimentos de todos que ali estão presentes”.

“A diversidade das paisagens que forma a superfície terrestre, suas texturas e cheiros são também contemplados na organização da creche. O contato com diferentes materiais é uma preocupação constante: gramas, areia, pedregulhos, cimento, madeira, água e tudo que possibilite a vivência ambiental se espalha pelas diferentes localidades do espaço, criando uma diversidade de sensações nas crianças”.



Corredor da entrada

AD: Esquema onde há um croqui da creche UFF na parte superior da folha. Do croqui saem setas que se ligam a caixas com textos e a duas fotos. Na foto da esquerda há o tronco de uma árvore em primeiro plano e no solo todo preenchido por diversas pedras pequenas, nela aparece a legenda “Pátio das Pedrinhas”. Na foto da direita há um corredor de cimento ladeado por plantas baixas. O corredor e as plantas estão cercados por grama nela aparece a legenda “Corredor de entrada.”

Como pode ser percebido, o espaço é um documento vivo. Ao ser concebido na dimensão da *[con]vivência*, da *[co]existência* e das **interespaçialidades**, emergem fronteiras onde residem as possíveis liberdades sobre as quais dialogamos anteriormente, pois elas contêm as possibilidades de criação do novo, da reelaboração criadora (*tvotycheskaia pererabotka*) expressa por Vigotski (2018).

Mas, para isso, é necessário romper com o topoadultocentrismo e tecer uma justiça existencial (LOPES, 2019), que reconheça que as atividades autorais de bebês e crianças estão envolvidas com a criação do inexistido. Esse giro espacial requer uma amorosidade espacial (LOPES, 2019) como escolha ética de habitar essa relação.⁸⁶

Por isso, volto a afirmar, neste momento em que é preciso fechar este texto: todo espaço, em suas diferentes escalas, é um patrimônio cultural, uma narrativa do grupo social que o habita, é uma linguagem

⁸⁶ Esses termos “justiça existencial” e “amorosidade espacial” podem ser encontrados de forma mais detalhada no livro LOPES, J.J.M. **Terreno Baldio**, ainda no prelo. São criações a partir de meus encontros com muitos autores, como Boaventura Santos (obras diversas), M. Bakhtin (obras diversas), Paulo Freire (obras diversas), entre outros. Trago como exemplo, a título de ilustrar essa afirmação, como exemplo, a passagem de Paulo Freire a seguir: “E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.” (FREIRE, 1967, p. 107)

em torno da qual se materializam as relações que se forjam nas diferenciadas instituições e fora delas, é um documento que expressa a *[co]existência* de diferentes pessoas em *[con]vivências*, que contam em contas suas geografias do viver.

Sabemos, pelas nossas lógicas adultas e acadêmicas, que os dinossauros e seres humanos nunca se encontraram na história geológica da Terra, mas, no estar com as crianças e com suas criações, tem-se sempre a possibilidade de romper a obliteração e instituir o inexistido. Eu estava lá, aquele dinossauro faminto estava lá, aquela criança estava lá.

Naquele hall, fui salvo de ser devorado por um dinossauro, agora não mais extinto, criado por gravetofosseis e, revivido nesse interespaço forjado por muitas vozes, escutas e mãos. Foi assim que continuei vivendo e, a partir daquele instante, pude continuar minhas andanças pelas muitas trilhas no planeta. Com as crianças, com os bebês, aprendi e continuo aprendendo muitas coisas, entre elas que o não **desmapeamento** dos espaços dos outros sempre nos salva dessa condição de “extinção individual a que cotidianamente somos submetidos” (LOPES; BARENCO, 2012, p. 72).

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (org.). **Alfabetização e discurso**. Dilemas e caminhos metodológicos. Campinas: Mercado das Letras. 2019.

JEREBTSOV, Serguei N. A teoria histórico-cultural e os problemas psicossomáticos da personalidade: estudo sobre o domínio de si mesmo. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília:

UniCEUB, 2017.

LOPES, Jader Janer M. **Geografia e Educação Infantil**. Espaços e Tempos Desacostumados. Porto Alegre: Editora Mediação. 2018.

LOPES, Jader Janer M. Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial. Conferência na mesa “Geografias Escolares e as Viradas Espaciais”. XIII ENANPEGE: **A Geografia Brasileira e a Ciência-Mundo**: produção, circulação e apropriação do conhecimento. 02 a 06 de setembro de 2019. USP. São Paulo.

LOPES, Jader Janer. **Terreno Baldio**. (no prelo)

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenç; PEREIRA, Luiz Miguel. **O espaço intercorpóreo como formador do corpotexto de bebê**. (no prelo)

LOPES, Jader Janer; MELLO, Marisol Barenço. Quando crianças e dinossauros se encontram: uma experiência sócio-histórico-cultural na creche UFF. In: LIBERALLI, Fernanda Coelho; MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, MariaCristina. **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola**: Recriando Realidades Sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

TOLSTÓI, Liev Nikoláievich. **Obras Pedagógicas**. Edições Progresso: Moscou. 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



Ricardo Henrique de Souza - Professor de Educação Infantil
(atualmente gestor na EMEI Clotilde Chaia)
Berçário 2 - Crianças de 18 a 24 meses
Centro de Educação Infantil Regina Vitorazzi Sebben – 2012
Campo Grande - Mato grosso do Sul

As normalidades passam, Paulo Freire fica*

Daniel Berisso

(Muito) Breve introdução

Este texto articula quatro conceitos básicos. Por um lado, as noções de “consciência preventiva” e “consciência crítica”; por outro, as categorias de “cuidado sanitário” e de “cuidado ético”. Parte-se da consideração de que muitas vezes elas são confundidas, especialmente, neste momento atormentado por diagnósticos médicos e prognósticos das “novas normalidades”, a crítica - o pensamento crítico - tende a ficar escondido atrás da ação preventiva, e a ética, encoberta pela preocupação com a saúde do corpo físico. A insistência em Paulo Freire, neste cenário renovado, não é caprichosa. Não se trata de fazer um esforço imaginativo para impor uma homenagem a um herói do passado. Freire não vislumbrou, como qualquer pessoa, esse contexto particular de crise, confinamento e prenúncio de novos rumos. Porém, quando um pensamento é profundo e atinge a própria raiz de uma dada realidade, a mudança de cenário - a nova normalidade - só contribui para tornar mais brilhante a sua antiga estatura. E, neste caso, seu esplendor parece muito mais nítido do que o de outros cérebros mais complicados, complexos e testemunhas presentes dos estragos pandêmicos. Acho que é mais atual do que aqueles familiarizados com o jargão tecnológico obscuro que, supõe-se, deve frequentar o filósofo educacional do presente.

A inviabilidade do inédito

Na breve introdução disse: “novos rumos” (rumos inéditos), e essa expressão já nos leva a um dos motivos centrais da minha

* Tradução: Franciele F. França. Revisão técnica: Catarina Moro e Etienne Baldez.

reflexão. Claro, falei de “inédito” no sentido de “nova normalidade”, categoria cunhada em torno do conceito de “pós-pandemia”, que se tornou uma moeda corrente do imaginário cotidiano, mais do que tudo, a partir de sua propagação midiática. Agora, quando Freire introduz o conceito de “inédito viável” em seu livro “Pedagogia da esperança” (2010a), está mencionando algo muito diferente do que hoje entendemos por “nova normalidade”. Talvez tenha expressado o oposto. Em todo caso, e sem ir tão longe, deve-se entender que se a palavra “nova” é usada no sentido que Freire a utilizou, isto é - a lá Bloch - com referência à utopia, para falar de uma “nova normalidade”, trata-se então de uma espécie de oximoro. E assim é, já que o novo utópico está além de todas as normas. Em algum momento, o *dito* “nova normalidade” equivaleria à expressão “normalidade artística”, e pode-se até perguntar - agora com Nietzsche - o que há de artístico em uma normalidade? Em suma, se a normalidade moderna é, como Weber gostava de dizer, uma “gaiola de ferro”, o que significa “nova normalidade”? Ele está se referindo a uma mudança de gaiola com barras virtuais? Essa analogia vale para expressar que o inédito viável, em Freire, tem a ver com a metáfora do sonho de “voar” e não com a crua facticidade de um modelo de gaiola de última geração. Deixemos por enquanto o “inédito viável” e passemos ao jogo de categorias antecipado no início deste ensaio, que tem muito a ver com a consideração de Freire sobre a utopia.

Sabe-se que Freire é o grande professor da conscientização e que, já há algum tempo, operava o declínio dessa dimensão pedagógica, em função da percepção da consciência humana como efeito superficial de forças anônimas. Esse desvio, talvez fruto de uma interpretação demasiadamente apressada de autores como Foucault ou Deleuze, fez com que o verbo “conscientizar” caísse em sensível desuso. Hoje vemos o termo se renovar sob a categoria de “tomar consciência” das consequências de muitas de nossas ações ou omissões, que são prejudiciais à saúde, higiene ou equilíbrio ecológico. Especialmente

com a crise sanitária desencadeada pela pandemia, normas como lavar as mãos, usar máscaras e cumprir com os protocolos de distanciamento ascendeu ao pináculo da grande tomada de consciência. Trata-se, portanto, do que chamamos de “consciência preventiva”; o hábito de passar recibo de nossas ações, a fim de evitar consequências negativas para a vida que delas possam derivar. Esta categoria, a da “consciência preventiva”, traz consigo outra noção que lhe está inteiramente relacionada: a de “cuidados sanitários”. Toda pessoa consciente, que percebe os possíveis riscos que seus atos acarretam, é alguém que se cuida, que não expõe sua saúde ou a de outrem, que cumpre as medidas de higiene e preservação do meio ambiente.

Ainda que a consciência preventiva e o cuidado sanitário façam parte da consciência crítica e do cuidado ético, devemos reconhecer que estas últimas noções ultrapassam significativamente as primeiras. Ou seja: pode haver lógica preventiva sem espírito crítico e pode haver cuidado com a saúde sem cuidados éticos. É que muitas vezes acontece que a prevenção e o saneamento pretendem colher os louros de pensamento crítico e de cuidado responsável. É uma espécie de confusão da parte com o todo. De qualquer forma, quando isso ocorre, quando as razões preventivas e sanitárias começam a ocupar o lugar do espírito crítico, e do cuidado (ético - político) de si e do outro, estamos diante de uma realidade em que o conceito de “nova normalidade” opera o deslocamento da categoria freiriana de “inérito viável”.

A consciência crítica não pode ser meramente consequencialidade. Não pode valer-se somente do recurso: “aprenda você que se fizer X obterá um pernicioso efeito Y tanto para você como para a humanidade”. A consciência crítica é também - e fundamentalmente - consciência de uma situação injusta desde o início; de uma dominação ou “compartilhamento” estrutural antes de alguém fazer X ou o contrário. E se há uma estrutura anterior - real ou

potencial - de submissão, de não escuta, de negação do outro, então, toda compreensão desse ponto de partida implica também um cuidado ético (político) e não apenas sanitário. Além disso, mesmo a lógica preventiva e sanitária pode ser facilmente usada para apagar os vestígios de uma injustiça muito mais profunda. E quando isso acontece - vale a pena reforçar a ideia -, a “nova normalidade” assume o campo semântico do “inédito viável”.

Cultura do silêncio: mutar o silêncio-palavra

Trata-se agora de conhecer a categoria que o brasileiro denomina: “situação extrema” (2010, p. 117). Essa noção tem um significado fundamentalmente social e político. Ela preserva muito do caráter de precariedade existencial observado por Jaspers (1953); algo que, a partir de agora, nos livra de entendê-lo como uma urgência das circunstâncias, o que nos coloca em um impasse meramente circunstancial. Porém, e para além dessa nuance ontológica, “situação extrema” refere-se a algo que deve ser entendido como historicamente superável, embora nunca possa ser totalmente superado. Daí a esperança de superar essa situação; algo que faz de Freire um pensador abertamente teleológico, criativamente utópico. E a situação a superar está relacionada com a “cultura do silêncio”, que de forma alguma significa um cemitério de vozes, mas sim o imaginário de que há quem tem fala legítima e quem deve se calar. Para ter acesso às críticas da distribuição injusta das referidas autorizações, não é necessário ler *El maestro ignorante* de Rancière (2007)⁸⁷; esse conceito já está em Freire. Portanto, há uma cultura silenciadora, sistemicamente articulada a uma sociedade faminta, basicamente porque, em maior ou menor grau, a retirada estrutural do pão e do

⁸⁷ Livro publicado no Brasil pela Editora Autêntica: O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.

trabalho está relacionada à negação da fala e/ou negação da escuta. E isso se chama *injustiça*.

A metáfora “mutar o silêncio-palavra”, que intitula esta seção é feita com base no neologismo “mutar (mudo)” emprestado da terminologia da informática, amplamente disponível hoje. Resulta interessante a comparação, uma vez que não é silenciar o outro para não ouvir o que ele diz, mas sim operar um recurso que permite não ouvir nem suas palavras ou o seu silêncio. Assim como quando há um operador que controla uma plataforma, o indivíduo silenciado pode gritar ou calar-se sem que nenhum de seus modos de expressão seja ouvido, da mesma forma que a lógica do poder silenciador atua com o outro. Transforma-os em entidades gesticuladoras que, falem ou não, sua expressão jamais será levada em consideração. Contudo, a conscientização proposta por Freire é aquela que promove a advertência desses monólogos de poder que deveriam ser confrontados por diálogos autênticos de convivência. Portanto, como está claro, não é uma mera consciência preventiva das consequências de certas ações, mas uma consciência crítica capaz de denunciar uma estrutura muito mais profunda, da qual deriva toda uma série de associações nocivas. E se trata-se da formação dessa consciência, o cuidado não pode se reduzir a mero cuidado com a saúde. É falso pensar que uma situação de atenção especial à saúde - como a da atual pandemia - nos levará por si só a uma situação de cuidado ético-político, se não for acompanhada de uma prática educativa capaz de representar os interesses da discussão da convivência contra o império dos monólogos de poder.

Duplicação de facticidades: *home banking* educacional

A antiga problemática kantiana, resposta e redimensionada por Habermas em *Facticidad y validez* (2008)⁸⁸, adquire cor renovada diante do universo apresentado pela passagem forçada à virtualização dos laços sociais. Mais do que uma “nova normalidade”, pode-se falar de uma “nova facticidade”. Claro, isso não é um fato imprevisto ou totalmente sem precedentes. Já existia; apenas passou, de alguma forma, despercebido no mundo comum da positividade presencial. Nesse caso, pode-se perguntar se a passagem de uma facticidade para outra muda a lógica subjacente que opera além dessas facticidades. Ou seja, para exemplificar, poderíamos nos perguntar se a versão digital de um panóptico do século XXI, que sugestivamente assinala Byun-Chul Han (2014), muda a lógica do panóptico de Bentham, do século XVIII, que foi considerado por Foucault para caracterizar a sociedade disciplinar da segunda metade do século XX⁸⁹. Claro que em parte sim. Dever-se-ia evitar que um ponto de vista teimosamente contínuo obscureça as diferenças importantes que imprimem as novas tecnologias nas estratégias de dominação. No entanto, também dever-se-ia alertar contra a ilusão de que estamos testemunhando fenômenos totalmente novos; mais uma vez: diante de cenários inteiramente

⁸⁸ Livro publicado no Brasil pela Editora UNESP: *Facticidade e validade: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia*.

⁸⁹ Claro que “(...) no panóptico digital se opera uma nova estrutura de dominação através do *Big Data*, um sistema de informação baseado na acumulação de dados em grande escala” (Ordaz Bulos, 2015). Com este dispositivo é possível conhecer padrões e dinâmicas sociais, e desta forma programar realidades. Mas seria bom também sair do feitiço dos novos designs para redescobrir a velha lógica neles. Não estou dizendo que Byung-Chul Han não o faça. Eu só atento para o fato de que o adjetivo “digital” pode se tornar um magnífico *comodity*, apto para dar a aparência de uma total originalidade a algo que, em grande medida, não é nada mais do que os novos dentes de um velho lobo. Da mesma forma, pode-se falar em “ethos digital”, “caverna digital”, “felicidade digital”, “socialismo digital” e assim percorrer a história da antiga filosofia sem outro recurso senão digitalizar todos os seus motivos .

novos. Ou seja, seria preciso evitar a miragem promovida pela retórica do novo, segundo a qual deveríamos limitar exclusivamente ao surgimento de paisagens virtuais, de sujeitos mutantes⁹⁰ e retórica tecnológica complicada. Este último poderia encorajar uma insuficiência frequente na perspectiva sociológica: aquela que não distingue entre novas facticidades e lógicas constantes. E, com isso, corre-se o risco de confundir os “licores velhos” com os odres novos em que descansam; ou melhor, de não ver o espião clássico que se esconde atrás de fechaduras renovadas ou incomuns.

⁹⁰ A perspectiva das mutações, que enfoca o impacto tecnológico global em diferentes coortes geracionais, é valiosa e traz um *olhar* futurista tentador para as análises. Nesta linha está A. Baricco, quando aponta que estamos perante uma “profunda transformação” que tem ditado “uma nova forma de experiência. Um arrendamento de significado. Uma nova forma de percepção. Uma nova técnica de experiência”, e até “(...) uma nova civilização” (BARICCO, 2010, p. 112). Observe-se a ênfase na dimensão do “novo” no antes que “já foi” frente inexorável depois, a atmosfera de mudança radical do paradigma que destila o texto. A experiência transformada em surfe e deslizamento entre nós, descartando toda profundidade, são as características centrais do novo sujeito, no quadro do que se observa em sua faceta de notável mutação antropológica: “Não vês a leveza daquele cérebro que está instável na espuma das ondas? (...) Que mutação pessoal!” (p. 104). Franco Berardi, por sua vez, embora confesse desconfiança quanto ao conceito de “geração”, investe muito de sua análise na “devastação psíquica” que atinge as gerações que chama de “pós-alfabéticas”, e defende que as classes sociais na sociedade pós-industrial, já não estão mais em condições de “produzir efeitos de identificação decisivos no nível de consciência” (BERARDI, 2007, p. 76). Este último daria um protagonismo atual incomum às sucessões geracionais. Mais uma vez, estaríamos diante de um cenário inédito caracterizado por um *ethos* muito especial: “(...) a superabundância do idêntico que opera pelo psiquismo em face da saturação das telas: os *gostos* e a proximidade permanente dos smartphones” (ORDAZ BULOS, 2015). Agora, também, passando por essas novas facticidades, há lógicas que continuam em formas de identificação que podem passar despercebidas por um olhar mutacionista. É notória a adesão de muitos jovens denominados *millennials* às estratégias revolucionárias dos anos 70, em contraposição a outros e outras que reciclam a figura do “esnobe” - sujeito banal, sofisticado e consumista - claro, agora por meio dos formatos digitais e de auto exposição das redes sociais. O hábito da *multitarefa* (*multitasking*), como possibilidade informatizada de combinar um grande número de estupidez ao mesmo tempo, é diferente da lógica do personagem Homer Simpson, limitada à facticidade das batatas fritas e da televisão?

Diante do que foi dito, seria necessário absorver as mudanças tecnológicas sem descuidar das continuidades de sentido. Sabe-se que Freire dedicou a parte mais emblemática de sua produção teórica à denúncia da chamada “educação bancária”. Também é bem conhecido que a prática bancária mudou significativamente em relação às técnicas operacionais que a revolução da informatização tornou viável. Atualmente, o investidor pode fazer movimentos bancários sem sair de casa, acessar sua conta, fazer depósitos e transferências. Da mesma forma, o professor bancário pode operar um verdadeiro *home banking* educacional transferindo conteúdo, links ou vídeos, de uma poltrona confortável em sua sala de estar, para a “conta-cérebro” de alunos digitalmente bancarizados, que sintonizam os referidos “depósitos” de suas respectivas casas. Estamos, sim, diante de um universo sem precedentes que a informatização tornou viável e um vírus tornou obrigatório. Porém, percebe-se que muito mudou a facticidade e pouco ou nada mudou a lógica. E há algo mais a dizer. Um dos ensinamentos que mais ouvimos de Carlos Cullen, é a denúncia - muito freiriana, aliás - da confusão que muitas vezes ocorre entre conhecimento e informação (2009, p. 119). Hoje assistimos um ataque de capacitação, no qual a “informatização” do professor parece concorrer - e inclusive supera - em importância com os conteúdos teóricos do assunto. Agora, se a informatização nada mais é do que uma reviravolta complexa nos processos de informação, nos perguntamos mais uma vez se a mudança de embalagem modificou substancialmente a engrenagem de fundo.

Deve ficar claro, em virtude do que se defendeu desde o início, que esse mundo sem precedentes que se abre diante de nossos olhos, e que a cada dia a tecnologia torna mais viável, pouco ou nada tem a ver com o inédito viável do qual falava Paulo Freire. Talvez, como eu disse anteriormente, trata-se do contrário. No entanto, substituindo as quatro categorias que atam este artigo, eu argumento que quando a consciência preventiva ofusca a consciência crítica e a assistência à

saúde oculta o sentido do cuidado ético-político, a facticidade tecnológica mascarada de “inérito viável” oculta uma lógica de dominação que já foi editada há algum tempo. E os editores dessa logística nada mais são do que aqueles que estão por trás dos discursos do poder, de costas - sempre - aos diálogos da convivência.

A dupla emergência

Em outro texto (BERISSO, 2017, p. 17), me referi à possibilidade de distinguir dois sentidos fundamentais da categoria “emergência”. Na verdade, pode ser considerada uma emergência ruim, que se refere a um desvio da normalidade padrão. Exemplo disso foi o que aconteceu de forma inesperada no mundo e hoje sofremos com uma “emergência sanitária”. No entanto, a Filosofia e as Ciências Sociais contemporâneas nos acostumaram a um conceito emancipador ou libertador, isto é, bom - de “emergência”: “aquele que sai para o ringue” quando ele fala de “subjektividades” ou de “coletivos” emergentes⁹¹. Por um lado, estamos diante de uma anomalia imprevista que debilita e subjuga; algo que altera e põe em xeque a salubridade comum de nossas rotinas de vida. De outro, observa-se o surgimento de algo novo, que irrompe de forma virtuosa e transformadora. A última opção mostra como o peso de uma normalidade opressora evitava todos os eventos. Desse modo, a novidade virtuosa se afogava nos submundos obrigatórios daqueles temíveis discursos de ordem. Agora, ao contrário, a vemos felizmente emergir, desafiando a lógica “normal” do *status quo*. Em suma, trata-se de distinguir uma situação de “emergência” de uma realidade “emergente” no sentido virtuoso do termo.

Essa ideia de emergência virtuosa chega até o núcleo

⁹¹ Esse uso do termo “emergente” pode ser encontrado na distinção feita por Willams entre o emergente, o dominante e o residual (1980, p. 143).

problemático da noção de “conscientização” e leva a repensar a importante advertência, feita por Kohan, em passagem dedicada à relação de Freire com o Jacotot de Rancière (p. 98). É verdade que o conceito de “conscientização” circunscreve muitas complicações epistemológicas. Segundo Kohan (2020), Freire entende as implicações de seu uso e decide abandoná-lo em suas obras posteriores (p. 112).

É ocioso dar voltas e tentar encontrar diferenças forçadas onde não existem. Tanto a dupla Jacotot-Rancière como a dupla Freire baseiam-se na igualdade, em termos gerais, em referência a um priori regulador segundo o qual “ninguém é superior a ninguém” (KOHAN, 2020, p. 97). Kohan evidencia uma importante passagem freiriana na qual afirma que o intelectual deve saber “que sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular” (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 61 *apud* KOHAN, 2020, p. 97). Desse modo, Kohan sustenta: “(...) a humildade é a principal virtude do educador”, pois Freire “(...) parte do pressuposto de que quem se sente superior nunca ouvirá o outro” (p. 98). Em outras palavras, o sentimento de superioridade é a matriz do que chamamos de cultura do silêncio. Depois de explorar essas semelhanças, Kohan alude a uma entrevista com Rancière publicada no Brasil, na qual o filósofo francês observa diferenças entre Jacotot e Freire. Ele reconhece que o primeiro afirma uma emancipação (intelectual) de caráter estritamente individual, enquanto Freire não deixa de acalentar o desejo de uma emancipação vinculada a uma teleologia de cunho sociocultural. De acordo com Brenner, esta diferença é fundamental e coloca Freire em um pedestal muito maior: “(...) para Freire não se consiste em partir da igualdade, que é uma abstração do intelecto, mas sim partir das condições sociais de opressão, de injustiça, para alcançar sua libertação destas” (BRENNER, 2020, p. 5). É interessante notar como, para uma perspectiva liberacionista, a proposição de uma “igualdade” de partida, que não esteja relacionada a uma direção utópica de transformação do mundo, é uma consideração abstrata. Pode-se perguntar: qual a razão

da opção que enfrenta uma igualdade de partidas e a aposta a um desenvolvimento histórico e social? Talvez Rancière veja em Jacotot a figura de anti-hegeliano *avant la lettre*, bem em consonância com a direção anárquica e anti-teleológica da filosofia mais recente. Lidia Rodríguez (2015) e outros autores do núcleo das investigações freireanas insistem na mencionada diferença: a igualdade de partida, daqueles que desqualificam a educação bancária, é a tese de um processo ético-político de libertação. E essa condição atinge suficiência e desenvolvimento a partir da ideia de “conscientização” (GADOTTI; CARNOY, 2018 *apud* KOHAN, 2020, p. 99). Porém, segundo Rancière, e aprofundando o contraste entre um educador e outro, não há nada mais distante de Jacotot do que um método de conscientização social (KOHAN, 2020, p. 114).

Bem, eu concordo com Kohan que a conscientização não é uma questão simples e pode levar a muitos mal-entendidos (p. 112). Na verdade, poderíamos distinguir entre consciência subjacente e consciências emergentes. No caso de considerar uma ciência subjacente portadora de plena ciência, voltaríamos ao mito de Platão, do sábio que deixou a caverna e deve conscientizar o aluno sobre as verdades que vão desde as essências clássicas ao materialismo histórico. E com isso, a crítica da educação bancária - assim como a emancipação intelectual, a lá Jacotot - entraria em um sério interdito. Porém, se se concebe o aflorar de consciências emergentes, capazes de se manifestar, dialogar entre si e se diferenciar dos monólogos de poder, aí o conceito de “conscientização” torna-se matéria irrefutável. Por acaso, não é uma forma de conscientização quando alguém se dá conta de que pode tanto quanto qualquer outra pessoa? Quantas vezes encontramos com alunos que desistem porque sentem que “não são capazes” ou que existe uma cultura superior que eles nunca alcançarão? E essa ordem brutalizante não coincide com uma ordem faminta diante da qual a igualdade, como um mero ponto de partida, é uma descoberta interessante, embora profundamente insuficiente?

Retomando o fio condutor deste trabalho, é sabido que para o despertar de consciências emergentes, em diálogos de convivência e diante dos monólogos de poder, não se deve confundir o emergente com uma situação de emergência. Ou seja, não devemos confundir nova normalidade com o inédito viável, nem o cuidado ético-político de si e do outro com mero cuidado com a saúde.

Cuidar, pensar, defender...

Falar eticamente sobre “cuidar” não é o mesmo que se referir à “o cuidado”⁹². O cuidado muitas vezes é algo, uma coisa, um pedaço de terra, uma propriedade. O cuidado descreve a proteção de um espaço cercado; algo que impede o ingresso do outro. O cuidado tem a dimensão do que é restrito, controlado: “preços cuidados”, uma área protegida. Portanto, cuidar de si e do outro é cuidar para que não acabe por se transformar a si e o outro em - apenas - “o cuidado”. Cuidar também não deve ser confundido com paternalismo ou protecionismo; cuidar não significa necessariamente proteger; e a superproteção tende a ser muito mais parecida com descuido, expresso de uma forma absorvente e possessiva, mas descuido mesmo assim.

Não sou adepto de etimologias, mas às vezes volto a elas, contando com fontes que hoje são muito acessíveis graças à internet. Desta extraio que a palavra “cuidar” vem do verbo latino *cogitare*, que significa “pensar”. Isso leva a possíveis associações irônicas, por exemplo: cuidado com o cachorro! pode ser traduzido como: “pense sobre (ou com) o cachorro”; tradução problemática, quando quem “cuida de mim” é o animal. Na mesma linha, o zelador ou vigilante de

⁹² Deste modo, também pode-se distinguir entre *o* cuidado e *O* cuidado. O primeiro se refere claramente à ação de cuidar; o segundo, à pessoa ou coisa cuidada, ao objeto direto da ação e não à própria ação. Se cuidar é entendido sob a predominância do sentido de “o que é cuidado”, o campo ético da expressão “cuidar” é distorcido em favor de um *ethos* possessivo, protecionista e coisificante.

um edifício pode ser concebido como um “pensador” (trabalho ligado à serenidade); e o ditado cartesiano mais famoso poderia ser entendido como: “*Cuido logo existo*” (*cogito ergo sum*).

Existe outra expressão, muitas vezes relacionada ao cuidado, que me dei ao trabalho de investigar: trata-se do verbo “defender”. Em geral, a defesa é pensada como uma das formas mais emblemáticas de cuidado. E “defender” é o resultado da partícula “de” ou “des” que significa “contra” - por exemplo: “decolonial” -, mas o verbo latino “fendere” que significa “golpear”. O composto dá lugar à representação de “contragolpe”, ou seja: responder com golpes aos golpes que me são dados, ou ameaçar revidar, assim os golpes são reprimidos e não realizados. Essa observação também levanta considerações irônicas. Por exemplo: “defender uma tese” poderia ser traduzido como contra-ataque (argumentativamente) diante dos “golpes” (teóricos) que os membros de uma banca acadêmica me dão.

Descartes, com seu pensamento matemático - *mathesis universalis*, isto é, pensamento algorítmico no sentido de *aritmos* em grego - desenvolveu a experiência de pensar em termos de *espéculo*, de pensamento puramente especulativo. Já que pensar é o mesmo que especular - ver-se no espelho -, perde-se a associação entre pensar e cuidar de si e do outro, dando origem ao cuidado como culto à própria imagem em um universo feito de coisas.

As imagens e objetos puros de cuidado precisam de sujeitos que não pensem, que resguardem sem pensar, que defendam as coisas e sejam capazes de perseguir os outros. Assim, muitas políticas de segurança, incentivam a construção pedagógica de pessoas “fortes”, “combativas”, “choque de forças”; seres robustos e instruídos na arte de bater, seja para defender os donos ou para dominar o mundo. Não há necessidade de continuar a descrição. Resta apenas dizer que esta subordinação da profundidade do cuidar a primazia da proteção ou o defender tem colocado as mulheres no lado da fragilidade que cuida e homens no lado da fortaleza que defende. E somos “ensinados” que não

há melhor defesa do que um bom ataque; muitas vezes - e muito penosamente - “aprender a se defender” na escola exige a existência de uma “escola” clandestina para ensinar a bater. Então, não poderia ser que o sentido puramente sanitário da retórica do cuidado seja uma versão gentil dos vícios que foram apontados? Será que esse predomínio da ideia de defesa sobre a de cuidado nos torna obstinadamente preventivos e nos deixa sem fôlego para o pensamento crítico?

Conexão, conjunção. Conclusão?

Na retrospectiva de sua infância, para a qual Freire escreve em *Cartas a Cristina* (2008), há um belo trecho com o qual inicia sua segunda carta, a qual aparece uma imagem que, longe de ser um *link* do futuro tecnológico, paradoxalmente contrasta com a hiper conectividade dos nossos dias: “crianças conectivas”. Vamos ler a passagem:

Nascidos, assim, em uma família de classe média que sofreu o impacto da crise econômica de 1929, éramos ‘crianças conectivas’: participando do mundo de quem comia, mesmo que não comêssemos, mas, também participávamos do mundo de quem não comia, ainda que comêssemos mais do que eles: o mundo dos meninos e meninas dos riachos, dos mocambos, dos morros. (2008, p. 38).

Maravilhosa, a dinâmica de convívio aqui expressa na categoria de “crianças conectivas”; inclusive, a profunda afirmação de um convívio com a natureza, com riachos e morros. Todo um manifesto contra a máquina de poder. Isso não significa a rejeição da política; pelo contrário, significa uma homenagem à política a serviço de um diálogo de convivência contra a lógica de comando, que silencia a voz, destitui a alma e mata de fome dos corpos. Segundo Kohan, “criança conjunta” e “criança conectiva” estão relacionadas a uma “infância apaixonada e interessada por uniões, em reuniões, em vínculos, em laços” (p. 163). Seguindo um pouco a ideia, e voltando aos conceitos do

nosso ponto de partida, pode-se considerar que tanto a infância quanto toda expressão da vida conectiva estimulam o cuidado ético e político e uma tomada de consciência, não apenas preventivos, mas fundamentalmente críticos.

Isso não quer dizer que não seja possível, no coração dessa nova facticidade do inédito possibilitada pela informatização, articular uma lógica do inédito viável, à maneira de Freire: a do convívio com o outro e a natureza. Só significa que são coisas muito diferentes. E essa conexão, hoje, não tem de significar o exclusivo surgimento de vínculos on-line, em vez de humanos conectados com os outros, as outras, com riachos e montanhas. Este não é um olhar para o velho, nem de uma reivindicação nostálgica. Talvez não haja nada mais futurístico - no melhor sentido - do que lidar com a confusão entre novas facticidades e um futuro melhor.

Referências

- BARICCO, Alessadro. **Los bárbaros**. Selección. Buenos Aires: Anagrama, 2010.
- BERARDI, Franco. **Generación Post-Alfa**. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007.
- BERISSO, Daniel. **(Des) Orden de méritos**. Filosofía de la educación y cultura popular. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2017.
- BRENNER, Miguel Andrés. "Paulo Freire ha muerto. ¡Viva Paulo Freire!". **Voces De La Educación**, número especial, 32-49, 2020. Disponível em: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/301>
- CULLEN, Carlos. **Entrañas éticas de la identidad docente**. Buenos

Aires: La Crujía, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por una pedagogía de la pregunta**. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Facticidad y validez**. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Madrid: Editorial Trotta, 2008.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. Barcelona: Editorial Herder, 2014.

JASPERS, Karl. **La filosofía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1953.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire más que nunca**. Una biografía filosófica. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

ORDAZ BULOS, David. "Del panóptico disciplinario al panóptico digital: apuntes sobre la sociedad del rendimiento y la transparencia". **Revista Ciudadanía Activa**, año 3, Número 4, Enero-Diciembre, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante**: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. Paulo Freire. **Una biografía intelectual**.

Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Colihue, 2015.

WILLAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 1980.



Luterio Marcos de Oliveira - Professor
FE 3 – crianças de 3 anos
Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Polegar – 2019
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul

SOBRE OS AUTORES

(POR ORDEM DOS CAPÍTULOS)

Vital Didonet

Mestre em Educação e Especialista em Educação Infantil. Licenciado em Pedagogia e Filosofia. Foi Coordenador Nacional de Educação Pré-escolar do Ministério da Educação do Brasil por doze anos (1974-1976 e 1981-1991). Atuou na organização e coordenação de movimentos e Campanhas Nacionais em defesa dos direitos das crianças. Foi consultor legislativo em educação da Câmara dos Deputados. É membro da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), representando-a junto ao governo federal e ao Congresso Nacional. Integra a Organização Mundial da Educação Pré-escolar (OMEP), tendo sido seu presidente no Brasil. Atua como consultor em várias organizações internacionais (Unicef, Unesco, OEA, OEI) e instituições nacionais (Secretaria Especial de Promoção de Políticas Públicas para a Igualdade Racial (SEPPRIR), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)). Também é membro do conselho técnico do programa “A primeira infância em primeiro lugar”, da ABRINQ e do conselho consultivo da Associação Brasileira de Estudos sobre o Bebê (Abebê).

Catarina Moro

Professora Associada na Universidade Federal do Paraná junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa: Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, é pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) na mesma Universidade. Bacharel e Licenciada em Psicologia, Especialista em Educação Infantil, Mestre em Psicologia da Infância e da Adolescência e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Entre 2015 e 2016 esteve vinculada ao Programa de Pós Doutorado no

Exterior pela CAPES, sob orientação de Anna Bondioli, no *Dipartimento di Studi Umanistici*, da *Università Degli Studi di Pavia*. Coordena o Projeto de Extensão Educação Infantil: saberes e políticas em debate e a Revista Virtual de Educação Infantil - ReVirEI. Foi Coordenadora do Curso de Especialização (*lato-sensu*) em Docência na Educação Infantil. Organizou os livros “Educação Infantil: construção de sentidos e formação” (2018) com Gizele de Souza e “Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente” (2019) com Daniele Marques Vieira.

Etienne Baldez

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com doutorado sanduíche sob orientação de Juri Meda, no *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* (CESCO), na *Università degli Studi di Macerata*. É Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), integrante do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da Universidade de Brasília (GRUPHE-UnB) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR). Atua como coordenadora do Centro de Educação e Memória da Faculdade de Educação (CEDUC/FE), na Universidade de Brasília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, na mesma Universidade.

Francesco Tonucci

Pedagogo pela *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*. Na década de 1960 foi professor de literatura em escola secundária. É investigador no Instituto de Psicologia do *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (CNR) de Roma. É cartunista crítico sobre como a sociedade e a escola tratam as crianças, sendo conhecido pelo pseudônimo de Frato. Como cartunista desenhou para a revista "*Riforma della Scuola*", participou do Movimento de Cooperação Educacional, colaborando em

algumas ocasiões com Loris Malaguzzi e Gianni Rodari. Foi colaborador científico da “*Città della Scienza*” no “*Il laboratorio dei più piccoli*”, como também do projeto “*Museo dei bambini*”. Responsável pelo projeto “*La città dei bambini*”, em Fano, na sua cidade natal. Projeto que foi sucesso e se espalhou em duzentas cidades participantes até 2020. Recebeu várias nomeações e prêmios ao longo da carreira, desde a de professor honorário da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Peru (2003) até os prêmios “*Piccolo Plauto*” (2018), pelo conjunto de sua obra na *Rivista Infanzia (Università degli Studi di Bologna)* e o prêmio Joaquín Ruiz-Giménez da Unicef (2019), “por sua **vida exemplar e carreira profissional na defesa dos direitos da criança**. O Júri tem valorizado especialmente a sua dedicação, há mais de 50 anos, ao estudo do pensamento e comportamento das crianças no âmbito da família, da escola e da cidade, sempre “com olhos de criança” (emitido pelo Comitê Espanhol).

Sandro Vinicius Sales dos Santos

Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK (Pedagogia/FIH/UFVJM) e pesquisador do quadro de docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFVJM) e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (MPICH-UFVJM). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2016); Mestre em educação pelo mesmo Programa (2013); Especialista em Educação Infantil pelo Curso de Especialização Lato Sensu em Docência da Educação Básica (LASEB/FaE/UFMG); Pedagogo pelo Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (2008). Atualmente, é membro da equipe gestora do Fórum de Educação Infantil da Região do Alto Jequitinhonha (FEIRAJ), do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) e representa a Região

Sudeste no Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Atua no Grupo Diretivo da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e integra a comissão nacional de mobilização e comunicação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

Alfredo Hoyuelos

Doutor europeu em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Pública de Navarra, Espanha. Foi professor associado do Departamento de Psicologia e Pedagogia da Universidade Pública de Navarra. Em 1988 foi nomeado coordenador das oficinas de expressão das Escolas Infantis municipais de Pamplona. Foi codiretor das Escolas Infantis Municipais de Berriozar, e orientador e formador em diversas experiências educacionais. Foi diretor-gerente do Organismo *Escuelas Infantiles Municipales* de Pamplona, participando do processo de reorganização de creches e trabalhando na definição de abordagens educacionais alternativas. Atualmente é professor atelierista de Escolas Infantis Municipais de Pamplona, realizando pesquisas e documentações sobre processos vinculados à cultura infantil e suas formas de se expressar e dar sentido ao mundo. Hoyuelos, entre outros, recebeu o prêmio especial do júri pelo vídeo *“Mensajes entre líneas”* (Mensagens entre linhas) concedido pela revista *“Bambini”*, em 1996. Recebeu também o primeiro prêmio Loris Malaguzzi, concedido pela *“L’Associazione Internazionale Amici di Reggio Crianças em Reggio Emilia”*, Itália, em 2004, e menção honrosa concedida como coautor do livro *Territórios da infância. Diálogos entre arquitetura e pedagogia*, na categoria Pesquisa Educacional do 1º Prêmio Sala de Aula, para o melhor livro sobre Educação em 2006.

Paulo Fochi

Doutor em Educação na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (USP), com bolsa sanduíche (CAPES) na Universidade de Barcelona – UB. Mestre em Educação na linha Estudos

sobre Infância (UFRGS), com estágio de missão científica na *Universidad Publica de Navarra*. Especialista em Educação Infantil (Unisinos). Especialista em Gestão e Organização de Escola (Unopar) e Licenciado em Pedagogia (Unopar). Na Unisinos atua como professor do curso de Pedagogia e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação, como pesquisador e formador do Instituto de Educação para a Inovação e coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil. Atua como pesquisador colaborador do Contextos Integrados em Educação Infantil (USP/CNPq). Membro da Associação Criança (Braga/Portugal) e Membro do *Special Interest Group - SIG Birth to Three (European Early Childhood Education Research Association - EECERA)*. Fundador e coordenador do OBECI - Observatório da Cultura Infantil. Atua no assessoramento de escolas e redes de Educação Básica e em produções culturais e artísticas para crianças.

Cleriston Izidro dos Anjos

Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL/Brasil), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade Katyavala Bwila (Angola). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Doutor em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenador do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/CEDU/UFAL), Membro Colaborador Doutorado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho/Portugal) no grupo "Contextos, quotidianos e bem estar da criança". Integrante da Frente

Nordeste Criança (Representação Alagoas) e componente da Rede Infâncias Negras.

Flávio Santiago

Professor no Instituto Federal de Mato Grosso - Campus São Vicente. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, durante o doutorado realizou estágio sanduíche na *Università degli Studi di Milano-Bicocca*/ Itália. Atualmente, realiza pós-doutoramento na Universidade de São Paulo junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação e é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP).

Enzo Catarsi

Iniciou como pedagogo na área de Empolese-Valdelsa, no coração da Toscana, Itália. Foi professor da *Università di Ferrara*, depois foi para *Università degli Studi di Firenze* (Universidade de Florença), onde atuou como Diretor do Departamento de Ciência de Educação. Foi Diretor do Centro Estudos “Bruno Ciari”, além de diretor científico da RIEF (Rivista Italiana de Educazione Familiare), publicada pela *Università degli Studi di Firenze*. Durante anos contribuiu para projetos atrelando a pedagogia da infância com a família em território toscano, combinando sua atuação acadêmica com a contrapartida social, sendo reconhecido na Itália por sua atuação. Colaborou, desde o início, com o *Centro Regionale di Documentazione per l'infanzia e l'adolescenza*, instituído no *Istituto degli Innocenti*, em Florença. De 2006 a 2013 foi Diretor do Departamento Pedagógico Florentino. A sua contribuição junto a sindicatos, município, coordenações pedagógicas regionais e demais entes em âmbito educacional foi decisiva na elaboração do novo regulamento regional de serviços para a educação infantil. Faleceu em 2013. Em 2014 recebeu a Medalha de Ouro Pégaso da Região da Toscana pelos seus méritos no campo pedagógico.

Nélio Spréa

Arte-educador e produtor cultural. Doutor mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É licenciado em Música pela Faculdade de Artes do Paraná (1999). Fundou e dirige a Parabolé Educação e Cultura, instituição que se dedica ao desenvolvimento de ações culturais e projetos artísticos destinados a escolas e espaços socioassistenciais. É autor de livros, CD's e filmes para crianças. Realiza pesquisas nos campos da arte-educação, sociologia da infância, música popular, culturas populares e culturas da infância, as quais servem de referência na elaboração de oficinas, palestras, espetáculos, roteiros audiovisuais e textos literários. É palestrante atuante nos programas de formação pedagógica das redes municipais de ensino em diferentes regiões do Brasil.

Jader Janer Moreira Lopes

Graduado em Geografia. Doutor em Educação. Pós-doutorado em desenvolvimento humano pela Universidade de Siegen/Alemanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância. Pesquisador da FAPERJ, do CNPq e CAPES. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Foi vice coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Daniel Berisso

Doutor em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Professor Auxiliar Regular da Cátedra de Filosofia da Educação da UBA e Chefe de Trabalhos Práticos da Cátedra de Ética e Problemas Éticos Especiais, da mesma Universidade. Pesquisador da Seção de Ética, Antropologia Filosófica e Filosofia Intercultural "Prof. Carlos Astrada"

do Instituto de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Professor Associado de Fundamentos de Filosofia e Ética da UCES. Titular da Filosofia da Educação pela UCES. Professor de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Palermo. Professor de Ética e Deontologia Profissional em institutos terciários. Ex-Coordenador da Cátedra Livre de Direitos Humanos da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA. Professor de seminários de doutorado na Universidade Nacional de Rosário e na Universidade Nacional de Lanús. Docente do Mestrado em Educação na UNQUI, (modalidade virtual). Autor de dois livros e inúmeros artigos em livros e revistas especializadas em Ética, Filosofia e Direitos Humanos.

O momento presente, passadas duas décadas do Século XXI nos instiga a não silenciar, a desnaturalizar e, de certa forma, a contrapor a ideia de lugar apropriado ou de trabalho apropriado segundo o gênero. Pois, não vislumbramos razões... Rechaçar a androfobia na educação infantil, apoiados na proposição de que a qualificação do professor deve ultrapassar a questão de gênero e superar os processos de exclusão da atuação masculina no cuidado e educação das crianças. E contribuir para se repensar as sociabilidades estabelecidas entre adultos e crianças e a constituição dessas relações, no sentido de se apostar e de convergir para interações de cidadania democrática.

O objetivo mais específico aqui, como já mencionado, é circular uma produção de pesquisadores e professores que têm trabalhado com a educação da criança pequena, direta ou indiretamente e, que têm contribuído para a circulação de teses, ideias e indicações sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, demonstrando que, antes de ser um espaço de mulheres ou de homens, é um espaço de profissionais do magistério, que necessitam de uma formação e conhecimento profundo para ocuparem este lugar.

As organizadoras