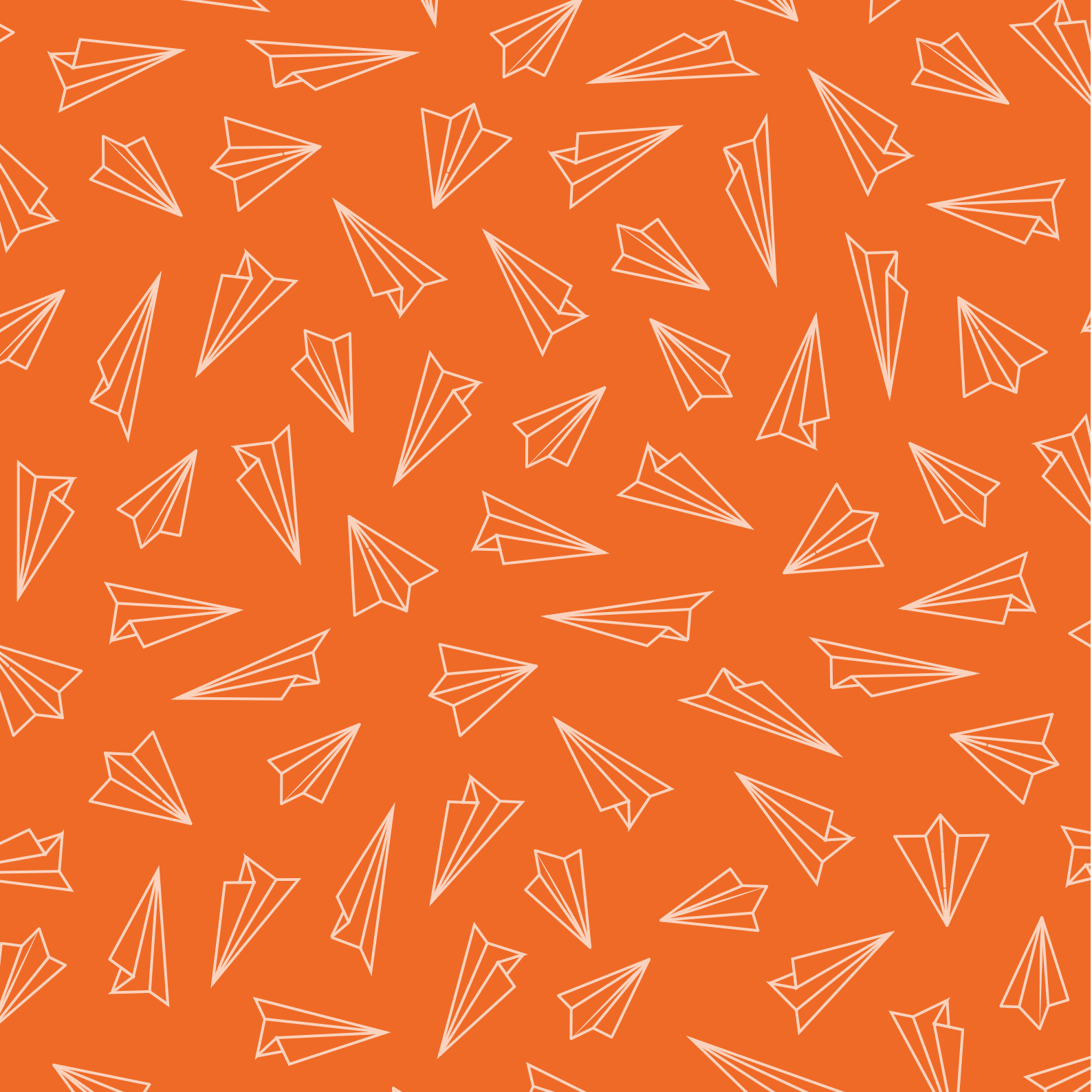


**ORGANIZADORAS**  
Viviane Ache Cancian  
Janaína Silva Costa Antunes

# PERCORRENDO O BRASIL

EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS NAS IFES

**FACOS - UFSM**





# PERCORRENDO O BRASIL

EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS NAS IFES

## ORGANIZADORAS

Viviane Ache Cancian  
Janaína Silva Costa Antunes

## FACOS - UFSM

Santa Maria - RS  
2022

# **PERCORRENDO O BRASIL**

## **EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS NAS IFES**

### **ORGANIZADORAS**

Viviane Ache Cancian  
Janaína Silva Costa Antunes

### **COMITÊ CIENTÍFICO**

Livia Maria Fraga Vieira	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Mônica Appezzato Pinazza	Universidade de São Paulo (USP)
Patrícia Corsino	Universidade Federal do Rio de Janeiro (FRJ)
Naire Jane Capistrano	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Verônica Mendes Pereira	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Adrienne Ogêda Guedes	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Débora Teixeira de Mello	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Fernanda de Lourdes Almeida Leal	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Denise Maria de Carvalho Lopes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Sueli Salva	Universidade Federal da Santa Maria (UFSM)
Simone de Freitas Gallina	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Luciana Esmeralda Ostetto	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Marlene dos Santos	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Flávio Santiago	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/USP)
Sônia Regina dos Santos Teixeira	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Catarina de Souza Moro	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Angela Maria Scalabrin Coutinho	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Marilene Dandolini Raupp	Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC)

## AUTORES

Adriana Pryscilla Duarte de Melo	Klinger Teodoro Ciríaco
Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo	Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Aline Crispim	Lenira Haddad
Apolliane Xavier Moreira dos Santos	Marcelle Arruda Cabral Costa
Célia Regina Batista Serrão	Maria Auricélia da Silva
Clau Fragelli	Maria Carmen Silveira Barbosa
Crisliane Boito	Maria de Lourdes Mattos Barreto
Daliana Löffler	Maria José da Silva Rocha
Dilma Antunes Silva	Marilene Dandolini Raupp
Enrico Rodrigues de Freitas	Marina Koerich
Fátima Maria Araújo Saboia Leitão	Maristela Mosca
Fernanda Miquelão Ribeiro	Meiriane Ferreira Bezerra Santos
Flávia da Silva Finamore	Núbia Aparecida Schaper Santos
Flávia de Jesus Damião	Núbia Santos
Gabriel de Andrade Junqueira Filho	Olga Maria de Araújo Soares
Idnelma Lima da Rocha	Priscila Basilio
Jader Janer Moreira Lopes	Priscila Daniele Ladeira
Janaína Silva Costa Antunes	Priscila Domingues de Azevedo
João Formosinho	Rafaela Vilela
Júlia Oliveira Formosinho	Tania Lucia de Araújo Queiroz
Juliana da Silva Euzébio	Verena Wiggers
Juliane Mendes Rosa La Banca	Vívian Jamile Beling
Jussara Alves da Costa	Viviane Ache Cancian

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Centro de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Ciências da Comunicação

<b>Reitor</b>	Luciano Schuch
<b>Vice-reitora</b>	Martha Bohrer Adaime
<b>Diretora do CCSH</b>	Sheila Kocourek
<b>Chefe do Departamento de Ciências da Comunicação</b>	Cristina Marques Gomes

### **FACOS-UFSM**

<b>Diretora Editorial</b>	Ada Cristina Machado da Silveira
<b>Editora Executiva</b>	Sandra Depexe
<b>Conselho Editorial</b>	Ada Cristina Machado Silveira (UFSM) Eduardo Andres Vizer (UBA) Flavi Ferreira Lisboa Filho (UFSM) Gisela Cramer (UNAL) Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM) Marina Poggi (UNQ) Monica Marona (UDELAR) Paulo Cesar Castro (UFRJ) Sonia Rosa Tedeschi (UEL) Suzana Bleil de Souza (UFRGS) Valdir José Morigi (UFRGS) Valentina Ayrolo (UNMDP) Veneza Mayora Ronsini (UFSM)
<b>Comitê Técnico</b>	Profa. Dra. Sandra Depexe (UFSM) Acad. Ana Ribeiro (UFSM) Acad. Larissa Taís Ferreira (UFSM) Acad. Bruna Paim (UFSM) Acad. Lucas Braga (UFSM)

## PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Larissa Taís Ferreira  
Sandra Depexe  
Sofia Roratto da Silva

### CAPA

Larissa Taís Ferreira

### REVISÃO

Matheus Von Ende Schwertner

P429 Percorrendo o Brasil [recurso eletrônico] : educação das infâncias nas IFES /  
organizadoras Viviane Ache Cancian, Janaína Silva Costa Antunes. –  
Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2022.  
1 e-book : il.

ISBN 978-65-5773-049-2

1. Educação I. Cancian, Viviane Ache II. Antunes, Janaína Silva Costa

CDU 373.2:378

Ficha catalográfica elaborada por Lizandra Veleda Arabidian - CRB-10/1492  
Biblioteca Central - UFSM



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

# SUMÁRIO

12

## **PREFÁCIO**

A PRESENÇA DA INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE:  
UM NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO, A EXTENSÃO E A PESQUISA

Maria Carmen Silveira Barbosa

15

## **APRESENTAÇÃO**

Viviane Ache Cancian e Janaína Silva Costa Antunes

21

## **CAPÍTULO 01**

AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ESCOLAS DE APLICAÇÃO NAS  
IFES: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Viviane Ache Cancian e Janaína Silva Costa Antunes

43

## **CAPÍTULO 02**

EDUCAÇÃO INFANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA BREVE  
ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO DE ACESSO

Enrico Rodrigues de Freitas

57

## **CAPÍTULO 03**

UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS:  
ESPAÇOS PÚBLICOS COM ACESSO UNIVERSAL DE VAGAS, COMO FORMA DE  
DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

Marilene Dandolini Raupp e Maristela de Oliveira Mosca

73

## **CAPÍTULO 04**

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PRAXIS: O PAPEL DA PEDAGOGIA

Júlia Oliveira Formosinho





87

**CAPÍTULO 05**

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIVERSIDADE - LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

João Formosinho

105

**CAPÍTULO 06**

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA O CAP UFRJ

Aline Crispim, Núbia Santos, Priscila Basilio e Rafaela Vilela

125

**CAPÍTULO 07**

CAMINHOS DA EXTENSÃO E DA PESQUISA NA PAULISTINHA

Dilma Antunes Silva

149

**CAPÍTULO 08**

A ESCOLA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO: O QUE APRENDEMOS COM A PAULISTINHA?

Célia Regina Batista Serrão

165

**CAPÍTULO 09**

NDI COMUNIDADE: AMPLIANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE ACADÊMICOS E DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliane Mendes Rosa La Banca, Juliana da Silva Euzébio e Marina Koerich

183

**CAPÍTULO 10**

O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DAS PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LEVADAS A EFEITO NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - NDI/CED/UFSC

Verena Wiggers

205

**CAPÍTULO 11**

A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFAL COMO CAMPO DE FORMAÇÃO, PESQUISA E VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS

Idnelma Lima da Rocha, Meiriane Ferreira Bezerra Santos e Lenira Haddad

227

**CAPÍTULO 12**

INTERAÇÕES E CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCOLHAS, (DES)ENCONTROS, REVELAÇÕES

Daliana Löffler, Gabriel de Andrade Junqueira Filho e Vívian Jamile Beling

247

**CAPÍTULO 13**

O LUGAR DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELAÇAMENTOS A PARTIR DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Núbia Aparecida Schaper Santos e Priscila Daniele Ladeira

265

**CAPÍTULO 14**

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFV: OS LABORATÓRIOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE SABERES

Maria de Lourdes Mattos Barreto, Priscila Daniele Ladeira e Fernanda Miquelão Ribeiro

291

**CAPÍTULO 15**

A BNCC E A UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - UAEI/UFMG: IMPORTANTES DIÁLOGOS COM O CARIRI PARAIBANO

Crisliane Boito, Tania Lucia de Araújo Queiroz e Maria Carmen Silveira Barbosa

313

**CAPÍTULO 16**

UM PASSEIO PELO CEI CRIARTE:  
BREVE PANORAMA DE 45 ANOS DE EXISTÊNCIA

Janaína Silva Costa Antunes

327

**CAPÍTULO 17**

AFRICANIDADES EM TRANSCRIÇÕES INFANTIS

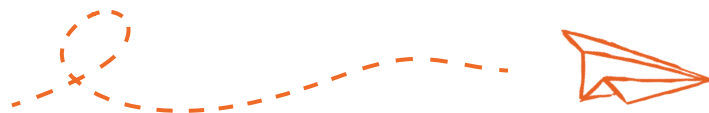
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, Flávia da Silva Finamore e Jussara Alves da Costa

349

**CAPÍTULO 18**

A UAC TEM MUITA HISTÓRIA PARA CONTAR!

Maria José da Silva Rocha e Clau Fragelli



371

**CAPÍTULO 19**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA/PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE “OUTROS OLHARES PARA A MATEMÁTICA”

Priscila Domingues de Azevedo e Klinger Teodoro Ciríaco

397

**CAPÍTULO 20**

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (NEDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS: DESAFIOS E INTERAÇÕES

Adriana Priscilla Duarte de Melo, Apolliane Xavier Moreira dos Santos e Olga Maria de Araújo Soares

417

**CAPÍTULO 21**

POR UM FIO INVISÍVEL: NOTAS SOBRE PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI-UFF DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Ana Cristina Corrêa Fernandes e Simone Berle

441

**CAPÍTULO 22**

[CON]VIVER E [CO]EXISTIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA VIDA: A AMOROSIDADE ESPACIAL COMO PRINCÍPIO DA TOPOGÊNESE COM BEBÊS E CRIANÇAS. EIS UM TÍTULO LONGO PARA UM CONTO QUE SE PRETENDE ACADÊMICO, POIS TRATA DE VIVER A MODA PAISAGEM

Jader Janer Moreira Lopes

457

**CAPÍTULO 23**

O TRABALHO COM PROJETOS COMO OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO DA UNDC

Marcelle Arruda Cabral Costa, Fátima Maria Araújo Saboia Leitão e Maria Auricélia da Silva

477

**CAPÍTULO 24**

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, UM DOS FIOS PARA SE TECER O EDUCAR CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS NA CRECHE UFBA

Flávia de Jesus Damião, Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo e Amanaiara Conceição de Santana Miranda

# A PRESENÇA DA INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE: um novo paradigma para o ensino, a extensão e a pesquisa

Maria Carmen Silveira Barbosa

É com imensa alegria que atendo ao convite tão gentil da ANUFEI para escrever o prefácio deste livro, que trata da experiência de educação em instituições educacionais pertencentes a universidades públicas. O próprio título da obra, **Percorrendo o Brasil: educação das infâncias nas IFES**, já ativa o desejo de viajar pelo país, observando as especificidades de cada unidade: suas características regionais, suas culturas universitárias, suas propostas político-pedagógicas, condições de infraestrutura e também aquelas que dizem respeito às condições de formação e trabalho dos profissionais na unidade. Porém, conhecer a diversidade também oportuniza contemplar aquilo que é atributo comum a toda a instituição educativa: garantir o direito de ser criança e viver um tempo de infância.

Esses princípios são efetivados ao ampliar as possibilidades de as crianças interagirem com pessoas vinculadas à instituição, bem como com a riqueza humana de profissionais que transitam nos territórios universitários, como estudantes, artistas, trabalhadores e cientistas. Essa riqueza interdisciplinar de experiência humana qualifica o ambiente das unidades e enriquece a compreensão sobre a infância e sua educação. Além das interações sociais, a vivência de bebês e crianças pequenas é constituída pela participação e elaboração de brincadeiras, no interior da instituição ou em espaços culturais e científicos, como praças, museus, laboratórios, cinema, teatro, bibliotecas, laboratórios, oficinas, refeitórios, que geralmente estão presentes nas universidades. Construir a presença e a participação das crianças na universidade efetiva uma cultura positiva de participação social da infância, que pode ser geradora de processos de inclusão em diferentes âmbitos da comunidade e da cidade.

Em minha trajetória na UFRGS vivenciei a relação com a “creche” como aluna, professora e mãe e assim tornei-me uma profunda admiradora e defensora tanto da presença de instituições de educação básica nos territórios universitários, como também da necessidade de sua profunda interlocução com esse ambiente, pois sua configuração torna-a referência na construção de saber pedagógico, políticas educacionais, diálogo e formação com profissionais das redes de escolas públicas, fortalecendo, assim, os pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

## A PEQUENA INFÂNCIA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

A presença das instituições de educação infantil nos territórios universitários destaca a existência de bebês e crianças em um ambiente que é, à primeira vista, predominantemente adulto. Isso ajuda a criar empatia com esses sujeitos sociais, e reforça o compromisso geracional que a universidade – e cada adulto que nela atua – tem com a vida e a formação dos mais jovens. A inclusão arquitetônica torna visível a presença das crianças em um espaço humano tão amplo como a universidade, e enfatiza que a formação pessoal e coletiva, cultural e científica começa desde o início da vida.

Outra característica importante das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil e das Escolas de Aplicação é que representam a diversidade social e econômica do país em seus grupos de estudantes em um ambiente de afirmação e defesa da inclusão de todos. Esta sempre foi uma das mais importantes características das escolas públicas, como um espaço fundamental para a expressão das diferenças e construção do diálogo e da convivência. Em um país com profundas desigualdades sociais, onde a escola pública foi abandonada por determinados grupos sociais, possibilitar o convívio entre crianças e famílias de diferentes origens é um exercício político e formativo muito importante para combater a segregação e construir uma educação não racista, não etarista, não generificada, não capacitacista, onde a alteridade não é vista como subalternidade.

A autonomia e os processos de gestão participativa existentes nas universidades proporcionam aos estudantes universitários e às crianças uma experiência em uma instituição em que sua liberdade não é continuamente cerceada e onde suas perguntas não são respondidas apenas com respostas prontas, mas com a construção de processos de pesquisa. Uma sociabilidade que se constitui no reconhecimento e no respeito, no diálogo, na negociação, na convivência, resolução de conflitos, potencializando a compreensão da democracia e da inclusão na sociedade.

A presença institucional de educação básica na formação universitária oferece aos estudantes a oportunidade de rever sua experiência escolar, não mais com os olhos de criança ou adolescente, mas com a interrogação do que significa ser professor(a). A observação das crianças, interação com os bebês, convivência com profissionais mais experientes e presença em reuniões de trabalho amplia e aprofunda a formação dos novos docentes, sugerindo elementos para pesquisas e trazendo questionamentos não previstos nos planos de formação. A participação dos estudantes universitários como estagiários e pesquisadores – iniciação científica ou auxi-

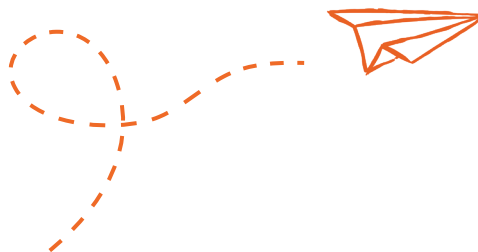
liares de pesquisa – vitaliza uma experiência universitária única, que oportuniza a construção de valores a formação humana, técnica e profissional, a partir da indagação, crítica e proposição.

Estudantes que aprendem a compreender os pequenos sujeitos da educação como vozes a serem escutadas e incluídas nas perspectivas educativas, ampliando e aprofundando o currículo de formação de professores de acordo com a dinâmica escola-universidade e a escuta das crianças.

As questões que a escola levanta cotidianamente chegam à universidade com maior rapidez e sugerem pesquisas, programas de extensão e até mesmo um espaço para discutir a intervenção social. A extensão é um dos espaços universitários que possibilita a maior integração entre os cursos e disciplinas, podendo ser tanto no marco teórico, discutindo conceitos, como também na ação intersetorial e de interseccionalidade.

As ações de ensino, pesquisa e extensão, especialmente quando articuladas, constroem um saber pedagógico que pode constituir um imaginário, um desejo futuro, para as políticas públicas e a qualificação das instituições e dos profissionais. Colocar a universidade em diálogo com a sociedade, a serviço de uma educação humanizadora, é função para o aqui e agora, pois a formação docente necessita de uma profunda base de formação cultural e científica.

Nos últimos 40 anos, a educação infantil no Brasil tem desenvolvido um repertório, com seus erros e acertos. Nesse período, o mundo em que vivemos sofreu grandes abalos, as concepções de ciência e verdade foram muito questionadas, os modos de vida e as percepções que dele temos colocaram em xeque compreensões estabelecidas e partilhadas. Surgiram novos temas, questões, problemas, desejos e perspectivas que atravessam a formação docente e a experiência de convivência e interações entre adultos e crianças nas instituições de educação infantil. Este livro traz muitas pistas, desde temas para pensar até modos de fazer. Creio que todos encontrarão neste percurso pelo Brasil ideias que algumas vezes já nos ocorreram, mas também muitos olhares e modos diferenciados de abordar a educação. O livro desperta a vontade de ler, de compreender, de interrogar e de conversar. Educar é um exercício de diálogo comprometido – sério e alegre – com todos aqueles que partilham o desejo de uma escola, de uma sociedade e de um mundo cada vez mais inclusivo, democrático e participativo.



# APRESENTAÇÃO

A obra **Percorrendo o Brasil: educação das infâncias nas IFES** foi idealizada no ano de 2020, durante a pandemia de Covid-19. Naquele momento, as inúmeras dificuldades e inseguranças que as professoras e os professores, especialmente da Educação Infantil, tiveram de lidar impulsionaram vários movimentos de formação *on-line* que buscavam alternativas para o gerenciamento daquela crise. Com as unidades de Educação Infantil das instituições federais de ensino não foi diferente. Nossa representação na Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil compreendeu aquele tempo como uma oportunidade de fortalecer os laços entre as/os profissionais da Educação Infantil das unidades vinculadas/os à ANUJFEI e ao CONDICAP. Além disso, possibilitamos maior visibilização dessas unidades, de suas identidades como espaços formativos, de ensino, pesquisa e extensão.

Foi assim que nasceu o Webinar “Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas IFES”, registrado como projeto interinstitucional de extensão na Universidade Federal de Santa Maria, junto a uma proposta de registro do evento em um livro. O evento teve variada programação, distribuída em 18 webinários com professores, pesquisadores, convidados nacionais e internacionais, com a participação de 12 estados brasileiros, 17 universidades proponentes e mais de 30 intérpretes de Libras. Iniciou no mês de agosto e terminou em dezembro de 2020, com a participação remota de mais de 3000 pessoas, representando o Estado brasileiro e outros países.

Variadas temáticas compõem esta produção, voltadas para a educação das infâncias e abordadas durante o percurso do Webinar pelo Brasil, com paradas em vários estados. Para iniciar nossa viagem, no texto “As unidades de Educação Infantil e as escolas de aplicação nas IFES: ensino, pesquisa e extensão”, as autoras Janaína Silva Costa Antunes (UFES) e Viviane Ache Cancian (UFSM) trazem um recorte do contexto da educação das infâncias no interior das instituições federais de ensino superior para que se compreenda a forma como se constituíram, as dificuldades para manutenção, o reconhecimento, a regularização. A constituição das unidades e colégios de aplicação em espaços educativos formativos, que produzem e socializam conhecimentos.

O procurador Enrico Rodrigues de Freitas registra em seu texto “Educação Infantil nas universidades federais: uma breve análise da legislação de acesso” importantes reflexões sobre o

acesso universal nas unidades de Educação Infantil e colégios de aplicação das IFES, como um mecanismo eficiente de garantia de isonomia e impessoalidade de acesso ao ensino federal.

Marilene Dandolini Raupp (UFSC) e Maristela de Oliveira Mosca (UFRN), no texto “Unidades de Educação Infantil das universidades federais: espaços públicos com acesso universal de vagas, como forma de democratização da escola pública de qualidade”, afirmam que o ponto de partida da temática “acesso universal” é a defesa de formulação e execução de políticas educacionais cotidianamente comprometidas.

A professora Júlia Oliveira Formosinho, da Universidade do Minho, aborda o “Desenvolvimento profissional na práxis em transformação”, ressaltando que a educação tem um papel muito importante na humanização do homem e na transformação social.

Ainda na linha da formação de docentes, as reflexões geradas pelo texto “A formação dos profissionais de Educação Infantil na universidade: limitações e potencialidades”, do professor João Formosinho, da Universidade do Minho, indicam que a universitarização da formação de professores nos sistemas educativos do mundo entre as décadas de 1970 e 1980 foi um processo que teve potencialidades e limitações, a partir da academização dos cursos.

No texto “Ensino, pesquisa e extensão na Educação Infantil: um olhar para o CAP UFRJ”, as professoras Aline Crispim, Núbia Santos, Priscila Basilio e Rafaela Vilela da Universidade Federal do Rio de Janeiro, trilham a trajetória histórica do colégio no âmbito dessa universidade, mostrando um percurso de fortalecimento no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

Dilma Antunes Silva, da Universidade Federal de São Paulo, objetiva em seu texto “Caminhos da extensão e da pesquisa na Paulistinha” dar visibilidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido e contribuir para o fortalecimento da identidade dessa unidade como lugar de importância, onde se produz conhecimento especializado sobre a infância e a educação da infância.

O texto “A escola como produtora de conhecimento: o que aprendemos com a Paulistinha?”, de Célia Regina Batista Serrão (Unifesp), apresenta brevemente a estrutura organizacional do NEI Paulistinha e a história de sua implantação. Propõe-se a problematizar a construção da dupla dimensão do direito à Educação Infantil e evidenciar a potencialidade da instituição de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas como espaço, por excelência, de produção de conhecimento.

O texto “NDI comunidade: ampliando a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de acadêmicos e de profissionais da educação infantil”, escrito pelas professoras Juliane Mendes Rosa La Banca, Juliana da Silva Euzébio e Marina Koerich (UFSC), tem por objetivo apresentar um projeto de extensão do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade



Federal de Santa Catarina, voltado à formação de professores, destacando sua articulação com a Secretaria Municipal de Educação do município de Biguaçu - SC.

“O processo de consolidação das propostas e práticas pedagógicas levadas a efeito no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI/CED/UFSC”, de autoria de Verena Wiggers (UFSC), procura retratar o modo como o Núcleo de Desenvolvimento Infantil foi remodelando sua prática pedagógica, em acordo com as políticas públicas vinculadas ao cenário nacional.

O texto “A unidade de educação infantil da UFAL como campo de formação, pesquisa e vivências das infâncias”, de Idnelma Lima da Rocha, Meiriane Ferreira Bezerra Santos e Lenira Haddad (UFAL), faz uma análise das contribuições e experiências da Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitoria da Universidade Federal de Alagoas, no campo da formação de profissionais, na pesquisa, na extensão e nas vivências das infâncias.

As professoras Daliana Löffler e Vívian Jamile Beling e o professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho (UFSM) argumentam no texto “Interações e construção da docência com as crianças na Educação Infantil: escolhas, (des)encontros, revelações” sobre a docência com as crianças como uma composição que se dá nas e pelas interações entre os sujeitos da relação pedagógica – adultos e crianças.

“O lugar da docência na Educação Infantil: entrelaçamentos a partir do ensino, pesquisa e extensão”, de Núbia Aparecida Schaper Santos (UFJF) e Priscila Daniele Ladeira (UFV), apresenta uma discussão sobre o lugar da docência na Educação Infantil frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia de Covid-19 e a construção de ações e estratégias para aquela situação.

As professoras Maria de Lourdes Mattos Barreto, Priscila Daniele Ladeira e Fernanda Miquelão Ribeiro (UFV) propuseram-se a apresentar o percurso das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas a partir do Laboratório de Desenvolvimento Humano e do Laboratório de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Viçosa.

Por meio do texto “A BNCC e a Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UAEI/UFMG: importantes diálogos com o Cariri paraibano”, as autoras Crislaine Boito (UFMG), Tania Lucia de Araújo Queiroz (UFMG) e Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) trazem reflexões sobre o curso de extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil”, realizado em uma parceria entre a Unidade Acadêmica de Educação Infantil, a Unidade Acadêmica de Educação e a Unidade Acadêmica de Educação do Campo, da Universidade Federal de Campina Grande.

A professora Janaína Silva Costa Antunes (UFES) faz “Um passeio pelo CEI Criarte: breve panorama de 45 anos de existência”, apresentando aspectos que compuseram a história da

unidade, a fim de delinear como as unidades universitárias federais de Educação Infantil existem e resistem no interior das instituições de ensino superior desde antes da crise sanitária.

“Africanidades em transcrições infantis” destaca a importância dos negros na história do Brasil e sobre os sentidos de re-existir e reencantar o mundo. Assim, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, Flávia da Silva Finamore e Jussara Alves da Costa apresentam experiências educativas elaboradas junto a um grupo de crianças do Centro de Educação Infantil Criarte, na Universidade Federal do Espírito Santo.

“A UAC tem muita história para contar!”, e as professoras Maria José da Silva Rocha e Clau Fragelli (UFSCar) nos contaram! Aprendemos sobre a história da Unidade de Atendimento à Criança, que está localizada na Universidade Federal de São Carlos e foi inaugurada em 1992. Constituiu-se como um vasto campo de estágio de diferentes cursos da UFSCar e consolidou-se também como espaço de pesquisa e extensão.

Priscila Domingues de Azevedo e Klinger Teodoro Ciríaco (UFSCar) divulgam a experiência de formação de professores no Grupo de Estudos e Pesquisas Outros Olhares para a Matemática durante uma década (2010-2020), por meio do texto “A formação de professores(as) da/para educação infantil na perspectiva de outros olhares para a Matemática”.

Adriana Priscilla Duarte de Melo, Apolliane Xavier Moreira dos Santos e Olga Maria de Araújo Soares (UFLA) abordaram a temática da educação inclusiva e as propostas inclusivas desenvolvidas no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras no texto “A realidade da educação inclusiva no Núcleo de Educação da Infância (NEDI) da Universidade Federal de Lavras (UFLA): desafios e interações”.

Ana Cristina Corrêa Fernandes e Simone Berle (UFF), no texto “Por um fio invisível: notas sobre percursos educativos na educação infantil do Coluni-UFF durante a pandemia de Covid-19”, contam sua experiência como professoras em atuação na Coordenação da Educação Infantil do Coluni UFF como escola das infâncias.

O professor Jader Janer Moreira Lopes (UFF/UFRJ) nos brinda com o texto “[Con]viver e [co]existir na Educação Infantil e na vida: a amorosidade espacial como princípio da topogênese com bebês e crianças.

“O trabalho com projetos como opção metodológica para a formação de professores: uma ação de extensão da UUNDC” é a contribuição das professoras Marcelle Arruda Cabral Costa, Fátima Maria Araújo Saboia Leitão e Maria Auricélia da Silva (UFC) para esta obra. Além de trazer um histórico da Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará.

O texto “Educação das relações étnico-raciais, um dos fios para se tecer o educar crianças de zero a três anos na creche UFBA”, contribuição das professoras Flávia de Jesus Damiano, Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo e Amanaiara Conceição de Santana Miranda (UFBA), contempla uma discussão fundamental para a educação infantil brasileira: o direito de acesso à cultura e história afro-brasileira a todas as crianças de zero a três anos, bem como o enfrentamento do racismo no âmbito da primeira infância.

Para concluir, é importante destacar mais uma grande vitória, alcançada depois de negociações entre a ANUFEI e SESU, iniciadas em 2021. Depois de a ANUFEI protocolar e abrir um processo para nove Unidades de Educação Infantil, temos orgulho de anunciar que, em setembro de 2022, sete dessas unidades foram incluídas na Portaria MEC nº 694/22 por atenderem às exigências e aos critérios estabelecidos, passando a serem consideradas Colégios de Aplicação das universidades.

Através da organização do Webinar “Percorrendo o Brasil” e da escrita da obra, acreditamos ter alcançado o objetivo inicial de difundir, democratizar e socializar conhecimentos produzidos nas unidades de educação infantil e nos colégios de aplicação das IFES, fortalecendo os laços entre as/os profissionais da educação infantil e as IFES. Além disso, pudemos realizar uma interlocução entre as unidades e os colégios com as faculdades de educação, professores, pesquisadores, alunos da graduação, pós-graduação, professores das redes e sistemas de ensino da educação básica, além de dar maior visibilidade para esses espaços muitas vezes esquecidos, mas que (re)existem bravamente.

A diversidade de textos e contextos apresentados atesta que a educação infantil, no interior das instituições federais de ensino, tem um potencial grandioso. Profissionais da educação muito qualificados e dedicados à instituição atuam nos pilares ensino, pesquisa e extensão, fazendo toda a diferença na vida das crianças como cidadãos brasileiros, e nos processos formativos dos alunos da graduação e pós-graduação. Após essa breve viagem pelo Brasil e por Portugal, por meio do panorama dos textos que compõem esta obra, fica o convite irrecusável para embarcar nesses itinerários da educação infantil, dos mais variados sotaques e propostas envolventes voltadas para as infâncias. Boa leitura!

*As organizadoras,  
Janaína Silva Costa Antunes  
Viviane Ache Cancian*



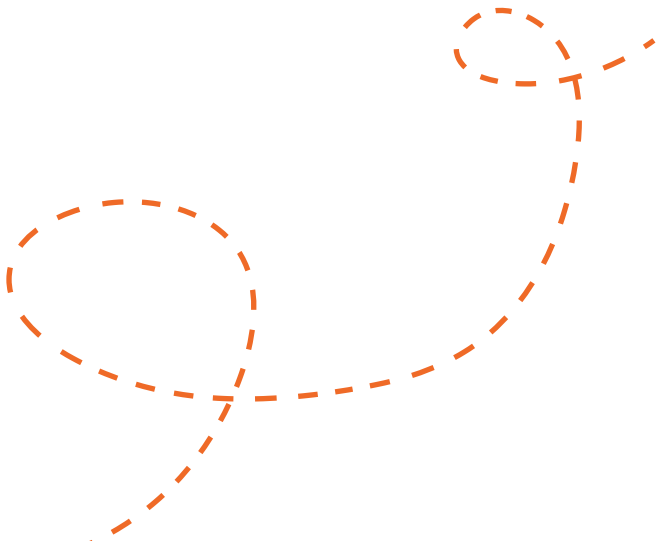


01

**AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
E OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS:**  
ensino, pesquisa e extensão

**AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
E OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS:**  
ensino, pesquisa e extensão

Viviane Ache Cancian  
Janaína Silva Costa Antunes





## **EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS, ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES NO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO**

Este texto apresenta um recorte do contexto da educação das infâncias, adolescências e das juventudes no interior das instituições federais, para que se compreenda como se constituíram as dificuldades para manutenção e reconhecimento desses espaços. Existem dois grupos igualmente empenhados na educação de crianças, adolescentes e jovens<sup>1</sup> no interior das universidades federais: as unidades de educação infantil, vinculadas à Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufei) e os colégios de aplicação, vinculados ao Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Ifes (Condicap). Inicialmente faremos uma breve contextualização histórica, passando pelas lutas e conquistas até o nosso diferencial, ou seja, o fortalecimento como espaços educativos formativos<sup>2</sup>, que produzem e socializam conhecimentos em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão por meio de professores, com uma carreira federal, os quais trabalham em regime de 40h, em dedicação exclusiva.

---

<sup>1</sup> Nas universidades, há atendimento à educação básica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio nas escolas de aplicação. Neste texto, abordaremos apenas a Educação Infantil das unidades de Educação infantil e dos colégios de aplicação.

<sup>2</sup> Ao longo do texto, caracterizamos as unidades como espaços formativos.



## **UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

As unidades universitárias federais de Educação Infantil surgiram nos anos de 1970, como resultado da luta de comunidades universitárias, como um direito de assistência à criança na ausência da mãe. Foram resultados da luta das mulheres trabalhadoras, em consolidação das leis trabalhistas (CLT). Em 1970, foi fundada a primeira creche universitária, a Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo. A creche Francesca Zacaro Faraco da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criada em seguida, em 1971, e outras unidades foram surgindo ao longo dos anos, de acordo com Raupp (2001), chegando a totalizar 28 creches universitárias.<sup>3</sup>

Com a Constituição Federal da República de 1988, mudanças estruturais aconteceram na Educação Infantil que passaram a ter implicações junto às chamadas “creches universitárias”, pois o direito à creche passou a ser um direito da criança. Houve mudanças na legislação que refletiam as conquistas dos trabalhadores, e nas universidades não foi diferente. O Decreto nº 977, de 10 de

novembro de 1993, instituiu o Auxílio Creche, desobrigando as universidades federais a oferecer creches, ou seja, a disponibilizar vagas para os filhos de seus servidores e para os filhos dos trabalhadores. A partir daí, muitos foram os problemas enfrentados pelas creches universitárias no país, o que gerou municipalização e até fechamentos. As creches universitárias passaram a lutar por sobrevivência, por meio de processos de resistência, que aconteceram das mais variadas formas nas universidades federais.

Paralelo a isso, nas últimas décadas, o fortalecimento da área da Educação Infantil acarretou um debate fundamental para todas as unidades universitárias federais de Educação Infantil no país. Esse debate possibilitou pequenas mudanças, pois trazia à tona a necessidade de mudanças estruturais e identitárias, as quais começaram a exigir alterações, inclusive no objetivo primeiro dessas unidades. Em 2002, foi criada a Anuufei, resultado de um desejo dos profissionais da educação, professores e servidores dessas unidades, e dos professores do ensino superior, que se aliaram à luta em defesa das unidades de Educação Infantil nas universidades federais. A Anuu-

<sup>3</sup> Esta foi a denominação, por muitos anos, das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil das Universidades Federais. Para saber mais, consultar: RAUPP, Marilene Dandolini (2004)





fei, desde sua criação, faz a defesa dessas unidades, buscando saídas coletivas para as crises que sempre vivenciaram.

Apesar de a Anuufei ter sido criada em 2002, de ter promovido ações, eventos nacionais, e de ter reunido representantes para discutirem e pensarem estratégias de enfrentamento dos problemas relacionados


às unidades em questão, estes permanecem na invisibilidade.<sup>4</sup> Foi só em 2009 que suas ações, com base nas experiências e vivências do Condicap, ganharam uma amplitude maior e buscaram romper com os limites, denunciando as fragilidades institucionais das unidades universitárias federais de Educação Infantil.

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO “UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS”



Fonte: Acervo das autoras (2009)

<sup>4</sup> Para saber mais, consultar: CANCIAN, Viviane Ache; ANTUNES, Janaina Silva Costa; RAUPP, Marilene Dandolini (2022).

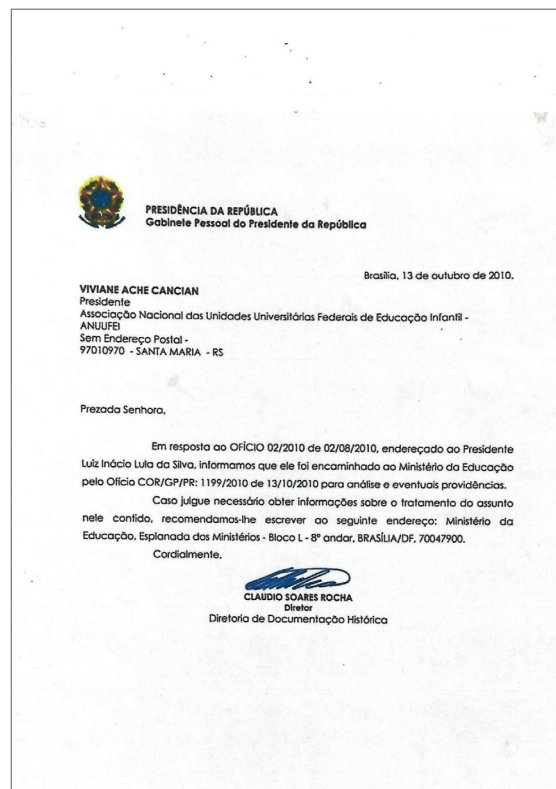


Em 2009, foi realizado o “VII Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil: identidade, dilemas e perspectivas”, no Ministério de Educação (MEC), e publicado o livro *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos* (2009) (Figura 1). Com isso, conseguimos incluir a situação de 20 unidades de Educação Infantil das universidades federais na agenda do MEC. O livro, organizado pelas professoras Viviane Ache Cancian e Ione Mendes Silva Ferreira, retrata a história dessas unidades, suas trajetórias percorridas nas diferentes universidades federais e estados brasileiros, sinalizando a necessidade urgente de institucionalização.

No evento, foram realizados alguns encaminhamentos, juntamente com a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC). Após o encontro, muitos foram os esforços para conseguir instituir um grupo de trabalho (GT), mas só conseguimos avançar na questão, quando tivemos o apoio da Presidência da República<sup>5</sup> (Figura 2), juntamente com o apoio de Rita Coelho, coordenadora da Educação Infantil no COEDI/MEC.

<sup>5</sup> À época (2009), o presidente era Luiz Inácio Lula da Silva.

FIGURA 2 – RESPOSTA DO GABINETE DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA



Fonte: Acervo das autoras (2010)

Durante o percurso realizado e em reuniões para composição do GT, a Anuufei fez uma consulta ao CNE/MEC, por meio do Ofício nº 07/2010-Anuufei, sobre a irregularidade vivida pelas 20 unidades, suas



condições institucionais, solicitando regulamentação para sua institucionalização. Fomos acolhidos e convidados a participar de reuniões juntamente com a coordenadora da COEDI, Rita Coelho. A Anuufei, representada pela professora Viviane Ache Cancian e pela ex-presidente Marilene Dandolini Raupp, fizeram a defesa dessas unidades nas universidades federais como espaços de formação acadêmica e profissional, ou seja, para além de espaços de atendimento das crianças.

Cabe ressaltar que a realidade das 20 unidades foi mapeada pela Anuufei. Muitas faziam parte das universidades federais há mais de 40 anos, sem regulamentação e sem ao menos serem consideradas unidades federais, isto é, não faziam parte, legalmente, da estrutura das respectivas universidades. Existiam e atendiam mais de três mil crianças, das quais nem todas eram cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). Havia problemas de recursos humanos, algumas sem nenhum professor da carreira docente federal (professor do ensino básico, técnico, tecnológico – EBTT), outras com professores terceirizados, contratados e conveniados. Em outras, pro-

fessores e profissionais da educação eram mantidos pelas associações de pais, contratados pelas fundações, e alunos da graduação e pós-graduação atuavam sozinhos na função docente. Muitas sobreviviam com contribuições, com cobrança de mensalidades, outras com convênios, em busca de financiamento; vinculadas administrativamente aos mais diferentes centros/setores, buscavam possibilidades de sobreviver onde eram acolhidas. No meio desse caminho, algumas fecharam, desistiram da luta.

A defesa, pela Anuufei, das unidades universitárias federais de Educação Infantil nas universidades federais, com o apoio da COEDI, junto ao CNE, culminou na resposta à consulta da Anuufei pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº17/2010<sup>6</sup>, da Resolução nº1 de 10 de março de 2011, que fixa as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-

<sup>6</sup> Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 28 de fevereiro de 2011, Seção 1, p. 25.



-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino<sup>7</sup>.

Mesmo após a luta para o reconhecimento das unidades em questão como estabelecimentos federais, ainda são muitas as indagações sobre a legitimidade desses espaços. Questionamentos sobre seguir ou não a resolução, argumentos relativos à autonomia das unidades, com escolhas que não consideram os órgãos com suas competências. O Parecer CNE/CEB nº17/2010 aponta que cabe ao CNE a função de órgão normativo do sistema federal. Assim, regulamenta os procedimentos e o funcionamento da Educação Infantil mantida por órgãos da Administração Pública Federal, sendo “competência do MEC supervisionar, assessorar e colaborar técnica e financeiramente, para o adequado funcionamento dos estabelecimentos educacionais do seu sistema”<sup>8</sup>. Deixa claro, portanto, a legitimidade, as funções de cada órgão e estabelecimentos, normas válidas até que novas normas sejam aprovadas. Cabe destacar que

essa legislação até o presente momento não foi revogada.

Tal situação, ao desconsiderar a normativa que regulamenta as Unidades de Educação Infantil em algumas universidades federais, evidencia qual é o lugar que as Unidades ocupam nestas Universidades. Inferimos que se trata de falta de vontade política e reconhecimento pela educação infantil, das unidades como espaços formativos. Isso fica evidente na autonomia (ou falta dela), na diversidade de condições, de estrutura, de recursos humanos, financiamento, que cada Unidade tem junto aos seus gestores.

Com a Resolução CNE/MEC nº 1, de 10 de março de 2011, fica assim estabelecido o prazo de regularização, estipulado no seu art. 9º: “As unidades educacionais de que trata esta resolução, já em funcionamento, devem, no prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias a contar da data da publicação desta Resolução, adotar as medidas necessárias à observância das normas aqui contidas” e no art. 10 “Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário”. A partir daí, as unidades foram sendo regularizadas em suas universidades, nos

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011.

<sup>8</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, nº17/2010.



conselhos universitários, e passaram a integrar, dessa forma, o sistema federal de ensino, ou seja, a constar no cadastro no SIORG, conforme acordado com o MEC, para receber vagas de professores federais e financiamento. Passaram, portanto, a integrar o sistema federal de ensino nas universidades federais, cumprindo a exigência legal de criação das unidades nas universidades federais, cabendo ajustar as demais exigências para atender todos os artigos da mencionada Resolução.

Cabe destacar que a **Resolução CNE/MEC nº 1/2011 foi um divisor de águas na história da educação infantil nas universidades federais**. Naquele momento, tínhamos 20 unidades participando da luta em defesa da sua regularização, da institucionalização desses espaços formativos. Participaram dessa fase da história: o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); a Creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA); a Unidade de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); o Núcleo de Desenvolvimento da Criança, da Universidade Federal do Ceará (UFC); o Centro de Educação Infantil Criarte, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); a Creche UFF, da Universidade Federal Fluminense (UFF); a Creche UFG, da Universidade Fede-

ral de Goiás (UFG); o Núcleo de Desenvolvimento Educacional NDE, da Universidade Federal de Lavras (UFLA); a Creche-Escola, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); o Centro de Educação Infantil Pipa Encantada, da Universidade Federal do Paraná (UFPR); o Núcleo de Educação Infantil/Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a Unidade Educacional Infantil, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a Escola de Educação Infantil, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a Creche Francesca Zacaro Faraco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); a Unidade de Atendimento à Criança, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); a Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); o Laboratório de Desenvolvimento Humano e o Laboratório de Desenvolvimento Infantil, ambos da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Em reunião em Brasília, com a aprovação da Resolução nº 1/2010, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC e o Núcleo de Educação Infantil/Colégio de Aplicação da



UFRN, mesmo tendo participado da luta, optaram ficar vinculados ao Condicap. Nesse sentido, ainda fizeram parte do movimento, participando de algumas reuniões, representantes de mais duas unidades da UFSC, do Serviço de Educação Infantil /Hospital Universitário UFSC e da Escola de Educação Infantil Flor Campo<sup>9</sup>, que posteriormente não tiveram interesse em se regularizar, assim como o Centro de Educação Infantil Pipa Encantada, da UFPR.

Cabe destacar que, para cumprir com a Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, mudanças precisavam acontecer. Conforme o art. 1º:

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem:

I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;

II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrí-

cula, custeio de material didático ou qualquer outra;

III – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino;

IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos;

V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional;

VI – garantir o direito à formação profissional continuada;

VII – assegurar piso salarial profissional; e

VIII – assegurar condições adequadas de trabalho.

Devido às adequações aos artigos da Resolução nº 1, as unidades foram se reorganizando, o que resultou em redução do quantitativo. Isto aconteceu pois os colégios de aplicação das universidades, ao haver a regularização das unidades de Educação Infantil, foram vinculados às universidades. Nesse sentido, também houve unificações de unidades da mesma Universidade. Atualmente, temos onze unidades vinculadas à Anuufe:

<sup>9</sup> Esta unidade foi fechada em 2017.



1) Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), da UFSM;

2) Centro de Educação Infantil Criarte, da Ufes;

3) Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulista de Educação (NEI-EPE), da Unifesp;

4) Unidade de Educação Infantil (Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Laboratório de Desenvolvimento Humano), da UFV;

5) Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da UFCG,

6) Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória, da Ufal;

7) Unidade de Atendimento à Criança (UAC), da UFSCar;

8) Núcleo de Desenvolvimento da Criança, da UFC;

9) Núcleo de Educação da Infância, da UFLA;

10) Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS), da UFPB;

11) Creche da Universidade Federal da Bahia, da UFBA.

Com o comprometimento das universidades em atender às normas que foram regulamentadas, era chegada a hora de continuar a luta por vagas e financiamento. Foi instituída uma Comissão composta por representantes da Anuufei, por representante da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), representante do COEDI e representantes da SESU/MEC. Essa comissão discutiu a situação das unidades e os dados das 18 unidades de educação infantil por meio de planilhas que mostravam o quantitativo de servidores federais (professores, técnicos), professores substitutos, demais profissionais da educação terceirizados, estagiários, bolsistas, crianças e crianças com deficiência. Esses dados foram tabulados, discutidos em reuniões para definições de critérios, para gerar o quantitativo de professores necessários para cada unidade de Educação Infantil.

Em outubro de 2013, o MEC, por meio da Coordenação-Geral de Planejamento e Orçamento das Instituições Federais de Educação Superior (DIFES/SESU/MEC), distribuiu parte das vagas acordadas nas planilhas, com



os dados atualizados nacionalmente. Desde essa liberação, continuamos solicitando agendas, protocolando documentos e solicitando dotação orçamentária e liberação de código de vagas, para atender às demandas ainda reprimidas das unidades.

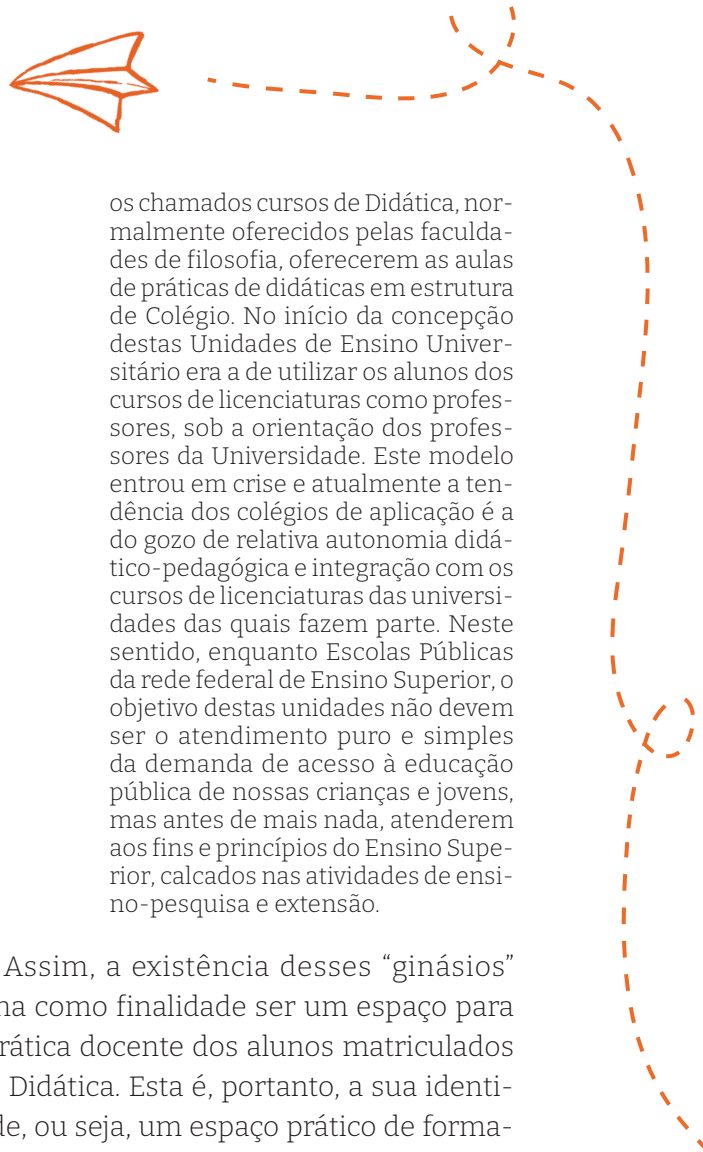
É nesse contexto que as unidades de Educação Infantil, antes denominadas “creches universitárias”, se estabeleceram nas universidades federais. Por meio de muita luta, mas também com resistência de docentes, técnicos administrativos e comunidade universitária, as unidades em questão têm se organizado ao longo do tempo. Com muitas dificuldades, mas com determinação para investir em uma educação socialmente referenciada.

A Anuufei, ao longo da história, vem reforçando a importância da união e da luta conjunta em defesa da institucionalização das unidades como instituições públicas federais de Educação Infantil, alerta para o cuidado com promessas fáceis de fechamento de turmas, com redução do que se tinha conquistado, seja com redução de turmas, seja com redução de um turno ou do turno integral. A luta sempre foi em busca do fortalecimento do coletivo, da legitimação das diretrizes da Anuufei, do princípio público, em resposta “às demandas e desa-

fos colocados para a educação infantil pública”, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), a partir dos movimentos de garantia dos direitos das crianças e infâncias, em um mundo altamente excludente. Trata-se da concepção de Educação Infantil das unidades que se caracterizam como espaços formativos, em que os alunos da graduação passam a compreender a natureza do conhecimento nesses espaços, nossas defesas, nossas lutas, e ainda, de respeito à luta dos que nos antecederam, de outras pessoas que teceram a história.

A luta vem sendo construída com empenho, para melhorar as condições institucionais de funcionamento e garantir a sobrevivência das unidades nas universidades federais, pois muitas eram constantemente pressionadas com ameaças de fechamento. Afinal, são anos de luta por garantia de financiamento, recursos humanos, regularização, por fazer parte da estrutura das universidades, em um esforço por fortalecer um coletivo dentro das universidades federais, e nacionalmente dar visibilidade para as unidades universitárias, antigas creches universitárias. A seguir, trazemos um panorama das escolas de educação básica (originalmente deno-





minadas de colégios de aplicação), parte delas que também atende às crianças da Educação Infantil.

### **ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA / COLÉGIOS DE APLICAÇÃO**

As escolas de educação básica foram nomeadas inicialmente como ginásios de aplicação, vinculados às faculdades de filosofias federais por meio do Decreto Federal nº 9.053 de 12 de março de 1946, portanto há 75 anos, conforme o art. 1º:

As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática.

Segundo Hudson Rodrigues Lima,<sup>10</sup> ao tratar sobre o papel dos colégios de aplicação das universidades federais:

A fundação deste tipo de unidade de ensino no interior das universidades remonta ao final da década de 1940, quando o Governo Federal incentivou

os chamados cursos de Didática, normalmente oferecidos pelas faculdades de filosofia, oferecerem as aulas de práticas de didáticas em estrutura de Colégio. No início da concepção destas Unidades de Ensino Universitário era a de utilizar os alunos dos cursos de licenciaturas como professores, sob a orientação dos professores da Universidade. Este modelo entrou em crise e atualmente a tendência dos colégios de aplicação é a do gozo de relativa autonomia didático-pedagógica e integração com os cursos de licenciaturas das universidades das quais fazem parte. Neste sentido, enquanto Escolas Públicas da rede federal de Ensino Superior, o objetivo destas unidades não devem ser o atendimento puro e simples da demanda de acesso à educação pública de nossas crianças e jovens, mas antes de mais nada, atenderem aos fins e princípios do Ensino Superior, calcados nas atividades de ensino-pesquisa e extensão.

Assim, a existência desses “ginásios” tinha como finalidade ser um espaço para a prática docente dos alunos matriculados em Didática. Esta é, portanto, a sua identidade, ou seja, um espaço prático de formação docente. Com o tempo, a denominação “Ginásio de Aplicação” foi sendo substituída por “Colégio de Aplicação”, pois muitos começaram a oferecer o Curso Colegial ou o

<sup>10</sup> Diretor da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia; ex-presidente do Condicap, escreveu um artigo intitulado “Educação Básica e o seu papel na Universidade” (mimeo., 2003).



Curso Normal e, mais tarde, as séries iniciais do antigo 1º grau (MEC, s/d, p. 10).

Nas últimas décadas do século XX, o Brasil passou por mudanças marcantes no campo educacional e, nesse contexto, as universidades tiveram um importante papel, especialmente no que se refere à formação de professores. É na universidade que é possível desenvolver Ensino, Pesquisa e Extensão de modo articulado. Então, é nesse *espaço tempo* que as Escolas de Educação Básica<sup>11</sup> vão sendo ampliadas, crescendo com a

[...] preocupação de inovar, dinamizar, atualizar, construir e socializar o conhecimento ao nível de ensino básico. Caracterizadas como escolas-laboratório, as Escolas de Aplicação se constituem campo de experimentação e pesquisa na área do ensino-aprendizagem, estimulando a melhoria do ensino, na medida em que o trabalho, que aí se desenvolve, implica fertilização pedagógica interna e externa, em função das relações de troca que se estabelecem, necessariamente, com a comunidade educacional próxima (BRASIL, 1993, p.10).

É importante destacar que a prática de ensino nesses espaços é compreendida “[...] como uma ação pedagógica, conveniente e

competentemente articulada, com as escolas de aplicação, a faculdade de Educação, os cursos de licenciatura e as escolas da comunidade, de modo a viabilizar a práxis pedagógica, priorizando a qualidade do ensino e a educação integral, numa perspectiva de modernidade e visão holística” (BRASIL, 1993, p.10).

Com as diretrizes no documento *Repensando as escolas de aplicação* (BRASIL, 1993), as escolas de aplicação das redes federal e estadual ficaram como um legado e um indutor das escolas de aplicação para construir uma identidade, mesmo nas suas diversidades de origens, organizações pedagógicas e administrativas dentro das universidades, assim como a construção de uma mobilização política em defesa desses colégios (SILVA, 2016)

Mesmo com a mudança da nomenclatura, o teor do decreto que criou os ginásios de aplicação não se perdeu. Destacamos ainda que, por serem unidades de Educação Básica vinculadas às universidades federais, gozam das prerrogativas estabelecidas pela autonomia universitária, renunciada na Constituição Federal da República em seu art. 207: “As universidades gozam de autonomia

<sup>11</sup> Em setembro de 1995, na cidade de Recife, foi criado o Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (Condicap).



didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Como escolas de educação básica das universidades federais, estão vinculadas ao Condicap. Esse conselho é constituído pelos dirigentes dessas escolas e tem como objetivo sua inserção nas políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e a integração com as universidades federais, visando à sua valorização.

É importante destacar que nem todas as escolas de Educação Básica das universidades federais atendem à Educação Infantil. Existem ainda hoje as seguintes escolas de Educação Básica com Educação Infantil nas universidades federais:

- 1) Núcleo de Educação da Infância da UFRN;
- 2) Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação da UFSC;
- 3) Colégio Universitário Geraldo Reis da UFF;
- 4) Colégio de Aplicação da UFRJ;
- 5) Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia;

6) Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG;

7) Escola de Aplicação da UFPA;

Silva (2016, p. 45) ressalta que:

Em 2011, um momento crucial da história recente dos Colégios de Aplicação foi a tentativa de estadualização das escolas de Aplicação e das Escolas Técnicas das instituições federais de ensino superior, mas que a mobilização das escolas e de suas associações representativas [...] resultou em dezembro de 2012 na realização na ANDIFES de um seminário nacional dos CAP juntamente com o MEC para discutir o papel dos colégios nas Universidades.

O autor informa que, em setembro de 2013, após dois anos de impasses entre Condicap, Andifes e MEC, em relação à proposta de estadualização dos CAP pela SESU/MEC, o MEC publicou a Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, estabelecendo as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais.

Vale ainda destacar que a citada portaria determina em seu art. 4º:



I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento; II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro; III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Os artigos 6º e 7º definem que os colégios de aplicação “contarão com recursos orçamentários específicos calculados por meio da matriz de orçamento de outros custeios e capitais (OCC), conforme disposto no art. 4º, do Decreto n. 7.233, de 19 de julho de 2010” e que “as Universidades Federais devem adotar as medidas necessárias para que os Colégios de Aplicação cumpram as seguintes metas: I - garantia da participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da educação básica do Ministério da Educação e II - oferta de 100% (cem por cento) das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta”.

Finalmente, destacamos ainda que os colégios de aplicação de educação básica das universidades federais ofertam atendimento educacional gratuito a todos em igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes, assim como as unidades de educação infantil que não integram o Condicap. Além de serem espaços de formação dos futuros professores e lócus de inúmeras pesquisas, como já apontado.

### **ASPECTOS DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>12</sup> DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Como vimos, a constituição das unidades de educação infantil e escolas de educação básica das universidades federais passam por caminhos similares, que buscam uma educação diferenciada e qualificada das infâncias, adolescências e juventudes. Já sua vinculação pode ser à Anuifei ou ao Condicap. Os pontos que devemos considerar, e que nos aproximam, são as identidades institucionais e também a carreira docente, pois a atuação é em regime de 40h, com dedicação exclusiva, o que promove

<sup>12</sup> A partir deste ponto, escolas de Educação Básica são compreendidas como a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio nas universidades federais.



um diferencial para o reconhecimento em suas comunidades.

Para compreender melhor o que isto quer dizer, é importante citar a Lei 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do magistério federal. Essa lei regulamenta as carreiras do magistério superior e do magistério EBTT, que têm basicamente os mesmos tipos de regime de trabalho. Assim,

Art. 20. O Professor das IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho. (Cap. V). [...] § 2º O regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei.

Desse modo, considerando as especificidades do público atendido pela educação infantil, as unidades/escolas optaram preferencialmente por ter, em seus quadros,

docentes 40h com dedicação exclusiva, ou seja, os(as) docentes dessas unidades/escolas estão impedidos(as) de ter outra atividade remunerada (pública ou privada). Esse regime de trabalho não só proporciona que os profissionais atendam às crianças, adolescentes e jovens com maior atenção, mas que possam também atuar em pesquisa, extensão e ou atividades de gestão ao longo da jornada de trabalho.

Assim, para explicitar melhor essas atividades, as escolas de educação básica das universidades federais são compreendidas como campo de ensino, pois atuam na educação e cuidado das crianças. Funcionam como campos de observação e estágio para diversos cursos das universidades federais. Constituem-se, desse modo, como espaço para a prática da formação de professor realizada pela universidade,<sup>13</sup> articulada não só com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência (PIBID), mas na residência pedagógica e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Ao se constituírem como lócus de observação, propiciam o desenvolvimento de pesquisas e o fortalecimento como campo de

<sup>13</sup> Os cursos de graduação das universidades além de utilizarem a própria Educação Básica como espaços de estágios, também realizam estágios nas demais redes públicas. Desse modo, conseguem oferecer experiências diversificadas aos estudantes da graduação, concretizando formações com debates acadêmicos que incluem a diversidade dos espaços escolares brasileiros.



pesquisa para a produção de conhecimentos sobre a Educação Infantil, a adolescência e juventude. Tais pesquisas (nos variados níveis) não se restringem aos docentes que atuam nas escolas de educação básica das universidades federais, mas às(aos) pesquisadoras(es) das infâncias, adolescências e juventudes de modo geral.

Dessa forma, por estarem no interior das universidades em que o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão é a base, as escolas de educação básica das universidades federais e os sujeitos envolvidos socializam para a sociedade, por meio da extensão, os conhecimentos produzidos sobre a educação infantil, ensino fundamental e médio para outros pesquisadores e/ou docentes que buscam formação.

As escolas de Educação Básica das universidades federais passaram de espaços de atendimento aos educandos a espaços formativos, pautados na articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, por estarem dentro das universidades federais. Assim, constituíram-se em espaços de ousadia, de pesquisas, de interlocuções com diferentes cursos, centros de ensino, onde alunos da graduação e pós-graduação articulam, racionalizam, problematizam os saberes da formação acadêmica com os saberes vividos nos desafios da prática.

Compreende-se que os sujeitos, ao experienciarem, ao se inserirem no contexto educacional destas Unidades, seja por meio do ensino, da pesquisa, e da extensão, experienciam o espaço do debate, o lugar dos instituintes para que possam conhecer e tematizar mais ciência e não, apenas, absorver e propagandear/distribuir alguns resultados científicos, instaurando a inter-relação entre saberes, já que a ciência se faz efetivamente a partir de diferentes campos de saberes e de conhecimentos, sempre inconclusos e abertos. Só assim pode-se falar de um lugar que tenha conhecimento de causa do que se vive nas Unidades Universitárias de Educação Infantil, de questões pertinentes à Pedagogia, ao ensino e à educação Infantil (CANCIAN, 2009, p. 243).

Realizar a inserção nesses espaços, com professores de 40h, em dedicação exclusiva, com uma carreira que articula o ensino, a pesquisa e extensão, permite que os acadêmicos participem de todo o processo vivido, participem dos momentos de planejamento, registros e formação. Esse é um processo que faz a diferença na formação inicial, um processo de mão dupla que qualifica a educação infantil, o ensino fundamental e médio e o ensino superior, que busca aproximar a formação acadêmica com a profissional. De acordo com Formosinho (2002, p. 184), “é essencial criar uma cultura uni-



versitária de formação profissional para poder construir instâncias relevantes para as transformações das práticas. Para isso, é essencial articular ensino e investigação sobre as problemáticas profissionais”.

Concordamos ainda com Formosinho (2002), sobre a natureza complexa e multifacetada do ato educativo, que uma visão academicista, reducionista, não representa a profissão docente, que não é compatível com uma escola para todos, inclusiva e multicultural. Urge a necessidade de superação de um currículo com base em conteúdos, com uma visão predominantemente intelectual e um processo de academização eminentemente reducionista, para que os conhecimentos vivenciados e investigados possam ser problematizados e analisados criticamente, incorporados na docência, a partir de uma compreensão do lugar, do sentido, da importância, com autonomia na organização das ações educativas e pedagógicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para dar um acabamento provisório às reflexões deste texto, é imprescindível ter clareza dos desafios que perpassam as unidades de Educação Infantil desde a sua origem.

Se, por um lado, elas surgem para atender às demandas das mulheres que precisavam atuar no mercado de trabalho, por outro, constituem-se, aos poucos, como campos de produção de conhecimento, à medida que os estudos das infâncias se fortaleceram ao longo dos últimos quarenta anos.

A constituição das escolas de educação básica das universidades federais, em campos de produção do conhecimento, como espaços formativos altamente qualificados, é o desafio de todos os envolvidos. Passa por reflexões que necessitam estar claras, tratam-se de princípios, de concepções de educação para as infâncias, adolescências e juventudes; sobre quais docências; sobre a compreensão da racionalidade presente nas práticas, na docência, nos processos formativos; sobre dar conta dos desafios postos pelas práticas, pelas experiências sociais, pela diversidade, pela epistemologia cultural e política; sobre a compreensão de processos que são complexos, diversos, muitas vezes implícitos, que estão presentes nos colégios de aplicação das universidades federais, e que nos convidam a levantar bandeiras de defesa da área da educação infantil, das crianças e infâncias, do ensino fundamental e médio, ou seja, da educação pública, valorizando os conhecimentos dos contextos, das vozes até então caladas.



Inúmeras outras questões poderiam ser postas, outras surgirão. Acreditamos que a atuação profissional na Universidade nos convida à docência, a enfrentarmos desafios diários que nos tocam, nos transformam e nos mostram, no dizer de Gadamer (1998), a “importância da abertura para diálogo”, e o quanto precisamos sair do lugar de quem tem um saber para nos colocarmos em diálogo com a realidade, com o contexto que transcende os muros da instituição.

É importante recuperar a teoria pedagógica mais profunda, a teoria da educação, o avanço na humanização, as condições reais em que se reproduzem a existência, a construção da infância, da adolescência, da juven-

tude, o tempo infância, o tempo adolescência, o tempo juventude, o tempo do humano, a formação ética para nos auxiliar, como docentes e pesquisadores do campo (que se constituem com o outro), a aprofundar dialógica e polifonicamente nossas reflexões.

Finalmente, fica para todos os docentes do ensino superior e da educação básica o desafio de uma docência que reconhece a diversidade e liberta em todos os sentidos; que tece sempre outros fios, os fios das infâncias, das adolescências, das juventudes. Resta-nos, como tais sujeitos, propiciar que os fios continuem sendo tecidos, criando e recriando, incessantemente<sup>14</sup>.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Palácio do Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1 CNE/CEB de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2011. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Repensando as Escolas de Aplicação. Série Institucional, **Cadernos Educação Básica**, vol. V, MEC. 1993. 26p.

<sup>14</sup> Após a escrita do artigo, sete unidades sofreram alterações na sua estrutura, na sua vinculação com o Ministério de Educação. Essas informações estarão presentes na apresentação do livro.





BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº: 11/2010a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº:

17/2010b. Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, Seção 1, Pág. 25. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7425-pceb017-10&category\\_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7425-pceb017-10&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 959 de 27 de setembro de 2013. Estabelece diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de2013.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CANCIAN, Viviane Ache. Unidades Universitárias Federais: Espaços de Ensino, Pesquisa e Extensão? (Palestra proferida no VII Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil: Identidade, dilemas e perspectivas, na mesa redonda). In: FERREIRA, Ione Mendes Silva; CANCIAN, Viviane Ache. (Org.). **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais**: os caminhos percorridos. Goiânia: FUNAPE, 2009.

CANCIAN, Viviane Ache; ANTUNES, Janaina Silva Costa; RAUPP, Marilene Dandolini. Uma história de luta em defesa das unidades universitárias federais de Educação Infantil. In: SILVA, Dilma et al. **50 Anos da Paulistinha (1971-2021): conquistas, memórias e desafios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 308p. p. 97-119

FERREIRA, I. M. S.; CANCIAN, V. A. (Org.). **Unidades de Educação Infantil nas universidades federais**: os caminhos percorridos Goiânia: FUNAPE, 2009.

FORMOSINHO, João. A Universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, Hudson Rodrigues. “Educação Básica e o seu Papel na Universidade” (mimeo., 2003).

RAUPP, Marilene Dandolini. **Educação Infantil nas Universidades Federais**: questões, dilemas e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 197-217, 2004

SILVA, Nemézio Augusto Alvares. **A Educação Integral e o Colégio de Aplicação da UFS**: possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

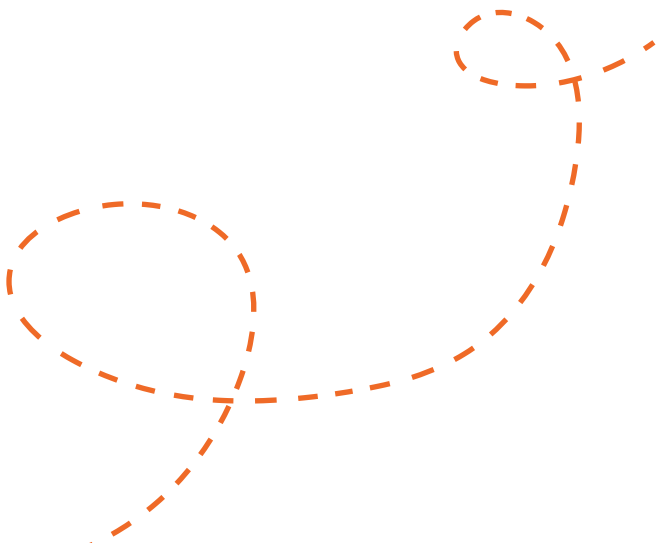


02

**EDUCAÇÃO INFANTIL NAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS:**  
uma breve análise da legislação  
de acesso

**EDUCAÇÃO INFANTIL NAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS:**  
uma breve análise da legislação  
de acesso

Enrico Rodrigues de Freitas





## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto constitui-se em um registro da fala realizada no Webinário Internacional “Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas IFES”. Dessa forma, não tem por objetivo realizar uma análise histórica, ou constituir-se em um aprofundado artigo que descreva a origem das unidades de Educação Infantil; essencialmente, visa resgatar e documentar a fala realizada no evento indicado.

Assim, em termos históricos, assinala-se que o surgimento dessas instituições de Educação Infantil ocorreu nas décadas de 70 e 80, como afirmação na ótica trabalhista e assistencial de garantia de creches aos servidores e professores, contudo, sem nunca ter perdido o foco na ideia de construção de **espaços educacionais**, com um forte sustento na ideia do papel universitário de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Se, por um lado, na década de 70, houve a criação e implementação de creches como direito laboral protetivo do trabalhador, através da criação de unidades de Educação Infantil em universidades, na década de 90 houve um arrefecimento no processo de construção de creches para os filhos de servidores e professores, com uma conseqüente vedação de novas escolas de Educação Infantil em face da compreensão da norma constitucional de universalização desse direito<sup>1</sup>. Além disso, o Decreto

---

<sup>1</sup>Constituição de 1988: “Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL,1988).



nº 977/93, no parágrafo primeiro do art. 7º, vedou a criação de novas creches, maternais ou jardins de infância, autorizando a manutenção das já existentes<sup>2</sup>.

Nesse contexto, havia aproximadamente 23 unidades de Educação Infantil em 19 universidades federais, bem como unidades de Educação Infantil funcionando e ligadas ao Poder Executivo, ao Ministério da Saúde, à Imprensa Oficial, e outras ligadas ao Poder Judiciário e ao Poder Legislativo.

Ressalta-se que as unidades de EI presentes em universidades, de um modo geral, nunca atenderam a todo o público da comunidade universitária, tampouco se deram em um projeto uniforme nacional, questão que foi devidamente assinalada no Parecer CNE/CEB nº 17/2010.

Como decorrência, passou-se a estruturar o atendimento assistencial com a natureza de creche ao trabalhador e de assistência ao estudante através de solução diversa, essencialmente por meio de auxílios financeiros.

## NATUREZA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dessa forma, com o atendimento diferencial de assistência aos servidores e estudantes, essas escolas de Educação Infantil passaram a refletir não mais uma natureza assistencial, mas à ideia de educação como direito da criança.

Nesse ponto, assinala-se a Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, a qual foi ideada no Parecer CNE/CEB nº 17/2010, com a finalidade de buscar uniformidade de tratamento desses espaços de educação, fixando “normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações” (BRASIL, 2011).

Esses espaços de Educação Infantil passam a ser inseridos claramente como componentes da **educação nacional**, e não mais assistencial. Constitucionalmente, contudo, deve-se referir que essa etapa de educação é atendida, **preferencialmente**, pelos municípios. A União participa de todas as etapas de ensino, de diversas formas, especialmente através de custeio (através do Fundeb e de outras verbas repassadas aos municípios e

<sup>2</sup> “Art. 7º, § 1º Fica vedada a criação de novas creches, maternais ou jardins de infância como unidades integrantes da estrutura organizacional do órgão ou entidade, podendo ser mantidas as já existentes, desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado” (BRASIL, 1993)



estados), mas não atua **diretamente** na execução da atividade de educação nesse nível.

A Constituição Federal também determina que a União organizará o seu **sistema federal de ensino**, o qual deve ser executado em **regime de colaboração** com os sistemas de ensino estadual e municipal:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o **sistema federal de ensino** e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Nesse ponto, é importante frisar que a Educação básica se divide em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, a Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constitui-se na primeira etapa da educação básica, tem a finalidade de realizar o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos<sup>3</sup>.

Vale destacar, nesse sentido, a Constituição Federal, cuja conceituação também vem expressa na LDB: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental serão desenvolvidos prioritariamente pelos municípios, não sendo impedida a sua execução pelos

<sup>3</sup>Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior. [...]

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).



demais entes (estados, Distrito Federal e União). Ao permitir uma atuação da União em qualquer das etapas de ensino, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, define o sistema federal de ensino como aquele mantido pela União, não restringindo, portanto, a sua atuação ao âmbito universitário, conforme pode-se observar no seu art. 16, I, podendo atuar também, de forma direta, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, se necessário: “O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União” (BRASIL, 1996).

Assim, compõem o sistema federal de ensino as instituições mantidas pela União, incluindo as unidades de Educação Infantil e os colégios de aplicação presentes nas universidades.

## **FINALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO**

Considerando que a União deve executar primordialmente a Educação Superior, deve-se refletir sobre a **finalidade** e a **oportunidade** de existir Educação Infantil prestada **diretamente** pela União, como ensino fede-

ral, considerando especialmente a existência aproximada de apenas 23 escolas no âmbito das universidades (unidades de Educação Infantil e seis colégios de aplicação).

Assim, considerando que Educação Infantil configura-se como obrigação que toca prioritariamente aos municípios, deve-se perquirir sobre a finalidade de as universidades manterem unidades de Educação Infantil e colégios de aplicação.

Como já visto, essa finalidade não pode mais estar ligada à ideia de assegurar direitos trabalhistas ou assistenciais, já descartada desde a década de 90. Obviamente o seu oferecimento vincula-se ao fornecimento pelo Estado brasileiro de educação como direito da criança, tendo em conta, contudo, as peculiaridades de um ensino inserido em uma instituição universitária.

Sabendo que o elenco constitucional é indicativo e não taxativo como repartição de funções, as quais estão estabelecidas em caráter prioritário e não exclusivo, deve-se compreender e definir a finalidade dessa atividade ao ser inserida em uma universidade e no sistema federal de ensino.

A questão essencial é de reflexão sobre a finalidade da União em manter escolas de Educação Infantil **diretamente**, sendo evidente que esse pequeno quantitativo de





escolas **não tem uma finalidade de suprir e atender essa etapa de educação, seja diretamente ou de forma subsidiária.**

Deve-se pensar que essas escolas estão situadas dentro de universidades, onde há o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo esta a principal razão de seu manutenção pelo União.

Nesse ponto, a Portaria nº 959, de setembro de 2013, no artigo 4º, III, traz claramente quais seriam essas finalidades:

- integração das atividades letivas como espaços de práticas, docências e estágios curriculares dos cursos de licenciaturas da Universidade;
- ser espaço preferencial para a prática de formação de professores, realizada pela universidade, articulada pela participação de programas de incentivo à docência.

Temos aqui o estabelecimento da finalidade dessas escolas, que confirma a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dentro da prática universitária. Assim, deve-se buscar a razão jurídica e social que justifique a prestação dessa modalidade de ensino (Educação Infantil), em termos de interesse público, a ser administrada e mantida por universidades públicas.

Ao que se pode perceber, essa finalidade seria a de propiciar a formação em ensino superior como Pedagogia e cursos afins, para que seja utilizada da oportunidade do campo prático de conhecimento, de pesquisas e de formação científica de conhecimento que a experiência proporciona.

Esse objetivo define a razão de existência e permanência hoje de unidades de Educação Infantil e de colégios de aplicação em universidades, que se apresentam como necessários para permitir experimentações e inovações pedagógicas, e ainda estágios para os cursos da área da Educação.

Apresentam-se, assim, essas unidades educacionais como vocacionadas a permitir a formação prática de educadores e demais profissões que demonstrem uma relação com a atividade (ensino superior em Pedagogia, Psicologia, Serviço Social etc.).

Certamente, também se encontra como objetivo e função de existência dessas unidades em âmbito universitário, a constituição em espaço adequado à construção de novos projetos pedagógicos para a Educação Infantil.

Assim, embora historicamente surgidos como espaços voltados ao cumprimento de atividade de assistência a trabalhadores, foram “reinventados” para se constitu-



írem em espaços destinados a formar professores e profissionais, com atividades de pesquisa e aperfeiçoamento, bem como de extensão, atividades ligadas à função existencial universitária. E é essa a dicção da Portaria nº 959/2013:

Art. 2º Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. [...]

Art. 4º Os Colégios de Aplicação obedecerão às seguintes diretrizes:

I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;

II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes (BRASIL, 2013).

Assim, considerando a marcada finalidade educacional desses espaços de Educação Infantil, algumas considerações sobre condições de acesso são necessárias, uma vez que se constituem em serviço público prestado gratuitamente e que devem ser oferecidos de modo a garantir o acesso universal e impessoal.

## CONDIÇÕES DE ACESSO

Relembrando o processo de transformação e de amadurecimento dessas escolas desde o início da década de 70, nesse arco de aproximadamente 50 anos, deve-se assinalar que o sistema jurídico brasileiro também passou por uma grande transformação com a Constituição de 1988, que instituiu princípios específicos também para a educação.

Não se pode esquecer que, no período anterior à Constituição de 1988, vivia-se uma



ditadura militar, isto é, um período que marcou também o campo do Direito Administrativo, de forma distinta da atual.

A Constituição de 1988 traz o princípio da impessoalidade, que não constava da Constituição anterior. Outro princípio previsto na atual Constituição é o da gratuidade do ensino público. Assim, da conjugação desses dois princípios, pode-se perceber alterações na forma de oferecimento do ensino por entes públicos, em especial no que se refere ao seu acesso.

Esses princípios importam também em análise de finalidade, quando pensamos que essas escolas de Educação Infantil têm sua existência ligadas à pesquisa e extensão, as quais estão vinculadas ao ensino superior nas universidades. Marca-se também que esse acesso implica, **necessariamente**, além da garantir a isonomia e gratuidade, também assegurar a **impessoalidade**.

Como consequência, esses princípios acarretam a necessidade de o acesso a essas unidades de Educação Infantil operar para a comunidade/sociedade como um todo. Se esse espaço fosse reservado a determinados setores (filhos de estudantes, professores e servidores), haveria não só a violação ao princípio da isonomia, mas também ao princípio da impessoalidade, que rege a

administração pública. Assim, como ensino público, executado pela União por meio das universidades, deve-se garantir para essas escolas federais de Educação Infantil a aplicação desses mesmos princípios:-

A Portaria nº 959/2013, acima transcrita, já deixa evidenciado estes dois aspectos essenciais quanto ao acesso: ampla “igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos” e a gratuidade. Dessa forma, verifica-se que o ingresso deve ocorrer com igualdade de condições a todas as crianças na faixa etária de ensino dessas escolas. Contudo, considerando o aspecto da prestação em âmbito universitário, instituição dotada de autonomia, deve-se questionar sobre a possibilidade, dentro da ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de criação de mecanismos de política de ação afirmativa para estudantes, os quais devem encontrar fundamento em estudos que indiquem a sua necessidade e finalidade nessa etapa.

De regra, essas escolas já atendem, em parte significativa, a crianças em situação de maior vulnerabilidade social e de dificuldade de acesso, sendo, por isso, pertinente uma reflexão sobre a necessidade e adequação de instituição de uma política de ação afirmativa no acesso a essas escolas. Essa



reflexão, portanto, deve estar embasada em estudos e projetos de pesquisa e ou extensão específicos, ou ainda em elementos que demonstrem uma situação de restrição de acesso a públicos destinatários de políticas de ação afirmativa.

Assinale-se que, ao lado de políticas de ação afirmativa de acesso, e considerando-se que o público alvo dessas escolas pode, em certa medida, estar em situação de maior vulnerabilidade social, deve-se pensar sobre a possibilidade de as universidades instituírem ações afirmativas a essas escolas, em especial destinadas para a garantia de **permanência** dos estudantes selecionados, políticas estas sustentadas, inclusive, do ponto de vista pedagógico, de pesquisa e de extensão.

Marca-se que a regra inicial de ponto de partida, que é a Constituição, estabelece tratamento isonômico de acesso, tanto no artigo 5º, como nos dispositivos que tratam de acesso à educação, sem deixar de relacionar essas disposições a outras normas constitucionais, como o artigo 3º, que afirma ser dever do Estado brasileiro “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e ainda “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor,

idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), consideração que pode, se existentes circunstâncias específicas, determinar a instituição de políticas de ação afirmativa.

Obviamente, quando se pensa em Educação Infantil em uma universidade federal, pode-se perquirir sobre a possibilidade normativa e a finalidade de instituição de política de ação afirmativa também a essas unidades, uma vez que o Supremo Tribunal Federal definiu que essa autonomia garante a possibilidade de instituição de políticas de ação afirmativas pelas universidades, mesmo **sem existência de lei** específica, com base também no referido artigo 3º da Constituição.

Assim, ao pensarmos especificamente nas instituições de Educação Infantil, haveria que se estabelecer primeiramente a efetiva **necessidade** de criação de uma política de ação afirmativa quanto ao **acesso**, a qual deve estar sustentada em estudos e fundamentos que indiquem a necessidade e finalidade de sua instituição, sem esquecer, obviamente que as políticas de ação afirmativa têm também por finalidade a implementação de mecanismos de **reparação histórica** de discriminações.

Considerando que o acesso hoje ocorre por meio universal, não pareceria necessá-



ria a instituição de política de quotas a essas escolas, do ponto de vista de representatividade, uma vez que, do ponto de vista estatístico, haveria garantia de um acesso isonômico, refletindo a sociedade de seu entorno, não havendo, a princípio, razão para uma política diferenciada de acesso, pensada em uma política de ação afirmativa mais ampla.

Sem aprofundar o tema, mas para dar um exemplo hipotético, pode-se pensar em dificuldade de garantia de acesso a essas escolas a certos segmentos em situação de maior vulnerabilidade social, em razão de sua localização em área geográfica que impeça ou dificulte em muito o seu acesso, ou outras circunstâncias específicas, as quais podem determinar a necessidade de implementação de políticas de ação afirmativas para garantir um acesso que reflita mais amplamente a sociedade em que se situa a universidade.

Contudo, essa construção sobre a necessidade de estabelecimento de políticas de ação afirmativa para unidades de Educação Infantil e colégios de aplicação pode ocorrer com base em fundamentos publicamente estabelecidos, desde que demonstrada a razão e necessidade para a sua existência.

Ao lado disso, as universidades devem implementar uma política de assistência e

**permanência** mais forte em relação às questões específicas de seus estudantes, a exemplo, em especial, da questão relacionada às mulheres indígenas que acessam o ensino superior, dadas as suas necessidades específicas. E aqui se traz uma questão que pode determinar a possibilidade de uma discriminação positiva, de uma política de ação afirmativa para garantir a permanência da mulher indígena na universidade, com eventual reflexo no acesso às unidades de educação infantil e colégios de aplicação.

Há a necessidade de uma estruturação diferenciada para a mulher indígena, de forma a garantir a essas mães estudantes indígenas que acessam a universidade condições de **permanecer** dentro desse local. Contudo, também nessa situação, as universidades poderiam criar um projeto diferente, inclusive pela necessidade de formação e pesquisa de escolas bilíngues, instituindo, por exemplo, um plano de extensão ou de assistência diferenciado, sem a necessidade de alteração dos critérios isonômicos e gerais para acesso às escolas de educação infantil. Isso é algo que pode e deve ser debatido, inclusive do ponto de vista de um projeto de pesquisa ou de assistência específica.

Para concluir, é importante destacar que o acesso por meio de sorteios, aberto a toda

sociedade, aparenta ser um mecanismo eficiente de garantia de isonomia e impessoalidade de acesso a esse ensino federal. Contudo, não é possível se excluir de forma absoluta ou *a priori* a possibilidade de instituição de políticas de ação afirmativa para

acesso, desde que sustentadas em estudos, necessidades e finalidades fundamentadas, inclusive ligados a razões de ensino, pesquisa e extensão das universidades em que essas escolas se inserem.

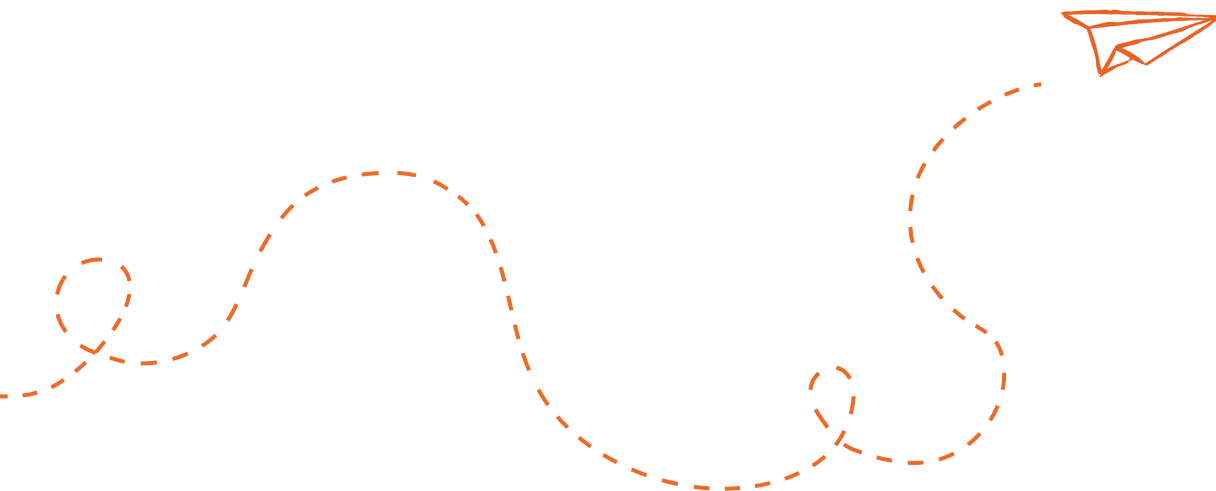
## REFERÊNCIAS

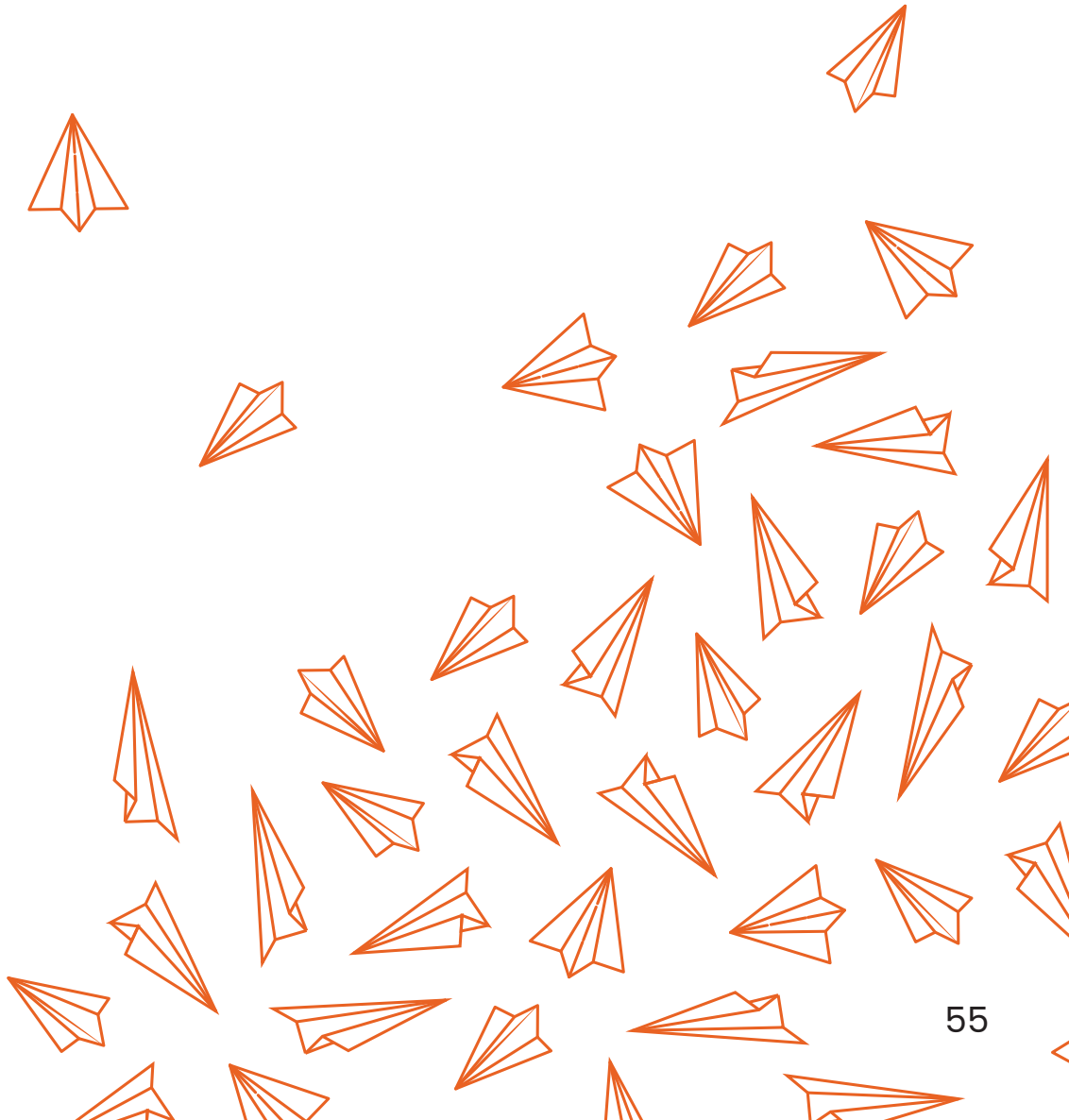
BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_29.03.2012/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf). Acesso em: fev 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1 CNE/CEB de 10 de março de 2011**. CNE, Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de setembro de 2013.









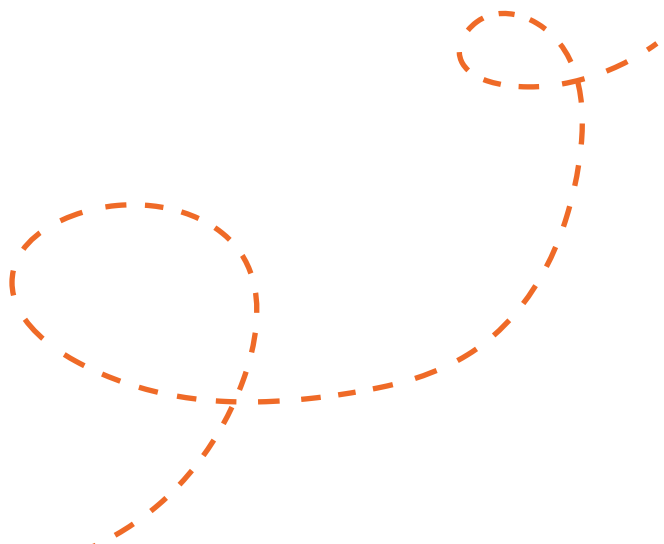
03

**UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS:**  
espaços públicos com acesso  
universal de vagas, como forma de  
democratização da escola pública  
de qualidade

# **UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS:**

espaços públicos com acesso  
universal de vagas, como forma de  
democratização da escola pública  
de qualidade

Marilene Dandolini Raupp  
Maristela de Oliveira Mosca





## INTRODUÇÃO

O ponto de partida da temática em questão é, em acordo com BRASIL (2012, p. 9)<sup>1</sup>, a defesa de “formulação e execução de políticas educacionais cotidianamente comprometidas com a igualdade pedagógica, a igualdade de acesso e de permanência exitosa para todas as crianças brasileiras, sejam elas negras, brancas, indígenas, quilombolas, do campo ou da cidade”. É nessa direção que as unidades de educação infantil (UEI)<sup>2</sup> das universidades federais desenvolvem um movimento do acesso universal das crianças de zero a cinco anos e 11 meses por meio de sorteio público das vagas de ingresso, como forma de democratização de acesso à escola pública de qualidade.


Para essa reflexão, trazemos um breve relato da constituição histórica do público atendido nas UEI das universidades federais, anteriormente denominadas creches universitárias; o ponto em questão sobre o acesso universal de vagas de ingresso e suas reverberações com foco no princípio público; e as considerações finais.

Destacamos a importância de tomarmos este assunto do ponto de vista histórico. Isso significa tomá-lo no campo das contradições, mediações e determi-

---

<sup>1</sup> Esse livro, desenvolvido no âmbito do Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, em articulação com a UFSCar e a COEDI/SEB/MEC, afigura-se como ferramenta potencialmente útil para o trabalho de elaboração de conteúdos de práticas pedagógicas promotoras da igualdade na educação infantil.

<sup>2</sup> Para saber mais sobre as UEI das universidades federais, consultar Ferreira & Cancian (2009), cuja publicação reúne a apresentação de 20 dessas UEI.



nações que o constituem. Em outras palavras, implica tomá-lo na relação inseparável entre o universal e o particular.

## **BREVE HISTÓRICO SOBRE O PÚBLICO ATENDIDO NAS UEI DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

As UEI das universidades federais têm sua gênese em uma conjuntura nacional de **luta por creches**, que se intensifica na década de 1970. Um processo desencadeado pelos movimentos sociais e liderado pelas mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas, e pelos sindicatos, que reivindicam o atendimento à criança na faixa etária de zero a seis anos. Também estão presentes as mães alunas da universidade, que reivindicam a implantação de creche no campus universitário para deixarem seus filhos enquanto estudam. As creches nas universidades respondem adequadamente, desde suas origens, à necessidade de servirem como campo de estágio e pesquisa para cursos da universidade. A legislação trabalhista, Decreto-Lei n. 5452 de 01/05/1943,

que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) respalda a luta pela creche, na medida em que esse dispositivo legal obriga as empresas a manterem, para as mães trabalhadoras, local apropriado para seus filhos em período de amamentação.

Segundo Raupp (2001, 2004, 2006), 19 universidades federais instalaram 26 UEI<sup>3</sup> em suas estruturas no período de 1970 a 1990. Na década de 1970, são inauguradas cinco UEI; nas décadas de 1980 até 1992, outras quinze UEI e, posteriormente, até final da década de 1990, outras novas seis UEI. Nessas 26 UEI incluem-se aquelas mantidas por associações e hospitais universitários. Atualmente são 17 UEI regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC). Destas, seis UEI integraram-se aos colégios de aplicação, além de três colégios de aplicação que mantêm turmas de pré-escola.<sup>4</sup>

Portanto, respaldadas na citada CLT, a maioria dessas UEI surge como **um direito da mãe trabalhadora** da universidade, associado ao caráter acadêmico, sendo concebidas igualmente como um campo de estágios, observações, pesquisas e bolsas de trabalho dos estudantes dos diversos cursos da uni-

<sup>3</sup> Para saber mais, consultar o site da Anuufei: <https://sites.google.com/view/anuufei/diretrizes-anuufei?authuser>. E o site do Condicap: [www.condicap.org.br](http://www.condicap.org.br).

<sup>4</sup> Os colégios de aplicação (CA) das universidades federais são regulamentados pelo Decreto Lei 9053, de 1946 (BRASIL, 1946) e pela Portaria do MEC n. 959/2013 diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos CA (BRASIL 2013).



versidade. Em 1986, surgem dois dispositivos legais relacionados a creches nos locais de trabalho: a Portaria n. 3296 do Ministério do Trabalho e Emprego de 1986<sup>5</sup>, que institui o reembolso-creche, porém não contempla os servidores públicos, e o Decreto n. 93.408 do mesmo ano, 1986, que dispõe sobre a instituição de planos de assistência pré-escolar para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal Direta e Indireta e fundações sob supervisão ministerial.<sup>6</sup> Com esse Decreto, amplia-se o **direito dos trabalhadores** (mulheres e homens) das universidades federais às respectivas UEI.

A Constituição Federal da República de 1988 declara, pela primeira vez, **a educação infantil como um direito da criança** e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabelece **a responsabilidade da educação infantil ao município**, levantando questões que se apresentam nos

seguintes debates acadêmicos: I Encontro Nacional de Coordenadores de Creches Universitárias, em outubro de 1987, em Florianópolis, SC; Seminário Financiamento de Políticas Públicas para Crianças de 0 a 6 anos, em outubro de 1987, em São Paulo; II Simpósio Nacional de Educação Infantil e IV Simpósio Latino Americano de Atenção Integral à Criança, em novembro de 1996, em Brasília; Seminário Internacional da Organização Mundial da Educação Pré-Escolar/OMEQ, em julho de 2000, no Rio de Janeiro; I Seminário de Creches em Universidades Paulistas: as creches públicas nas universidades paulistas – em busca de um significado, em setembro de 2000, em São Paulo. Entre as mencionadas questões, destacamos as centrais: o pertencimento da vaga é da criança ou do trabalhador? Qual a razão de existir essas UEI nas universidades uma vez que a

<sup>5</sup> A Portaria de n. 3296 de 03/09/1986 do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) autoriza as empresas e empregadoras a adotar o sistema de Reembolso-Creche, em substituição à exigência contida no § 1º do art. 389 da CLT, obedecendo o seguinte: “I - o reembolso-creche deverá cobrir, integralmente, despesas efetuadas com o pagamento da creche de livre escolha da empregada-mãe, ou outra modalidade de prestação de serviço desta natureza, pelo menos até os seis meses de idade da criança, nas condições, prazos e valor estipulados em acordo ou convenção coletiva, sem prejuízo do cumprimento dos demais preceitos de proteção à maternidade. Parágrafo único - A exigência não se aplica aos órgãos públicos e às instituições paraestatais referidas no caput do art. 566, da CLT”.

<sup>6</sup> O Decreto n. 93.408 de 10/10/1986 estabelecia que os órgãos, entidades e fundações viabilizassem o atendimento às crianças de zero a seis anos, filhas de servidores, por meio de creches, instituições materno-infantis e jardins de infância integrantes de sua própria estrutura organizacional ou que contratassem, mediante licitação, os serviços de instituições particulares, ou, ainda, que utilizassem, mediante convênios, as instituições de atendimento à criança de zero a seis anos conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas (BRASIL, 1986).



responsabilidade da EI passa a ser das redes municipais de educação?

A Constituição Federal da República de 1988 institui como direito dos trabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas (inciso XXV, Art. 7º - redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). No entanto, não define que essa assistência gratuita seja no local de trabalho.

Diante da ausência, nos dispositivos legais, do direito à creche no local de trabalho aos servidores públicos federais, essa lacuna foi preenchida por meio do Decreto n. 977, de 1993<sup>7</sup>, e da Lei Complementar, Instrução Normativa n. 12, de 1993<sup>8</sup>, os quais instituem o auxílio pré-escolar aos servidores públicos federais. Caracteriza-se numa assistência financeira recebida mensalmente pelo servidor público da administração pública federal direta, autárquica e fun-

dacional, o qual tenha filhos na faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses.

Um divisor de águas do movimento das UEI das universidades federais é o Encontro Nacional dessas unidades, realizado em 2002, no qual é criada a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEDI)<sup>9</sup>. Essa Associação passou a coordenar encontros nacionais e a liderar um movimento pelo fortalecimento da função acadêmica das UEI: o ensino, a pesquisa e a extensão. O tripé acadêmico universitário é pautado numa diversidade de crianças que expresse uma mostra da educação infantil brasileira – crianças negras, brancas, indígenas, quilombolas, do campo ou da cidade. Em outras palavras:

A razão de as unidades de educação infantil existirem é para poder fazer um trabalho de um nível de educação infantil que busque responder a demandas e desafios colocados para a educação infantil pública, caracte-

<sup>7</sup> Decreto n. 977 de 10/11/1993, da Secretaria da Administração Federal da Presidência da República, disciplina a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 1993b).

<sup>8</sup> Instrução Normativa n. 12, de 23/12/1993, que institui o auxílio pré-escolar aos servidores públicos federais; esses dois dispositivos legais mantêm as creches integrantes da estrutura do órgão ou entidade federal existentes, proibem a criação de novas creches a partir da data desses dispositivos e mantêm os contratos ou convênios até o prazo final com instituições particulares ou com entidades públicas, vedando sua prorrogação (BRASIL, 1993a).

<sup>9</sup> Para conhecer o movimento político da Anuufei, consultar artigo: CANCIAN; ANTUNES; RAUPP. **Uma história de luta em defesa das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufei). In: 50 anos da Paulistinha: conquistas, memórias e desafios. Editora Unifesp. 2022 (no prelo).



rizando-se, além de campo para educação de crianças, como espaço de formação acadêmica e profissional, que produz e socializa conhecimentos (RAUPP, 2004, p.213).

Um segundo divisor de águas da trajetória dessas UEI é a homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 01 de 2011<sup>10</sup>, que as reconhece como instituições públicas de ensino mantidas pela União, que integram o sistema federal de ensino e devem:

- I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;**
- II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;
- III – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino;
- IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos;
- V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional;
- VI – garantir o direito à formação profissional continuada;

- VII – assegurar piso salarial profissional; e
  - VIII – assegurar condições adequadas de trabalho.
- Parágrafo único. Unidades educacionais de Educação Infantil que funcionam em espaço/prédio de órgão da Administração Pública Federal, mantidas e administradas, mediante convênio, por pessoa física ou jurídica de direito privado, tais como cooperativas associações, sindicatos ou similares, caracterizam-se como estabelecimentos privados e integram o respectivo sistema de ensino municipal, estadual ou do Distrito Federal e, portanto, devem orientar seu funcionamento e solicitar autorização para ofertar a Educação Infantil ao Conselho de Educação do respectivo sistema (grifo nosso).

Essa regulamentação é resultado do movimento da ANUUF EI, por meio de debates em eventos científicos mencionados anteriormente. Foi no VII Encontro Nacional da ANUUF EI, em 2009, ocorrido nas dependências do Ministério da Educação (MEC), com apoio da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC, que houve a aprovação da proposta de regulamentação em questão. A citada Resolução define, conforme mencionado anteriormen-

<sup>10</sup> Resolução CNE/CEB n. 01 de 10/03/2011 que “Fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações” (BRASIL, 2011).



te, no artigo primeiro, que as UEI devem “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”. Com isso, as UEI ampliam, para a comunidade geral, a possibilidade de concorrer às respectivas vagas, ou, em outras palavras, o critério de acesso das crianças às vagas por meio do sorteio universal.

## **ACESSO UNIVERSAL DE VAGAS E SUAS REVERBERAÇÕES**

Com o objetivo de refletir e reverberar acerca dos contextos que geram o movimento de democratização do acesso das crianças nas UEI das universidades federais, por meio de sorteio público, realizamos uma breve análise, sob os aspectos das definições da Constituição Federal da República de 1988 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), da política de acesso e permanência nas UEI e da sua função acadêmica universitária.

O sorteio público justifica-se considerando que há uma limitação de vagas nas UEI das universidades federais. Dito em outras palavras, essas unidades não têm a função de atender a demanda da educa-

ção de crianças de zero a cinco anos e onze meses, cabendo à rede municipal de educação a responsabilidade do atendimento universal, conforme abordado anteriormente. A rede pública municipal de educação tem a função de atendimento da demanda da educação de crianças nessa faixa etária, e a rede de UEI das universidades federais a função acadêmica do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Do ponto de vista da Constituição Federal da República de 1988, a educação é tida como direito de todos e dever do Estado e da família. A Constituição reconhece a educação infantil como um direito da criança, definindo sua garantia de acesso e permanência até os cinco anos de idade e destacando como primeiro princípio (BRASIL, 1988, grifo nosso): **“A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”**. O Artigo 211 prevê, em seu inciso 2º, que os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil, mas ressalta, no inciso 4º, que “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

Destacamos que, uma vez que a educação infantil brasileira é direito de todas as crian-





ças, também passa a ser direito de todas as famílias, sejam estas trabalhadoras ou não. O inverso, ou seja, se a educação infantil fosse direito somente da família trabalhadora, o mencionado direito não seria extensivo a todas as crianças, considerando que, em nosso país, o número de desempregados foi e continua sendo expressivo. Para saber mais sobre a trajetória de luta da educação para as crianças de zero a seis anos no Brasil, a qual culminou, em 1988, com o desejado e necessário direito a todas as crianças, sejam elas filhas de trabalhadores ou desempregados, consultar, entre outros, os seguintes estudos: Vieira (1986); Vilarinho (1987); Rosemberg (1989); Campos (1990); Haddad (1990); Leite Filho (1997); Kuhlmann Jr. (1998); Arce (2001).

Outra referência importante para a área da educação infantil é a Resolução n. 5 do CNE, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as DCNEI, a qual determina que o poder público deve assegurar a oferta de educação infantil sem critérios de seleção:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de

0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, **sem requisito de seleção** (grifo nosso).

Nesse contexto, afirmamos que, apesar de caber aos municípios a responsabilidade pela educação infantil, uma vez que seja ofertada esse nível da educação básica pelas UEI das universidades federais, estas devem observar, sem qualquer restrição, **o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência das crianças**. A igualdade de condições pressupõe o reconhecimento de que ainda persiste a desigualdade de condições nos processos de acesso, sobretudo na permanência. Se estipularmos ou selecionarmos qual o público poderá acessar as UEI, criamos nichos de possibilidades, não permitindo representatividade/diversidade da sociedade nessas unidades de ensino, especialmente de um efetivo e concreto acesso. Além disso, se não concretizarmos políticas de permanência, a mencionada diversidade não permanece nas UEI. Esclarecemos adiante sobre a política de permanência.



O sorteio público das vagas para todas as crianças que buscam a educação nas UEI das universidades federais implica o critério de igualdade no ingresso, ou seja, excluindo o favorecimento no citado ingresso, de grupos ou setores da própria universidade. É relevante afirmar que, ao destinar vagas nas UEI para determinados grupos, os princípios de isonomia e impessoalidade<sup>11</sup> são feridos – esses princípios são garantias que temos na Constituição Federal de 1988. Lidar com a igualdade na desigualdade é uma luta que necessitamos abraçar, na defesa da universalidade do ingresso das crianças nas UEI, sabendo que é uma luta de avanços e retrocessos, mas que pode e deve ser dialógica.

Destacamos também que, de outra forma, o critério meritocrático integra processos pautados na “igualdade de oportunidade” que é a base do pensamento liberal, o qual nega a desigualdade social como condição social e política. Na educação infantil, a defesa é pela mencionada “igualdade de condições”, base do pensamento socialista, para o

acesso e a permanência de todas as crianças, o que supõe uma condição política que só o acesso universalizado propiciaria. Sabemos que a universalização da educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses ainda não se coloca na educação infantil da rede municipal<sup>12</sup>, a qual tem essa responsabilidade. Segundo dados atualizados sobre o atendimento da educação infantil:

As redes municipal e privada apresentam a maior participação na educação infantil, com 72,9% e 26,4% das matrículas, respectivamente. Das matrículas da rede privada, 32,8% estão em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público (BRASIL, 2021, p.20).

Nesse sentido, considerando o fato de vários estudos da área da educação infantil revelarem a existência de lista de espera de crianças em inúmeras escolas de educação infantil de redes municipais de educação, cabe também às UEI das universidades federais, por meio das suas citadas funções, atuarem nos fóruns e/ou movimentos sociais em

<sup>11</sup> Para saber mais sobre esses princípios, consultar no Webinário Internacional: Percorrendo o Brasil, promovido pela ANUUEFI no canal do Youtube, as contribuições do Procurador da República do Rio Grande do Sul, Enrico Rodrigues de Freitas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKlknQf2dD>.

<sup>12</sup> Nessa porcentagem de atendimento, são inúmeras pesquisas da área da educação infantil que revelam redes municipais de educação limitando o atendimento das crianças de quatro a cinco anos somente em meio período (quatro horas), sendo que a maioria das famílias dessas crianças necessita de atendimento integral para seus filhos.



prol da universalização das vagas nas redes públicas municipais de educação, sobretudo no Movimento Inter Fóruns da Educação Infantil do Brasil (Mieib)<sup>13</sup>.

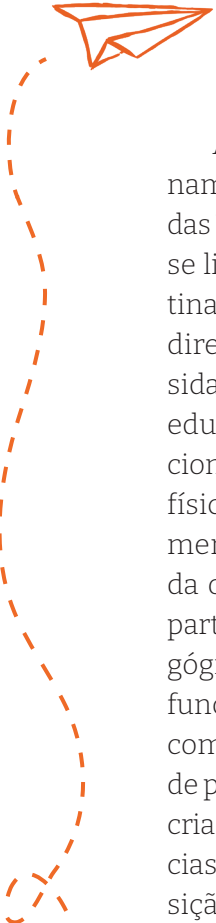
No entanto, consideramos que o princípio de acessibilidade é ponto de chegada para as crianças que ingressam nas UEI das universidades federais, mas o princípio de permanência é o que contribuirá para a efetividade do ciclo educacional completo, com justiça social para todas essas crianças, sobretudo aquelas com vulnerabilidade social.

Portanto, além do acesso mencionado nas UEI das universidades federais para promover a representatividade/diversidade das crianças atendidas, faz-se necessário também promover a sua **política de permanência**. Dito em outras palavras: considerar outras condições objetivas, além do sorteio público universal, denominadas de “materialidade destas condições”, a saber: ampla divulgação da abertura de vagas; apoio institucional para as famílias das crianças realizarem as inscrições no formato *on-line*; horário de atendimento<sup>14</sup>; oferta do atendi-

mento em período integral, além do período parcial; alimentação e transporte. A tendência é de ocorrer a desejada diversidade por meio do acesso universal e da política de permanência, uma vez que são essas as condições que contribuirão para as crianças, com diferenças econômicas, étnicas e/ou culturais, ingressarem e permanecerem nessas UEI, cujos funcionamentos atenderão às necessidades desse público. Uma diversidade necessária para que a extensão, focada na formação de professores e a produção de conhecimentos nas UEI, esteja pautada na realidade da sociedade. Garantir a permanência das crianças é colocar diferentes lentes, já que tratamos de diferentes contextos, permitindo que os arranjos possam se consolidar a partir das necessidades locais, das diferentes formas de ser e estar das crianças nessas UEI. Assim, as universidades federais se utilizam das UEI existentes em suas estruturas, a fim de propiciar um campo prático de conhecimentos, pesquisas e formação científica, em diálogo com a contemporaneidade na formação docente e na inovação pedagógica.

<sup>13</sup> Site do Mieib, disponível em: [www.mieib.org.br](http://www.mieib.org.br).

<sup>14</sup> De acordo com Brasil (2011), em seu Art. 4º, “o funcionamento dessas unidades de Educação Infantil ocorrerá no período diurno e poderá ser ininterrupto no ano civil, respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários, devendo a permanência da criança em jornada parcial ter duração mínima de 4 (quatro) horas e a jornada em tempo integral ter duração mínima de 7 (sete) horas”.



Ao nos debruçarmos sobre tais questionamentos, problematizamos que a função das UEI das universidades federais não pode se limitar a um espaço de assistência destinado aos filhos dos trabalhadores, como direito exclusivo do adulto e suas necessidades; que a permanência da criança na educação infantil – como direito constitucional – perpassa por questões de estrutura física, da formação dos docentes, do orçamento anual, da flexibilização curricular, da organização dos tempos e espaços, da participação das famílias no processo pedagógico, entre outras. Assim, reafirmamos a função das UEI das universidades federais como importante referência na realização de pesquisas que retratam a diversidade das crianças, os diferentes contextos, emergências e necessidades, convergindo na proposição de políticas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As UEI das universidades federais, conforme abordamos, desenvolvem as funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, caracterizando-se como escolas de experimentações, inovações pedagógicas e estágios para os cursos universitários.

Portanto, a função acadêmica dessas UEI como instituições públicas não se justifica pelo atendimento apenas à comunidade universitária, como ocorre na sua origem. O objetivo é contribuir para a educação infantil das crianças atendidas nos sistemas de ensino, incluindo a contribuição para as políticas públicas da área, uma vez que produzem conhecimento, realizam atividades de extensão, participam de projetos nacionais, estaduais e municipais com foco na educação infantil e participam de fóruns de discussões e movimentos sociais, os quais atuam no fortalecimento da área da educação infantil. Unidades nas quais os acadêmicos e profissionais possam desenvolver atividades, num local onde a concretude das demandas da prática social da educação infantil desafia a sua formação. Também, a contribuição das UEI para as políticas públicas da área terá maior relevância se os seus estudos e pesquisas – a produção de conhecimentos – estiver pautada num **universo de crianças atendidas que expresse uma mostra predominante da educação infantil brasileira**. Nessa perspectiva, a possibilidade de qualquer criança – branca, negra, indígena, quilombola, do campo ou da cidade, entre outras – buscar a respectiva vaga, por meio de sorteio público, poderá resultar



na composição do necessário e importante universo diversificado de crianças.

Confirmando as especificidades das UEI, retira-se de sua função a responsabilidade de atender a demanda, cabendo a essas instituições desenvolverem a mencionada função com uma mostra/quantidade das crianças de zero a cinco anos e onze meses. Em outras palavras, a responsabilidade do atendimento da mencionada demanda é da rede municipal de educação, conforme preconizam a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996.

Destacando também o **princípio público**, cabe ressaltar que as UEI das universidades

públicas são mantidas com verbas públicas, fazendo-se necessário o acesso universal das crianças, dentro dos limites de sua capacidade de atendimento, o que significa o não retorno à existência de reservas de vagas para determinados grupos de crianças.

Nossa defesa é o **sorteio público para todas as crianças** nessas UEI, seguindo a direção contrária de favorecer grupos que pleiteiam vagas/cotas específicas e que acabam fragilizando o todo. Dito isso, destacamos a necessidade de a luta ser maior, a favor da humanidade. O grande adversário é outro.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul. 2001
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n. 5452, de 01 de maio de 1943**. Brasília, 1943.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Lei n. 9053, 1946**. Brasília, 1946.
- BRASIL.Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria n. 3296, de 03 de setembro de 1986**. Brasília, 1986.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 93.408 de 10 de outubro de 1986**. Brasília, 1986.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 977, de 10 de novembro de 1993**. Brasília, 1993a.
- BRASIL. **Lei complementar, Instrução Normativa n. 12 de 23 de dezembro de 1993**. Brasília, 1993b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.



BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5 CNE/CEB de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. CNE, Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. 36 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1 CNE/CEB de 10 de março de 2011**. CNE, Brasília, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade. **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Organização de Maria Aparecida Silva Bento. São Paulo: CEERT, 2012. 220p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 959 de 27 de setembro de 2013**. Estabelece diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

CAMPANHOLE, A.; LOBO, H. **Consolidação das Leis do Trabalho e Legislação Complementar**. Textos revisados e atualizados. 66. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

CAMPOS, M. M. A Questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 71, n. 169, p. 212-231, jul./dez. 1990.

FERREIRA, I. M. S.; CANCIAN, V. A. (Org.). **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais**: os caminhos percorridos Goiânia: FUNAPE, 2009. Disponível em: <https://sites.google.com/view/anuufei/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

HADDAD, L.; OLIVEIRA, E. C. A Secretaria do Bem-Estar Social e a creche: dos primórdios a 1970. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 34, p. 90-118, dez. 1990.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

LEITE FILHO, A.G. **Educadora de educadoras**: trajetória e ideias de Heloísa Marinho: uma história do Jardim de Infância no Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro, PUC. 1997.

RAUPP, M. D. **A Educação nas Universidades Federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2001. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83515>. Acesso em 10 de maio de 2021.

RAUPP, M. D. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Editora da UNICAMP, v. 25, n. 86, p. 197-217, 2004.

RAUPP, M. D. Creches Universitárias: origens e perspectivas das Unidades. In: RAUPP, M. D. (Org.) **Reflexões sobre a Infância**: conhecendo crianças de 0 a 6 anos. Florianópolis. Editora da UFSC, 2006. p.45-64.

ROSEMBERG, F. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. In: CAMPOS & ROSEMBERG (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez. 1989.

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

VILARINHO, L. R. G. **A educação pré-escolar no mundo e no Brasil**: perspectivas histórica e crítico-pedagógica. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro, UFRJ. 1987







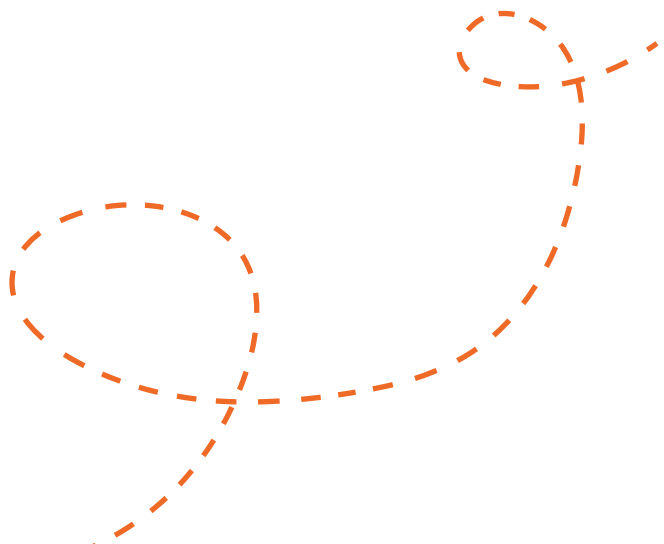


04

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
NA PRÁTICA:**  
o papel da Pedagogia

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
NA PRÁTICA:**  
o papel da Pedagogia

Júlia Oliveira Formosinho





## INTRODUÇÃO

A educação tem um papel muito importante na humanização do homem e na transformação social. Mas, para poder desempenhar esse papel, precisa de ser um instrumento de libertação e não de domesticação.

São muitas as exigências que se põem a uma educação que humanize o homem, mas é importante que se prossiga esse fim desde a educação de infância, a qual se inicia no berçário. Entre essas exigências, saliento:

- a clarificação da **imagem de homem** (criança ou adulto) como ser de direitos, como ser pensante, sujeito da sua própria história de aprendizagem e não mero objeto no processo de ensino;

- a clarificação das **finalidades da educação** como *caminho que se faz caminhando* em modo cooperado, isto é, operado em conjunto;

- a clarificação de um **modo de desenvolver a aprendizagem** coerente com essa imagem e com esse caminho;

- a afirmação da **participação** como eixo vertebrador do cotidiano educativo;

- a criação de uma **formação de profissionais** que sustenta a recursividade entre a prática e a teoria, entre o aprender e o ensinar;

- a tomada de consciência do papel da **Pedagogia** neste processo.

Este capítulo espera contribuir para a compreensão de algumas dessas exigências, especificamente para a compreensão do papel da Pedagogia nesse processo e para a criação de uma formação de profissionais que sustente a



recursividade entre a prática, teoria e ética, entre o aprender e o ensinar.

É preciso tomar consciência da importância dos saberes pedagógicos no âmbito da formação de educadores de infância. Esses saberes pedagógicos não podem ser confundidos com outros saberes, tais como os saberes disciplinares, os saberes didáticos e os saberes das ciências da educação.

Pensar a pedagogia como espaço para construir os saberes pedagógicos exige que a formação apoie os formandos a tornar presente a tradição dos pedagogos, das pedagogias e dos modelos pedagógicos. Para isso se tornar realidade, é preciso que as políticas públicas para a formação de profissionais de educação, as instituições de formação de professores e os respetivos currículos de formação afirmem a Pedagogia como espaço autónomo e específico, a qual não exclui os outros saberes, antes os articula na formação pedagógica e na prática quotidiana.

Este capítulo centra-se no papel da Pedagogia para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância como alavanca da práxis educativa. Quando o comecei a escrever, lembrei Bernardo de Chartres, um monge do século 12, que disse: “Somos anões erguidos aos ombros de gigantes”, referindo-se à herança societal-cultural. É

bom lembrar que também temos, na Pedagogia, uma herança fortíssima, uma herança que remonta tão longe quanto a nossa cultura. A responsabilidade dessa herança remete-me para Goethe (escritor, poeta e cientista alemão do século 18), que diz: “O que tens de herança de nossos avós, ganha-o de novo para lhe poderes chamares teu”. Assim, para podermos chamar nossa essa riquíssima herança pedagógica, não podemos nos limitar a repeti-la. Essa herança honra-se desenvolvendo-a.

A herança pedagógica de que dispomos é rica, variada, múltipla, o que faz de nós anões aos ombros de gigantes. Mas não podemos ter, perante esta, uma atitude passiva. Precisamos de ganhá-la para o cotidiano vivencial na educação da criança e na formação dos professores, na investigação e na disseminação, isto é, precisamos de torná-la numa inspiração.

## **IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA**

A dinâmica da Pedagogia concretiza-se num diálogo entre a desconstrução de uma realidade e a construção da sua transformação. No âmbito da pedagogia do desenvolvimento profissional dos professores de



educação de infância, perguntamos: *por que é que a universidade esqueceu na formação docente a profissão de professor? Quais as consequências da ausência dessa problematização da profissão docente?*

Começo essa reflexão utilizando um levantamento que fiz das vozes de meus antigos alunos da formação (inicial e contínua) de professores, relativamente à sua formação. Recupero aqui extratos de algumas das muitas vozes que fui ouvindo:

*“As disciplinas curriculares da formação inicial eram [no meu tempo] focadas em conteúdos disciplinares específicos, sem a preocupação com o contexto profissional do exercício da profissão... e sei que ainda é assim.”*

*“Eram disciplinas distantes dos nossos problemas de todos os dias.”*

*“Na minha formação inicial houve uma grande ausência de formação para a prática e, no entanto, eu acabei o curso e fui de imediato para uma sala cheia de crianças.”*

*“A formação contínua é muitas vezes uma repetição de conteúdos da formação inicial.”*

Essas e muitas outras falas semelhantes ecoam nas minhas interrogações enquanto formadora de professores. Há alguma

variação nos programas de formação, mas, mesmo nos mais distantes da realidade das escolas, encontra-se muitas vezes uma rubrica intitulada *Implicações para a prática*. O pressuposto em presença é que a teoria comanda a prática cotidiana, o que infere que o profissional desenvolve uma prática meramente baseada na teoria. Isso configura-se uma forma restritiva de olhar quer para a teoria, quer para a prática, quer para a sua interatividade. Os formadores universitários esquecem, por vezes, quem são os destinatários da formação. A esse respeito, lembro Dewey que, com a sua imensa *sagesse*, lembra que uma teoria se certifica (ou não) através da sua aceitação e do seu uso. Nem todas as teorias pedagógicas são igualmente relevantes para apoiar a formação docente e aprendizagem da criança.

## **A ACADEMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Uma linha vermelha da formação dos professores para a transformação reside na academização dessa formação (FORMOSINHO, 2009), que tem de ser afastada para que a aprendizagem profissional, no âmbito da formação, não se transforme



em mera aprendizagem nominal, isto é, aprendizagem da denominação do conceito sem a sua conotação<sup>1</sup>.

De facto, muitos programas de formação de professores são organizados através de uma acumulação de disciplinas com o objetivo de transmitir saberes disciplinares e saberes didáticos que cada formador individual considera relevante. Essa é a base de uma aprendizagem passiva e academizante dos professores em formação, a qual se transforma na ausência de uma orientação formativa para a ação na escola, como contexto micro de aprendizagem e ensino e para a sua relação com a comunidade.

## **A PEDAGOGIA COMO REFERENCIAL CENTRAL PARA CRIAR COTIDIANOS EDUCATIVOS**

A Pedagogia é um referencial central para criar cotidianos educativos e é, portanto, muito importante para a profissão de professor de educação infantil. No meu entender, coloca-se aqui uma exigência à formação – a de tornar parte integrante do processo formativo a questão da interatividade reflexiva ente a teoria e a prática.

Muitos disseram que essa relação entre a teoria e a prática é o âmbito, por excelência, da Pedagogia. Eu costumo dizer que o espaço privilegiado da Pedagogia é triangular, pois se afirma criando uma relação vivencial entre a teoria, a prática e a ética. A Pedagogia desenvolve-se na práxis cotidiana em que a ação educativa precisa de ser fecundada pelos saberes relevantes e sustentada por uma ética relacional. A *relação* é o alfa e o ômega da Pedagogia.

O papel dos formadores de professores é afiançar a teoria pedagógica através do modo como a tornam presente na formação, não é o de contribuir para a desacreditar, apresentando-a ora como mera teoria, ora como mera receita prática. Em ambas estas situações, a Pedagogia aparece diminuída na sua relevância para o desempenho profissional.

Formar profissionais coloca a exigência e a riqueza em compreender a profissão que os formandos escolheram. O formador deve fazer as escolhas sobre o que ensinar e como ensinar no contexto da compreensão ou de quem vai ensinar (caso da formação inicial), ou de quem já está a ensinar (caso da formação continuada).

Qualquer formador tem de se perguntar – o que vou ensinar, por que vou ensinar

<sup>1</sup> A aprendizagem verbal do nome do conceito sem a aprendizagem do seu significado profundo e vivencial.



esse conteúdo, como o vou ensinar e qual a sua relevância para a profissão. O modo de ensinar não é meramente adjetivo no processo formativo de professores, é também *substantivo*; isto é, o modo de ensinar tem na formação de professores também uma dimensão de conteúdo.

No levantamento atrás referido, os comentários dos professores em formação referem isso com muita frequência: “*Aprendemos sobre a educação nova à moda antiga!*”. Esses professores estavam a ironizar sobre o modo de ensinar que viveram, dizendo-o incoerente com as ideias propostas pelo professor. Em consequência, o professor formador tem de cuidar da escolha dos conteúdos formativos, mas também da escolha do modo de os desenvolver com os profissionais em formação. Se como conteúdo estamos a propor que os educadores de infância desenvolvam uma pedagogia participativa com as suas crianças, precisamos de pensar no modo como lhes colocamos essa proposta formativa.

Desde o século 18 que a doutrina pedagógica dos jesuítas nos lembra que o modo como os professores são ensinados tem muita importância para a forma como vão ensinar os seus alunos. Emerge aqui o conceito do *isomorfismo pedagógico* como

*homologia formativa* – aprende-se a ensinar através do modo como somos ensinados, e não só através dos conteúdos da formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

As revisões sucessivas que tenho feito sobre desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, 2009) tornam claro que a eficácia da aprendizagem dos conteúdos está profundamente relacionada com o modo como esses conteúdos são ensinados. Os conteúdos da formação devem, assim, ser desenvolvidos num modo pedagógico que não se constitua em negação dos princípios apresentados, que, pelo contrário, ajude à compreensão de como os princípios sustentam a ação.

## **FORMAR PARA TRANSFORMAR: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL**

Formar para transformar exige a centração da formação na prática educativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), exige a recuperação dos pedagogos e suas teorias, dos movimentos pedagógicos e modelos pedagógicos. Uns e outros contribuem para o desenvolvimento profissional enquanto construção do conhecimento praxeológico



(FORMOSINHO, 2016, FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012). O conhecimento praxeológico é um conhecimento que:

- se situa no aqui e agora, no cotidiano dos professores com as crianças;
- numa procura de tomada de consciência da prática em curso;
- através da reflexão crítica na ação atual;
- em direção à realidade educativa que se almeja desenvolver;
- na consciência dos processos em desenvolvimento;
- os quais exigem a clarificação das finalidades e dos propósitos a alcançar;
- sabendo que se está perante um processo que exige tempo;
- conscientizando os desafios que o caminho está a apresentar;
- conscientizando as realizações a que se chega e celebrando-as;
- criando memória de todo este processo de construção da transformação profissional, para melhor saber como agir e transformar.

O saber profissional reflexivo e crítico, como coração do conhecimento profissional praxeológico, é o objetivo principal do

desenvolvimento profissional enquanto formação para a ação em transformação.

O conhecimento académico não é a única fonte de conhecimento para a construção do saber profissional. No meu entender, outros processos formativos são importantes, tais como a observação de cotidianos pedagógicos desafiantes (quer de forma presencial, quer em vídeo), os debates entre formandos e professores experientes e inovadores, o contacto com líderes pedagógicos e professores de escolas progressivas conhecidas por desenvolver pedagogias participativas. Essas e outras situações de aprendizagem são amplamente usadas no âmbito dos projetos internacionais que usam a Pedagogia como centro significativo para a formação de profissionais reflexivos. Lembramos, entre outras, a proposta pedagógica de Reggio Emilia, a de Eleanor Goldschmied, a de Pikler-Lóczy, a da Pedagogia-em-Participação e a do OBECI.

O desenvolvimento do conhecimento profissional prático exige a evidência da sua relevância para a ação educativa do profissional com as crianças. A escolha dos conteúdos formativos pelos formadores de professores precisa de ser aberta aos professores e às exigências do seu cotidiano, criando um clima favorável aos processos





exigentes de aprender (par)a transformar em ação cotidiana.

Na minha experiência enquanto formadora universitária de professores, verifiquei a utilidade de uma compreensão aprofundada sobre os modos essenciais de fazer pedagogia – *o modo transmissivo e o modo participativo*.

### **PEDAGOGIA TRANSMISSIVA E PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Apresento seguidamente os dois modos fundamentais de fazer pedagogia – o modo transmissivo e o modo participativo (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). As *pedagogias transmissivas* definem um conjunto mínimo de informação considerado essencial e perene, cuja transmissão, por si só, permitiria a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo transmissivo é a transferência dessa herança cultural a cada geração e a cada indivíduo. A concepção do conhecimento como algo essencial e permanente é central na edu-

cação tradicional transmissiva. O professor é visto como mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido ontem – como o elo entre esse conhecimento perpétuo e a criança que aprende. Os objetivos da educação, nesse sentido, são predominantemente baseados na transmissão dessa herança permanente e no seu contributo para a aquisição de competências (pré) acadêmicas; na aceleração da aprendizagem e na compensação dos défices que dificultam a escolarização. Os processos de ensino e aprendizagem transmissivos definem a memorização do conteúdo e a sua reprodução fiel como a atividade educacional central. Assim, o processo desenvolve-se à volta de materiais já prontos, que não da iniciativa da escola, dos professores ou das crianças. Assume-se assim um papel meramente respondente para a criança, e escolhem-se propostas estereotipadas para o ensino.

As *pedagogias participativas* envolvem uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva para promover uma visão diferente dos processos de aprendizagem e ensino, das imagens e papéis de crianças e profissionais da educação. O propósito das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, numa experiência contínua e interativa.



A imagem da criança é a de um ser ativo, competente, protagonista; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança. A atividade da criança é compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem; o papel do professor consiste em organizar o ambiente educativo e observar a criança, por forma a compreendê-la e responder-lhe. O processo de aprendizagem, nessa relação, é um desenvolvimento interativo entre criança e adulto; os espaços e tempos educativos são desenhados para permitir e facilitar essa educação interativa e colaborativa. As atividades e projetos são vistos como uma oportunidade para as crianças adquirirem uma aprendizagem significativa.

A pedagogia transmissiva é tendencialmente singular, a pedagogia participativa manifesta-se em expressões plurais – fala-se geralmente em pedagogias participativas<sup>2</sup>. Para desenvolver pedagogias participativas é preciso desconstruir o modo tradicional transmissivo, por forma a criar nova consciência sobre finalidades e objetivos, sobre métodos e formas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, 2007).

## **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PEDAGOGIA TRANSMISSIVA E NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS**

Se queremos que o desenvolvimento profissional seja útil para transformar a qualidade educativa do cotidiano, precisamos de ensinar aos professores em formação as pedagogias participativas e os modelos pedagógicos congruentes. Precisamos de ensiná-los de maneira a contribuir para a sua coconstrução do seu conhecimento, para que assim façam uma aprendizagem experiencial substantiva e não apenas nominalista.

Não podemos esquecer a centralidade da escuta dos professores em formação sobre a sua prática cotidiana, tal como não podemos esquecer a utilidade da aprendizagem profissional observacional que lhes permita ver e sentir experiências vivas de pedagogias da infância transformadoras. A aprendizagem experiencial é importante quer para o adulto quer para a criança – essa aprendizagem é multirrelacional.

Cada vez mais se tem vindo a reconhecer a importância dos contextos e das relações, dos saberes e da ética no desenvolvimen-

<sup>2</sup> Na minha experiência de docência universitária, a tomada de consciência sobre estes dois modos de fazer pedagogia leva os formandos a regressar à sua experiência de aprendizagem discente e à sua experiência como docentes.



QUADRO 1 – A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS COMO UMA PEDAGOGIA DA RELAÇÃO

<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA PEDAGOGIA TRANSMISSIVA</b>	<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS</b>
O desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem predominantemente individual.	O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto e em colaboração.
A formação contínua neste paradigma centra-se sobretudo na atualização de conteúdos a ensinar ou das suas didáticas específicas.	A aprendizagem centra-se na reconstrução do saber profissional prático que sustenta o quotidiano da ação com a criança.
Distante do desenvolvimento organizacional.	Contextualizado na organização educativa e na sua comunidade, na cultura e seus saberes.
O ambiente de aprendizagem é pobre, porque foca quase exclusivamente nos conteúdos.	O ambiente de aprendizagem é rico, cheio de recursos porque convoca saberes plurais fundantes e é suportado pela ética das relações.
As interações são minimizadas e instrumentalizadas apenas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos.	As relações e interações estão no coração das pedagogias participativas para a formação de profissionais, porque a formação é uma pedagogia da relação.

Fonte: OLIVEIRA-FORMOSINHO (2021)



to profissional dos professores. Há algum consenso acerca do carácter sistémico, contínuo e prático do processo de desenvolvimento dos professores e do processo de melhoria da escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, 2009).

Toda a investigação, desde a década de 1990<sup>3</sup>, aponta para a necessidade do suporte organizacional ao desenvolvimento profissional dos professores, o que aproxima cada vez mais os princípios do desenvolvimento profissional e os princípios do desenvolvimento organizacional e da inovação educacional.

O desenvolvimento profissional é um *processo vivencial* que não é puramente individual, mas um processo colaborado, complexo e situado. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com:

- os *processos* (levantamento das preocupações profissionais vividas, participação dos professores na definição da formação em curso, reflexão dialogada ao longo de

todo o processo, respeito pela vez e a voz dos professores nos seus processos de aprender para melhor ensinar);

- com os *conteúdos* concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências);

- com os *contextos da aprendizagem* (formação centrada na escola);

- com a *relevância para as práticas* (formação centrada nas práticas);

- com o *impacto na aprendizagem das crianças*.

Sendo o desenvolvimento profissional um processo que ocorre nos contextos de trabalho, tem sido evidenciada a necessidade de promovê-lo inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente. Assim, o problema da participação dos professores (de cada professor e do grupo todo) é parte integrante deste processo de desenvolvimento contextual, individual e organizacional.

<sup>3</sup> Ver o *Handbook on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, de 2008, e o *Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development*, de 2016.



## REFERÊNCIAS

CANCIAN, Viviane Ache; SIMONE Freitas Da Silva Gallina; NOELI Weschenfelder (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. UFSM, Centro de Educação. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CHRISTIE MARTIN, Drew Polly. **Handbook of research on teacher education and professional development**. Advances in Higher Education and Professional Development Book Series. USA, 2016.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

FORMOSINHO, João. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica, **Revista Senso**, Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, v. VI, n. 1, p. 15-39, 2016.

FORMOSINHO, João, OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias participativas e pedagogias transmissivas na escola e massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 3-25.

COCHRAN-SMITH, Marilyn *et al.* **Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**. NY: Routledge, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa. In GUIMARÃES, Célia (Org.), **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p 3-31.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogias(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Organizado por T.M. Kishimoto e M. Pinazza. São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora. 2009. p. 287-302.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João (Org.). **Special Issue on Praxeological Research of the Journal of the European Early Childhood Research Association**. London: Routledge, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. UFSM, Centro de Educação. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

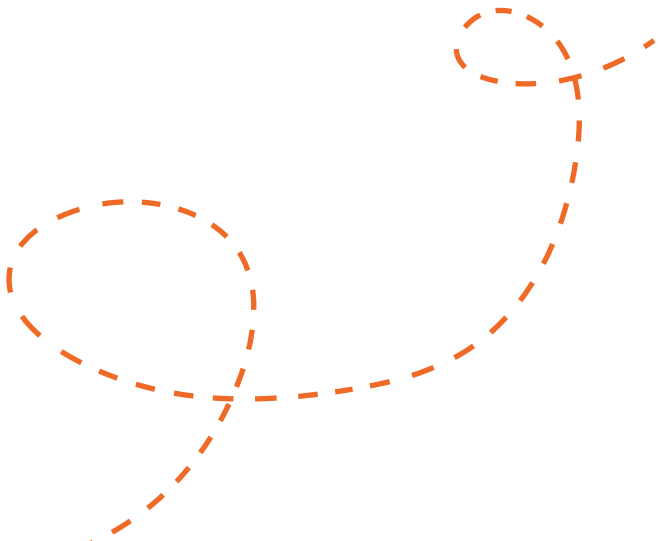


05

**A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
UNIVERSIDADE:**  
limitações e potencialidades

**A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
UNIVERSIDADE:**  
limitações e potencialidades

João Formosinho







## INTRODUÇÃO

A universitarização da formação de professores nos sistemas educativos do mundo emergiu generalizadamente desde as décadas de 1970 e 1980. Nesse processo, a formação dos profissionais de educação infantil passou também a ser assumida pelo ensino superior. Essa universitarização tem potencialidades, mas também tem limitações. É o que procuramos analisar neste texto.

Há limitações e, por vezes, riscos numa universitarização da formação de professores de crianças pequenas, porque tal universitarização tem sido muitas vezes interpretada como a academização dos cursos (FORMOSINHO, 2002a, 2002b, 2009a). O principal risco da academização de uma formação profissional é o progressivo afastamento entre a formação e a profissão, neste caso, entre a academia e os profissionais de educação infantil e as suas problemáticas.

Mas a universidade tem um papel insubstituível no sistema educativo, pois permite formar profissionais reflexivos, com capacidade de conceção, e investe na produção de conhecimento e na análise crítica da sociedade e da realidade profissional.

Essa tensão estruturante da formação dos profissionais de educação infantil (e da formação de professores, em geral) é também um dilema da universidade no mundo atual – ser capaz de produzir conhecimento, incentivar a reflexão crítica e, ao mesmo tempo, assumir as dimensões formativas da sua missão, nas quais se inclui contribuir para melhorar a ação prática dos



profissionais por si formados nos seus contextos de trabalho. Só assim, a Universidade será capaz de prestar um serviço relevante às comunidades educativas.

Essa problemática da formação dos profissionais de educação infantil cruza duas problemáticas mais abrangentes - a da formação pela universidade dos profissionais de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009b) e a da formação pela universidade de todos os da educação básica (FORMOSINHO, 2001, 2002a). Neste texto, cruzaremos ambas as problemáticas.

## O MEU INTERESSE PELA TEMÁTICA

O meu interesse pela temática da universitarização da formação de professores já vem de algum tempo, sobretudo desde a minha pertença ao Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

(INAFOP) em 1999-2002, onde avalei cursos de formação de professores da educação de infância e do ensino básico em Portugal. Do trabalho em diversas comissões de avaliação de cursos ou instituições de formação em Portugal, na Inglaterra, no Brasil e da pertença a vários organismos de coordenação dessas comissões provem muita da observação participante que sustenta a minha perspetiva sobre a formação universitária de professores de educação de infância e do ensino básico<sup>1</sup>.

Muitas das reflexões aqui apresentadas partiram dessa observação participante e do intercâmbio com colegas nacionais, europeus (sobretudo colegas ingleses, espanhóis, franceses, belgas, alemães, entre outros) e com colegas do Brasil. Outras reflexões vieram da pertença a comissões e organismos de avaliação dos cursos de formação de professores (ou da avaliação de cursos concretos, como na Faculdade de Educação de São

<sup>1</sup> Destaco, no âmbito da formação de professores em Portugal, alguns trabalhos relevantes como a pertença a grupos de trabalho para a colaboração no ordenamento jurídico da formação de professores (1986), o estudo da condição dos professores em Portugal (1988-1989). Como membro do Conselho Nacional de Educação (1989-1999), fui relator de pareceres sobre a formação contínua de professores. Posteriormente, elaborei uma proposta de modelo para a sua formação contínua que foi aprovada pelo Governo. Como membro do Instituto Nacional de Acreditação de Professores (INAFOP), participei na elaboração dos perfis de desempenho profissional dos professores (1999-2002). Fui Presidente da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Formação de Professores em Educação de Infância e Ensino Básico do Primeiro Ciclo (2004-05) e avaliador de vários cursos de formação de professores como Avaliador da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Fui Vice-Presidente (1998-2008) e depois Presidente (2008-2012) do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores.



Paulo, designadamente dos trabalhos no INAFOP em 1999-2002)<sup>2</sup>.

Dessa observação participante e dos documentos aí produzidos (relatórios, recomendações e outros documentos), do argumentário aduzido decorreram várias reflexões que me levaram a escrever, desde 2001, textos sobre a formação de professores e a avaliação dessa formação, como se pode ver na bibliografia que uso neste texto.

### **A MENOR VALORIZAÇÃO PELA UNIVERSIDADE TRADICIONAL DA FORMAÇÃO DAS PROFISSÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

A profissionalidade específica dos professores de educação infantil tem uma importante componente de cuidados que exige profissionais com vocação social e um adequado desempenho interativo interpessoal (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). Daí ser necessário analisarmos a sua formação também dentro do quadro da formação dos profissionais de desenvolvimento humano.

Durante muito tempo, a universidade desconsiderou a formação dos vários profissionais de desenvolvimento humano que tinham vindo a emergir na sociedade desempenhando tarefas de apoio pessoal e social, como assistentes sociais, enfermeiros e fisioterapeutas, e outros profissionais que agrupamos na denominação de profissionais de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009b, 2011).

Numa menor valorização pela universidade tradicional das profissões de desenvolvimento humano, a qualificação para o desempenho social destas profissões deveria ser obtida mais por recrutamento de pessoas com vocação e dedicação do que por preparação intelectual superior. Isto é, para esse desempenho não seria necessária uma formação de nível superior, mas apenas uma formação de nível médio.

Essa menor valorização pela universidade tradicional das profissões de desenvolvimento humano, em relação às profissões clássicas (médicos, juizes, advogados, engenheiros, economistas etc.), tem a ver com vários fatores.

<sup>2</sup> Destaco, como atividades de avaliação a nível internacional, a pertença à comissão de avaliação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (março de 2005), a colaboração com o European Network on Teacher Education Policies (EN-TEP), em janeiro de 2001, a avaliação do programa do governo inglês de formação em liderança dos centros integrados para a infância - National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership (NPQICL), em julho de 2004.



Tem a ver, em primeiro lugar, com a **componente de cuidados** que a maioria dessas profissões exige, pensando-se, por isso, que a preparação para o seu desempenho seria obtida mais por recrutamento de pessoas com vocação e dedicação do que por preparação intelectual superior. Essa dedicação foi conceptualizada como resultando de um **chamamento missionário** ou de uma **vocação social**.

Com estas características de centração nos cuidados, essas profissões de desenvolvimento humano foram percebidas por muitos sectores sociais durante muito tempo como **profissões inerentemente femininas**. É assim que se falava das enfermeiras, das professoras de educação infantil, das professoras de ensino fundamental, das assistentes sociais, etc. Nesta menor consideração pela universidade tradicional das profissões de desenvolvimento humano há assim uma reprodução de estereótipos de género e de estatuto social.

Essa menor valorização tem também a ver com o **carácter interativo e interpessoal do desempenho**. Nas profissões de desenvolvimento humano, o desempenho profissional é interativo, isto é, o trabalho com pessoas é feito através da interação com essas mesmas pessoas, sendo essa intera-

ção o meio e parte significativa do próprio conteúdo do desempenho. Numa profissão que trabalha com pessoas, a vontade, o afeto e a emoção – e a inteligência destas pessoas – são um fator natural do (in)sucesso da intervenção. Não estamos aqui perante profissões técnicas em que o objeto a transformar não tem volição, emoção ou cognição.

Considerando esta interação, podemos mesmo considerar que nesse desempenho há uma dupla componente – a componente profissional da intervenção e a componente pessoal do indivíduo apoiado (a sua reação à intervenção). O sucesso depende muito do envolvimento das próprias pessoas nesse processo e, sobretudo, da interação entre essas duas componentes do desempenho.

Como a intervenção de desenvolvimento humano de quem trabalha com pessoas tem uma importante componente de **participação das próprias pessoas apoiadas**, é natural que estas discutam no cotidiano essas questões das quais depende muito da sua vida. É também natural que frequentemente contraponham o seu conhecimento do senso comum ao conhecimento profissional que lhes é proposto – toda a gente discute a educação dos seus filhos e, logo, os professores, as escolas, os currículos e a própria educação escolar; toda a gente discute a sua saúde



e, logo, o atendimento hospitalar, a saúde pública e o próprio sistema de saúde.

Para a lógica acadêmica tradicional, esta **dificuldade de impor uma distância entre o saber científico e técnico e o saber do senso comum** é muito perturbante, até porque a definição tradicional de conhecimento científico implica a ruptura com esse senso comum. Essa mesma dificuldade embaraça quem quer a legitimação social do saber profissional quer uma asserção de estatuto social superior baseada no estatuto epistemológico do saber, num exercício de afirmação social e profissional semelhante à assegurada nas profissões clássicas consolidadas.

Uma última linha de considerações sobre a menor valorização pela universidade tradicional das profissões de desenvolvimento humano remete para a **ambiguidade e a incerteza inerentes ao desempenho profissional** de quem trabalha com pessoas. É que nesse desempenho profissional, quer os fins quer os meios podem ser incertos, discutíveis e frequentemente discutidos (por todas as pessoas no seu no cotidiano, com acabá-mos de referir).

Por todas essas razões, pode haver uma tensão entre a cultura predominante da instituição universitária tradicional baseada na produção de conhecimento abstrato e uma


formação de profissionais de desenvolvimento humano baseada na promoção de competências interpessoais.

## **ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA LÓGICA DA UNIVERSIDADE**

A formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais, quer das profissões clássicas quer de desenvolvimento humano. Essas especificidades podem entrar em conflito com a lógica de formação da universidade tradicional. Algumas das considerações que se seguem valem para a formação de todos os professores de crianças – professores de educação infantil e professores das séries iniciais do ensino fundamental (BODIÃO; FORMOSINHO, 2010).

### ***A FORMAÇÃO DOCENTE COMO A TRANSMISSÃO DA PRÓPRIA BASE DE LEGITIMIDADE DO SABER DOCENTE***

O professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber pro-



fissional. Isto é, um profissional de ensino ao ensinar transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz. Essa transmissão da própria base de legitimidade do saber ocorre na formação de outras profissões, mas apenas no momento do estágio prático – por exemplo, o veterinário orientador da formação prática de outros veterinários utiliza a sua própria prática veterinária como um dos mais importantes instrumentos de formação prática, mas isto não acontece necessariamente aos professores das disciplinas teóricas do curso.

Na formação de professores, essa transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma indireta ou direta, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas curriculares com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores formadores sugerem. Essa avaliação e julgamento permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da formação de professores.

## **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PELA DISCÊNCIA**

A docência é **uma profissão que se aprende primordialmente pelo desempenho do papel de aluno**; isto é, aprende-se desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores. Aprende-se na escola infantil e na escola fundamental, aprende-se nos cursos de formação de professores não apenas pelas matérias lecionadas, mas também através dos métodos praticados pelos professores. A docência como profissão aprende-se constantemente pela **longa vivência da discência**. Não acontece isso com a maioria das profissões.

Embora tenha sido este o modelo de aprendizagem dos ofícios no passado, até à era da industrialização, deixou de ser o modelo dominante da aprendizagem profissional desde o desenvolvimento da industrialização<sup>3</sup>.

A aprendizagem da docência pela discência tem como consequência que a primeira etapa da formação prática dos professores é constituída pelo **desempenho do ofício de aluno**. Todos os futuros professores têm, no seu longo currículo discente, uma aprendi-

<sup>3</sup> Na atualidade, ainda acontece que parece haver uma maior percentagem de médicos, advogados, engenheiros etc. entre os filhos desses profissionais que na população em geral. Haveria, assim, ainda nessas profissões, um efeito da aprendizagem em contexto familiar. Mas esse efeito ocorre mais por partilha familiar de experiências e gestão das expectativas sociais do que por observação direta e sistemática da prática profissional dos pais.



zagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor.

Uma segunda consequência é que a segunda etapa da formação prática dos professores é a **própria prática docente dos seus formadores universitários** no curso da formação inicial. Diferentemente de outras profissões, o aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino). É essa convergência que torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão.

***A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRAPÕE UMA FORMAÇÃO MUITO FRAGMENTADA DISCIPLINARMENTE A UM DESEMPENHO DOCENTE HOLÍSTICO***

Há uma importante especificidade da formação de profissionais de educação infantil na lógica da universidade. Enquanto as duas especificidades anteriores são

comuns a toda a formação de professores de crianças, a que iremos apresentar agora é predominante na formação dos professores de educação infantil.

É que a formação docente na educação infantil contrapõe geralmente uma formação muito fragmentada disciplinarmente a um desempenho docente holístico, o que implica uma relevante desconexão entre a formação inicial dos profissionais de educação infantil e a realidade das condições sociais do seu desempenho.

**BENEFÍCIOS DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A universidade distingue-se das outras organizações educacionais pela sua ênfase na produção autônoma de saber. As escolas universitárias de formação não são só espaços de ensino, mas também espaços de investigação e reflexão. As universidades quando educam profissionais não formam meros executantes nem sequer técnicos com autonomia limitada, mas preparam profissionais com **capacidade de conceção e com autonomia para organizar o seu próprio trabalho**.



O ensino universitário não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino. Toda a formação de professores deve visar às capacidades de conceção e organização do próprio trabalho que, sendo inerente à missão do ensino universitário, corresponde às necessidades de **contextualização social e pedagógica** do trabalho dos professores de educação infantil.

A universitarização da formação inicial dos professores do ensino fundamental e da educação infantil introduziu diversos benefícios, nomeadamente: uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em alguns domínios do currículo e da didática da educação infantil, mais investigação sobre os professores e as escolas e o alargamento de perspetivas profissionais dos professores.

Assim, a Universidade, ao formar professores de educação infantil (e professores do ensino fundamental), deve preocupar-se com essa capacidade de conceção. Deve

fomentar um espírito de investigação e uma autonomia profissional, individual e coletiva.

Mas a universidade contribui também para promover a profissão e não apenas os seus profissionais. Isto é, trata-se de dar uma base de fundamentação mais consistente à atividade desses profissionais, reconhecendo que devem ser profissionais reflexivos e não meros executantes de programas e diretivas municipais, estaduais ou federais.

### **AS LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIVERSIDADE<sup>4</sup>**

Iremos agora analisar as limitações da formação de profissionais de educação infantil na universidade tradicional. Não se pode partir do princípio de que todas as instituições que formam esses profissionais assumam na sua missão essa formação; algumas a consideram apenas um subproduto marginal da sua atividade académica. Como diz Nóvoa (2009), na formação de professores há um fosso entre o excesso dos discursos e a pobreza das práticas.

<sup>4</sup>Sobre a formação de professores de educação infantil ver: Campos, 2013; Cancian, 2016; Cancian e Goelzer, 2016; Gomes, 2003.





### **UMA FORMAÇÃO TEÓRICA DESLIGADA DOS PROBLEMAS SOCIAIS E DA REALIDADE PROFISSIONAL**

A Universidade tradicional tem sido caracterizada institucionalmente por uma cultura acadêmica baseada predominantemente na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder, centrada em territórios de base disciplinar, e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias.

Essa cultura universitária desvaloriza muitas vezes as componentes profissionais da formação e promove frequentemente uma versão corporativa da autonomia universitária institucional e uma versão narcísica da autonomia individual.

Essa cultura acadêmica, sendo afastada da realidade social e da realidade profissional – para a qual a universidade supostamente prepara os futuros professores de educação infantil –, mostra grandes limitações na formação de profissionais que vão atuar precisamente nessa realidade social e profissional, pois não concetualiza devidamente os contextos de trabalho dos profissionais.

### **UMA FORMAÇÃO TEÓRICA DISCIPLINARMENTE FRAGMENTADA**

Como acabamos de dizer, a Universidade tradicional é caracterizada institucionalmente por uma cultura de formação baseada na compartimentação disciplinar. Cada novo desenvolvimento científico, social ou educacional pode impactar no aumento dessa compartimentação disciplinar – por exemplo, a inclusão nos currículos de formação das áreas disciplinares de educação multicultural ou das tecnologias de informação/comunicação arrastou normalmente um processo de maior fragmentação curricular.

A cultura universitária, baseada na especialização disciplinar, muitas vezes ditada pelo *curriculum vitae* e pelas necessidades e oportunidades individuais dos seus professores, tende a promover, por mimetismo, atitudes de trabalho compartimentado e uma conceção do currículo como justaposição de disciplinas, não favorecendo a relação teoria-prática e o trabalho interdisciplinar e colaborativo exigido pelas características da escola para todos<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Sobre cultura acadêmica e cultura profissional na formação de professores, ver Quadro 1.



### **UMA INADEQUADA FORMAÇÃO PRÁTICA: UM CURRÍCULO DE PROCESSOS DESAJUSTADO**

Como dissemos atrás, na formação de professores, a transmissão da base de legitimidade profissional ocorre ao longo de todo o curso pela convergência entre o ofício do formador e o ofício para que o formando está a ser formado. Como as práticas docentes dos formadores convertem-se inevitavelmente em importantes modelos de aprendizagem da profissão, mesmo quando julgadas negativamente pelos estudantes, elas representam uma importante componente da formação prática.

A vivência como discentes no curso da formação inicial da prática docente dos formadores implica que os estudantes desses cursos podem avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas.

A contradição frequente na formação inicial entre a prática proclamada e a prática desenvolvida pelos professores formadores atenua a eficácia da formação, pois naturaliza a contradição entre o dito e o feito na formação de professores. Pode ainda transmitir, aos estudantes, a ideia de que a melhor maneira de manter uma prática transmissiva é forrá-la de uma retórica participativa.

### **UMA INADEQUADA FORMAÇÃO PRÁTICA: A PRÁTICA DOCENTE DOS FORMADORES COMO A DIMENSÃO OCULTA DO CURRÍCULO FORMATIVO**

A prática docente dos professores formadores é uma componente muito importante de sua formação prática. O fato de não ser assumida como componente formal da prática pedagógica não obsta a que seja altamente influente na formação prática dos futuros professores, pois, muitas vezes confirma a representação já consolidada do professor como essencialmente o expositor de matéria.

Se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores é expositiva, é natural que os futuros professores considerem estes métodos como os métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já bem interiorizadas concepções de professor, de ensino e de aprendizagem.

Esta componente do currículo de processos deve ser considerada como o **currículo oculto da formação**, isto é, uma área do trabalho de formação docente silenciada e não problematizada. Esse processo de silenciamento curricular é rapidamente aprendido pelos formadores mais novos, pois raras vezes vêm este tema objeto de problemati-



zação, raras vezes o vêm nas provas de progressão acadêmica. A prática docente dos professores formadores passa a ser uma **componente oculta do currículo formativo**.

Como na lógica acadêmica tradicional, o estatuto profissional na instituição está muitas vezes ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes, muitos professores dos cursos de formação docente não se assumem como formadores de professores.

Os professores dos cursos de formação inicial de professores podem assumir o seu papel de formadores ou ignorarem o contexto profissional para que preparam os estudantes, considerando que a transferibilidade dos conhecimentos apresentados é da responsabilidade exclusiva dos estudantes, no momento em que vierem a ser professor no terreno.

Num processo profissionalizante, a grande maioria dos professores assume-se como formadores; num processo acadêmico, apenas uma minoria aceita afirmar-se como formador. Os **formadores assumidos** encontram-se mais frequentemente nos professores de currículo, de didática e de prática pedagógica.

A universitarização como academização da formação tem revelado que, com o decorrer do tempo, alguns professores universitários se vão desassumindo como formadores e se vão remetendo apenas ao papel de investigadores, sem compromisso com os coletivos comunitários, profissionais e organizacionais para que formam os seus estudantes<sup>6</sup>.

## UMA PESQUISA DIVORCIADA DA DOCÊNCIA

A Universidade distingue-se de outras organizações educacionais pela sua ênfase na produção autônoma de saber. As escolas universitárias não são só instituições de ensino, mas também organizações de pesquisa e reflexão crítica.

Sendo a academização da formação de professores um processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica numa instituição de formação profissional, instiga frequentemente, nos contextos de formação academizados, uma pesquisa divorciada da docência. Torna-se visível uma dissociação entre a cultura acadêmica institucional e a natureza da missão profissional cometida à universidade no âmbito dessa formação.

<sup>6</sup> Sobre o papel do estágio na formação de professores ver: Zabalza, 2015; Zeichner, 2000.



Nos contextos universitários academi- zados, os acadêmicos incidem os seus estudos sobre as políticas educativas do Estado, sobre as práticas das escolas e dos profes- sores dos outros graus de ensino, mantendo ausente, de um modo geral, uma análise e reflexão crítica sobre as próprias práticas e sobre a cultura universitária. Por isso, mui- tas das questões atrás referidas não têm sido objeto de pesquisa.

Nessa lógica acadêmica tradicional, o estatuto profissional na instituição está geralmente ligado ao afastamento das preo- cupações profissionalizantes do desempe- nho docente. Por isso, tal lógica promove uma investigação geralmente divorciada do ensino.

Por isso, muitas vezes, nos cursos de formação de professores, a investigação não se articula com o ensino; os docentes não investigam nas áreas em que ensi- nam, de modo que tal investigação pode não contribuir para a melhoria e renova- ção do seu ensino na formação dos profes- sores de educação fundamental. Essa inte- ração só se consegue se os docentes dos cursos de educação infantil e fundamen- tal interagirem dentro do mesmo espa-

ço organizacional e estiverem orientados para a realização de uma carreira acadê- mica de ensino e de investigação nessas áreas do saber.

O ensino universitário não exige ape- nas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino de modo que conhecimentos obtidos pela pesquisa possam ser incor- porados na docência.

A articulação teoria-prática na forma- ção de professores passa inexoravelmen- te pelo diálogo entre os acadêmicos e os profissionais no terreno. De tal articula- ção beneficiam os estudantes dos cursos de formação, mas também beneficiam os profissionais e as escolas.

Como sugestão, a iniciação à investiga- ção através da pesquisa sobre uma pedago- gia participativa em ação parece uma pro- posta de formação que envolve uma rutura com a pedagogia tradicional (transmissiva) para, desta forma, promover uma visão dife- rente do processo de aprendizagem, para desconstruir o modo tradicional transmis- sivo, envolvendo o aprendente na constru- ção do conhecimento (FORMOSINHO, 2014; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).



## QUADRO 1 – CULTURA ACADÊMICA E CULTURA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

	<b>CULTURA ACADÊMICA</b>	<b>CULTURA PROFISSIONAL</b>
<b>OFÍCIO DE ALUNO</b>	Aluno das disciplinas de curso de ensino superior	Potencial professor
	A imagem de aluno e de professor não é problematizada ou reconstruída	Problematização ou reconstrução do ofício de aluno e da representação do professor
<b>CURRÍCULO DE PROCESSOS</b>	A componente manifesta uniformiza as práticas de ensino e de avaliação	A componente manifesta promove a diversidade e a iniciativa dos estudantes
	A prática docente dos formadores é um currículo oculto	As metodologias e práticas do ensino são problematizadas e discutidas
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	O estágio pedagógico é uma componente de formação valorizada	O estágio pedagógico é uma componente de formação desvalorizada
<b>ESTATUTO DOS FORMADORES</b>	A maioria dos professores não se assume como formador	Os professores assumem-se maioritariamente como formadores

Fonte: Autor



## REFERÊNCIAS

- BODIÃO, I. S.; FORMOSINHO, J. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal. **Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 36, n.1, jan. /abr 2010, p. 403-418. 2010.
- CAMPOS, M. M. Entre as práticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 48, p. 22-43, jan./abr. 2013.
- CANCIAN, V. A. Processos formativos e docências na Educação Infantil: indagações do vivido. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Org). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 27-39.
- CANCIAN, V. A.; GOELZER, J. Práticas pedagógicas na educação infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Org). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 161-177.
- FORMOSINHO, J. A Formação Prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, B. (Org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.
- FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de A (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 169-188.
- FORMOSINHO, J. **Universitisation of teacher education in Portugal**: Strategies of change in teacher education: European views. In: EUROPEAN NETWORK ON TEACHER EDUCATION POLICIES, Feldkirch, Austria, 18-19 January 2002b.
- FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009a. p. 287-302.
- FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária; Pró-Reitoria de Graduação, 2009b<sup>1</sup>.
- FORMOSINHO, J. Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e a transformação. Mangualde: Pedago, 2014.
- GOMES, M. de O. **As Identidades de educadoras de crianças pequenas**: um caminho do 'eu' ao 'nós'. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2003.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância**: um estudo de caso. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. (Org.) **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 3-31.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. (Org.) **Pedagogias(s) da Infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Penso, 2007.

ZABALZA, M. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2015.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000.



## ENDNOTES

<sup>1</sup> Também em Selma Garrido e Isabel de Almeida (Org), *Pedagogia Universitária*. São Paulo. Cortez, 2011.



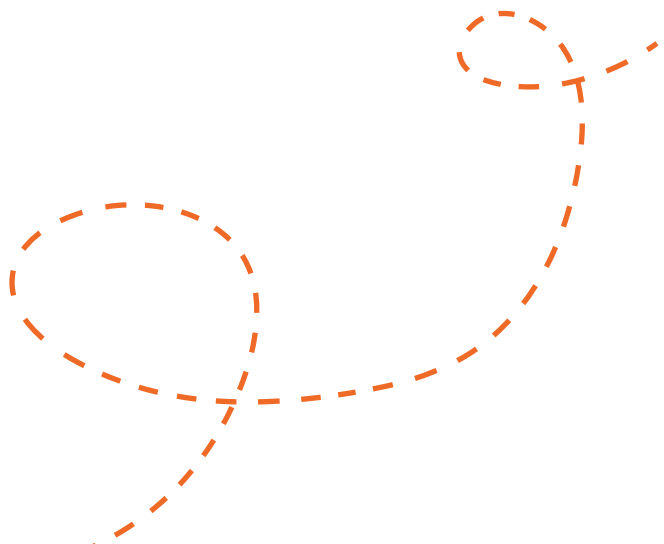


06

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
um olhar para o CAP-UFRJ

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
um olhar para o CAp-UFRJ

Aline Crispim  
Núbia Santos  
Priscila Basílio  
Rafaela Vilela






*Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar*

**Antonio Machado**

## **INTRODUÇÃO**

Ensino, Pesquisa e Extensão são princípios indissociáveis do fazer universitário, conforme preconiza o artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Eixos que corroboram com o compromisso das universidades em oferecer um ensino público e de qualidade, que preze pela construção e difusão do conhecimento científico e cultural de modo dialógico com a sociedade.

Os Colégios de Aplicação, enquanto unidades universitárias, também configuram-se como espaços formativos que atuam nas três pontas desse tripé: propondo atividades de Ensino na Educação Básica e na formação de professores e desenvolvendo atividades de Pesquisa e de Extensão. Para a construção deste texto, escolhemos apresentar alguns caminhos que o segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) vem trilhando. O texto está organizado em quatro partes: primeiramente descreve o itinerário da Educação Infantil no âmbito da UFRJ, em seguida apresenta reflexões sobre as propostas de Ensino, Pesquisa e Extensão, depois busca diálogo com a Faculdade de Educação para discutir a formação de professores no estágio supervisionado e, por fim, tece considerações finais.



## **ITINERÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFRJ: DA CRECHE UNIVERSITÁRIA AO COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

A narrativa que se apresenta objetiva descrever o itinerário do segmento da Educação Infantil no âmbito da UFRJ, que, desde 2019, integra-se ao CAP-UFRJ como um Setor que funciona em sede própria, localizada na Cidade Universitária, na Ilha do Fundão.

Pronunciar-se a respeito da Sede Fundão do CAP-UFRJ é mencionar a antiga Escola de Educação Infantil, criada como Creche Universitária em 24 de junho de 1981, nas instalações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), pela médica Dalva Coutinho Sayeg.

No momento de criação da Creche Universitária, vivíamos no país o processo de redemocratização, após um longo período de ditadura. Era um momento marcado pela luta em prol da garantia de direitos constitucionais, quando foi marcado o reconhecimento da Educação Infantil como dever do estado.

Até o ano de 1987, a Creche Universitária – assim nomeada – funcionou como um setor do IPPMG. Os estudantes do curso de medicina frequentavam a Creche para estu-

dar acerca do processo de desenvolvimento infantil sob o olhar da regularidade, da saúde.

Em junho de 1987, a creche deixa de ser parte do IPPMG, sendo inserida na estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor (DAMS) (atual Coordenação de Políticas de Saúde do Trabalhador – CPST). Essa mudança mostra consonância com as discussões e propostas da época acerca do direito da mulher trabalhadora, marcando o caráter assistencialista do atendimento na instituição. Poucos anos depois, em novembro de 1990, a instituição passa a fazer parte da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais da PR-4.

Durante a maior parte de sua história, a creche teve acesso restrito, pouco transparente e vinculado a uma concepção que dava ênfase às questões de saúde e higiene infantil. Em julho de 2002, numa ação de consenso entre o Pró-Reitor, o Superintendente de Pessoal e Recursos Humanos, os servidores e os responsáveis, foi feita a indicação da pedagoga Veloni Vicentini para assumir a direção da creche. Foi a primeira designação de uma pedagoga para assumir a sua direção. Essa gestão procurou aproximar a creche da Faculdade de Educação e tal fato começou a aproximar a instituição de uma discussão mais pautada nos debates do



campo da pedagogia. A meta de institucionalizar a escola como unidade acadêmica da universidade emerge também nessa gestão.

Apesar de encontrarmos registro de estágios desde a sua fundação, nesse período, a creche amplia a formação, com a presença mais sistemática dos estudantes da Faculdade de Educação.

No ano de 2006, a creche universitária comemorou seus 25 anos, quando passou então a ser denominada de Escola de Educação Infantil (EEI) UFRJ. A mudança de nomenclatura marca uma preocupação, por parte dos gestores, de adentrar em questões específicas do campo da Educação Infantil. Foi nesse ano que tivemos, também, a seleção pública para contratação de 20 professores substitutos para assumir o trabalho pedagógico nas salas. Uma outra mudança significativa foi a realização de sorteio para a seleção de crianças.

Em 2011, a aprovação da Resolução nº 1, de 10 de março, resultou em mudanças com grande impacto para a unidade. A escola registrou como urgente pensar caminhos para universalização de seu acesso. Dessa forma, instituiu como meta principal de institucionalização oferecer igualdade de condições de acesso a todas as crianças, a fim de fortalecê-la como pública e de acesso uni-

versal. Em 2012, o sorteio passou a ser para filhos de servidores e filhos de estudantes e em 2013 o acesso passou a ser universal.

No dia 8 de agosto de 2013, foi aprovada a institucionalização da EEI por unanimidade no Conselho Universitário. A EEI passou então a ser um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), desvinculando-se da Pró-Reitoria de Pessoal - PR-4.

A partir de 2013 temos então uma Escola de Educação Infantil dentro da universidade, reconhecida como tal, entendendo que seu papel primordial é o de integrar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. A EEI UFRJ tem um importante papel desempenhado em termos de formação profissional em diversas áreas, especialmente na formação de professores.

No início de 2014, a EEI UFRJ foi gerida por um grupo gestor pró-tempore que teve como principais tarefas: preparar um processo de eleição democrática para a escolha da direção para os anos subsequentes e a implantação do conselho deliberativo, que funcionaria como instância máxima da unidade.

A partir do conselho, foram criadas as condições efetivas para que a primeira gestão da escola enquanto unidade acadêmica da UFRJ fosse eleita, processo que se concretizou no final de 2014.



Uma conquista importante da gestão 2015-2018 foi a realização do primeiro concurso público para a carreira de docentes efetivos – EBTT, que foi iniciado em 2015 e finalizado em 2017. Outro passo importante dessa gestão foi a luta e a conquista de um espaço institucional, criado no âmbito do CFCH, para discussões mais efetivas acerca da integração entre as duas unidades de Educação Básica da UFRJ – EEI e CAp.

Ao final de 2018, um novo processo eleitoral foi aberto, mas não houve inscrições de chapa. Em dezembro de 2018, encerrou-se a gestão 2015-2018 e mais um grupo gestor pró-tempore emergiu. Um papel importante desse grupo foi manter e dar ênfase nas reuniões de discussão sobre a integração entre a EEI e o CAp. O resultado dessas conversas teve sua concretização em sessão do Conselho Universitário do dia 18 de junho de 2019, com a aprovação, por unanimidade, da integração da Escola de Educação Infantil ao Colégio de Aplicação. A medida alterou o estatuto da universidade e deu início a uma transição administrativa e acadêmica entre as duas unidades, e assim foi criada uma única unidade de Educação Básica no âmbito da UFRJ.

No final de 2019, a chapa inscrita para eleição realizada para a direção do CAp UFRJ já se constituiu com representação da Dire-

ção Adjunta de Ensino para atuar no segmento da Educação Infantil.

Desde o início de 2020, a antiga Escola de Educação Infantil da UFRJ passou a funcionar como a Sede Fundão do CAp UFRJ, que é responsável pelo segmento da Educação Infantil.

Cabe salientar aqui que o itinerário da Educação Infantil na UFRJ, ao longo desses 40 anos de existência, foi construído a muitas mãos, como um processo de luta pelo fortalecimento do primeiro segmento da Educação Básica.

## **ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAp UFRJ**

No segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ atuam docentes de diferentes áreas de conhecimento: Educação Infantil, Música, Artes Visuais, Educação Física, Dança e Educação Especial. Nessa perspectiva, desafiamos-nos a construir coletivamente um trabalho integrado entre as múltiplas linguagens, na intenção de oferecer às crianças experiências singulares que ampliem suas expressões infantis.

A atuação conjunta entre os docentes – ou seja, a docência compartilhada – constitui a nossa escolha pedagógica. Consideramos



a docência compartilhada um componente fundamental na integração curricular porque esse modo de organização possibilita diferentes olhares para a mesma criança e permite-nos garantir o educar e cuidar na Educação Infantil como indissociáveis. A troca de experiência, o planejamento coletivo e a articulação com diferentes linguagens enriquecem a todos, adultos e crianças. Além disso, configura-se também como um incentivo para a produção do conhecimento e para a formação docente inicial e continuada.

Nosso segmento fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009) que destacam as interações e a brincadeira como eixos fundamentais da proposta pedagógica da primeira etapa da Educação Básica e entendem a criança como centro do planejamento curricular. Em seu artigo 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, p. 1).

Nesse sentido, o currículo do CAP-UFRJ olha para a criança pequena como sujeito de direito, produtora de cultura e um ser de infinitas potencialidades: uma “criança que seguisse seu ritmo e seus desejos seria capaz de aprender tudo [...] melhor que aquela que estivesse diretamente influenciada para chegar aos diferentes graus de desenvolvimento que os adultos consideram adequados ao momento em que vivem” (FALK, 2004, p. 14).

Entendemos que as crianças pequenas devem ser o centro da organização curricular em parceria com as famílias, considerando, entre os seus princípios basilares, a intencionalidade da ação pedagógica.

A concepção de currículo que adotamos se fundamenta em práticas pedagógicas empenhadas com a criação e inovação e como prática de liberdade. Desse modo, temos um entendimento do currículo, desde a Educação Infantil, como um instrumento que questione as vozes dominantes que privilegiam determinados grupos sociais e culturais em detrimento de outros, e, assim, nos comprometemos com os princípios éticos, estéticos e políticos também defendido pelas DCNEI (2009).

Nesse sentido, a escola tem priorizado, também, em suas propostas, conforme o Artigo 7, inciso V, das DCNEI (2009), o comprometimento com o rompimento de relações



de dominação etnicorracial. Nessa perspectiva, temos ampliado nosso acervo literário, brinquedos afrodescendentes e consolidado conversas com a comunidade escolar para que as crianças possam construir a sua própria identidade com valores que respeitem a diferença e a existência do outro.

O contato com o mundo natural também faz parte de nossas propostas, dessa forma, potencializamos a conexão das crianças com outros seres vivos e seus corpos, planejando momentos que despertem seus anseios e curiosidades. Muitas das experiências acontecem nos pátios, na horta, na colina, em contato com água, árvores, lama, gravetos e outros materiais, um lugar de infinitas possibilidades e de uma riqueza para o desenvolvimento de uma criança.

Nosso planejamento é um momento de (re)invenções e negociações que são realizadas entre adultos e crianças. Sendo assim, buscamos sempre a escuta dialógica e a valorização das relações que são vivenciadas pelos grupos. Desse modo, estamos abertos à escuta atenta dos interesses, curiosidades e demandas das crianças por entender que podemos rever, replanejar nosso cotidiano.

Nessa perspectiva, sabemos que a criança possui muitos conhecimentos consolidados antes de ter acesso à vida escolar,

assim, identificamos esses conhecimentos, valorizamos-nos e constituímos pontes para ampliação de outros e novos saberes. Nossas ações pedagógicas são orientadas para estimular e possibilitar que a criança coloque em jogo suas vivências e conhecimentos sobre os assuntos.

São muitas as estratégias que buscamos para ampliar os repertórios das crianças e suas experiências: participação das crianças na organização do planejamento, passeios internos, em outros espaços da UFRJ (laboratórios, museus e exposições), e externos, festas, contação de histórias, movimento, expressão artística, brincadeiras livres, dramatizações, fazeres culinários, participação da família no cotidiano da escola e detoda comunidade escolar, que são convidados a integrar nossas propostas curriculares de diversas formas (rodas de conversas, oficinas, contação de história).

O trabalho com projetos é desenvolvido como uma das estratégias da nossa escola e assume formas institucionais ou individualizadas nas turmas e nos grupos que aparecem.

Os projetos institucionais são aqueles que norteiam as práticas pedagógicas de todas as turmas por um determinado período ou por todo ano letivo. São alguns dos





nossos projetos institucionais: “Inserção”, que está relacionado à entrada das crianças novas; “Leva e traz”, em que cada criança pode levar um livro para casa; e o “Transição”, da passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, mesmo quando esse tema é para a escola toda, o planejamento é específico, respeitando as singularidades, curiosidades e interesses de cada grupo de criança.

Os projetos de trabalho realizados com as crianças no nosso cotidiano partem do interesse delas por um determinado assunto e podem ocorrer em um grupo específico ou abranger toda a escola. De acordo com Hernandez (1998, p. 22), o termo projeto é compreendido como

um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo. Torna-se também atraente pela confluência de campos disciplinares que se produzem para que um ‘projeto’ se realize, a ideia de colaboração que implica. Além das possibilidades de estabelecer conexões, gerar transformações, explorar caminhos alternativos, dialogar com outros ‘projetos’ que brindam práticas profissionais vinculados a essa noção.

Compreendemos que o trabalho com projetos é uma forma de relacionar as experiências de crianças e adultos, duas lógicas geracionais distintas, com os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos produzidos ao longo do tempo. Esse trabalho valoriza o contexto social, aproximando a criança da sua realidade, a partir das suas próprias investigações, seu senso crítico e sua pesquisa. Uma abordagem que possibilita a expressão da criança em todas suas linguagens (fotografias, dramatizações, músicas, movimentos, desenhos, literatura, cinema e esculturas).

Ter um tema comum de estudo favorece a circulação de informações, instaurando o pensamento colaborativo e a coletividade, pois, como aponta Hernández (1998), a metodologia parte da concepção de que aprendemos com o outro. Assim, por envolverem questões sociais reais, o trabalho com projetos mobiliza todos os envolvidos na pesquisa, tornando a escola um espaço vivo e crítico, promotor de cultura.

Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um espaço para o trabalho coletivo, em que crianças e adultos aprendem juntos. Um espaço que rompe com a fragmentação do conhecimento, pois propõe justamente a relação entre as diferentes



áreas e saberes, estabelecendo uma relação horizontal e dialógica entre todo o grupo.

Como todo projeto parte de uma questão, faz-se necessário escutar e registrar o que já se sabe sobre o assunto e o que se deseja descobrir. Após esse registro é preciso fazer a seleção e a organização dos materiais para pesquisa.

Diversificar as fontes de consulta é também um ponto importante. A pesquisa envolve imagens, livros, fotos, vídeos, convidados que possam compartilhar suas vivências sobre o assunto, passeios, entre outros, elementos que contribuem diretamente para a construção de registros que apresentem as descobertas e o caminho percorrido pelo grupo.

A observação e o registro são estratégias potentes para pensar e reinventar as práticas cotidianas. Capturar o percurso de pesquisa – seja pela escrita, pela fotografia, pela filmagem – permite ao professor revisitar as situações experimentadas coletivamente, percebendo possibilidades, limites e potências no trabalho desenvolvido com as crianças.

Nesse caminho, é importante revisitar tudo que foi investigado. Quais perguntas conseguimos responder? Como vamos apresentar para a comunidade escolar nossas descobertas? Ter um produto final para

reunir e divulgar o processo de pesquisa percorrido é um eixo importante do trabalho com projetos, e a documentação pedagógica contribui de forma efetiva para que o produto seja de fato um registro de percurso.

A documentação pedagógica relaciona-se ao modo como dialogamos com as observações e os registros. São reflexões que surgem a partir dessas capturas e que implicam no modo como escutamos e respondemos aos gestos e dizeres das crianças. Há uma perspectiva dialógica nesse ato.

Assim, compreendemos a documentação como um processo complexo que permite compartilhar a aprendizagem das crianças, do grupo e, também, do professor. Um processo que traz a observação, a documentação e a interpretação em uma grande espiral. Um caminho muito interessante de entrelaçar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão na Educação Básica.

Para a escrita deste texto, escolhemos apresentar pontos sobre o projeto institucional “Do Leme ao Pontal, de Santa Cruz a Central, o Rio de Janeiro não há nada igual”, realizado em 2019, destacando caminhos e desdobramentos que pudessem entrelaçar os princípios Ensino, Pesquisa e Extensão.

Junto às crianças e suas famílias, buscamos, com o projeto, investigar a história e cul-



tura da nossa cidade, olhando para além dos horizontes geográficos conhecidos. O Rio de Janeiro continua lindo? O que atravessa nossa cidade? Questões que nos convidam a juntar nossas histórias, (re)conhecer nossa ancestralidade e buscar outras realidades possíveis para esse lugar que nos reúne. Um passeio pelos diversos bairros que compõem a cidade e que nos permitiram conhecer e valorizar o que está ao nosso redor. Um contexto que contribuiu para refletirmos sobre identidade, cultura, espacialidade, história, diversidade étnicorraciais, sociais e de gênero.

Apesar do tema comum de pesquisa, compreendemos e incentivamos os diferentes interesses das crianças, um princípio que fez com que cada grupo encontrasse um caminho próprio de investigação dentro desse grande mapa de pesquisa. Assim, o projeto institucional com o Grupo 2 surgiu a partir da observação das brincadeiras das crianças com água e com a terra/areia no pátio, movimento que os levou a investigar as praias do Rio de Janeiro. O Grupo 3, por sua vez, escolheu pesquisar os diferentes espaços da casa. As crianças do Grupo 4 se encantaram com a linguagem cartográfica, buscando investigar os mapas de suas casas, trabalho que envolveu ainda a investigação dos bairros que cada um mora. O Grupo 5

olhou para além das paisagens conhecidas nos cartões postais da cidade, investigando seus espaços públicos de encontro.

Apesar de não termos o objetivo de apresentar de forma detalhada os percursos de cada grupo, consideramos importante trazer os principais eixos de investigação com o intuito de ressaltar a diversidade de enfoques e o entrelaçamento de ideias em torno de um tema comum. Essa multiplicidade de caminhos é o que potencializa o diálogo entre crianças, professores, técnicos e famílias.

Compreendemos que o trabalho com projetos, por si só, incita a comunidade escolar a pesquisar. Entretanto, como unidade universitária, a pesquisa ganha novos contornos, buscando qualificar a formação e geração de conhecimento, apostando no aprimoramento das políticas públicas e na atuação transformadora da universidade junto à sociedade.

Para que esses eixos e princípios sejam presentes na nossa escola, é necessário um fazer coletivo, por isso o CAP-EI conta com reuniões permanentes semanais de planejamento com gestores(as), professores(as) e técnicos(as) que atuam com o pedagógico. Acreditamos, assim como consta no parecer CNE/CEB nº: 20/2009, que a qualificação dos(as) professores(as) e demais atores está



diretamente atrelada à qualidade das relações com as crianças, por isso realizamos distintos momentos de formação continuada:

São um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (p.13).

O que propomos, junto com toda a equipe da escola, são momentos de reflexões sobre suas próprias ações pedagógicas, a partir dos registros e da documentação construída. Momentos que impactam diretamente na articulação e na qualificação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, posto que as reflexões que se iniciam na escola encontram interlocução com práticas e reflexões em outros espaços acadêmicos.

Durante todo o projeto, o corpo docente e técnico acabou por implementar essa metodologia experimentada no ensino com as crianças, no seu fazer pesquisa. Um movimento que envolve partilhar o que já sabe-

mos e assumir uma postura investigativa frente ao não saber. Um processo individual e coletivo que prevê argumentação, escuta, construção e partilha de sentidos.

Nesse percurso foram realizadas rodas de conversa (entre docentes e técnicos), palestras, visitas a espaços culturais, seleção e partilha de diferentes fontes, construção da Mostra Final, entre outros. Ações que dialogam diretamente com documentação pedagógica buscando refletir sobre metodologia e construção do conhecimento científico com crianças.

Questões que ganham novos tons na extensão, fortalecendo o espaço de interlocução com diferentes professores da rede pública estadual e municipal da cidade com o curso de extensão “O trabalho com projetos na Educação Infantil”<sup>1</sup>, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Rafaela Vilela, uma das autoras do texto.

O curso ocorreu entre os dias 14 de agosto de 2019 e 18 de setembro de 2019, nas dependências da antiga Escola de Educação Infantil, atual sede que atende ao segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ. Foram realizados ao todo seis encontros, com duração de três horas, sempre às quartas-feiras, das 8h30min às 11h30min.

<sup>1</sup>Curso aprovado pela Pró-reitoria de Extensão da UFRJ, através do Edital RUA 2019.2



O curso teve uma grande procura, com cerca de 800 inscritos, apontando a relevância da temática e a importância da abertura de espaços de diálogo e reflexão entre universidade e sociedade. As vagas limitadas a 25 participantes, selecionados de forma criteriosa, abarcaram professores e gestores da rede pública que atuam na Educação Infantil e estudantes de Pedagogia ou áreas afins.

Pautado em uma concepção que considera que os conhecimentos são construídos na e pela linguagem – no encontro com o outro –, o curso foi consolidado em um contexto teórico-metodológico pautado no dialogismo e na alteridade. A apresentação de vídeos, músicas e fotografias e a leitura de textos e de projetos realizados com as crianças pequenas provocaram uma potente troca de experiências, provocando novas reflexões nos participantes e na equipe envolvida.

Um movimento que se compõe de forma circular e que, por alterar os envolvidos, altera o fazer junto às crianças, trazendo novas práticas e olhares para o cotidiano. Caminhos que apontam a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e que reafirmam a importância desse tripé para a construção de uma educação pública de qualidade.

## **FE E CAP-EI: FORMAÇÃO E PARCERIA DE SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

No âmbito do ensino, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. Na proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o estágio integra o Requisito Curricular Suplementar (RCS) juntamente com a Prática de Ensino.

Aqui trataremos da parceria entre a Faculdade de Educação e Colégio de Aplicação, mais especificamente o CAP-EI. Parceria que se dá especialmente nas relações de estágio a partir do RCS de Prática de Ensino e estágio supervisionado de Educação Infantil que é ministrado pela equipe de Educação Infantil da Faculdade de educação composta pelas professoras Núbia Santos, uma das autoras de deste texto, Daniela Guimaraes, Patrícia Corsino, e Deise Arenhart.

Atualmente, o trabalho de formação acadêmica do(a) licenciando(a) se dá no âmbito da política institucional de organização da formação inicial e continuada de professores(as) da Educação Básica, o Com-



plexo de Formação de Professores(as), que se caracteriza entre outras coisas, pela defesa de um “terceiro espaço” situado entre a universidade e a escola pública como locus privilegiado dessa formação. Busca a consolidação, ampliação e criação de mecanismos institucionais que visem a integração e a articulação entre as unidades acadêmicas responsáveis pelas licenciaturas, a Faculdade de Educação e o colégio de Aplicação para que atuem de forma integrada entre si e com as demais instituições parceiras das Redes Públicas de Educação, assumindo o compromisso conjunto de formação inicial e continuada de professores(as).

Nesse sentido, o CAp, como unidade acadêmica da UFRJ no âmbito da Educação Básica, é um campo prioritário e fundamental de estágio, onde seus(suas) professores(as) possuem formação acadêmica e condições de trabalho que permitem participação ativa nas reuniões de planejamento e avaliação da proposta de estágio com as professoras da Prática de Ensino da Faculdade de Educação. Possuem carga horária específica para orientação dos(as) licenciando(as). O que faz dessa parceria um espaço privilegiado de formação em que o processo de aprendizagem no campo real de atuação dá-se de forma coletiva entre os sujeitos envolvidos.

A partir dos princípios assumidos pelo próprio CAp, como a autonomia pedagógica e a permanente experimentação de metodologias e estratégias de ensino, as ações formativas são subsidiadas pela reflexão-ação, e com acompanhamento crítico e dialógico dos processos formadores.

O estágio consiste em situações escolares vivenciadas não só no cotidiano das salas de aulas, mas em todo um conjunto de outros aspectos da vida escolar. Ou seja, uma imersão na escola, nas experiências que contribuem para a construção do ser docente, bem como dos saberes docentes que envolvem a dinâmica das relações dentro do espaço escolar.

É assegurado ao(à) licenciado(a) ações que envolvam observação das atividades da instituição, co-participação e regência de turmas, entretanto, não numa avaliação centrada unicamente na regência, mas que aconteça de forma processual e constante. É nesse sentido que o estágio se insere em três princípios, a saber: como processo reflexivo; como processo de formação de todos os envolvidos (formação por dentro da profissão); e como construção de parceria entre universidade e instituição de Educação Infantil.

Na esteira de acompanhamento do histórico apresentado na introdução deste texto,



e de todo o processo pelo qual passou esta instituição de Educação Infantil que atualmente se consolida como CAP-EI, a equipe de professoras de Prática de Ensino da Faculdade de Educação vem acompanhando o processo em diferentes níveis. O nosso diálogo encontra eco também pelo acionamento das nossas experiências anteriores como professoras de Educação Infantil e em nossas trajetórias docentes.

Assim, pensar essa parceria é pensar o estágio como atividade dialógica instrumentalizadora da práxis docente, entendida também como produção crítica do saber docente, fundamentação, investigação e intervenção na realidade.

Os encontros com os(as) licenciandos(as) na disciplina de Prática de Ensino na Faculdade de Educação aprofundam-se a partir das reflexões que se dão pelas leituras confrontadas com a realidade escolar vivida, registrada e debatida pelos(as) licenciandos (as).

A prática é o ponto de partida para a tematização da docência na Educação Infantil, e seus sentidos são constantemente buscados pelo estagiário(a) que é orientado(a) a estabelecer uma relação dialógica com os professores das turmas que os recebem. Assim, a potência do diálogo é propulsora de mútuos afetos e sentidos. (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2017, p. 369)

Considera-se a formação baseada na valorização da experiência profissional como momento de construção de conhecimento sobre a docência e sobre metodologias de trabalho na escola. Uma formação que envolve professores(as) universitários(as), professores(as) da Educação Básica, licenciandos(as) e crianças da Educação Infantil. Dessa forma, os(as) licenciando(as) envolvem-se de modo colaborativo nas atividades referentes ao trabalho pedagógico e em diversas atividades teórico-práticas que oferecem oportunidades de aprendizado na dinâmica e na proposta pedagógica da instituição. Tudo isso através do conhecimento e apreciação do projeto político pedagógico – atividades coletivas de planejamentos e reuniões pedagógicas e centros de estudos, nos passeios escolares, dentre outras. Além das orientações específicas individuais ou coletivas com o professor da Educação Básica.

No planejamento das regências, os(as) licenciandos(as) são convocados(as) a organizar um “plano de aula” em conjunto com as professoras e orientadoras do estágio visando considerar a participação e criação das crianças. A experiência da regência, uma das etapas da avaliação, possibilita ao(à) estagiário(a), refletir, planejar e atuar com as crianças. Após a regência, a avaliação individual é



feita no diálogo com as professoras da Faculdade de Educação e do CAP-EI, quando são colocados questionamentos, dúvidas, reflexões sobre a experiência de atuação autônoma com as crianças.

Assim, são construídos diálogos de formação, concretizados na realização de diferentes encontros visando a ações conjuntas entre as docentes da equipe de Educação Infantil do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação e da Escola de Educação Básica CAP-EI. Essa parceria torna possível o planejamento de ações a partir de processos avaliativos do que foi vivido a cada semestre.

Também a presença das professoras do CAP-EI, nas turmas de Prática de Ensino, no início do período, para apresentar a escola e seus projetos faz parte dessas ações de formação. Temos também a presença regular das professoras da Faculdade de Educação no espaço do CAP-EI para encontros com os docentes e gestores(as) ao longo do ano, tanto para planejamento das ações de estágio, quanto uma avaliação dialógica também com a presença dos(as) licenciandos(as). Nesses encontros, além de ouvirmos as ponderações e questões dos(as) estagiários(as) sobre as escolas, discutimos, nessas trocas, sobre os sentidos de ser docente da Edu-

cação Infantil, compartilhamos práticas e propostas além de debatermos diferentes temas relevantes para os fazeres e saberes na Educação Infantil.

Defendemos este modo de atuação, pois acreditamos nas aprendizagens proporcionadas não somente aos(as) licenciandos(as), futuros(as) professores(as), mas também às docentes que atuam como orientadoras dos(as) estagiários(as) e às professoras da graduação. Tais encontros colocam em debate os recortes de realidade registrados e acionados pelos(as) estágios(as), que também são aprofundados nos encontros semanais de orientação e acompanhamento realizados pelas professoras da Educação Básica e pelas professoras da disciplina de Prática de Ensino.

A conclusão do semestre também tem como perspectiva a continuidade e o aprofundamento das ações de diálogo, colocando em debate a diversidade de experiências, contextos educacionais e diferentes pontos de vista. Tudo isso através do “Seminário Docência na Educação Infantil: experiências no Estágio Obrigatório”, realizado na Faculdade de Educação, que reúne professoras regentes do Cap-EI, de e de escolas da rede pública municipal, também importantes parceiras de estágio, professores(as)





e licenciandos(as). Neste seminário, o diálogo é instaurado a partir de duas questões tratadas pelos(as) licenciandos(as): O que aprendemos com as crianças no estágio? O que aprendemos sobre docência no estágio?

Por fim, retomando a perspectiva do ensino, cabe ressaltar que, para oportunizar aos(às) licenciandos(as) atividades teórico-práticas e crítico-reflexivas, respaldadas tanto por um referencial teórico quanto pelo conhecimento de uma realidade de atuação na escola, é preciso que essa formação esteja inserida na articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. A parceria entre Educação Básica e Ensino Superior, que tem como princípio essa articulação, pode proporcionar a (re)construção de conhecimentos e de saberes indispensáveis à formação de todos os envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da Educação Infantil no âmbito da UFRJ apresenta um percurso de fortalecimento no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, potencializando o seu compromisso político com a formação inicial e continuada de professores que articulem suas práticas com a garantia de uma Educação

Infantil pública, laica, gratuita, inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada.

O fazer pedagógico da Educação Infantil do CAP UFRJ é pensado a partir de uma relação que abarca o cuidar e o educar. É nessa relação de cuidado e afeto, através das brincadeiras e interações, que as crianças produzem cultura. Nesse sentido, o trabalho pedagógico propõe ações que reconheçam e valorizem o saber das crianças. Propostas organizadas a partir da metodologia do trabalho com projetos, motivando crianças e adultos a pesquisarem sobre si, o outro e o mundo.

No que tange ao estágio, consideramos que nossas ações têm sido formativas aos(às) licenciandos(as) que se integram à escola para viver experiências no seu “chão”, no seu cotidiano, mas também para os professores, que, ao assumirem o papel de orientadores dos licenciandos, olham para as suas próprias práticas, refletindo acerca das suas ações, ressignificando-as.

Compartilhando experiências, estabelecendo parcerias e vivenciando ações construídas coletivamente fomos e vamos nos constituindo, firmando nosso compromisso com a formação profissional do professor e produzindo conhecimentos no campo da Infância e da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

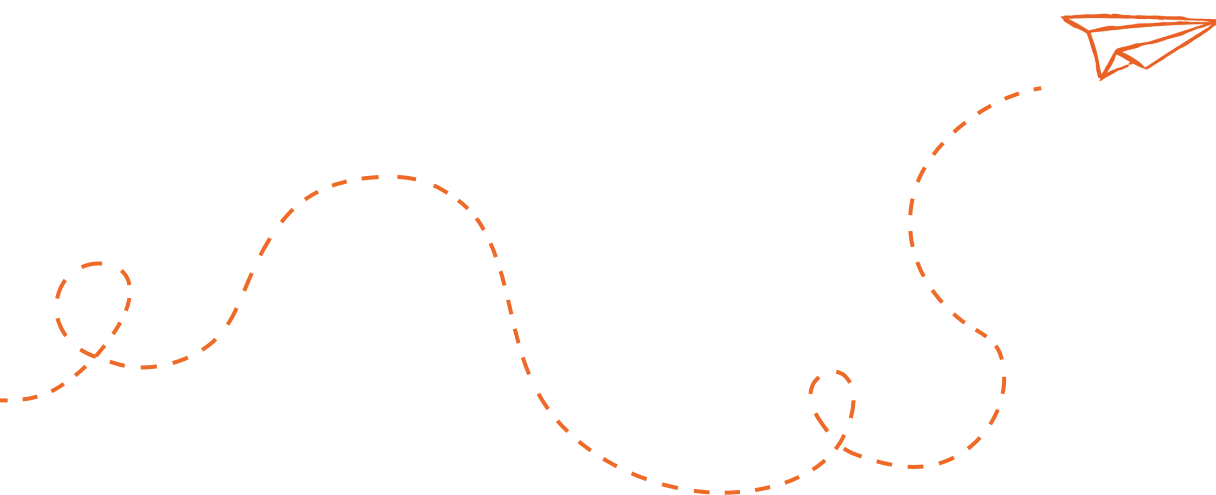
Brasil. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 23 nov. 2021.

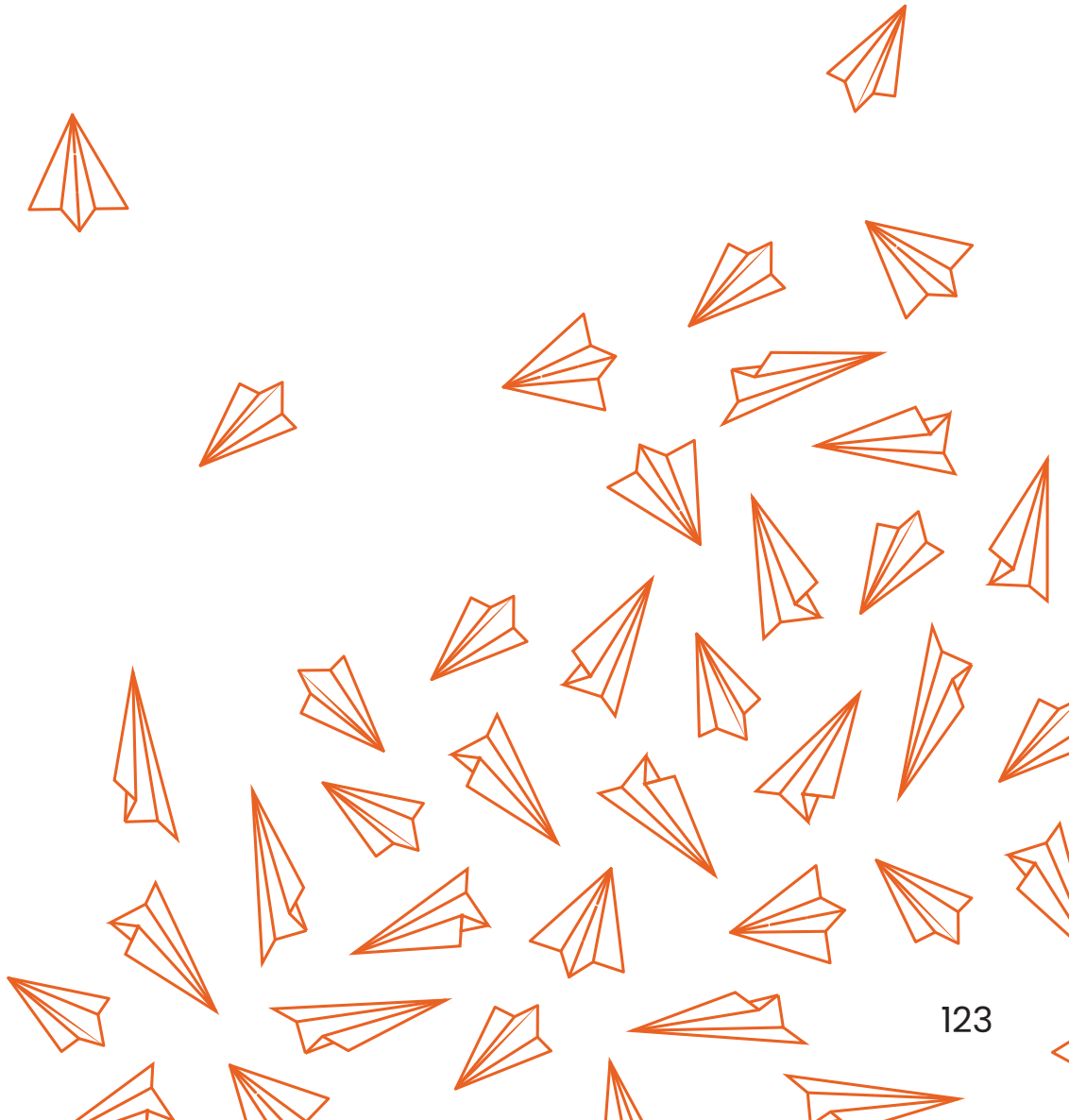
BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. MEC. SEB, 2009.

FALK, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira; ARENHART, Deise; SANTOS, Nubia de Oliveira . Educação Infantil Pós LDB/96: Identidade docente e formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, p. 362-379, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.







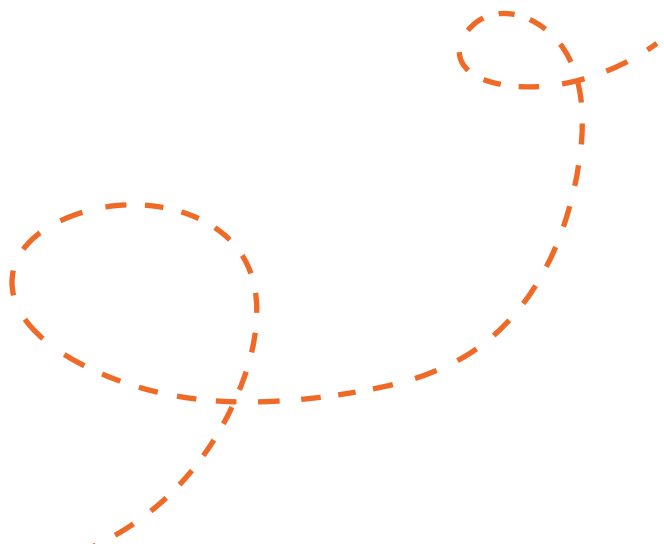


07

**CAMINHOS DA EXTENSÃO E DA  
PESQUISA NA PAULISTINHA**

# **CAMINHOS DA EXTENSÃO E DA PESQUISA NA PAULISTINHA**

Dilma Antunes Silva





## PRIMEIRAS PALAVRAS

Escrevo este texto no ano em que a Paulistinha<sup>1</sup> completa seu quinquagésimo aniversário. Teríamos muito mais a comemorar, não fosse a distância, a saudade e as muitas incertezas quanto ao amanhã<sup>2</sup>. Há mais de um ano com suas portas fechadas, devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus, e sem o fluxo confuso de crianças e adultos nas escadas ou nos corredores, sem sediar potenciais campeonatos de gritos ou outras brincadeiras e disputas nas sacadas, sem cirandar, se lambuzar, sem observar o encantamento das crianças com pequenos bichos, ou com sua sombra refletida no chão, nas paredes... sem testemunhar pequenos tombos, mordidas, segredos...

Um ano sem o maravilhamento das crianças com as pequenas sementes vermelhinhas e duras que caem no chão do parque; sem sua companhia, sem o som alegre e alto ecoando da quadra; sem sentir seus passos fortes quando já crescidas, ou emocionar-se com primeiros passos quando ainda pequeninas. Um ano sem coloridas festas em que todos se dão as mãos, e juntos – perto, bem pertinho uns dos outros – celebram, festejam, sonham, desfrutam e partilham o tempo e a vida.

---

<sup>1</sup> Paulistinha é forma carinhosa como a comunidade unifespiana refere-se a esta unidade educacional, principalmente a partir da década de 1990, quando a creche foi instalada em prédio próprio, onde permanece até os dias atuais. Neste texto também utilizaremos as nomenclaturas: NEI Paulistinha e Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE).

<sup>2</sup> Brasil, junho de 2021: mais de 500 mil mortes para a Covid 19. Morte. Dor. Luto. Luta. Esperança. Não nos abstenhamos de lutar em defesa da vida, pela ciência e pela educação.



Ao tempo faço uma prece:

Quando o tempo for propício  
[...]  
Ser possível reunirmo-nos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Num outro nível de vínculo  
Tempo, tempo, tempo, tempo<sup>3</sup>

Este texto possui um duplo propósito: dar visibilidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola Paulistinha e contribuir para o fortalecimento de sua identidade como lugar de importância, onde se produz conhecimento especializado sobre a infância e a educação da infância (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Justino de Magalhães, ao final de sua conferência no I Ciclo de Webinário Internacional do Gepieifop, em 11 de maio de 2021, disse: “trazer a educação para intervir na universidade e a universidade para intervir na própria educação, é isto que a Paulistinha nos dá de modelo”. A meu ver essa fala revela o lugar insuprimível dessa unidade escolar na interação com a universidade, na relação com a sociedade, ademais, a ilumina como um lugar de resistência da educação pública, laica, gratuita e equitativa. Sobre resistir, certamente minhas companheiras atuais, e outras muito antes de nós, sabem melhor; assim

como as inúmeras crianças, hoje adultas, que viveram sua infância na Paulistinha.

Ao longo desses cinquenta anos, coexistiriam/coexistem muitas histórias – individuais, grupais, coletivas – que formam um mosaico de lembranças e de narrativas a ser descoberto. Nessa perspectiva, o estudo de Oliveira (2019) desponta como importante referencial para compreensão da história dessa instituição escolar e fornece elementos significativos para pensar a evolução da prática educativa junto a bebês e crianças. Com base na autora, em cada tempo e em cada história singular há uma representação potente do que foi, do que é e do que está sendo a Paulistinha. Para cada um de nós, sujeitos do agora ou do ontem, existe uma parte importante da história dessa instituição que é conservada em afetos, selada com sonhos, lembranças, cheiros, cores, sons...

Proponho-me a escrever sobre a trajetória recente da Paulistinha, com destaque para as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas ao longo dos últimos cinco anos (2016-2020). Essa escolha justifica-se por ser este um período de grandes transições, de chegadas, adequações e partidas, algumas já previstas e até desejadas, outras tão sofridas. Período de metamorfoses, de dar passos mais firmes para a consolidação de direitos





fundamentais a uma educação de qualidade para bebês, crianças, famílias e profissionais que constituem a Paulistinha. Escrevo com a preocupação de honrar os protagonistas do presente, bem como desejo honrar aqueles/as que nos antecederam, pois, com as armas e com os sonhos que tinham, lutaram pela existência e para a permanência da escola.

## **A ESCOLA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO**

É a escola produtora de conhecimento? Quais conhecimentos? Quem os produz? Quais os impactos nas vidas dos diferentes sujeitos que habitam esta escola? – com estas perguntas iniciei minha fala durante o 15º Itinerário do Webinário Internacional “Percorrendo o Brasil<sup>4</sup>”, promovido pela Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufei), no dia 8 de dezembro de 2020. Desde então, tenho refletido mais a respeito do tema, apoiando-me na concepção de que a finalidade da escola é a de promover a aquisição de conhecimentos especializados, significativos aos sujeitos, os quais muitas vezes não estão disponíveis no seu cotidiano (YOUNG,

2007). Compõem o referencial teórico do texto: os trabalhos de Raupp (2002), Pereira, Carmagnani e Silva (2010), Oliveira (2019) e de Nascimento *et al.* (2020), que discutem a origem, a importância e o papel das unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEI); de Arroyo (2013), sobre a docência em suas dimensões ética, política e humana; e de César (2013), sobre a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Nascimento *et al.* (2020) realizaram levantamento de informações sobre a situação do NEI-Paulistinha na promoção de Pesquisa, Extensão e Estágio no período que compreendeu os anos de 2005 a 2019 e, com base nesse estudo, foi possível identificar dois cenários para a realização do tripé acadêmico no âmbito da instituição. O primeiro refere-se às *ações recebidas* pela unidade educacional, advindas de diferentes áreas, porém, com predominância dos cursos ligados à área da saúde na Unifesp; o segundo refere-se às *ações promovidas* pelo NEI-Paulistinha que são, em geral, coordenadas por docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Explicam as autoras: “Na condição de campo de atividades de extensão, [o NEI-Paulistinha] recebe ações das áreas da educação e saúde, que serão

<sup>4</sup> Conferir na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3fg37ZyaOM>.



realizadas diretamente com as crianças [...]. Já as ações propostas na área da educação tendem a focar na formação docente, tanto inicial como continuada” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 320).

Para fins deste texto, focalizarei as ações que compreendem o segundo cenário, que embora ainda seja muito recente<sup>5</sup> e apresente desafios para sua consolidação, já possibilita visualizar movimentos importantes na direção da ampliação do diálogo entre áreas distintas na interface com a educação da infância, na intensificação de práticas com foco na dimensão humanizadora dos sujeitos escolares e na busca pela integração escola – comunidade – universidade. À guisa de exemplo, o estudo Nascimento *et al.* (2020) aponta que, entre os anos de 2016 e 2019, houve o desenvolvimento de diferentes ações que contaram com a colaboração de diversos atores do NEI-Paulistinha, envolvendo também as famílias e as crianças na condição de protagonistas.

Também nesse período são inauguradas atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes do próprio NEI, como a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infân-

cia, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop), liderado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bruna Breda, cujo objetivo inicialmente era “estudar e discutir questões pertinentes ao NEI- Paulistinha” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 366), tendo como base a análise da realidade escolar. Atualmente, três pesquisas estão em andamento no âmbito do Gepieifop e vinculam-se às seguintes linhas: Educação da Infância de 0 a 10 anos, Memórias da Paulistinha e Memória Coletiva<sup>6</sup>.

Mais recentemente foi criado o Grupo de Pesquisa Acriançar, liderado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréia Regina O. Camargo, cuja proposta é a de estudar e pesquisar sobre e com bebês e crianças e seus diferentes modos de vida, na intersecção com as questões de idade, gênero, raça, classe social e território.

No tocante à extensão, até o ano de 2019 haviam sido promovidos pela escola dez cursos, sendo de atualização e treinamento e qualificação profissional voltados prioritariamente aos educadores do NEI-Paulistinha numa via de apropriação e ressignificação da escola e de suas tarefas profissionais. No ano seguinte, foram identificados sete

<sup>5</sup> A ausência de uma organização sistematizada das ações desenvolvidas na e pela escola Paulistinha ao longo dos anos apresenta-se como um grande dificultador para uma compreensão mais aprofundada acerca da relação entre essa instituição de educação básica e os cursos de nível superior.

<sup>6</sup> Conforme registro no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/384091](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/384091). Acesso em 30 maio 2021.



novos cursos de extensão, caracterizados como atualização, iniciação e treinamento e qualificação profissional.

Os cursos promovidos pelo NEI-Paulistinha articulam-se com temas emergentes da própria escola e, em certa medida, com temas de pesquisas desenvolvidas por suas docentes, no âmbito de programas de pós-graduação. Tiveram como pautas: as diferentes imagens e narrativas acerca da profissão docente; o currículo e linguagens da Educação Infantil e Ensino Fundamental; a inclusão da criança com deficiência; letramento; história e cultura afro-brasileira e indígena, entre outras.

Com foco na formação docente, essas ações visaram contribuir para a valorização


de (auto)imagens profissionais (ARROYO, 2013); a discussão sobre qualidade e o planejamento de metas e ações a curto, médio e longo prazos para viabilização da experiências de bebês, crianças e adultos em ambiente de vida coletiva; a promoção de práticas pedagógicas condizentes com os direitos, desejos e necessidades de bebês e crianças; e a busca pela construção de um currículo da infância coerente com a concepção de criança potente, criativa, inventiva, possuidora de direitos e produtora de culturas infantis (BRASIL, 2009; SÃO PAULO, 2014).

O quadro a seguir mostra o número de ações, por ano, segundo o tipo (programa, projetos, cursos e eventos), promovidas pelo NEI-Paulistinha desde 2016.

QUADRO 1 – TOTAL DE AÇÕES DE EXTENSÃO

Ano	Programas	Projetos	Cursos	Eventos
2016	-	-	01	02
2017	-	-	02	06
2018	-	-	04	09
2019	-	-	03	05
2020	-	03	07	25
<b>Total</b>	-	03	17	47

Fonte: A autora (2021)

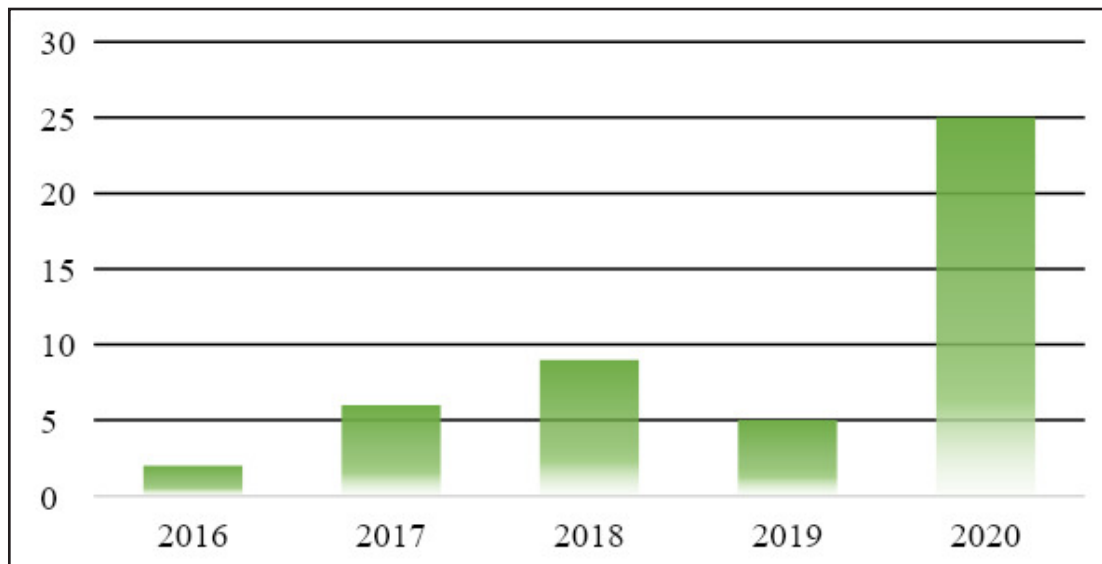


A ampliação da oferta e a realização ações de extensão, ao longo do período analisado, tem possibilitado maior envolvimento e aproximação entre docentes, funcionários e comunidade escolar. Desde 2016, verifica-se a participação de docentes EBTT e celetistas em diferentes atividades promovidas em parceria com outras instituições de ensino públicas e privadas e organizações sociais. Essas interlocuções têm favorecido a compreensão do percurso formativo como “um momento de aprendi-

zagem, [...] [onde são] produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo” (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 119). Ademais, têm contribuído para a construção da autonomia e de processos de autoria docente.

Os eventos de extensão, entre todas as ações, são os que mais cresceram no período analisado. Os dados apresentados no gráfico a seguir evidenciam a trajetória desse tipo de ação extensionista promovida pelo NEI - Paulista no período de 2016 a 2020.

FIGURA 1 – TRAJETÓRIA DA OFERTA DE EVENTOS



Fonte: A autora (2021)



O gráfico permite visualizar com clareza a trajetória da oferta dos eventos de extensão pelo NEI-Paulistinha. Excetuando o ano de 2020, a análise da trajetória dessa dimensão mostra que 2018 foi o ano com maior número de propostas, e no ano imediatamente seguinte, há uma queda no número de ações extensionistas ofertadas, isso provavelmente porque, no ano de 2019, ocorreu o I Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância, com o tema “Professora sim, tia não!”. Nessa ocasião houve adesão de grande número de docentes, tanto nas etapas de organização como para a apresentação de trabalhos relacionados à sua prática. Tamanho envolvimento, a meu ver, tem relação com a conquista, pelas profissionais, de espaços de fala e de escuta, e desenvolvimento de senso de pertencimento profissional.

Ao apropriarem-se da escola, evidenciam-se uma nova postura e, segundo o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação, a busca pelo fortalecimento da identidade da escola “enquanto campo de pesquisa das próprias educadoras [...] [se dá numa] via de mão dupla” (PPP, 2020), ou seja, essas profissionais participam da produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, contribuem para a qualificação das práticas pedagógicas que iluminam

o lugar de centralidade dos bebês e das crianças nos processos educativos.

Pela via da autoria, diferentes movimentos docentes são identificados, como a produção de documentação pedagógica e a realização de mostras culturais com abertura à comunidade externa, como ocorrido em 2019, abertura que possibilitou a inauguração de um novo campo de diálogo. A avaliação feita pela equipe docente é que esse foi um momento oportuno para a escola pensar sobre si, sobre suas práticas, sobre o que ela produz e o seu impacto na vida de seus atores sociais. A experiência de comunicar sobre as práticas pedagógicas e de gestão escolar também tem sido estimulada por meio do Boletim Tesouros das Infâncias Paulistinhas, uma publicação institucional com periodicidade semestral.

Na continuidade, vale citar a publicação do livro *(Con)Viver a Educação: relatos de práticas cotidianas no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha* que contou com textos de doze docentes (EBTs e celetistas), que teve como objetivo “tornar visíveis práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na instituição, que rompem com a lógica adultocêntrica” (SILVA, PEREIRA, BRENDA, 2019, p. 15).

No horizonte, haverá publicação de pelo menos dois outros livros. Um deles já em



fase de acabamento, que reúne histórias e memórias da Paulistinha ao longo de seus cinquenta anos e que se propõe a apresentar suas conquistas e desafios; o mesmo vincula-se ao Projeto de Extensão “50 anos da Paulistinha: partir da história”, desenvolvido em articulação com a pesquisa “50 anos de Paulistinha (1971-2021): lembranças e narrativas”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em dezembro de 2020.

Retomando os dados sobre cursos e eventos de extensão, o ano de 2020 se destaca em comparação aos anos anteriores devido ao número de atividades extensionistas registradas no Sistema de Informação da Extensão (Siex). Não se pode olvidar dos Projetos de Extensão que despontaram nesse período, além do citado anteriormente, outros dois estão credenciados junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (ProEC), são eles: Arte e Infância e Práticas pedagógicas na escola da infância.

Nesse contexto, tanto as ações de formação continuada como as propostas extensionistas desenvolvidas alinharam-se em torno de, pelo menos, dois eixos comuns: o currículo e a proposição de diálogos sobre a infância e a educação da infância em tempos de crise sanitária. Do total de eventos promovidos pelo NEI-Paulistinha em 2020,

54% abordam o tema pandemia. Ressalvando esse ano como um tempo de excepcionalidade, observa-se a predominância de ações caracterizadas como teleconferência, sendo 60% do total, como mostra o gráfico a seguir.

Os desafios e as novas aprendizagens vivenciadas pelas docentes no contexto do ensino remoto emergencial foram objeto de discussão em evento acadêmico e subsidiaram a escrita de artigos científicos e capítulos de livros.

O que o levantamento dessas ações revela? Revela autorias, apropriações e ressignificações que legitimam a docência na escola da infância. Nessa linha, tem-se, ao longo dos últimos anos, a produção de documentação pedagógica, o incentivo à participação em eventos acadêmicos e científicos para docentes colaboradores, a garantia de momentos de estudo coletivo e individual, a ampliação da participação dos profissionais do NEI-Paulistinha na tomada de decisões da escola, nos processos de escolha e atribuição de classes e turmas, para citar algumas iniciativas da escola.

Importante dizer que essas apropriações e ressignificações da escola, da prática pedagógica e da própria educação ofertada estão em constante movimento e são consubstanciadas com as adequações e reestruturações

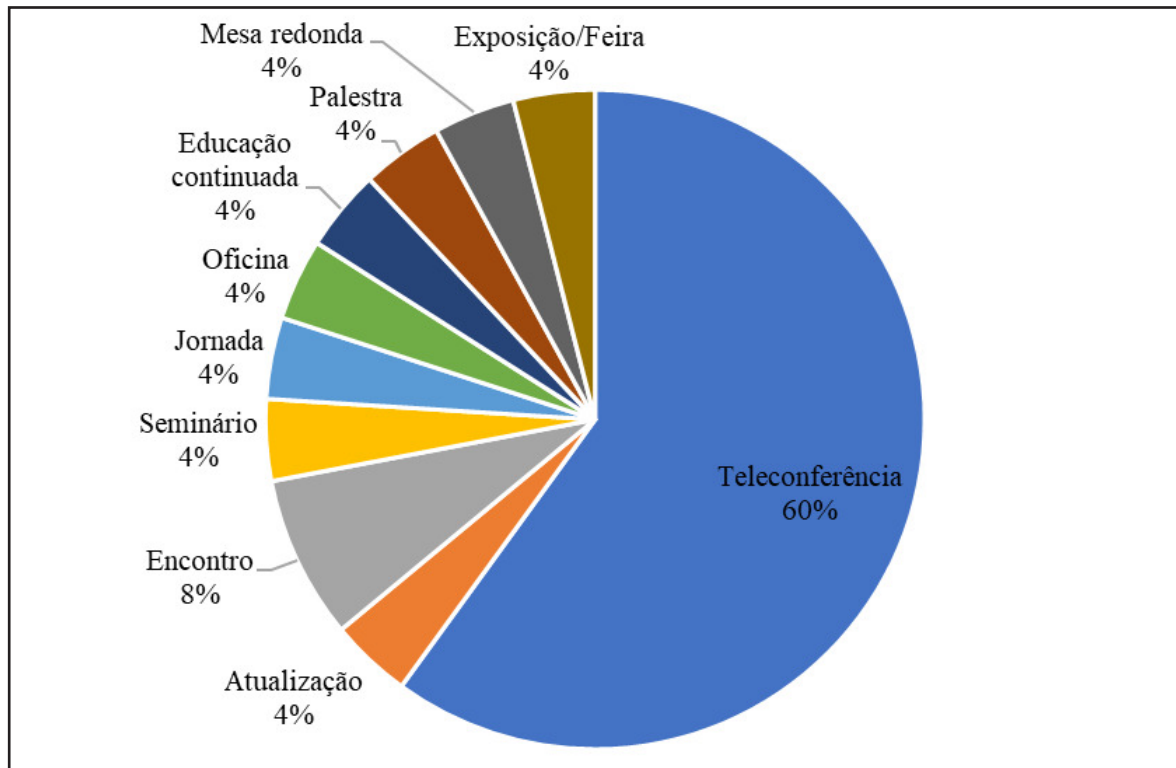


exigidas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011. Essa Resolução determina, em seu artigo 8º, que as universidades, “no exercício de sua autonomia [...] devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional”, assegurando os

recursos financeiros e humanos necessários para o seu pleno funcionamento.

Sob essa diretriz, o NEI-Paulistinha foi efetivamente incorporado ao sistema de ensino federal e se vinculou à Reitoria da Universidade Federal de São Paulo, a partir de 2014, por meio da Resolução Consu nº 102,

FIGURA 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS EVENTOS PROMOVIDOS NO ANO DE 2020



Fonte: A autora (2021)



de 11 de junho. Em seguida, com a aprovação do Regimento do NEI-Paulistinha, em 2016, pela Resolução Consu nº 122, de 17 de fevereiro, tem-se reforçada a natureza e finalidades dessa instituição. Esses documentos são fundamentais não só pelo fato de alterarem a denominação da escola e conferirem-na um lugar na estrutura da universidade, mais próximo da área da educação, mas porque a partir deles as pressuposições de identidade institucional existentes vão evoluindo.

Modificações internas essenciais passam a acontecer, mas não sem contradições e tensões, e ainda hoje mostram-se desafiadoras, visto seu impacto nas condições objetivas do trabalho docente, cujos reflexos são perceptíveis na organização da escola, no atendimento às famílias, nas práticas desenvolvidas junto a bebês e crianças pequenas na Educação Infantil – e maiorzinhas, no Ensino Fundamental –, no atendimento a estudantes e pesquisadores no nível da graduação e pós-graduação que utilizam o espaço escolar para realização de observações e intervenções, assim como nos processos de autoria e tomada de posição por parte do coletivo escolar.

Ambas as Resoluções reforçam a natureza dessa unidade educacional: oferecer atendimento público, gratuito e de quali-

dade e estar “[...] a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças”. Como finalidade, ressalta-se: a promoção da educação, “fundamentada nos princípios voltados à construção do conhecimento, indispensável ao exercício ativo e crítico da cidadania, na vida social, cultural, política e profissional” (Art. 3º e 4º do anexo da Resolução Consu nº 122/2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual o lugar da escola da infância na universidade? Por muitas vezes, quando me perguntavam sobre meu trabalho na Paulistinha, sentia-me como alguém que se esforçava bastante para tornar claro aos seus interlocutores “o que era” e “para que servia” aquela escola da infância. Parecia-lhes pouco comum e um tanto confuso o fato de eu ser professora da educação infantil atuando numa universidade pública, afinal lá (na universidade) estão os professores de ensino superior. Lá (na universidade) são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a formação de futuros professores, engenheiros, médicos, arquitetos, entre tantas outras profissões.





Recordo-me ainda que, na sequência, quase como regra, perguntavam-me: “mas, é só para funcionários?”. Essa pergunta, a meu ver, expressa uma tentativa de compreender melhor para que serve a escola da infância e para quem ela está a serviço. Ao mesmo tempo, revela desconhecimento quanto à razão de existir da Paulistinha e das creches/escolas universitárias federais no nosso país.

Nascida como Comunidade Infantil na década de 1970, tornou-se Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE) em 2014. Em seu percurso, manteve-se fiel ao princípio de oferecer um atendimento de qualidade, expressando solidariedade e compromisso ético-social com a educação e cuidados de bebês e crianças, de diferente idades, e com a formação de profissionais e pesquisadores para as áreas da Saúde e Educação.

Se, no início, a função da Paulistinha era a de assistir, tendo como características ser uma “continuação do lar para as crianças” (PEREIRA; CARMAGNANI, SILVA, 2010), a análise de sua trajetória possibilita perceber uma evolução nos modos como a comunidade e a universidade percebem-na. Por exemplo, em 1994, seu objetivo principal era o de oferecer educação integrada ao processo de saúde na formação da criança e do ado-

lescente, isso porque datam dessa época as primeiras negociações para a implantação de classes de anos iniciais do ensino fundamental. Segundo relatos de profissionais que atuam no NEI-Paulistinha, ainda na década de 1990, a pauta educar e cuidar, conforme apregoavam os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), começava a ser elemento das reflexões das educadoras, embora naquele contexto elas não tivessem garantidas as condições mínimas necessárias para estudo e discussões entre pares.

Mais recentemente, após 2016, uma revisão conceitual e metodológica fez-se necessária e, para além das discussões curriculares, houve a necessidade de reestruturação da dinâmica escolar, e, nesse sentido, as mudanças observadas compreendem: a redefinição do calendário escolar com a garantia de 200 dias letivos; a repactuação do papel da escola, junto à diretoria de ensino da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc-SP), como escola pública; modificação das formas de ingresso – por edital, sorteio público da vaga e publicação de lista de espera; adequação do número de bebês /crianças pequenas por agrupamento na educação infantil; adequação do número de crianças no 1º ano do ensino



fundamental; previsão de proposta pedagógica que contemple a transição entre etapas dessas duas etapas da Educação Básica entre outros aspectos<sup>7</sup>.

No campo da gestão escolar, houve criação de diferentes órgãos que buscam legitimar o espaço do diálogo, do respeito ao pluralismo de ideias e concepções, que antes parecia mais frágil. Inicialmente, com a criação do Comitê Gestor. Consulta pública para a função de diretor(a) escolar. Criação do Conselho de Escola. Decorrente da aprovação do Regimento Interno (Resolução n°122, de 17 de fevereiro de 2016), foram realizadas discussões com a comunidade escolar sobre o uso de recursos financeiros próprios. Criação de um “Conselho Mirim”. No período de 2016 a 2018, foram realizados encontros formativos para discussão e avaliação da qualidade na Educação Infantil e Ensino Fundamental com participação das famílias, bem como de crianças matriculadas no ensino fundamental<sup>8</sup>.

Os dados produzidos orientaram a tomada de decisões que levaram a muitas das mudanças já citadas e outras que estão em fase de implementação, como, por exemplo,

a construção do Projeto Político Pedagógico com a vinculação de um Projeto Institucional sobre a educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Para a realização desse Projeto, foi ofertado um curso de extensão que visou discutir aspectos referentes a essa temática e que possibilitou a elaboração de um plano de ação com vigência para os anos de 2020 e 2021. Decorrente dessa proposta, foi publicado o documento interno intitulado “Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil” (NEI-EPE, 2020), fruto dos momentos de discussão e reflexão das docentes acerca da prática desenvolvida junto a bebês e crianças pequenas. À guisa de exemplo, essa proposta articula a demanda pedagógica (curricular e formativa) com a extensão e abre caminhos para a realização de pesquisa e comunicação de práticas pedagógicas em eventos científicos.

No que se refere à atuação docente, ao longo dos últimos cinco anos houve reorganização da jornada de trabalho de professoras celetistas, com previsão de hora-atividade e momentos coletivos de formação continuada; períodos de planejamento e avaliação pedagógica (parada pedagógica),

<sup>7</sup> Informações obtidas do Relatório de Gestão 2018-2021, elaborado pelas Professoras Dr<sup>a</sup> Ana Paula Santiago do Nascimento e Ms. Luciana Alves.

<sup>8</sup> Idem à nota n.7



com a participação de outros profissionais da escola; oferecimento de cursos de extensão; processos transparentes de escolha, pelas docentes, de turmas/agrupamentos para realização do trabalho pedagógico a cada ano.

A análise do conjunto das ações possibilita perceber importantes movimentos de mudança que auxiliam na ressignificação da imagem e da função social da Paulistinha, mas não se pode desconsiderar que, em cada tempo, independente das alterações de sua nomenclatura, esta instituição escolar não perdeu de vista o foco nas crianças e na formação, numa perspectiva social, humanística e interdisciplinar. E, em cada época, buscou ajustar suas práticas aos parâmetros de qualidade vigentes, visando o melhor às crianças. Os movimentos e mudanças mais recentes possibilitam o seu reconhecimento como uma unidade universitária federal de educação infantil, que certamente ainda tem um longo caminho percorrer, mas, no aqui e agora de suas realizações e (im)possibilidades, mantém-se alinhada à concepção vigente de educação pública e de qualidade, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme descreve o PPP do NEI-Paulistinha (2020): ao longo dos últimos anos a arti-

culação do ensino com a pesquisa e com a extensão tem se mostrado uma importante estratégia de desenvolvimento institucional, e o meio pelo qual a unidade escolar busca ampliar o diálogo com outros atores e setores da Unifesp e com a sociedade.

Considerando os objetivos e as finalidades explicitados pela Resolução Consu, nº 102, de 2014, e em seu artigo 3º e, em concordância com César (2013), a manutenção do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão é necessária uma vez que contribui para a concretização do trabalho e da identidade da instituição. Esse entendimento pode ser corroborado pela afirmação de Raupp (2002, p. 104-105), quanto ao trabalho desenvolvido pelas UUFEIs. Nas palavras da autora, este “não pode ficar à margem da atividade universitária como se fosse apenas um serviço prestado à comunidade universitária, pois se apenas esse fosse o sentido não se justificaria a presença dessas unidades no interior da universidade”.

À luz de sua própria história, é possível dizer que o NEI-Paulistinha vem sendo compreendido para além um de serviço à comunidade onde está inserido. Articulações entre esta escola da infância e outros setores da universidade têm se mostrado cada vez mais efetivas, repercutindo intra e extramu-

ros, como mostram os estudos de Pereira, Silva e Carmagnani (2010) e de Nascimento *et al.* (2020). Entretanto, ainda há que se investir em recursos humanos, materiais e tecnológicos visando a plena realização do tripé acadêmico, a ampliação do acesso aos

conhecimentos da realidade sociocultural, pelas crianças, pelas famílias e pelos diversos profissionais atuantes na escola; e principalmente a garantia do direito das crianças a uma experiência educativa de qualidade.

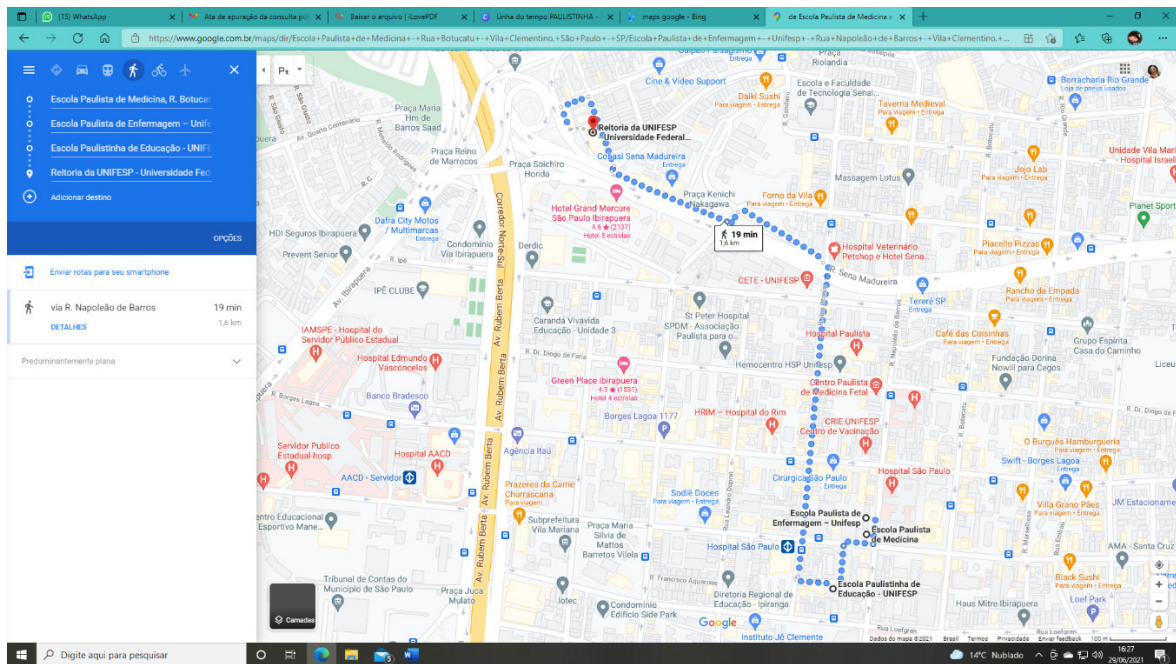
FIGURA 3 – IMAGEM DA FACHADA ATUAL DO PRÉDIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL- ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO, NA RUA VARPA, N.54- VILA CLEMENTINO, SÃO PAULO



Fonte: Acervo institucional



FIGURA 4 – GEOLOCALIZAÇÃO DO NEI-EPE, ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA (EPM), ESCOLA PAULISTA DE ENFERMAGEM (EPE) E REITORIA DA UNIFESP



Fonte: Google Maps



LINHA DO TEMPO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO

1971

Criação da Paulistinha –  
Comunidade Infantil

1972

Elaboração de Projeto para Implantação da Comunidade Infantil, sob responsabilidade de professoras da Disciplina de Enfermagem Pediátrica, da Escola Paulista de Medicina (EPM).

1989

Elaboração do Regimento Interno para implantação da Escola Paulistinha de Educação Infantil, sob responsabilidade da Coordenadoria de Assuntos Especiais da Escola Paulista de Medicina (EPM).

1991

Concurso público para contratação de recreacionistas, com exigência de formação mínima em magistério.

1994

Inauguração do prédio na Rua Varpa, nº 54 – endereço atual do NEI-EPE.  
Concurso público para contratação de auxiliares de creche, com exigência de formação mínima em 2º grau e experiência anterior comprovada no cuidado de crianças.  
Solicitação ao MEC para implantação de classes de 1º grau em caráter de experiência pedagógica.

1997

Alteração da nomenclatura Escola Paulistinha de Educação Infantil e Primeiro Grau para Escola Paulistinha de Educação (Resolução nº 11, de 19 de novembro de 1997).



**1999**

1999-2000 “paralisação” das auxiliares de sala que reivindicavam melhores condições de trabalho.

**2004**

Curso de extensão “Massagem em bebês”, para as profissionais da Escola que atuavam nos berçários.

**2011**

Resolução MEC/CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, normalizando o funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

**2014**

Criação do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE) (Resolução nº 102, de 11 de junho de 2014).

**2000**

Retomada do Vínculo da Disciplina de Enfermagem Pediátrica da EPE com a Escola Paulistinha de Educação para desenvolvimento de conteúdos junto à educação infantil e ao ensino fundamental. Participação da Paulistinha no Programa Universidade Solidária.

**2006**

I Simpósio Interinstitucional sobre inclusão, com participação de profissionais da Paulistinha.

**2013**

Início das negociações junto ao MEC para regularização da Paulistinha e obtenção de vagas para provimento de concurso público.



2016

Aprovação do Regimento Interno do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (Resolução nº 122, de 17 de fevereiro de 2016).

Posse das primeiras professoras EBTT para atuarem na Educação Infantil (10 de março de 2016).

Primeira edição do Boletim Tesouros das Infâncias Paulistinhas, com autorias de professoras da Educação Infantil.

2018

Consulta Pública para a função de diretor(a) escolar do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. Criação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop), coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bruna Breda.

2015

Consulta pública para definição do interno do NEI-EPE.

Concurso Público de provas e títulos para docentes da carreira do magistério federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). (Edital 414/2015).

2017

Criação da Coordenação de Pesquisa, Extensão e Estágio (CPEE).

I Encontro de Práticas, Pesquisas e Formação de Profissionais da Educação Infantil: infâncias e democracia.

2019

I Congresso de Práticas e Pesquisas em Educação da Infância: Professora sim, tia não!

Publicação do livro (Con)Viver a Educação: relatos de práticas cotidianas do NEI-Paulistinha.

Projeto Institucional étnico-racial continuidade em 2020 e 2021.





2020

Criação do Observatório Institucional Reitoria, coordenado pelas professoras Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Santiago do Nascimento (NEI-EPE) e Dr<sup>a</sup>. Izabel Patrícia Meister (TEDE-Unifesp).

Constituição do Grupo de Pesquisas Acriançar, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.

Andréia Regina de Oliveira Camargo. Publicação da Edição Especial do Boletim Tesouros das Infâncias Paulistinhas, com autoria de professoras(es) do NEI-EPE

Pandemia do coronavírus e as novas demandas formativas e de ensino em ambiente remoto.

2021

Início das atividades comemorativas dos 50 anos da Paulistinha: Ciclo de Webinários internacionais; cursos; livro comemorativo; festival de desenho – Projeto de Extensão “50 anos da Paulistinha: partir da história”. Consulta Pública para a função de diretor(a) escolar do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. II Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância: a educação como (re)existência.

Fonte: a autora (2021), a partir da consulta de documentos institucionais, das informações citadas nos estudos de Pereira, Carmagnani e Silva (2010) e de Oliveira (2019) e relatos de memória de profissionais do NEI-EPE.


## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 10 março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2011.

CESAR, S. B. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento**: estudo em universidade brasileira. Belo Horizonte: FUMEC, 2013.



LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre universidade e escola. In: GOMES, M. O. **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 117-133.

NASCIMENTO, A. P. S.do. *et al.* Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação: Ensino, Pesquisa e Extensão em uma Unidade Universitária Federal de Educação Básica. In: NEMI, A.; GALLIAN, D.; MINHOTO, M. A. P. **Unifesp 25 anos: histórias e reflexões**. São Paulo: Unifesp, 2020.

OLIVEIRA, R. C. de. **Paulistinha, a creche universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2019.

PEREIRA, M. I. S.; CARMAGNANI, S. R. P.; SILVA, M. das G. B. de. Inserção e impacto social da Escola Paulista de Enfermagem no cenário paulista. In: BARBIERI, M.; RODRIGUES, J. (Org.). **Memórias do cuidar: setenta anos da Escola Paulista de Enfermagem**. São Paulo: Unifesp, 2010. p. 167-204.

RAUPP, M. D. A **Educação Infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa Nº1: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME, DOT, 2014.

SILVA, D.A.; PEREIRA, A.A.A.S.; BREDA, B. **(Con)viver a Educação: relatos de práticas cotidianas no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025**. São Paulo, Unifesp: 2020, vol. 1., p. 128-129.

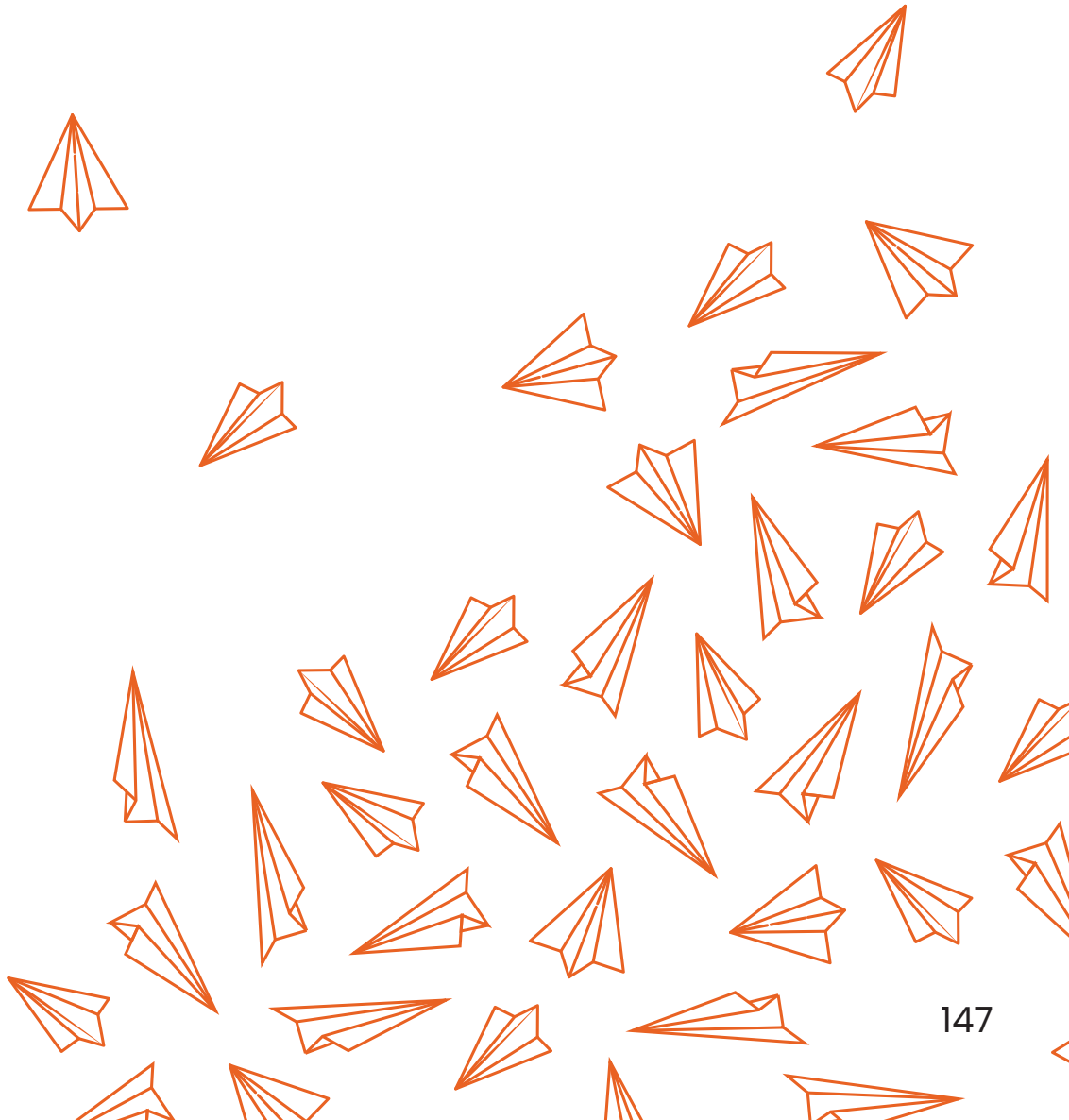
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Conselho Universitário. **Resolução CONSU Nº 102**, de 14 de junho de 2014. Cria o Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Conselho Universitário. **Resolução CONSU Nº 122**, de 17 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a aprovação do Regimento do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE). **Projeto Político Pedagógico: concepções da escola da infância**. Versão Preliminar, maio de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE). **Relatório de Gestão 2018-2021**. São Paulo, NEI-EPE, julho/2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.





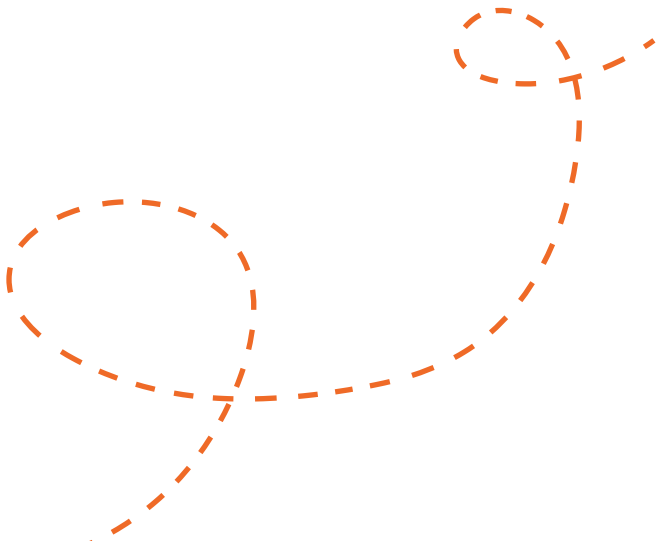


08

**A ESCOLA COMO PRODUTORA  
DE CONHECIMENTO:**  
o que aprendemos com a Paulistinha?

**A ESCOLA COMO PRODUTORA  
DE CONHECIMENTO:**  
o que aprendemos com a Paulistinha?

Célia Regina Batista Serrão





Nascido de um convite para participar do webinar internacional *Per-correndo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas IFES*<sup>12</sup>, este texto busca articular o histórico da Paulistinha<sup>3</sup> e a relevância da unidade de Educação Infantil como parte integrante da estrutura organizacional das universidades federais.

Realizar um evento com a participação de todas as unidades de Educação Infantil das universidades federais foi uma importante iniciativa da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUF EI). Oportunidade ímpar para difundir o trabalho realizado em cada unidade, apresentar suas particularidades e características e, especialmente, construir a identidade das creches/pré-escolas vinculadas às universidades federais. Foi uma honra ter participado do evento e, agora, compor este livro.

Em tempos e cenários de pandemia, provocada pela COVID-19, vimos emergir e agravar-se as mazelas de uma sociedade marcada por graves desigualdades sociais. Colocar em pauta as práticas cotidianas das creches e das pré-escolas foi um alento e uma forma de contrapor-se às narrativas de desconstrução e desqualificação da universidade pública, do conhecimento científico e dos princípios democráticos.

Atentas às fissuras a serem ocupadas e alargadas e à necessária disputa das narrativas, percorremos o Brasil “nos itinerários da educação das

---

<sup>1</sup> IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

<sup>2</sup> O encontro dedicado à Paulistinha foi o Itinerário n. 15: A escola como produtora de conhecimento, ocorrido em 8 de dezembro de 2020.

<sup>3</sup> Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI- Paulistinha), conhecida como Paulistinha e a que, carinhosamente, assim irei me referir neste texto.



infâncias nas IFES”, fazendo movimentar as unidades universitárias federais de Educação Infantil nesse momento em que muitos acreditam estarem paradas as escolas, creches e pré-escolas. Estão movimentando-se e muito, em diversas frentes, com seus pares, em processos de formação e reflexão e na luta por direitos. Com as famílias, os bebês e as crianças têm se mobilizado em ações de acompanhamento, acolhimento, fortalecendo e estreitando vínculos de confiança e afeto.

Cientes que não vivemos apenas uma crise sanitária, mas uma crise política, social, econômica, movemo-nos, também, por dever moral e por princípios éticos e políticos, para fazer frente à naturalização e à banalização das mortes<sup>4</sup>, ao luto de familiares e amigos(as), bem como à naturalização e à banalização do sofrimento daqueles(as) que estão hospitalizados(as), da fome, do desemprego, das condições precarizadas de trabalho, da desinformação, das fake news, enfim, de tudo que tem caracterizado este contexto em que estamos inseridos.

Nessas condições, evocamos o lugar social de educadoras como nosso maior movimento e, em Hannah Arendt (2011, p. 247), nos inspiramos e reafirmamos nossa escolha:

<sup>4</sup>No momento de edição deste texto, registra-se mais de 600.000 mortes por COVID19.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

## **O QUE APRENDEMOS COM A PAULISTINHA?**

O Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI- Paulistinha), inicia seus trabalhos em 1971, como Comunidade Infantil, atendendo bebês e crianças de até seis anos de idade. Anos depois, passa a oferecer também o Ensino Fundamental. Vinculada à Escola Paulista de Medicina, que, em 1994, transforma-se em universidade federal, a Paulistinha atualmente tem capacidade para atender em torno de 360 crianças, 160 nos agrupamentos da EI e 200 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.





Eu ingressei na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), como docente do Departamento de Educação na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), no segundo semestre de 2017. Por ter a Educação Infantil como área de pesquisa, ensino e extensão, em 2018 fui convidada a compor um grupo de trabalho para discutir e reelaborar o regimento escolar da Paulistinha. Foi dessa forma que conheci a escola, aproximei-me da equipe de trabalho e passei a acompanhar o processo de discussão da identidade que almejava-se construir: uma Escola da Infância, integrando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

O ano de 2021 é um marco especial, pois a escola comemora 50 anos de existência. Ao ser convidada para participar do webinar internacional *Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas IFES*, como docente da Unifesp, compreendi que seria uma preciosa oportunidade para recuperar alguns elementos da constituição do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI- Paulistinha) e estabelecer diálogo com questões que vêm me acompanhando na reflexão sobre a Educação Infantil.

Sempre que se apresenta uma unidade universitária, busca-se evidenciar o tripé que a caracteriza: a articulação das ações de ensino, pesquisa e extensão. Não poderia ser diferente no caso da Paulistinha. Como veremos, o tripé marca a escola desde sua gênese. Neste texto, propomo-nos direcionar nossa atenção para a Paulistinha na perspectiva do diálogo da constituição da Educação Infantil (EI) como uma política pública na dimensão do duplo direito, social e educacional, e da visibilidade da infância como categorial social, asseverando ser esta a relevância da unidade de Educação Infantil como parte integrante da estrutura organizacional das universidades federais.

## O INÍCIO: COMUNIDADE INFANTIL

Tomando como referência a dissertação: *Paulistinha, a Creche Universitária da Unifesp: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)*, de Rosana Carla de Oliveira, concluída em 2019, a Paulistinha é a mais antiga creche brasileira vinculada à universidade federal, datado de 1971 o início de seus trabalhos. Entretanto, segundo

<sup>5</sup> Para conhecer mais sobre a escola, conferir, neste livro, o capítulo Caminhos da extensão e da pesquisa na Paulistinha, de autoria de Dilma Antunes Silva.



Oliveira (2019, p. 83), a revisão bibliográfica indica que há divergência em relação a qual teria sido a primeira creche universitária:

Raupp (2004) e Gomes (2008) citam a Creche Francesca Zácaro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como pioneira, e estudos mais recentes, como o Parecer CNE/CEB nº17/2010 e Lopes (2014) indicam a Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo, como a primeira creche Universitária Federal.

Ser a primeira ou a segunda creche vinculada à universidade federal não é a informação mais importante. Não é essa a questão que nos provoca e nos interessa. Seguimos. Fato é que, em 1971, formalizou-se a demanda por atendimento a filhos e filhas de trabalhadoras da Escola Paulista de Enfermagem (EPE) por meio de solicitação à direção da escola, tendo por argumento o Decreto Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, a

Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)<sup>6</sup>. A criação de uma creche no local de trabalho era a reivindicação das mães trabalhadoras da EPE: um espaço apropriado para bebês e crianças permanecerem durante o expediente de trabalho, de forma a garantir condições para a amamentação e o desenvolvimento seguro de seus filhos e filhas.

Assim, conforme Oliveira (2019), nasceu, nas dependências da Escola Paulista de Enfermagem, a Comunidade Infantil. Segundo uma das fundadoras, justifica-se esse nome por conceberem que aquele seria um espaço de “educação da criança em comunidade”. Uma salinha cedida pela Direção da EPE, móveis e equipamentos doados por apoiadoras da iniciativa viabilizaram a estrutura física. Inicialmente, as mães da Comunidade Infantil foram responsáveis pela contratação e pelo custeio da pajem que cuidaria das crianças e pelo fornecimento da alimentação. Aos poucos, mais mães passaram a interessar-se pelo

<sup>6</sup> Decreto Lei nº 5.452, Art. 389 - Toda empresa é obrigada (Redação dada pelo Decreto-lei n.º 229, de 28.2.1967):

<sup>1º</sup> - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação (Incluído pelo Decreto-lei n.º 229, de 28.2.1967).

<sup>2º</sup> - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais (Incluído pelo Decreto-lei n.º 229, de 28.2.1967).

<sup>7</sup> Parece também estar relacionado a certa resistência ao uso do termo “creche”, fortemente vinculado ao atendimento de “necessitados”, “aos pobres”. Aquele seria um espaço para filhos e filhas de funcionárias da EPE, bem distinto das creches para “mães necessitadas”. Percebe-se o mesmo quando da criação, em 1982, no estado de São Paulo, das creches para filhos e filhas de servidoras(es) de órgãos estaduais, denominadas Centros de Convivência Infantil – CCI.



serviço da creche, e esta foi ampliando sua estrutura organizacional.

Gerida pela área da Saúde, com forte presença da comunidade da Escola Paulista de Enfermagem, Escola Paulista de Medicina e Hospital São Paulo, as concepções de Pediatria Social – cuidados e desenvolvimento da criança saudável – e de Puericultura e de cuidados e desenvolvimento na perspectiva piagetiana<sup>8</sup> conferem o tom das orientações educacionais, pautado no trabalho técnico-científico, como afirmaram as fundadoras em entrevista concedida a Oliveira (2019). Seguiu, ainda, as orientações do documento Creches, Organização e Funcionamento, publicado pelo Departamento Nacional da Criança, DNCr de 1956.

Segundo Haddad (2020), em *A creche em busca de identidade*, o histórico das creches brasileiras é marcado pelo vínculo aos órgãos da Saúde e Assistência Social, regidos por preceitos da filantropia e, em grande parte, também por preceitos religiosos. Embora a Comunidade Infantil estivesse vinculada à área da Saúde, filantropia e religião<sup>9</sup>, o fato de ter sido criada para atender filhos e filhas de funcionárias lhe conferiu

um diferencial valioso quanto às creches de seu tempo, na relação com os bebês, as crianças e suas famílias, aproximando a ação da Comunidade Infantil ao direito e não à benevolência, à filantropia e à ação caritativa.

## **CRESCENDO ... EM MEIO À CONSTITUIÇÃO DA ÁREA**

A Comunidade Infantil foi se firmando como creche da EPE num tempo de Movimento de Luta por creche, no final dos anos de 1970 e meados de 1980, quando o atendimento a bebês e crianças menores de sete anos pautava a agenda de movimentos de várias categorias profissionais e do movimento de mulheres e do movimento feminista. Foi nesse tempo que a creche, como campo de conhecimento, deu seus primeiros passos. Cabe lembrar a realização do Encontro Nacional (1981) e dos Encontros Estaduais de Creche (1982), no âmbito do Projeto: O que se deve saber sobre creche – FCC/Fundação Ford, que culminaram na publicação de *CRECHE – Suplemento Especial do Cadernos de Pesquisa*, n. 43 (1982).

<sup>8</sup> Conforme afirmação de Oliveira (2019), a responsável pela creche, pela programação e pela orientação das pajens era formada em Puericultura na França e em desenvolvimento infantil na Áustria, sendo aluna de Jean Piaget.

<sup>9</sup> A EPE e o Hospital São Paulo eram geridos por ordem religiosa de freiras católicas (OLIVEIRA, 2019).



A Educação Infantil estava “crescendo e aparecendo”, como bem nomeiam Maria Malta Campos e Lenira Haddad em artigo que trata das publicações sobre EI nos Cadernos de Pesquisa das décadas de 1970 e 1980. Espaços coletivos de cuidados e educação de filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras iam sendo pleiteados e organizados em vários segmentos sociais e órgãos públicos. No estado de São Paulo, em 1982, instituiu-se o Programa de Centros de Convivência Infantil, responsável por “proporcionar a prestação dos serviços necessários ao acolhimento e à assistência a crianças filhos de funcionários e servidores das Secretarias de Estado e Entidades descentralizadas, mediante a instalação e administração, por esses órgãos e entidades, de Centros de Convivência Infantil” (SÃO PAULO, 1982, Art. 2º).

Em 1986, a creche passou a ser direito das trabalhadoras e dos trabalhadores federais, ou melhor, das servidoras e dos servidores federais, por meio do Decreto n.º 93.408, de 10 de outubro de 1986, que dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar:

Art. 1º Os órgãos e entidades da Administração Federal Direta e Indireta e as Fundações sob supervisão ministerial deverão adotar as pro-

vidências que se fizerem necessárias para a instituição de Planos de Assistência Pré-Escolar, destinados aos filhos dos respectivos servidores, em caráter supletivo às obrigações de família.

Art. 2º O atendimento pré-escolar alcançará as crianças da faixa etária de três meses a seis anos e far-se-á, conforme a idade dos atendidos, através de creches, instituições materno-infantis e jardins de infância.

Art. 3º Os planos assistenciais de que trata este Decreto terão por objetivo precípuo oferecer aos servidores, que não disponham de meios para deixar os filhos em segurança durante a jornada de trabalho, condições de atendimento pré-escolar que propiciem às crianças:

I - educação anterior ao 1º grau, com vistas ao desenvolvimento de sua personalidade e à sua integração ao ambiente social;

II - condições para crescerem saudáveis, mediante assistência médica, alimentação e recreação adequadas;

III - proteção à saúde, através da utilização de métodos próprios de vigilância sanitária e profilaxia;

IV - assistência afetiva, estímulos psicomotores e desenvolvimento de programas educativos específicos para cada faixa etária;

V - condições para que se desenvolvam de acordo com suas características individuais, proporcionando-lhes ambiente favorável ao desenvolvimento da liberdade de expressão e da capacidade de pensar com independência.



Art. 4º Para os efeitos deste Decreto, os órgãos e entidades mencionadas no artigo 1º poderão, alternativamente:

I - propor a instituição de creches, maternais ou jardins de infância, como unidades integrantes de sua própria estrutura organizacional, de preferência sob a supervisão direta do órgão de recursos humanos;

II - contratar, mediante licitação, os serviços de instituições particulares que exerçam atividades pré-escolares com objetivos e condições estabelecidas no artigo 3º deste Decreto, ou, ainda,

III - utilizar, mediante convênios, as instituições e os serviços de atendimento pré-escolar conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas (BRASIL, 1986).

Após quatro anos, em 1990, a inclusão de um inciso no decreto anterior mudou significativamente as possibilidades de atendimento às filhas e aos filhos de servidores federais<sup>10</sup>:

Art. 1º. Fica incluído, no art. 4º do Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986, o seguinte inciso:

IV - adotar sistema de reembolso de despesas aos servidores que, comprovadamente, realizem gastos com assistência pré-escolar a seus filhos, com idade entre três meses e seis anos, observado o limite mensal máximo correspondente a dois Maiores Valores de Referência (MVR) regionais (BRASIL, 1990).

À primeira vista, uma medida interessante por estabelecer a inclusão de mais uma alternativa à “assistência pré-escolar”. No entanto, conferiu as condições para o passo seguinte: a substituição das creches pelo auxílio pré-escolar, que não demorou a chegar por meio do Decreto 977, de 10 de novembro de 1993, revogando os decretos anteriores e instituindo o novo Plano de Assistência Pré-escolar:

Art. 7º A assistência pré-escolar poderá ser prestada nas modalidades de assistência direta, através de creches próprias, e indireta, através de auxílio pré-escolar, que consiste em valor expresso em moeda referente ao mês em curso, que o servidor receberá do órgão ou entidade.

§ 1º Fica vedada a criação de novas creches, maternais ou jardins de infância como unidades integrantes da estrutura organizacional do órgão ou entidade, podendo ser mantidas as já existentes, desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado.

§ 2º Os contratos e convênios existentes à época da publicação deste decreto serão mantidos até o prazo final previsto nas cláusulas contratuais firmadas, vedada a prorrogação, ficando assegurada aos dependentes dos servidores a continuidade da assistência pré-escolar através da modalidade auxílio pré-escolar (BRASIL, 1993).

<sup>10</sup> Decreto 99.548, de 25 de setembro de 1990.



É nesse quadro que hoje se encontra o atendimento aos filhos e às filhas de servidores e servidoras federais. De creche no local de trabalho, conforme estabelecia a CLT, ao pagamento de um valor mensal como auxílio pré-escolar. Ao proibir a criação de novas creches e com o fim de contratos e convênios com instituições de EI, o auxílio pré-escolar funciona como “bolsa-creche” para a maioria dos servidores e das servidoras, considerando o número reduzido de vagas nas creches existentes, as quais estão sob ameaça, uma vez que podem ser mantidas “desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado”.

Fúlvia Rosemberg, em 2003, escreveu um texto em que recorria à metáfora do Mito do Sísifo para discutir esse movimento de avanço e retrocesso na trajetória histórica das políticas de Educação Infantil no Brasil. Entre 1986 e 1993, os decretos que dispõem o “Plano de Assistência Pré-escolar” para filhos e filhas de servidoras(es) federais revelam-se como fiel exemplo do que Rosemberg nos provoca. Avançamos, retrocedemos e parece que retornamos ao mesmo ponto de partida. Recentemente<sup>11</sup>, o governo federal apresentou as linhas mestras para reformular o

programa Bolsa Família, prevendo a substituição das verbas destinadas à ampliação das creches públicas e gratuitas por voucher a serem entregues às famílias para matricular suas crianças de 0 a 3 anos em creches privadas. Além de ser um programa de oferta de vagas para uma etapa da Educação Básica que destina dinheiro público para a iniciativa privada (incluindo as escolas particulares, com fins lucrativos), o que por si só é preocupante, tratando-se especificamente de uma política de Educação Infantil, presenciamos mais uma vez o “ressurgimento sistemático de soluções milagrosas que dariam conta do déficit de vagas em creches particularmente para a população situada nos níveis inferiores de renda” (ROSEMBERG, 2015, p. 226).

## **O DIREITO DE DUPLA DIMENSÃO E A PAULISTINHA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Das unidades de Educação Infantil federais, ao focarmos no organograma do registro de vínculo institucional, localizamos algo importante: 45% estão vinculadas à área de Assuntos comunitários/estudantil, 20% à

<sup>11</sup>Matéria publicada em 16 de maio de 2021, disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/05/16/novo-bolsa-familia-preve-substituir-verba-de-creches-publicas-por-voucher.htm?cmpid=copiaecola>.



Reitoria, 10% à Saúde, 10% à Educação e 15% outros, Economia Doméstica, Escola Superior de Agricultura, Pessoal e Alimentação (OLIVEIRA, 2019).

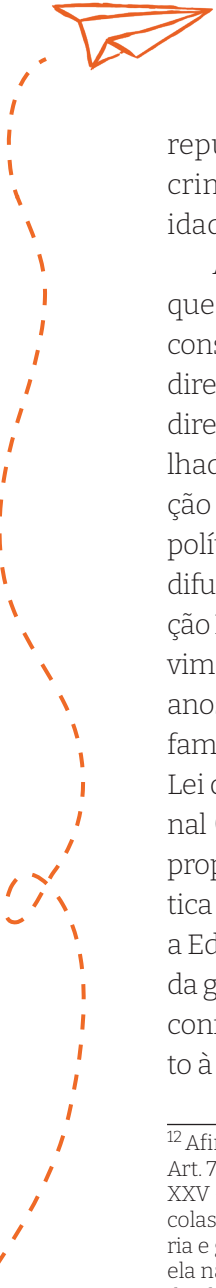
Como política social de atendimento ao direito dos trabalhadores e das trabalhadoras e espaço de apoio a estudantes pais e mães, a Paulistinha e a maioria das unidades de EI universitárias federais surgem, crescem e se desenvolvem como unidades autônomas da área da Educação, em especial do curso de Licenciatura em Pedagogia. No espaço universitário, as unidades de Educação Infantil não estão circunscritas ao âmbito da formação de professores, mas presentes nos projetos pedagógicos dos diversos cursos de graduação e pós-graduação de cada universidade, configurando-se como campo de estágio, de pesquisa, de ensino e extensão. Torna-se, assim, um espaço de produção/construção de conhecimento por excelência, que dialoga com todas as áreas na produção do seu fazer específico como instituição de Educação Infantil.

A efetividade da unidade de Educação Infantil como espaço por excelência de produção de conhecimento para as diversas áreas da Universidade, compondo o projeto pedagógico dos cursos, pode conferir-lhe permanência como unidade integrante da

estrutura organizacional das universidades federais, permitindo que novas creches/pré-escolas sejam abertas e estejam presentes em todos os campi. Refuta-se, dessa forma, a sua substituição pelo auxílio pré-escolar.

Tomarmos as unidades de Educação Infantil federais como parte integrante da estrutura organizacional das universidades apresenta-se também como espaço de visibilização da infância. O diálogo que uma unidade de Educação Infantil estabelece com as mais variadas áreas presentes na universidade pode contribuir para a percepção da infância como parte da sociedade, como categoria social de tipo geracional (QVORTRUP, 2010, 2011).

Contribui, ainda, para a percepção da Educação Infantil como espaço de bebês e crianças, legítimo e socialmente reconhecido, que vem se firmando como lugar privilegiado de produção das culturas infantis e da defesa e efetivação dos direitos de bebês e crianças, em especial dos direitos relacionados à participação que, segundo Nascimento em entrevista a Voltarelli e Gomes (2020), deve ser compreendida como um direito e um meio para fazer frente à invisibilidade da infância. Assim sendo, visibiliza também grupos sociais minoritários, de forma interseccional, ao afirmar direitos e



repudiar práticas de perpetuação da discriminação de gênero, raça/etnia, classe, idade/geração e deficiência.

Ao tratar de direitos, cumpre ressaltar que a política pública de Educação Infantil se constitui como um direito de dupla dimensão: direito dos bebês e das crianças à educação, e direito social dos trabalhadores e das trabalhadoras, conforme instituído na Constituição Federal de 1988<sup>12</sup>. Afirma-se ainda como política pública para igualdade de gênero, ao difundir a EI como a primeira etapa da Educação Básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, de forma compartilhada com a família e com a comunidade, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>13</sup>. A menção à ação compartilhada propicia problematizar a função social e política da maternidade (TELES, 2015, 2018) e ter a Educação Infantil como um dos elementos da garantia do direito das mulheres à cidade, conforme previsto na Carta Mundial do Direito à Cidade (2005).

<sup>12</sup> Afirmamos ser um direito de dupla dimensão por atender ao que estabelece dois artigos constitucionais:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

<sup>13</sup> Lei n.º 9394/96, artigo 29.

## **PARA NÃO CONCLUIR E PROSSEGUIR O NECESSÁRIO DEBATE**

Ter um espaço dedicado à educação e ao cuidado de bebês e crianças pequenas, uma creche/pré-escola, como parte integrante da estrutura organizacional das universidades, oferece à comunidade universitária possibilidade de refletir sobre a Infância como fenômeno social, ou seja, considerar que “as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e que é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores”, contrapondo-se às concepções familialistas, que veem bebês e crianças pequenas (e seu cuidado e educação) como responsabilidade exclusiva de seus pais e mães (QVORTRUP, 2011, p. 201).

Conceber a creche e a pré-escola como espaço, por excelência, de produção de conhecimento para as diversas áreas da Universidade, como “unidade integrante da estrutura organizacional” das universidades federais, articulando-a ao direito à cidade, à





função social e política da maternidade e ao direito de dupla dimensão é o que aprendemos com a Paulistinha! E é dessa forma que

(re)existimos como educadoras da Infância nas universidades federais.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva**, 2011. p. 221-247.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 9 de agosto de 1943.

BRASIL. Decreto n.º 93.408, de 10 de outubro de 1986. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 15 de outubro de 1986. Revogado pelo Decreto nº 977, de 1993.

BRASIL. Decreto n.º 99.548, de 25 de setembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 26 de novembro de 1990. Revogado pelo Decreto nº 977, de 1993.

BRASIL. Decreto n.º 977, de 10 de novembro de 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 11 de novembro de 1993.

BRASIL. Lei n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE. Fórum Social das Américas, Quito, julho 2004; Fórum Mundial Urbano, Barcelona, setembro 2004; V Fórum Social Mundial, Porto Alegre, janeiro 2005. Disponível em: <http://sp.unmp.org.br/carta-mundial-pelo-direito-a-cidade/>. Acesso em: 26 maio 2021.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade. 4. ed. Curitiba: CVR, 2020

OLIVEIRA, Rosana Carla de. **Paulistinha, a Creche Universitária da Unifesp**: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996). Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2019.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n.1, p. 177-194, jan./abr. 2003.

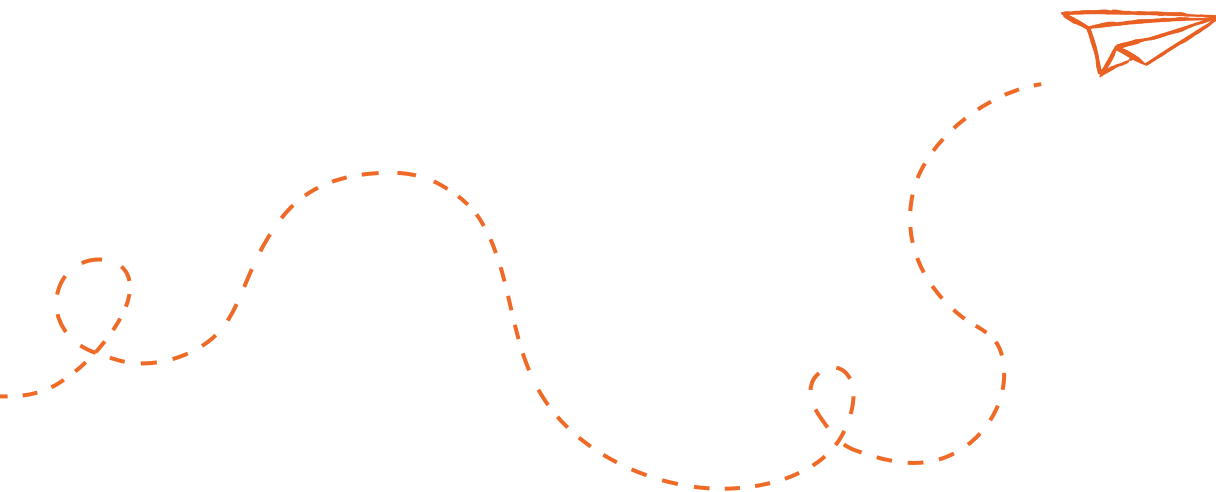
ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 216-235.

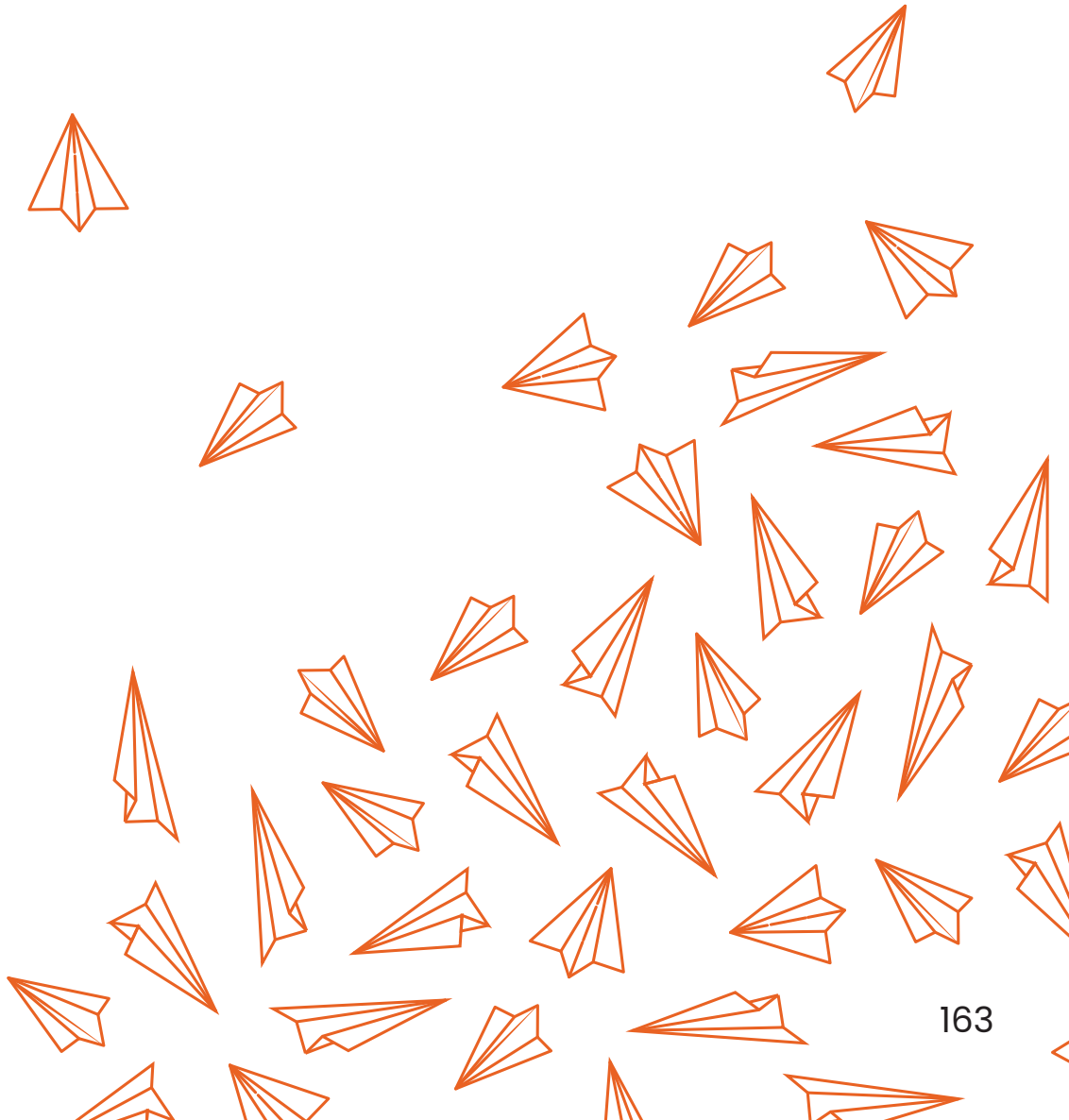
SÃO PAULO. Decreto n. 18.370, de 8 de janeiro de 1982. Dispõe sobre o Programa de Centros de Convivência Infantil das Secretarias de Estado e Entidades Descentralizadas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 9 de janeiro de 1982.

TELES, Maria Amélia de A. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela *et al.* (Org.). **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 21-34.

TELES, Maria Amélia de A. Creche em tempos de perdas de direitos. In: TELES, Maria Amélia de; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana L. G. de (Org.). **Por que a creche é uma luta de mulheres?** São Carlos: Pedro e João, 2018. p. 163-180.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; GOMES, Lisandra Ogg. Participação social das crianças diante de cenários de crise: uma conversa com Maria Letícia Nascimento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-21, 2020.







09

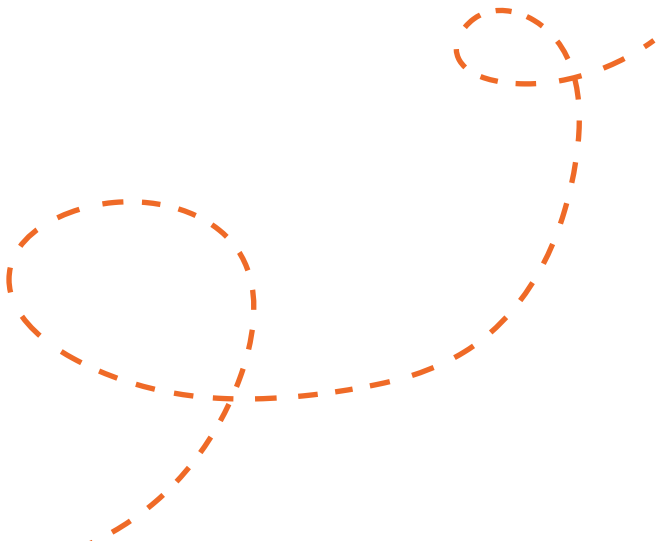
**NDI COMUNIDADE:**

ampliando a relação teoria e prática  
na formação inicial e continuada  
de acadêmicos e profissionais da  
Educação Infantil

## **NDI COMUNIDADE:**

ampliando a relação teoria e prática  
na formação inicial e continuada  
de acadêmicos e profissionais da  
Educação Infantil

Juliane Mendes Rosa La Banca  
Juliana da Silva Euzébio  
Marina Koerich





Este artigo objetiva discutir sobre o NDI Comunidade, projeto de extensão do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC) voltado à formação de professores, destacando sua articulação com a Secretaria Municipal de Educação do município de Biguaçu - SC.

O texto está organizado de forma a contemplar uma contextualização sobre o NDI/UFSC, descrever o projeto NDI Comunidade, refletir sobre a relação entre teoria e prática na formação continuada de professores e, por fim, discutir a articulação do projeto com a Rede Municipal de Biguaçu, destacando a importância da extensão do conhecimento produzido na universidade para outros espaços.

## **CONTEXTUALIZANDO O NDI**

Primeiramente, é importante caracterizar brevemente o que é o NDI/UFSC, instituição em que surgiu o projeto NDI Comunidade – foco deste artigo. O Núcleo de Desenvolvimento Infantil é uma escola de Educação Infantil vinculada ao Centro de Ciências da Educação da UFSC. É uma unidade de Educação Básica na esfera da universidade, exercendo sua função acadêmica no cumprimento do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, como espaço inclusivo, de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A origem do NDI data de 8 de maio de 1980, assim como a gênese do atendimento institucionalizado à pequena infância, articulando-se à necessidade de um espaço de guarda aos filhos dos trabalhadores – nesse caso, das mães



servidoras e de estudantes da universidade. Todavia, a natureza assistencial que determinou sua origem foi se transformando, de modo que o que garante sua permanência na universidade é o caráter educacional e acadêmico do trabalho que vem sendo desenvolvido nos seus anos de funcionamento. Ao longo do tempo, os profissionais do NDI passaram a aprofundar a formação em nível de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Além da atuação específica como instituição de educação de crianças e de formação de professores, em seus 40 anos de existência, o NDI/UFSC tem tido um papel importante na construção de políticas públicas, na defesa da Educação Infantil, na formação docente e na produção do conhecimento da área.

Desde a Portaria nº 959 do Ministério da Educação, publicada em 2013, o NDI/UFSC está arrolado entre os 17 colégios de aplicação reconhecidos pelo Ministério da Educação como unidades de Educação Básica vinculadas a universidades federais, consolidando sua identidade educacional e acadêmica. O NDI/UFSC é integrante do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP) e vale mencionar que é a única escola exclusivamente de

Educação Infantil reconhecida como Colégio de Aplicação pela referida Portaria.

Em relação ao público atendido, desde 2014, o NDI é aberto à comunidade. Isto é, qualquer criança entre zero a seis anos pode ser inscrita no sorteio, que é público e universal, havendo reserva de uma vaga por turma para crianças com deficiência, com a possibilidade de concorrer na lista geral e na lista reservada. Desde 2019, o sorteio é realizado de forma eletrônica. O NDI/UFSC atende atualmente em torno de 200 crianças matriculadas, sendo que aproximadamente 11% destas são público-alvo da Educação Especial.

Em relação ao quadro profissional, o NDI/UFSC conta com 25 professores efetivos, da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em sua maioria mestres e doutores. Entre os docentes efetivos, além das professoras da área da Educação Infantil com formação em pedagogia, desde 2019 há uma professora de Artes Visuais e um professor de Educação Física. A direção e as coordenações pedagógica, de pesquisa, de extensão e de estágio são assumidas por docentes da instituição.

Além dos docentes, o NDI/UFSC tem uma equipe de Técnicos Administrativos em Educação bastante qualificada e diver-





sificada, que conta com os seguintes cargos: Auxiliares de creche, Pedagogas de Educação Infantil, Pedagogas de Educação Especial, Psicóloga Escolar, Assistente Social, Enfermeiras, Técnica em Enfermagem, Nutricionista, Técnica em Nutrição, Cozinheira, Técnicos em Assuntos Educacionais, Auxiliar em Administração, Assistente em Administração e Administradora. As funções ligadas à portaria, segurança, limpeza e cozinha são desempenhadas por funcionários terceirizados.

Outra função primordial do NDI/UFSC é sua contribuição na formação de estudantes da graduação que realizaram seus estágios obrigatórios ou não obrigatórios no NDI. Para exemplificar, no ano de 2019, foram recebidos mais de 150 estudantes de graduação provenientes dos mais variados cursos como Pedagogia, Filosofia, Letras, Educação Física, Psicologia, Fonoaudiologia, Design, Física, Nutrição, Teatro, Música, entre outros, tanto da UFSC, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Ao realizarem estágio no NDI, esses alunos têm contribuição da instituição em sua formação.

Além da atuação no âmbito do ensino, o NDI desenvolve ações de pesquisa e extensão. Trazendo dados dos últimos anos, vale

destacar que, em 2019, houve o desenvolvimento de seis projetos de pesquisa, com envolvimento de 11 docentes, e cinco projetos de extensão, que, ao todo, realizaram mais de 70 ações, alcançando diretamente mais de 2000 pessoas. Além disso, o NDI/UFSC foi campo de duas pesquisas externas em nível de pós-graduação. Em 2020, mesmo no contexto da pandemia, foram realizados sete projetos de pesquisa, com envolvimento de 13 docentes, e seis projetos de extensão, com envolvimento de 17 docentes e mais de 170 registros no Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX/UFSC). Além disso, são promovidas atividades culturais, a exemplo do boi-de-mamão, um folguedo do folclore catarinense, que possui livro e CD originais do NDI.

Em relação à promoção de formação em nível de pós-graduação, o NDI/UFSC coordenou três edições do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, em parceria com o Ministério da Educação. As três edições do curso (2010-2012, 2012-2014, 2014-2016), tiveram polos distribuídos em seis municípios de Santa Catarina, com um total de 230 concluintes e oito publicações decorrentes. Conforme a Proposta Curricular (NDI, 2014, p. 104-105):



[...] a perspectiva do NDI na universidade é consolidar-se como um centro de referência na área da Educação Infantil, que, por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, produz e socializa conhecimentos nessa área. Em outras palavras, sua contribuição como instituição pública direciona-se, sobretudo, à Educação Infantil dos alunos atendidos nas redes públicas municipais, incluindo a participação na elaboração das políticas públicas da área. O NDI é, assim, uma instituição na qual os acadêmicos e profissionais podem desenvolver atividades num local onde a concretude das demandas da prática social da Educação Infantil desafia sua formação.

Assim, para além de relatar o trabalho realizado pelo NDI, esta contextualização tem por objetivo destacar a função universitária junto à Educação Infantil e o seu importante papel no diálogo na construção de políticas públicas e práticas pedagógicas em diferentes espaços, especialmente na formação docente para a etapa. Segundo Bragagnolo (2000, p. 1), “quanto menos idade tiver o ser humano, melhor deve ser a formação do profissional”. Nessa perspectiva, as ações do NDI visam ampliar a qualidade da Educação Infantil, investindo na formação docente. Sayão e Mota (2000, p. 5) acrescentam que “os estudos e pesquisas realizados na área em nível nacional apontam para a importância da formação profissional

da educadora infantil como uma estratégia eficaz para a melhoria do atendimento às crianças de zero a seis anos”. Corroborando esses aspectos, a Proposta Curricular da instituição (NDI, 2014, p. 14) traz a importante informação de que:

Ao longo desse processo, o conjunto de profissionais do NDI desenvolve um complexo de conhecimentos e informações sistematizados a partir de estudos e pesquisas nacionais e internacionais, bem como decorrentes das atividades de extensão, sobretudo no que se refere à formação dos profissionais da Educação Infantil de diferentes redes municipais catarinenses e, ainda, do trabalho pedagógico realizado com os alunos que frequenta este Núcleo.

Nesse contexto, um aspecto diferencial do NDI/UFSC que merece ser mencionado é que os mesmos docentes que atuam cotidianamente com as crianças também trabalham na produção e na socialização do conhecimento, especialmente na formação de outros professores. Nesse sentido, os docentes desempenham o trabalho pedagógico com base em princípios educativos definidos pelo coletivo de profissionais, em diálogo com a produção acadêmica e documentos oficiais da Educação Infantil, além de se envolverem em projetos de pesquisa,



produzirem conhecimento acadêmico, participarem de grupos de estudo, se envolvem em projetos de extensão e ministrarem formações continuadas.

Dessa forma ocorre de fato a articulação entre a teoria e prática, pois a formação continuada é promovida não por professores do magistério superior que atuam apenas na graduação e pós-graduação, tampouco está apenas vinculada à prática das professoras do NDI/UFSC em sala, mas se realiza justamente na relação entre a formação acadêmica, a produção do conhecimento e a prática pedagógica. Nesse sentido, a concepção defendida é de que, para a docência na Educação Infantil, se faz necessária uma formação sólida e consistente. De acordo com Strenzel (2009, p. 156-157),

A formação do professor, pondera Facci (2004), necessita dos conhecimentos teóricos sólidos produzidos pelas gerações anteriores que explicam a historicidade dos homens, suas formas de ser e servem de mecanismo para entender e significar a prática atual, imprescindível para a significação dos conhecimentos teóricos. Com Pimenta (2005, p. 22-25) acrescentamos que a teoria proporciona aos professores a possibilidade de compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e a si próprios como profissionais da educação.

No entanto, pondera-se que essa concepção não é a hegemônica na área. Pesquisas apontam para a predominância do pragmatismo no campo educacional e como fundamento da formação docente, especialmente na formação continuada. Esses estudos “têm apontado para um aligeiramento e desintelectualização da formação das professoras, contribuindo assim, para a precariedade da qualidade da formação teórica e prática dessas profissionais”. (RAUPP, 2008, p. 113). Nessa concepção, não há como separar a teoria da prática conforme explicita Torriglia (2008, p. 12-13, grifos da autora):

A concepção de prática que defendemos é uma prática não restrita ao imediato, mas não eliminando o imediato. A teoria é uma teorização da prática em termos gerais, e também, uma teorização de *determinadas* práticas, que são sempre síntese de teorias e práticas, isto é, de síntese e de processos *de outras* práticas e teorias. Sabemos que é difícil no processo de objetivação da própria formação docente capturar o sentido da prática e da teoria, e talvez seja ainda mais difícil entender que não existe teoria que não esteja atrelada a uma prática. Parece-me, que a tradição dos muros escolares aprisionou uma idéia de prática epidérmica e limitada. Esta é uma discussão teórica sobre os efeitos da dicotomia entre a teoria e a prática, sobre o papel do conhecimento, suas rupturas e as



possibilidades de pensar uma formação diferente.

Com base nessa reflexão e no posicionamento por uma formação que de fato articule a teoria e a prática na formação de professores, será apresentado o projeto de extensão “NDI Comunidade: ampliando a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de acadêmicos e de profissionais da Educação Infantil”.

## **O PROJETO DE EXTENSÃO NDI COMUNIDADE**

O referido projeto vem sendo desenvolvido enquanto extensão desde 1994 e configura-se como importante via de formação, tanto inicial, quanto continuada, de profissionais de Educação Infantil, preferencialmente da rede pública. Além destes, profissionais e acadêmicos de outras áreas como Arquitetura, Design de Materiais, Psicologia, Educação Física, entre outros, também procuram o NDI para estabelecer parcerias de formação e trocas de experiências.

O objetivo principal do projeto, ao longo dos anos, foi ofertar cursos, palestras, visitação dos espaços coletivos e salas dos grupos de crianças da instituição, dinâmicas de

grupo, oficinas práticas e realizar a divulgação em eventos e publicações. Durante o ano, essas ações são agendadas previamente e organizadas pelos profissionais participantes do projeto, o que, dessa forma, possibilita aos acadêmicos de graduação e pós-graduação de outras instituições, além da própria UFSC, profissionais da rede pública de Florianópolis, do interior do Estado de Santa Catarina, e outros visitantes nacionais e internacionais interessados em conhecer o trabalho desenvolvido no NDI, adensar seus conhecimentos na área da Educação Infantil.

A visita técnica e a formação temática são as principais atividades oferecidas pelo NDI Comunidade. As visitas técnicas são momentos organizados para que os participantes conheçam a história de constituição desse espaço de Educação Infantil, que se difere das demais redes por ser um colégio de aplicação, os pressupostos teóricos que subsidiam o seu trabalho pedagógico, a sua organização e seu funcionamento. Nessas atividades, os profissionais do NDI que apresentam a instituição também buscam estabelecer diálogo com os pressupostos teóricos que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças. Ao estabelecer vínculos e relações com as instituições que visitam o NDI, busca-se dar continuidade aos pro-



cessos formativos com o oferecimento das formações temáticas, as quais são ministradas pelos profissionais do NDI. No sentido de historicizar as ações dos projetos nos últimos anos, serão apresentados dados relativos ao projeto nos últimos cinco anos.

No ano de 2016, o projeto recebeu 13 instituições, entre universidades (UFSC, UNESC, USJ, UNISUL, UEMS, UNICENTRO/PR, FURB e UNOCHAPECÓ), instituições de Educação Infantil do município de Florianópolis (CEI São João Batista e NEI Armação), Secretaria de Educação de Gaspar/SC e Instituto Federal Catarinense/Rio do Sul. Em relação às universidades, foram atendidos, além da área da Pedagogia, os cursos de Educação Física, Design de Materiais e Arquitetura e Urbanismo. Da Secretaria de Educação do município de Gaspar/SC participaram 30 diretores e coordenadores pedagógicos das instituições de Educação Infantil. Foram atendidos também professores, coordenadores e diretores das duas instituições de Educação Infantil acima citadas e dois professores do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense de Rio do Sul. Todas essas atividades de formação envolveram um total de 589 visitantes, e 14 profissionais, entre professores e técnicos do NDI.

Em 2017, o projeto atendeu 15 instituições, entre universidades (UFSC, IFSC/Rio do Sul, UNISUL, USJ, FMP, FURG, UNIVILLE e IFC/Videira) e profissionais de instituições de Educação Infantil (Blumenau, Imbituba, Palhoça e Timbó). Foram atendidos 597 participantes.

No ano de 2018, o projeto atendeu 854 visitantes, entre profissionais de Educação Infantil, acadêmicos da UFSC e de outras instituições. Nesse ano, foram atendidos os estudantes das seguintes faculdades e universidades: Centro Universitário de São José (USJ), IFSC Pedra Branca, IFC Blumenau, IFC Camboriú, Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Santa Catarina, Unioeste – Francisco Beltrão. Foram recebidos também profissionais de Educação Infantil dos municípios de Timbó, Imbituba, Nova Trento, Palhoça, São João Batista, Joinville e Florianópolis.

No ano de 2019, recebemos 10 municípios e seis instituições de ensino superior. Ao todo, foram recebidos, até o final do ano, aproximadamente 800 pessoas, que participaram de visitas técnicas e atividades de formação. Entre as instituições de ensino superior, recebemos a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Fran-



cisco Beltrão/PR), Uniasselvi (Rio do Sul/SC), Instituto Federal Catarinense (Blumenau), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC – Criciúma/SC), Universidade da Fronteira (UFFS – Chapecó/SC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC – CEART). Ao longo do ano, foram recebidos profissionais das seguintes instituições: EEF Edith Krieger Zabel (Brusque/SC), Jardim da Alegria (Criciúma/SC), CMEI Vó Rosa Dallago (Brusque/SC), Município de Indaial/SC, CEI Max Rodolfo Steffen (Brusque/SC), EI Bisa Olga Fischer (Brusque/SC), Secretaria de Educação de Balneário Camboriú, CEIC Paraíso da Criança (Forquilha/SC), Rede Municipal de Ensino do município de Dona Emma. Além dessas instituições, também foram realizadas formações para todos os profissionais da Educação Infantil do município de Rio do Sul, por meio de encontros quinzenais no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, ao longo do ano de 2019.

O projeto no ano de 2020 contou com a participação de 16 docentes e dois técnicos administrativos em educação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Em virtude da pandemia de Covid-19, as ações planejadas pelo projeto precisaram ser reformuladas, as visitas e formações que aconteciam no auditório da instituição de forma

presencial foram realizadas por meio de webconferências, assim como as reuniões de organização do projeto. Assim, as professoras do NDI organizaram formações temáticas que ocorreram por meio dessa modalidade. Nessas formações, aconteceram momentos de exposição de conteúdos e momentos de debate e perguntas sobre o tema ali discutido.

Desse modo, durante o ano de 2020, foram realizadas 18 formações por webconferências (on-line) e uma visita técnica em 26 de fevereiro de 2020 com o município de Capinzal (realizada de forma presencial, antes da pandemia). Além dessas atividades, foi desenvolvida uma formação temática intitulada “O trabalho pedagógico na Educação Infantil: artes visuais, literatura e experiências estéticas”, que recebeu 800 inscrições em apenas um dia. Essa formação foi organizada com cinco encontros semanais, realizados ao vivo pelo Youtube. Também realizamos uma roda de conversas com os servidores da UFSC com o tema “Desenvolvimento infantil e mediação parental com as crianças em tempos de distanciamento social”. Ao todo, participaram das formações 1.757 pessoas. As atividades formativas tiveram como principais participantes os municípios de Santa Catarina Rio do Sul,



Garopaba, Biguaçu, Brusque e Massaranduba. Os temas apresentados nessas atividades foram: Experiências estéticas da Educação Infantil; O trabalho pedagógico na Educação Infantil e especificidades do papel do professor: planejamento e documentação; Inclusão e diferenças na Educação Infantil; A teoria histórico-cultural e os processos de desenvolvimento da criança na Educação Infantil; Relações entre brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento infantil; Especificidades do trabalho pedagógico com bebês e Educação ambiental – Refletindo sobre a relação entre criança e natureza na Educação infantil.

Na formação temática “O trabalho pedagógico na Educação Infantil: artes visuais, literatura e experiências estéticas” ocorreram cinco encontros, com os seguintes títulos: 1 - Experiências estéticas com bebês e crianças pequenas; 2 - Processos de criação e desenhos infantis, dos 4 aos 6 anos; 3 - A influência da formação artística dos professores no trabalho com crianças na Educação Infantil; 4 - Literatura, criação e imaginação na Educação Infantil: proposições didático-metodológicas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; 5 - Devir-criança e arte e materiais e materialidades e... o que pode a infância na Educação Infantil? Além das atividades realizadas pelas professoras

participantes do projeto NDI Comunidade, outras ações foram realizadas, as quais tiveram como objetivo divulgar as ações realizadas pelo projeto e as suas contribuições para a formação dos professores da Educação Infantil.

Ao longo desses anos, foi possível analisar que o NDI se consolidou como um espaço de partilha e diálogo sobre a Educação Infantil. Ao receber os mais diversos profissionais de diferentes regiões do estado de Santa Catarina e até de outros estados, é possível afirmar a importância da qualificação do trabalho com as crianças na Educação Infantil e a necessidade de busca constante para que o processo de formação docente seja aprimorado. De acordo com Facci (2004, p. 244),

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

Nas formações temáticas e visitas técnicas realizadas no âmbito do projeto aqui descrito, o objetivo é apresentar a teoria



que orienta a proposta curricular do NDI, assim como abrir-se às contribuições trazidas pelos profissionais que participam das atividades, numa perspectiva de troca, na qual os profissionais compartilham diferentes concepções e práticas. A teoria Histórico-Cultural permite compreender quão complexo é o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, visto que o professor precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil, as variações do ambiente social que a criança está inserida e, assim, buscar, com intencionalidade pedagógica, proporcionar as mais diversificadas propostas pedagógicas que irão promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Nas palavras de Mello (2007):

Olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e de diferentes idades –, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas potencialidades humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e

com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p. 99).

As contribuições desse projeto de extensão para a formação inicial e continuada de professores para Educação Infantil acontecem visto que é possível compartilhar as experiências e os estudos desenvolvidos no NDI/UFSC e dialogar com outras instituições e profissionais da área. Dessa maneira, o projeto cumpre seu objetivo de contribuir com a formação profissional dos professores e se fortalece, junto à comunidade, como um espaço de construção de conhecimentos e de valorização da Educação Infantil.

As ações apresentadas demonstram que o conhecimento produzido na universidade não deve ficar restrito a um pequeno grupo que tem acesso a esse espaço. Até porque, no contexto brasileiro, a maior parte da formação docente ocorre em instituições privadas e na modalidade à distância. Assim, é compromisso do NDI/UFSC, enquanto instituição pública de Educação Infantil que atua no ensino de crianças de zero a seis anos e na produção do conhecimento, poder também socializar suas experiências para além dos próprios muros, dialogando com diferentes instituições e redes de ensino.





Com a finalidade de aprofundar o relato sobre uma dessas articulações estabelecidas, será apresentado um relato sobre a experiência do NDI Comunidade com a Rede Municipal de Biguaçu.

## **ARTICULAÇÃO DO PROJETO COM A REDE MUNICIPAL DE BIGUAÇU**

Conforme foi explicitado na sessão anterior, o NDI Comunidade estabelece parcerias com diferentes municípios. No entanto, neste momento será apresentada, de forma mais aprofundada, a articulação com a Rede Municipal de Educação de Biguaçu, município localizado na região metropolitana de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Apesar de o projeto NDI Comunidade também atuar na formação inicial, socializando as experiências do NDI com estudantes de diversos cursos de graduação, aqui será destacada a atuação na formação continuada, que se caracteriza como aquela que é

realizada após a formação inicial em nível superior. Nas investigações analisadas, Ricchiero (2000) faz referência a esse tipo de formação. Para a pesquisadora, a formação continuada [...] refere-se à formação de professores já em exercício em programas

promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou à distância) (p. 66)". (STRENZEL, 2009, p. 145).

Antes de trazer informações sobre a formação continuada promovida pelo município e sua articulação com o projeto NDI Comunidade, é importante contextualizar que a Rede Municipal de Educação de Biguaçu é formada por 22 instituições de ensino, sendo sete escolas de Ensino Fundamental e 15 centros de Educação Infantil municipais, duas turmas de pré-escolar em escolas municipais, dois centros de Educação Infantil conveniados e três polos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao todo, o município integra um total aproximado de 5522 matrículas, divididas entre 2415 no Ensino Fundamental, 2760 na Educação Infantil, 347 de alunos na EJA e, aproximadamente, mil profissionais, entre professores, auxiliares de sala e ensino, técnicos em educação e especialistas em assuntos educacionais.

Com a necessidade de retomar os estudos da proposta curricular do município de Biguaçu, criou-se, no ano de 2019, o projeto *Articuladores* com o objetivo de revisar e atualizar a Proposta Curricular da Educação Infantil municipal iniciada em 2003 e nunca finalizada. Esse projeto, além de



adequar as políticas municipais às políticas educacionais de âmbito estadual e federal, teve e tem como objetivo possibilitar um espaço de discussão, aproximação, formação e ampliação do entendimento sobre as atuais normativas curriculares e as concepções teóricas e metodológicas sobre a Educação Infantil.

O projeto é organizado em 14 eixos temáticos e mais três áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil (Educação Física, Arte e Língua Inglesa) e tem, à sua frente, professores que compõem o corpo docente e técnico da educação do município. Esse grupo de professores, chamados Articuladores, foram, no ano de 2019, os responsáveis pelo processo de estudos e discussões que resultaram na revisão e escrita da Proposta Curricular Municipal da Educação Infantil (versão preliminar), lançada e apresentada ao final daquele mesmo ano.

Nesse processo de construção, buscou-se, portanto, criar um espaço que proporcionasse fomentar a participação de docentes e demais profissionais da Educação Infantil municipal em um processo de reflexão e articulação das políticas educacionais nos diversos níveis (nacional e estadual) com a proposta pedagógica do município, com os Projetos Político Pedagógicos das Institui-

ções, bem como com o fazer docente. Para isto, os profissionais da rede de educação foram convidados para compor, juntamente com os Articuladores, grupos de estudos e discussão dos eixos temáticos pensados para a escrita da proposta.

Com o início do projeto *Articuladores* no ano de 2019 e do lançamento da versão preliminar da proposta curricular do município de Biguaçu, desejava-se, para o ano de 2020, a continuidade dos estudos, discussões e escrita da proposta curricular do município por meio do processo de formação continuada. Entretanto, com a suspensão das atividades presenciais através do Decreto Estadual de Santa Catarina nº 509 de 17/03/2020, houve a necessidade de reelaboração do processo de formação continuada na rede municipal de Biguaçu. Conforme estabelecido no Plano de Atendimento Emergencial da Educação em Tempos de Pandemia, o processo ocorreu de duas maneiras, a saber: centralizada e descentralizada, ambas a distância e on-line, a partir dos currículos construídos/indicados pela legislação Nacional da Educação Infantil, bem como temáticas ligadas à Proposta Curricular do Município de Biguaçu e emergentes do cotidiano das instituições. Os estudos realizados de maneira descen-



tralizada foram organizados, planejados e executados pelos profissionais de cada instituição, conforme proposta de formação continuada estabelecida na e pela rede municipal de educação do referido município. Desse modo, foi desenvolvida uma rotina de estudos por meio de discussões, estudos dirigidos, grupos de estudos e produção de sínteses temáticas coletivas.

Para além dos estudos descentralizados, foram realizadas, de maneira centralizada, *lives* pelo canal do Youtube “Educação Biguaçu” com temas e assuntos sinalizados pela rede e relacionados ao processo de estudos da Proposta Curricular e do momento pandêmico, no qual toda a sociedade e educação estavam imersas. Esses momentos tiveram como objetivo central refletir sobre a prática pedagógica no contexto vivido, bem como contribuir nas reflexões necessárias para a retomada da escrita da Proposta Curricular. Para além desses dois movimentos de formação continuada, foi realizado um terceiro movimento de formação, através do Projeto de Extensão NDI Comunidade.

O Projeto de Extensão realizado pelo NDI Comunidade contemplou 245 professores da rede municipal de Educação de Biguaçu em um total de cinco encontros

com os seguintes temas: Experiências estéticas na Educação Infantil; A teoria histórico-cultural e os processos de desenvolvimento da criança na Educação Infantil; Brinquedos e brincadeiras; O trabalho pedagógico na Educação Infantil e especificidades do papel do professor: Planejamento e documentação. Esses temas, diretamente relacionados aos estudos realizados durante os últimos anos, contribuíram de maneira assertiva para esse processo reflexivo de discussão teórica e normativa da educação no município e será fundamental no momento de retomada das discussões.

Assim, no atual contexto da Rede Municipal de Educação de Biguaçu, de atualização e reconstrução da Proposta Curricular, o processo de formação continuada é compreendido como uma estratégia de melhoria da educação por meio de ações que contribuam para a socialização do conhecimento, num processo de humanização e aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos educacionais, tendo em vista a efetivação de uma educação pública de qualidade. Pode-se, portanto, conceituar e localizar o processo de formação continuada realizado como sendo uma atitude reflexiva frente aos desafios e demandas pedagógicas, políticas e sociais enfrenta-



dos na área educacional a qual precisa estar subsidiada por uma sólida reflexão e articulação da teoria e da prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este texto, importa reforçar o papel do NDI como uma escola de Educação Infantil situada na universidade, reconhecida como colégio de aplicação e que realiza pesquisa e extensão, além de ensino de reconhecida qualidade às crianças. Essas funções têm sido profundamente ameaçadas pela desvalorização da educação pública de maneira geral e pelo sucateamento das universidades federais gerado pelos cortes de verbas que vem ocorrendo nos últimos anos. A insuficiência de investimento público na ciência, na pesquisa e na Educação Básica ameaçam a continuidade da existência do NDI e de tantas outras unidades universitárias de Educação Infantil e de colégios de aplicação das instituições federais de Ensino Superior. Estes são espaços considerados historicamente como de excelência, articulados à formação docente inicial dos cursos de licenciatura, mas que geram impacto também para as redes municipais, em articulações como as que foram demonstradas neste artigo.

Infelizmente, as unidades de Educação Básica nas universidades são exceção e não a regra. Quando se observa a amplitude e qualidade do trabalho desempenhado por essas unidades, fica bastante claro que a falta de investimento para que mais instituições como essas sejam criadas nas universidades é um projeto claro de desvalorização da articulação da Educação Básica com o ensino superior e da falta de reconhecimento da relevância da Educação Básica na produção acadêmica e socialização do conhecimento. Nesse sentido, reafirma-se a defesa de que

a formação dos professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade, e aí, sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001, p. 267).

Além disso, a compreensão é que, para os professores poderem ter uma formação com essa qualidade e profundidade, são necessárias condições objetivas, tanto nas



redes municipais – de forma que o tempo previsto para formação seja respeitado e bem planejado –, quanto nas instituições públicas que promovem esse tipo de formação, para que possam seguir desempenhando esse papel. Por isso, produzir e

socializar conhecimento não é apenas um compromisso acadêmico, mas também um compromisso político que visa impactar a realidade da educação pública brasileira e levantar as bandeiras de uma educação pública, laica, inclusiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001b

BRAGAGNOLO, A. **A experiência de uma professora-pesquisadora no universo da Educação infantil**. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt7>.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (NDI). **Proposta Curricular**. NDI/CED/ UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico/>.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A. **A Educação Infantil no município do Rio Grande/RS: caracterização das professoras**. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt7>.

STRENZEL, G. R. **As concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do educador de infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho 2009.

TORRIGLIA, P. L. Formação, pesquisa e prática de ensino: alguns elementos para o debate. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre-RS. **Anais...** Porto Alegre - RS: ediPUCRS, 2008.



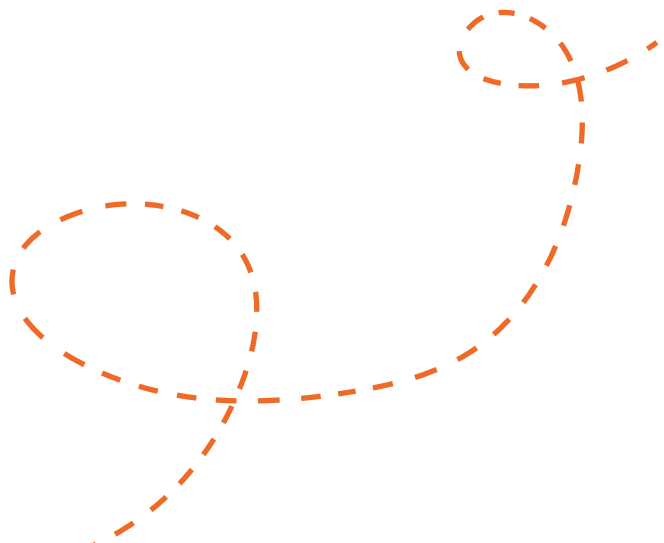


10

**O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO  
DAS PROPOSTAS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS LEVADAS A EFEITO  
NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL – NDI/CED/UFSC**

**O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO  
DAS PROPOSTAS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS LEVADAS A EFEITO  
NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL – NDI/CED/UFSC**

Verena Wiggers







## **PREÂMBULO INICIAL**

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou o atendimento institucional à criança na creche – zero a três anos –, no ano de 1980. Entretanto, somente catorze anos após o início de seu funcionamento é que estendeu seu atendimento a todo o ciclo da Educação Infantil, o que exigiu uma gradativa expansão de seu espaço arquitetônico e de seu quadro de pessoal.

O acolhimento da criança pelo NDI se delineou a partir da necessidade de aperfeiçoamento de alunos e docentes da UFSC, além da necessária guarda a filhos dos servidores, docentes e estudantes vinculados a essa universidade. Essa configuração se manteve até o ano de 2014, quando então, impulsionado por novas configurações históricas, sociais e políticas relacionadas a este espaço, o acesso às vagas disponibilizadas nesse Núcleo passou a acontecer por sorteio público e universal, havendo reserva de vagas somente para crianças com deficiência<sup>1</sup>.

Ao longo de sua história, sua estruturação e funcionamento, em parte, seguiram as determinações presentes no aporte legal brasileiro e nas políticas públicas delineadas para o atendimento das crianças na creche e na pré-escola. Desse modo, ao longo dos seus quarenta anos de existência, essa mudança foi se remodelando de acordo com as políticas públicas do país. Além disso, o fato de o NDI compor o organograma da UFSC e estar diretamente vinculado

---

<sup>1</sup> Conferir a Portaria nº 959, de 2013, publicado pelo Diário Oficial da União o no dia 30 de setembro de 2013.



ao Centro de Ciências da Educação acarreta o seu compromisso com a produção de conhecimentos a partir do tripé acadêmico que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão.

A qualidade e o volume das ações vinculadas à pesquisa e extensão inicialmente eram tênues, praticamente inexistentes, pois limitavam-se, sobretudo, a acolher estágios curriculares do curso de Pedagogia. Essas atividades foram ganhando força à medida que seus professores foram se apropriando de determinados referenciais teóricos, a exemplo da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, e buscando a implementação de sua prática pedagógica a partir desse referencial, além da ampliação da formação acadêmica dos seus professores em cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

No que se refere aos avanços do conhecimento no NDI, merecem destaque os impulsos recebidos em decorrência do desenvolvimento do processo de reorientação curricular implementado no Estado de Santa Catarina, no período de 1988

a 1991, pelo qual a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia publicou o documento intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública, do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos” (1991)<sup>2</sup>. Essa proposição pedagógica se destacou naquele momento histórico, não apenas pelo processo de produção do citado documento, tendo em vista que contou com a efetiva participação de diferentes segmentos da sociedade catarinense, mas, em especial, pela incorporação dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade<sup>3</sup>.

A influência desse processo no NDI pode ser atribuída à contratação de professoras substitutas que participaram ativamente do processo de implementação da referida proposta curricular do Estado. Algumas delas passaram a integrar o quadro permanente do NDI, por meio de concurso público, em 1996. Além de agregar essas professoras nos seus quadros, esse processo também foi impulsionado por determinado número de professores da UFSC que haviam atuado

<sup>2</sup> Esse documento foi elaborado por intermédio de sínteses sucessivas, resultando no citado documento.

<sup>3</sup> Eram recentes naquele momento as publicações de referenciais teóricos relacionados aos citados aportes teóricos em português. Muitos dos textos de referência eram acessados pelos brasileiros na língua espanhola ou inglesa. Hoje, já é de conhecimento a fragilidade de certas traduções que foram feitas do russo para o inglês e deste para o português. Atualmente, o brasileiro é apresentado com traduções do russo diretamente para o português, trabalho que vem sendo feito, sobretudo, pela professora Zoia Prestes.



na proposta curricular do Estado, na qualidade de consultores, sendo que alguns deles eram supervisores de estágios obrigatórios de cursos da graduação e, nessa condição, também alertaram para a necessária incorporação dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, para a estruturação do trabalho pedagógico em desenvolvimento no NDI.

Assim, os profissionais do NDI, especialmente aqueles que eram docentes, viram-se “rodeados”, “enredados” por diferentes demandas, dentre as quais se destacava a implementação do trabalho pedagógico, de acordo com o referencial teórico adotado pelo Movimento de Reorientação Curricular, levado a efeito pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

Agregado a esse contexto, faz-se necessário mencionar que, no cenário nacional brasileiro, com a promulgação da Carta Constitucional da República Federativa do Brasil de 1988, a educação infantil passa formalmente a fazer parte do sistema educacional brasileiro. Esse fato redimensiona sua função sociopolítica e pedagógica na educação e no cuidado das crianças acolhidas na creche e na pré-escola<sup>4</sup>. Esse contexto, por si só, tornou a década de 90,

do último século e milênio, um espaço pujante e rico em termos de discussões, em definições em torno de renovadas formas de estruturação de propostas e em práticas pedagógicas para a creche e a pré-escola.

Nota-se, portanto, a convergência de fatores que mobilizaram os profissionais do NDI na busca da ampliação de seus referenciais teórico-metodológicos, para “projetar luz” às demandas relacionadas ao cenário nacional e estadual, em especial por estarem vinculados a uma universidade federal que tem como finalidade a experimentação pedagógica, a produção e a socialização do conhecimento.

A tessitura dos fios daquele momento histórico imputava, aos profissionais do NDI, especialmente àqueles que eram professores, a necessária apropriação dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade e das definições em torno da função sociopolítica e pedagógica a ser cumprida pela educação infantil brasileira, a partir do reordenamento legal do país. Fazia-se necessário, portanto, apropriar-se desse conjunto de elementos teóricos para que se pudesse buscar novas configurações para o trabalho pedagógico. Afinal, inexis-

<sup>4</sup> Para maiores detalhes conferir Brasil (2009a).



te prática sem teoria, pois o que é levado a efeito em qualquer espaço educativo é respaldado por uma determinada teoria.

Justificam-se, assim, as razões pelas quais, ainda hoje, o NDI mantém contínuo estudo, produz pesquisas e configurações para o trabalho pedagógico a partir do conhecimento na área, bem como os motivos pelos quais parte de seus profissionais, especialmente professores, foi impulsionada a realizar a ampliação da sua formação acadêmica em cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, apesar das condições adversas para a sua realização, a exigir que, por vezes, tenham ocorrido de modo simultâneo com as atividades laborais<sup>5</sup>.

Com a ampliação das configurações pedagógicas pautadas no conhecimento da ciência, o trabalho pedagógico do Núcleo vai ganhando visibilidade e maior apreço no interior da própria UFSC, passando também a ser conhecido no interior de outras universidades e em diferentes redes de educação. Tais avanços qualificam a instituição como um núcleo de referência na superação de práticas pedagógicas respaldadas em teorias ultrapassadas.

Essas credenciais, agregadas às condições objetivas para a realização do trabalho, tornaram o NDI um atrativo para o ingresso de mestres e doutores em concursos públicos posteriores.

É no interior desse processo, com destaque para a ampliação da formação de seus quadros e conseqüentemente da reestruturação de seu trabalho pedagógico, pautado em sólida formação científica e acadêmica, que o NDI vai se abrindo para a comunidade, mediante um conjunto de ações, sejam elas relacionadas às propostas e às práticas pedagógicas em andamento – aquelas que se referem à pesquisa e ao conhecimento produzido pela área –, sejam elas as que se referem à socialização de tais conhecimentos por intermédio das atividades de extensão universitária.

É interessante observar que, na medida em que o NDI começa a participar da comunidade, sobretudo por intermédio das atividades de pesquisa e extensão, cria-se um caminho de mão dupla, já que seus profissionais, ao atuarem em outras realidades educacionais catarinenses ou nacionais, delas também se apropriam, o que lhes

---

<sup>5</sup> A presença de professores mestres em educação já era uma realidade no NDI na década de 1990, mas somente no ano de 2006 foi possível formar o primeiro professor doutor e, em 2013, o primeiro professor pós-doutor do seu quadro, os quais, com sua formação privilegiada, continuaram atuando no trabalho diretamente com as crianças.



confere maior conhecimento a respeito das diferentes realidades locais, regionais e nacional. Em consequência, ampliam-se os conhecimentos e a capacidade de diálogo com essas realidades.

É em meio a esse contexto que o projeto “NDI Comunidade” se estruturou, de forma tímida, no ano de 1994, oportunizando, predominantemente, visitas monitoradas aos seus espaços. Gradativamente, foi ampliando suas ações, passando a atuar na formação de acadêmicos e profissionais de educação infantil, além de promover à qualidade de consultores e docentes em processos de atualização dos profissionais de diferentes redes e das respectivas propostas curriculares. Assim, esse projeto vai ganhando novos contornos ao longo do tempo, possibilitando ampliar suas ações<sup>6</sup>.

Na sequência, são apresentados alguns dos principais fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, posteriormente, algumas implicações destes e de outras contribuições da área para a estruturação do trabalho pedagógico no NDI.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para a Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, as características humanas – a humanidade – são produzidas historicamente na relação entre os seres da mesma espécie, e destes com a natureza. Desse modo, admite-se que tais características são produzidas ao longo do tempo, na sua relação com a natureza e com outros membros da espécie, em decorrência de suas necessidades – comer, beber, proteger-se das condições climáticas e das ameaças de predadores e de diferentes fenômenos, tornar a vida mais confortável etc. Nesse processo, a “[...] satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas, e a criação de necessidades novas constitui o primeiro ato da história” (MARX; ENGELS, 1989, p. 22). Assim, para prover sua existência, o homem não o fez pela simples adaptação à natureza, mas por se apropriar dela, transformando seus elementos em instrumentos e ferramentas<sup>7</sup>, na medida em que os utiliza com vistas a um determinado

<sup>6</sup> O detalhamento destas constitui o conteúdo do artigo intitulado NDI Comunidade: ampliando a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de acadêmicos e de profissionais da educação infantil, que consubstancia a presente publicação.

<sup>7</sup> Os termos instrumentos ou ferramentas serão utilizados ao longo do texto para se referir aos objetos encontrados na natureza, ou aqueles produzidos pelo ser humano, para serem aproveitados de acordo com uma dada finalidade no interior da atividade humana. Assim, é utilizado de acordo com uma determinada intenção para consecução de determinado objetivo.



objetivo, uma determinada finalidade. Ou seja, o ser humano, “[...] para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (DUARTE, 1993, p. 31).

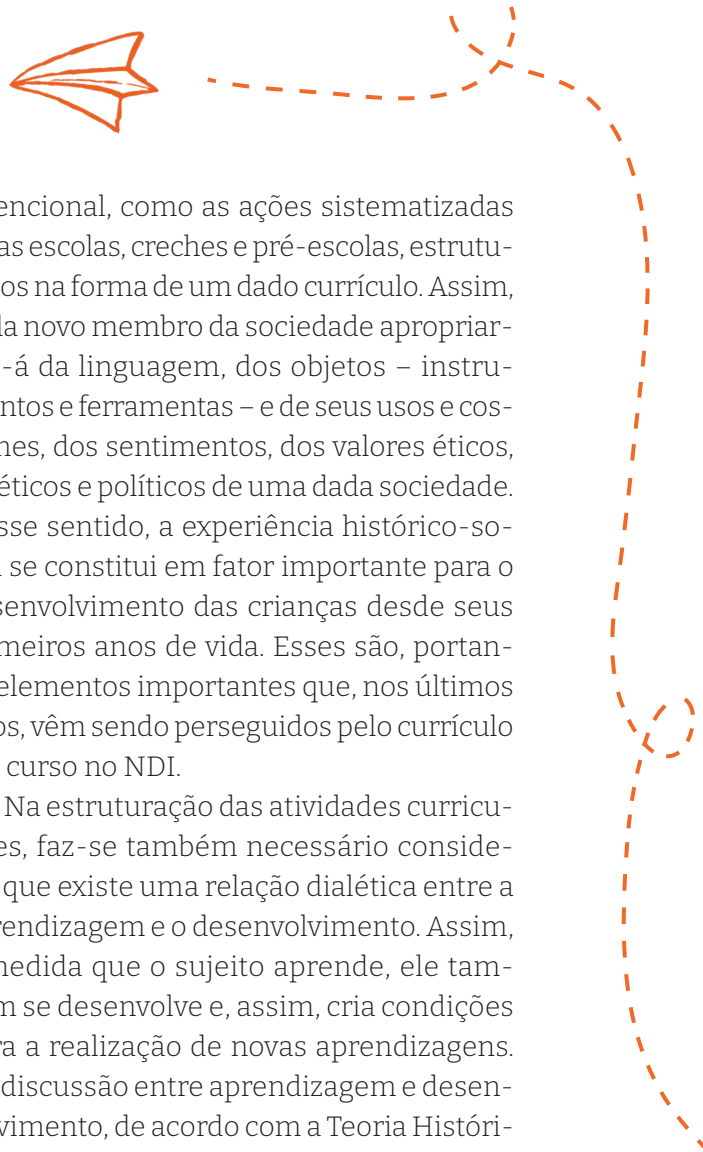
Assim sendo, para os seres humanos se manterem vivos, houve necessidade de evoluírem em suas formas de vida, passando ao gregarismo. Nesse processo, passou a produzir instrumentos, obtendo remodelações corporais e posturais, a exemplo da gradativa conquista da posição vertical, liberando seus membros anteriores da marcha, e sua utilização no manuseio dos instrumentos. Ocorreu a reorganização do córtex cerebral, – o que possibilitou o surgimento das operações psicológicas –, do aparelho fonado – possibilitando a criação da linguagem articulada – e a ampliação da sensibilidade dos órgãos dos sentidos, viabilizando a captura de novos elementos. É nesse processo de reordenamento das características corpóreas e posturais decorrentes da sua relação com a natureza e outros membros da espécie que se pode compreender o desenvolvimento das características tipicamente humanas.

Desse modo, para a Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, o ser humano se cons-

titui historicamente na e pela sua atividade, a qual decorre de uma dada necessidade, que passa a ser a responsável pelo desenvolvimento dos motivos e dos objetivos que o conduz à realização de determinadas ações e operações, com vista à satisfação de alguma necessidade (a consecussão de determinado objetivo). Essa vai depender do contexto social que envolve os sujeitos, podendo estar mais diretamente relacionada ao provimento das necessidades básicas, ou à busca de formas mais confortáveis, elaboradas e complexas de ser e de estar no mundo. Estas são distintas para diferentes sujeitos e se articulam às reais condições de vida.

Portanto, para que o ser humano possa produzir os meios que possibilitam a satisfação sucessiva de suas necessidades, ele não se utiliza apenas dos objetos, tais como são encontrados na natureza, mas os toma e os transforma em instrumentos e ferramentas, à medida que lhes atribui uma finalidade distinta da que possuem em sua forma natural. Nesse processo, ele produz determinado conhecimento, o qual é acumulado e repassado às gerações posteriores por intermédio dos processos educativos. Isso somente pode ser viabilizado pelo desenvolvimento da linguagem<sup>8</sup>, a qual

<sup>8</sup> A linguagem foi desenvolvida em decorrência da atividade social dos sujeitos, especialmente pela necessidade de comu-



possibilita efetuar as mediações que permitem repassar as experiências e os conhecimentos sistematizados historicamente às novas gerações.

## **EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA**

Para a Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, o termo educação se refere ao ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada novo ser da espécie, as características humanas historicamente produzidas, mediante a aquisição da experiência humana. Assim, o resultado desses processos não é transmitido pela herança genética, mas produzido por intermédio da apropriação da cultura, a qual é, portanto, viabilizada por meio dos processos educativos, mediada pelo outro e viabilizada pela linguagem. Logo, o desenvolvimento psíquico da criança realiza-se pelos processos de ensino e apropriação da experiência acumulada pelas gerações que a antecederam.

Os processos educativos podem ser efetivados de forma espontânea pelos diferentes contextos e grupos sociais, ou de forma

intencional, como as ações sistematizadas pelas escolas, creches e pré-escolas, estruturados na forma de um dado currículo. Assim, cada novo membro da sociedade apropriar-se-á da linguagem, dos objetos – instrumentos e ferramentas – e de seus usos e costumes, dos sentimentos, dos valores éticos, estéticos e políticos de uma dada sociedade. Nesse sentido, a experiência histórico-social se constitui em fator importante para o desenvolvimento das crianças desde seus primeiros anos de vida. Esses são, portanto, elementos importantes que, nos últimos anos, vêm sendo perseguidos pelo currículo em curso no NDI.

Na estruturação das atividades curriculares, faz-se também necessário considerar que existe uma relação dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, à medida que o sujeito aprende, ele também se desenvolve e, assim, cria condições para a realização de novas aprendizagens. Na discussão entre aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, há de se considerar a existência de um nível de desenvolvimento que está em iminência no sujeito, ou seja, aquelas funções e ações que estão em sua forma-

---

nicação. Entretanto, ela é também responsável pelo desenvolvimento da função semiótica, responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como abstração, memória, representação simbólica etc.



ção e que, para sua execução, demandarão a participação e a contribuição de um parceiro mais experiente.

À medida que essas ações são apropriadas pelo sujeito, passam a constituir o seu nível de desenvolvimento real, não carecendo mais da contribuição do outro na execução daquela tarefa. Ganha, pois, relevo o pressuposto cunhado por Vigotski, ao afirmar que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, as práticas educativas levadas a efeito no NDI vêm procurando contemplar aquilo que os sujeitos ainda não dominam, mas que são capazes de aprender em parceria com outros sujeitos.

Na sistematização das práticas curriculares também faz-se necessário considerar as formas privilegiadas de os sujeitos aprenderem e se desenvolverem em diferentes momentos de suas vidas. Logo, diferentes momentos do desenvolvimento são caracterizados por uma atividade principal, também nominada de atividade orientadora do desenvolvimento humano, que é a atividade que promove o surgimento das novas formações mentais no sujeito. De acordo com Davidov (1988, p. 74),

“em cada atividade principal orientadora surgem e se constituem as neoformações psicológicas correspondentes, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico da criança”. Assim, é dela que dependem, de maneira mais direta, as transformações psicológicas fundamentais da criança em dado momento de sua vida. Apesar da importância dessas atividades para o desenvolvimento, faz-se mister considerar que, juntamente com as atividades orientadoras, coexistem outras que também são fundamentais no desenvolvimento da criança naquela idade e que exercem papel subsidiário, tendo em vista que, mesmo cumprindo papel importante, não determinam o caráter das transformações psicológicas fundamentais na idade dada.

Pelos estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, no que se refere à idade que abrange a educação infantil brasileira, foram localizadas três atividades orientadoras do desenvolvimento, ou atividades principais, quais sejam: a comunicação emocional direta com os adultos; a atividade objetual-manipulatória; os jogos protagonizados/brincadeira de representação de papéis sociais<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> No limite deste artigo, tendo em vista o reduzido número de páginas, não será possível contemplar a discussão a respeito das características e contribuições de cada uma destas atividades para o desenvolvimento humano, bem como a passagem de uma atividade para outra. Assim, dentre outros, sugerimos consultar Davidov (1988) e Facci (1994).





Na sequência, serão apresentadas algumas das formas encontradas pelos professores do NDI para traduzir, na prática, os fundamentos aqui brevemente anunciados, dentre tantos outros também considerados na estruturação das propostas e práticas pedagógicas levadas a efeito no NDI, ao longo dos últimos anos.

## **IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A partir do que nos ensina a Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, das contribuições relacionadas à qualidade da educação infantil no Brasil<sup>10</sup>, procura-se remodelar as práticas em andamento, com vista à implementação das ações pedagógicas, ou seja, para, a partir desses ensinamentos gradativamente criar estratégias que se mostrem promissoras para o redimensionamento do trabalho pedagógico em andamento.

Inicialmente impulsionados pela bibliografia da área, a terminologia “projeto” foi se constituindo como “aquela fórmula” que, por si só, asseguraria um trabalho de qualidade

junto às crianças atendidas, sobretudo as da pré-escola. Afinal, por seu meio previa-se a possibilidade de assegurar às crianças o acesso aos conhecimentos das diferentes áreas disciplinares, ao mesmo tempo em que se assegurava certa articulação entre as diferentes “atividades” propostas. Sua introdução na educação se vincula às contundentes críticas endereçadas à escola tradicional, como também às concepções de criança, aprendizagem, desenvolvimento e ensino adotados por essa escola.

Apesar do potencial inovador de tal proposição pedagógica, tendo em vista um conjunto de fatores, tal metodologia se metamorfoseou, pois, conforme Lourenço Filho, no Brasil, o que deveria se constituir em proposições pedagógicas relacionadas a “Projetos de Trabalho” foi se transformado em “Unidade Didática<sup>11</sup>”. No interior dessa configuração, admite-se o controle dos temas e tempos de sua realização, bem como atribuí-se plenos poderes ao professor para efetuar a proposição das atividades a serem realizadas pelos sujeitos da aprendizagem, sem que estes sejam considerados nesse processo. Assim, são desconsiderados os elementos

<sup>10</sup> No que se refere à discussão a respeito da qualidade da educação infantil, dentre outros, conferir Campos, Füllgraf e Wiggers (2006); Fundação Carlos Chagas (FCC, 2010); e Brasil (2006; 2009a; 2009b).

<sup>11</sup> Conferir Barbosa e Horn (2008).



centrais dessa proposição, sobretudo no que se refere à sua estruturação a partir de uma dada situação problema, ou de indagações feitas pelos sujeitos da aprendizagem a respeito de determinado contexto físico e social, logo, das necessidades e dos interesses dos sujeitos envolvidos.

Com certas especificidades, o trabalho pedagógico estruturado em torno de “Projetos de Trabalho”, também no NDI, adquiriu inicialmente certa semelhança àquele que se estrutura enquanto “Unidade Didática”, já que, em determinado momento, eram os professores que escolhiam previamente o tema a ser contemplado nas tarefas a serem desenvolvidas em torno de um determinado projeto<sup>12</sup>, o tempo de duração, os conteúdos a serem trabalhados e as “atividades” a serem desenvolvidas pelas crianças nesse processo. Em decorrência disso, desconsideravam-se as contribuições advindas das indicações dadas pelas crianças, bem como os benefícios decorrentes do processo de avaliação para o redimensionamento do trabalho.

Ao se estudar a respeito dessa forma de organizar o trabalho pedagógico, foi percebendo-se que, ainda que se retomassem as características iniciais relacionadas a essa metodologia no interior do movimento da

Escola Nova, muitas das concepções e configurações que marcaram sua origem possivelmente não encontram sustentação em meio a determinadas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a exemplo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, adotada, sobretudo, como referencial teórico para a estruturação das propostas e práticas pedagógicas levadas a efeito no NDI nos últimos anos.

Destarte, houve necessidade de se pensar em configurações e estruturações de práticas pedagógicas, organizadas na forma de “Projetos de Trabalho”, de acordo com tais referenciais teóricos. Desse modo, considerou-se pertinente resgatar, sobretudo, ensinamentos advindos da Teoria da Atividade, especialmente quando esta assevera que o ser humano desenvolve motivos e objetivos que o conduzem à realização de um conjunto de ações e operações para que possa atender a determinadas necessidades.

Por conseguinte, compreende-se que, para os humanos, são as necessidades que desenvolvem neles os motivos e objetivos os quais os conduzem à realização de determinadas ações e operações, tendo em vista a satisfação de determinada necessidade. Por conseguinte, as necessidades

<sup>12</sup> Muitos destes, em determinado momento, relacionavam-se a datas comemorativas.



precisam, então, também ser consideradas para a estruturação das práticas pedagógicas com bebês e crianças acolhidas na creche e na pré-escola, bem como em outras modalidades educativas. Conforme já indicado anteriormente, tais necessidades são de origem social, ou seja, não brotam enquanto característica biológica tipicamente humana em determinado estágio do seu desenvolvimento, mas são produzidas a partir do contexto social e suas mediações. Desse modo, pode-se criar nas crianças a necessidade de se apropriarem de determinados elementos da cultura, tidos como fundamentais para as novas gerações, na medida em que eles são apresentados na sua verdadeira função – sejam conhecimentos relacionados à ciência, a ferramentas e instrumentos, bem como a valores e sentimentos constitutivos da cultura que as cercam.

Em vista disso, aprendeu-se que convém estruturar os projetos a partir do desejo e das necessidades das crianças. Logo, os projetos devem ser estruturados a partir das suas indagações sobre a realidade. Como muitas dessas indagações remetem a contextos complexos, sendo impossível dar respostas plausíveis e compreensíveis de forma imediata, há, então, que se estru-

turar ações investigativas, estudos etc. que levem a criança a aprofundar determinadas temáticas para que possa compreender um conjunto de elementos que se articulam na busca de respostas às indagações efetuadas, as quais podem ser claramente explicitadas pela(s) criança(s), ou manifestada por bebês e crianças, a partir de hipóteses acerca da realidade.

Em meio a essa compreensão, o NDI, ao longo dos tempos, foi desenvolvendo uma forma de estruturação do trabalho, por muito tempo nominada de “Projetos de Trabalho”, mas que no contexto em que passou a ser estruturada, poderia ser denominada de “Estudos Investigativos; Vivências Articuladas”, dentre outros termos que poderiam aqui ser cunhados. A organização do trabalho em torno dessa ideia procura contemplar as demandas investigativas sinalizadas pelas crianças e captadas pelo professor como uma necessidade para elas. A partir desse elemento, tido como central para a estruturação de processos investigativos, são criadas situações desencadeadoras de aprendizagem e orientadoras de ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. As ações que se vinculam a determinado “núcleo investigativo” podem ser propostas por crianças, professores, profis-



sionais da instituição, familiares e membros da comunidade, desde que sejam consideradas as necessidades e/ou os motivos das crianças envolvidas.

Cabe, pois, ao professor criar um esboço, orientador do trabalho inicial, que será ampliado com o envolvimento dos demais sujeitos constitutivos desse processo. Portanto, o currículo em curso adotará como guia as pistas e indicações efetuadas cotidianamente pelos sujeitos envolvidos, sejam eles bebês ou crianças maiores, conduzindo-os à apropriação articulada dos diferentes conhecimentos, qualidades humanas e valores éticos, estéticos e políticos.

Esses percursos investigativos podem contemplar vasta gama de variáveis, imprevisíveis e ações imaginadas, de modo que seu delineamento é acompanhado de grande flexibilidade na sua planificação, na sua organização e na sua execução, com vistas à apropriação de determinado conhecimento e qualidades humanas. Logo, sua organização e sua execução terão de produzir momentos de cooperação, individualidade, interação, interesse, fruição, dedicação, responsabilidade com o coletivo, dedicação, disciplina, concentração, busca de soluções, liberdade de expressão, audição

e consideração da manifestação do outro. Essas conquistas são possíveis por viabilizarem a estruturação de um repertório amplo de vivências, ações e operações que, de fato, lhes façam sentido e, nesse processo, levem as crianças a adquirir as qualidades especificamente humanas, estruturadoras de sua consciência.

Por meio deste trabalho, foi-se percebendo também que essa forma de organização não iria requerer a participação de todas as crianças na realização das mesmas ações no mesmo tempo e espaço, bem como o desenvolvimento de um único Estudo Investigativo/ Vivências Articuladas, no recorte de determinado tempo, a exemplo do que era adotado na execução dos projetos tradicionais. Assim, foi-se potencializando o desenvolvimento de ações simultâneas, para as quais se fazia necessário organizar os espaços, os tempos, os materiais, além de possuir mobiliário adequado para a sua organização.

Destarte, tornou-se evidente que essa seria igualmente uma estratégia pedagógica fundamental para a consecução dos objetivos delineados para essa modalidade educativa, cujo detalhamento será apresentado no próximo item.



## ***A ESTRUTURAÇÃO DOS ESPAÇOS, TEMPOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIO***

A organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e do mobiliário – da sala de referência de um grupo específico de crianças; dos espaços coletivos da instituição – passou a ser reconhecida como importante aliada para viabilizar um conjunto amplo de vivências: jogos e brincadeiras; interações em pequenos grupos, com crianças de diferentes idades e, destas, com adultos; acolhida das demandas individuais de bebês e crianças e suas proposições; ampliação do leque de vivências a serem viabilizadas; tempos de espera evitados, dentre outros. A estruturação de tais ambientes, efetuada com apoio de diferentes materiais e mobiliário, foi sendo idealizada pelos professores do NDI, com vistas à promoção de determinadas aprendizagens.

Para viabilizar esse processo, foi necessário pensar na flexibilização dos tempos, para que os bebês e as crianças pudessem ter tempo suficiente para se alimentar de diferentes formas e de maneira variada, realizar a higiene pessoal, criar suas brincadeiras e vivências com diferentes características, observar a natureza e seus fenômenos – a chuva, os raios, o balanço das folhas das

árvores, perceber a passagem do vento, sentir o calor do sol, dormir, ou simplesmente descansar sempre que desejarem, dentre outras possibilidades. Nesse processo, percebeu-se que a organização dos diferentes espaços do NDI ia se constituindo em uma forma silenciosa de cuidar e educar os bebês e crianças nele atendidas, firmando-se como uma importante estratégia metodológica a ser adotada para a estruturação das propostas e práticas pedagógicas em andamento.

Uma organização assim possibilitou otimizar o tempo da criança, já que esta viabiliza que o professor trabalhe com um pequeno grupo de crianças que, de fato, requer sua presença, enquanto outras crianças, de forma autônoma, fazem suas proposições e se envolvem em enredos viabilizados por essa estrutura. Assim, pequenos grupos de criança se revezam entre as diferentes vivências possíveis e recebem as contribuições advindas do professor, sem precisarem suportar longos períodos de espera.

Portanto, percebeu-se que estruturar os espaços e os tempos da creche e da pré-escola de forma flexível é uma estratégia pedagógica que verdadeiramente contribui para a apropriação dos diferentes elementos que constituem a cultura, produzida historicamente pela humanidade e, assim, produzem,



em cada sujeito acolhido, as características especificamente humanas a cada novo ser da espécie. Nessa estruturação, foi possível contemplar as formas privilegiadas e interessadas de a criança se relacionar com o mundo, em diferentes momentos de sua vida, quais sejam: comunicação emocional com o adulto; atividade objetual manipulatória; jogos protagonizados/brincadeira de representação de papéis sociais. Assim, a organização dos ambientes precisou considerar estas dentre tantas outras demandas relacionadas a diferentes necessidades que constituem os processos educativos levados a efeito no NDI.

Além dos processos investigativos, da organização dos espaços, dos tempos; dos materiais e do mobiliário, percebeu-se também o potencial pedagógico das “atividades cotidianas”, tidas como “de rotina”, envolvendo o sono, a alimentação, a higiene pessoal e a segurança da criança, historicamente qualificadas no interior da educação infantil como aquelas de cunho assistencialista e sem propósitos pedagógicos, podendo ser realizadas por um(a) “auxiliar”, sem formação prévia. Essas percepções levaram o NDI a concordar com Kullmann (1998), quando afir-

ma que todas as ações desenvolvidas com a criança são pedagógicas, ainda que não sejam na direção pedagógica desejada. Por conseguinte, fez-se necessário perceber as configurações que se colocavam em nossas práticas por intermédio daquilo que Apple (2000) designa de currículo oculto<sup>13</sup>. Tais reflexões foram então reposicionando tais vivências dentre aquelas tidas como pedagógicas. Na sequência, serão detalhadas, em parte, as contribuições advindas de tais contextos.

### ***O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES DE HIGIENE, ALIMENTAÇÃO, SAÚDE, SEGURANÇA, SONO E BEM-ESTAR DA CRIANÇA***

Convém lembrar que o desenvolvimento infantil depende, em grande parte, das atividades principais/orientadoras do desenvolvimento e também das atividades subsidiárias, requerendo, assim, que cada novo membro da espécie necessite se envolver em um amplo leque de vivências com características distintas. Conseqüentemente, as práticas a serem desenvolvidas na educação infantil precisam levar as crianças a se

<sup>13</sup> O currículo oculto é composto por todos aqueles aspectos que constituem o contexto escolar, sem fazer parte do currículo oficial, explícito. Assim, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens dos sujeitos.



apropriarem dos diferentes elementos culturais, e não apenas de determinados conceitos/conteúdos das áreas disciplinares ou fragmentos da cultura.

No interior dessa forma de pensar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, ganha força a expressão “cuidados educacionais”, por remeter à ideia do atendimento das diferentes necessidades das crianças, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais; as que se vinculam ao tema saúde, tais como sua higiene, higiene dos espaços e materiais institucionais, alimentação, horário de descanso, prevenção de acidentes, prestação de primeiros socorros, identificação de doenças etc. Essas ações estão associadas a práticas pedagógicas, das quais a criança, nesses momentos, pode desenvolver hábitos saudáveis, ao mesmo tempo em que vai se apropriando de conhecimentos disciplinares, como também da linguagem, dos valores, dos sentimentos, ou seja, da cultura que a cerca. Dessa maneira, passou-se a admitir, no trabalho pedagógico no NDI, que, no trabalho cotidiano com as crianças,

[...] não acontecem apenas cuidados ou apenas educação, mas a qualidade dos cuidados é a qualidade da educação que se dá, pois esses cuidados, de banhar, alimentar, trocar, etc., são cuidados educacionais, assim como

os cuidados de ler histórias, de propor jogos, brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo (BRASIL 2009b, p. 44-45).

Em acordo com a atual função sociopolítica e pedagógica da educação infantil, e com o conceito de cuidados educacionais, tais ações, historicamente desqualificadas junto aos processos educativos das crianças acolhidas na creche e na pré-escola, foram ganhando espaço em meio ao planejamento cotidiano, bem como a atuação de seus professores – graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores.

A compreensão de que esses aspectos estão intrinsecamente relacionados no processo educacional evidencia a incompatibilidade de se valorizar algumas qualidades humanas em detrimento de outras e remete à necessidade de promover, cotidianamente, vivências de diferentes naturezas para que o desenvolvimento das crianças acolhidas se volte aos diferentes aspectos que constituem o processo de humanização do sujeito.

Por fim, cabe fazer referência a um outro perfil de ações desenvolvidas junto às crianças acolhidas no NDI. É aquele em que as ações têm objetivos em si mesmas, independentes das demais aqui relacionadas e delas entre si. São aquelas que podem ser estru-



turadas em forma de oficinas, para levar as crianças a se apropriarem de uma técnica de pintura, uma receita de culinária, um passeio aos arredores da instituição, ou em um bosque, ou em uma praça, um lanche na forma de piquenique, uma oficina de argila, de marcenaria, de massa de modelar, de desenho e pintura com materiais diversos, onde podem contar com a companhia de crianças de diferentes grupos etários, um banho de chuva, ou de mangueira, pela simples fruição de sentir as gotas de água caindo no corpo. Enfim, são aquelas vivências que emergem no cotidiano de forma imprevisível, mas que também são devidamente pensadas e planejadas pelo professor. Estas, diferente dos estudos investigativos, não requerem a articulação de um conjunto de ações para consecução de um determinado objetivo, já que possuem “fim em si mesmas<sup>14</sup>”.

Portanto, as estratégias metodológicas que foram se delineando ao longo dos tempos no NDI, conforme aqui brevemente esboçadas, foram sendo estruturadas a par-

tir dos avanços do conhecimento da área e da apropriação de determinados referenciais teóricos. Assim, configuram um dado momento histórico, marcado pelo avanço do conhecimento, produzido “a muitas mãos”. Logo, este texto não retrata apenas as propostas e práticas pedagógicas que foram se estruturando no NDI, mas revela os avanços da própria área que, enquanto história, continuará sendo escrita nas páginas seguintes por todos aqueles companheiros de luta e de sonhos por uma educação infantil de qualidade para todas as crianças deste imenso território brasileiro. A todos que, direta e indiretamente, ao longo dos anos, constituíram e constituem essa história, um especial agradecimento. Deixa-se aqui, igualmente, o manifesto desejo de que, enquanto área, o professor possa continuar avançando na produção e na socialização do conhecimento e que, verdadeiramente, possa “projetar luz” nos processos de implementação de propostas e práticas pedagógicas para a creche e a pré-escola brasileira, anos afora.

<sup>14</sup> Para aprofundar a discussão a respeito das estratégias metodológicas aqui brevemente esboçadas, conferir Wiggers (2012) e Füllgraf e Wiggers (2013).





## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006. v. 1; 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer homologado pelo despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009a, Seção 1, Pág. 14.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Currículo em Movimento**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Relatório de pesquisa Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de até três anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib\\_anexo1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf). Acesso em: 1 de fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF, MEC/SEF/COEDI, 2009d.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 123 p.
- CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. p. 87-128.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. **Individualidade para-si**: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. 227 p.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 de fev. 2021.
- FULLGRAF, J.; WIGGERS; V. **Projetos e práticas pedagógicas na creche e na pré-escola**. Brasília: Liber Livro, 2013. 204p. Coleção Formar.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS – FCC. **Educação Infantil no Brasil**: avaliação quantitativa e qualitativa. Relatório Final. São Paulo, 2010. CD-ROM. Disponível em: [www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final/pdf/](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final/pdf/). Acesso: em: 5 mar. 2021.

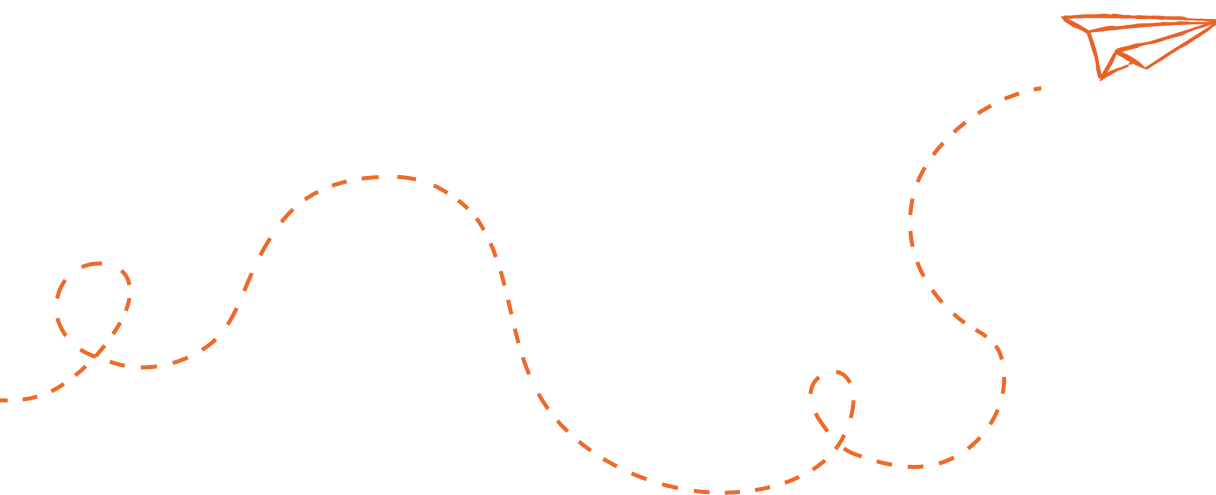
KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 1998. 210 p.

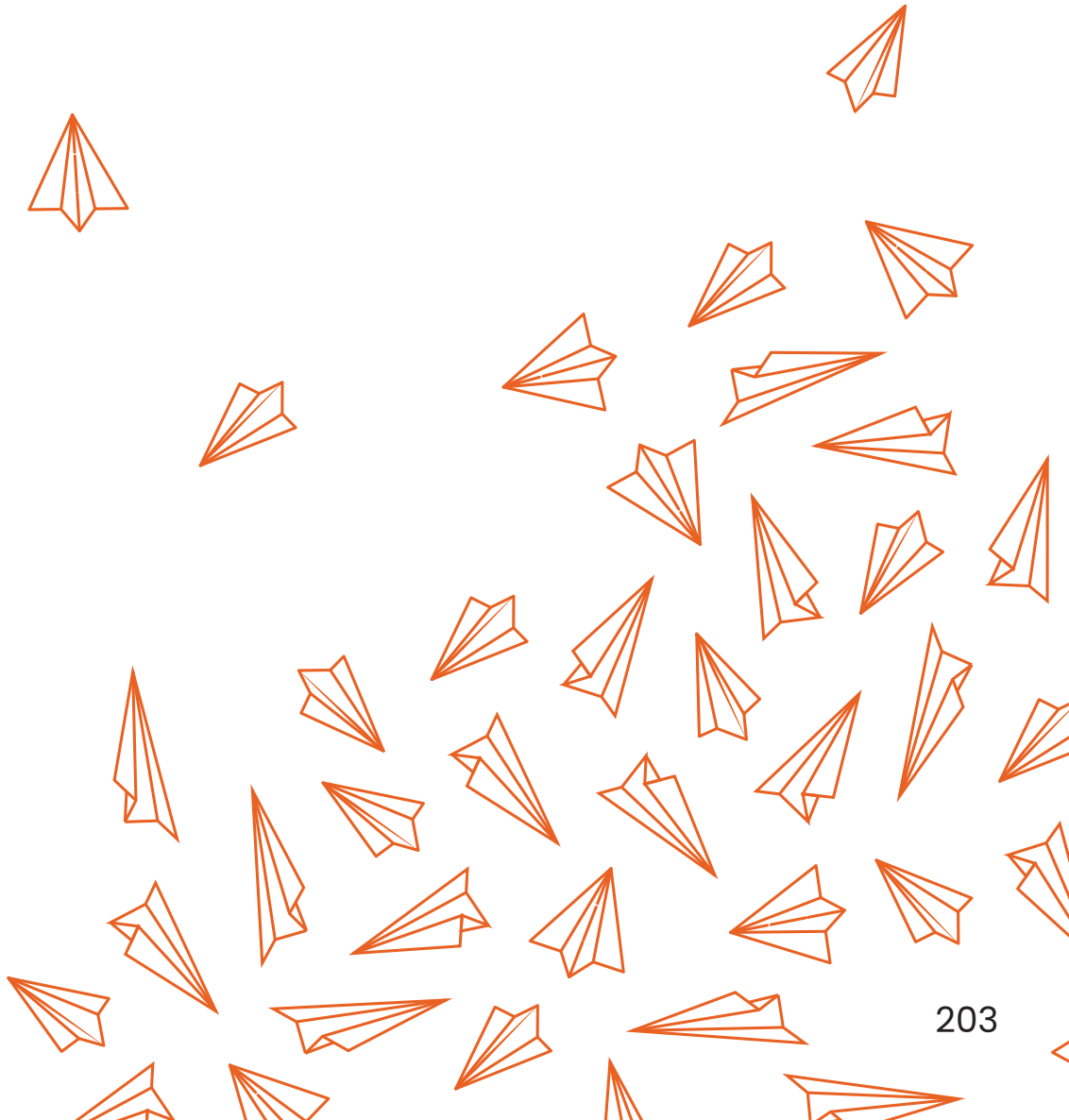
MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 97 p.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: uma contribuição para a escola pública, do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Portaria nº 959. **Diário Oficial da União**, n. 189, sessão1. 30 de setembro. 2013.

WIGGERS, V. Estratégias metodológicas pertinentes a sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola. In. FLOR, Dalânea Cristina; DÚRLI, Zenilde. (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. p. 97-114.





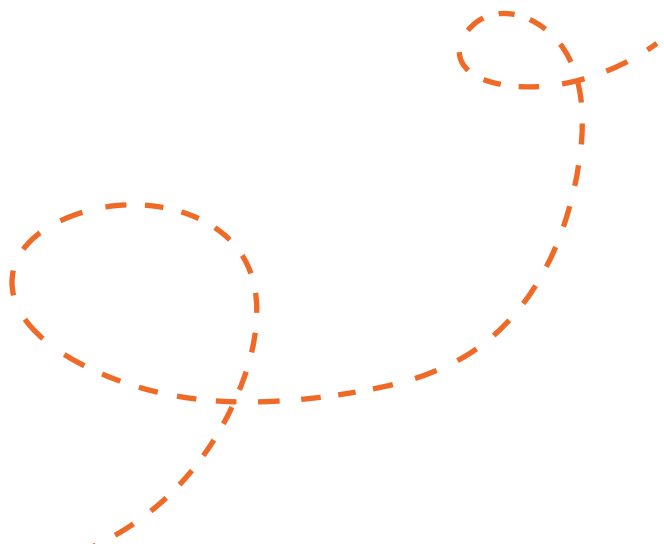


**11**

**A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA  
UFAL COMO CAMPO DE FORMAÇÃO,  
PESQUISA E VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS**

# A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFAL COMO CAMPO DE FORMAÇÃO, PESQUISA E VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS

Idnelma Lima da Rocha  
Meiriane Ferreira Bezerra Santos  
Lenira Haddad





## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise das contribuições e experiências da Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitoria da Universidade Federal de Alagoas (UEIPTV-UFAL), no campo da formação de profissionais, na pesquisa, na extensão e nas vivências das infâncias. Para tanto, aborda aspectos da sua trajetória histórica e fomenta a discussão sobre sua importância como espaço formativo no âmbito dessa universidade. Fundamenta-se em registros e documentos da Unidade, em relatórios de estágios e em estudos como os de Raupp (2002; 2004), Rocha (2019), Santos (2019), Campos *et al.* (1993), Rosemberg (1984), entre outros, assim como nos dispositivos legais, quais sejam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), a Resolução n.º 1 de 2011 – CNE/CEB (BRASIL, 2011) e resoluções do Conselho Universitário da UFAL (1990; 2013). O texto apresenta a constituição da Unidade como creche no âmbito da universidade, sua trajetória histórica e sua consolidação como campo de estágio, pesquisa e ações de extensão, consubstanciando a formação inicial e continuada de diversos professores e de profissionais de outras áreas que lidam com a infância, sendo, portanto, um espaço com relevantes contribuições aos cursos da UFAL e às experiências de cuidado e educação de crianças na educação infantil.



## UMA HISTÓRIA EM TRÊS FASES

Em seu percurso histórico, é possível identificar três fases da Unidade de Educação Infantil na universidade. A primeira refere-se à sua origem no contexto dos movimentos sociais de luta por creches, a partir de meados da década de 1970, em decorrência de um amplo movimento nacional pela redemocratização do país, após o longo período de regime ditatorial. Organizações de mulheres de bairros, feministas, intelectuais e trabalhadoras domésticas reivindicaram creches próximas aos locais de moradia, pressionando órgãos públicos pela oferta de creches de qualidade para seus filhos e filhas. Esse movimento também denuncia o descumprimento da legislação trabalhista para creches pelas empresas. Até então, a única regulamentação sobre esses equipamentos encontrava-se no Decreto-Lei nº 5.452, de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no conjunto referente à “proteção do trabalho da mulher”. No entanto, os mecanismos de fiscalização e aplicação das penalidades eram falhos ou mesmo ausentes na lei. Dessa maneira, trabalhadoras reunidas em sindicatos e associações profissionais engrossaram o movimento, reivindicando

do creches nos locais de trabalho e a atualização da lei para o atendimento de suas necessidades (CRECHE, 1982).

É nesse contexto de ressignificação da creche como um espaço específico para o cuidado e a educação das crianças de zero a seis anos que este espaço também passa a ser reivindicado nas universidades. De acordo com Rosemberg (1984), em 1975, mesmo ano em que ocorre o 1º ato público de mulheres na cidade de São Paulo – trazendo a creche como pauta de luta –, também ocorre o movimento de funcionários, estudantes e professores da Universidade de São Paulo (USP), considerada a primeira manifestação pública de impacto organizada em torno da reivindicação por creche. Na década de 1980, foi intensa a mobilização de funcionários e docentes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) para a adoção de creches, o que resultou na criação dos Centros de Convivência Infantil (CCI), que seriam gradativamente instalados em suas diversas unidades. Quanto às creches nas universidades federais, Raupp (2002) reporta que as primeiras iniciativas de criação ocorreram ainda na década de 1970, com uma maior expansão entre os anos de 1980 e 1992, influenciadas pelos avanços da educação infantil, a partir da garantia desse direito na Constituição





Federal (CF) de 1988 e do crescimento da área como campo de pesquisa.

A reivindicação de creche na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) por seus servidores remonta ao início da década de 1980, mediante a Associação dos Servidores da Universidade Federal de Alagoas (ASSUFAL). Assim, em 1983, essa entidade incorpora a referida reivindicação nas suas pautas, apresentando uma proposta de criação de uma creche ao reitor da universidade, à época. A proposta, apesar de não ter tido êxito imediato, pelas dificuldades financeiras da UFAL, encontrou apoio junto à Legião Brasileira de Assistência (LBA) e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo efetivada com a criação de uma creche denominada Pousada-Escolar Sementes do Amanhã, inaugurada em 12 de outubro de 1984. Tratava-se de uma casa residencial, alugada pela ASSUFAL, no centro da cidade, próximo à antiga Reitoria da UFAL. Seu objetivo inicial era atender 60 crianças de um a quatro anos de idade, filhas de servidores da UFAL. Convém lembrar que a LBA atuava ativamente nos estados do Nordeste – e outras regiões – desde 1977, com a criação do Projeto Casulo, sendo que, em Alagoas, no ano de 1988, a LBA registrou um atendimento de 21 770 crianças em 331 unidades de creche (CAMPOS *et al.*, 1993).

Em 1990, através da Resolução n.º 023/90 – CONSUNI/UFAL, foi criado o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e a creche passa a ser incorporada à estrutura da universidade como órgão suplementar de apoio acadêmico, com o objetivo de prestar assistência biopsicossocial e pedagógica às crianças de até seis anos de idade, da comunidade universitária (servidores e, a partir dessa data, estudantes). Quanto aos objetivos específicos, propunha-se à criação de um espaço de pesquisa, estudos e aplicação capaz de contribuir na formação de conhecimentos e na criação de alternativas para a prática e promoção da integração da comunidade universitária com o Núcleo (UFAL, 2009). A partir de 1992, a ASSUFAL transfere para a UFAL toda a responsabilidade do recém-criado NDI. O prédio que recebeu a creche localiza-se onde funcionava a antiga biblioteca do Campus A. C. Simões, feitas algumas adaptações. Sua estrutura física, desde aquele período até atualmente, é praticamente a mesma – ao longo dessas três décadas de existência do Núcleo, poucas foram as intervenções de melhorias no seu espaço. O quadro de pessoal era composto por servidores técnicos efetivos da UFAL (diretora, assistentes sociais, pedagoga, nutricionista, enfermeira, técnico em enfermagem e psi-



cóloga) e servidores contratados por meio da Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa (FUNDEPES) (recreadoras, cozinheiras e serviços gerais).

No final da década de 1990, com a crise financeira que se abateu sobre as universidades, o NDI perde parte da equipe técnica e recursos de manutenção. A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – outro limite de ordem legal que institui a responsabilização da educação infantil para os municípios – as universidades passaram a discutir sobre a manutenção das creches no seu interior. No entanto, a UFAL, por entender a importância do NDI, buscou uma alternativa para continuar com o atendimento através de uma parceria com a Prefeitura de Maceió. Assim, em 2002, foi celebrado o Termo de Cooperação Técnica entre a universidade e o município de Maceió, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), visando ao apoio às atividades administrativas e pedagógicas no NDI, no qual as partes se comprometiam a desenvolvê-lo como referência para a educação infantil no estado de Alagoas, em especial, como espaço de programas, projetos, experiências práticas e de formação inicial e continuada de profissionais da área (UFAL, 2009).

A proposta previa, por parte do município, uma pequena reforma no prédio e a cessão de professores e auxiliares de sala para complementar a equipe de servidores técnicos efetivos da UFAL e a de prestadores de serviço contratados pela Universidade. Em contrapartida, o NDI passaria a destinar parte de sua oferta de vagas para as crianças das comunidades circunvizinhas.

Daí em diante, a média de atendimento passou a ser de 120 crianças, sendo as vagas distribuídas de modo a garantir o atendimento de 30% dos filhos de servidores da UFAL, 30% dos filhos dos estudantes da UFAL e 40% dos filhos das comunidades circunvizinhas. A grande maioria das crianças frequentava a instituição em jornada integral, sendo poucas em jornada parcial. Nessa primeira fase, o NDI se configurava como um órgão de apoio acadêmico vinculado à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho da UFAL (PROGEP) a qual nomeava a direção da instituição e zelava pelo seu pleno desenvolvimento.

A segunda fase caracteriza-se pela aproximação gradativa do NDI ao Centro de Educação da UFAL até a sua vinculação administrativa a essa unidade acadêmica. Essa aproximação deve-se grandemente à constituição do setor de estudos em Edu-



cação Infantil a partir do segundo semestre de 2006, quando entra em vigência uma nova matriz curricular do curso de Pedagogia, em decorrência da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006 (DCNCP/2006) (BRASIL, 2006). A contratação de docentes para esse setor possibilita a abertura da área da educação infantil nesta universidade no Ensino, Pesquisa e Extensão. Quando antes apenas uma única disciplina eletiva era ofertada, agora três disciplinas específicas de educação infantil passam a integrar a nova matriz curricular, além do estágio supervisionado em Educação Infantil (EI). Esse componente curricular, que era oferecido no 6º semestre, abrange uma série de atividades organizadas em cinco etapas: caracterização geral da instituição e caracterização específica da turma de crianças que o(a) estagiário(a) irá atuar; elaboração do projeto de intervenção; desenvolvimento do projeto propriamente dito nas respectivas turmas de crianças; elaboração do relatório final com o registro de todas as sessões; apresentação dos resultados em forma de seminário.

O NDI participa como campo de estágio desde a sua primeira edição, ocorrida no

segundo semestre de 2008, e, desde então, constitui-se um importante locus de formação de estudantes de Pedagogia que dão preferência a esta instituição tanto por sua proximidade quanto pela abertura proporcionada pela gestão e equipe docente. O fato de essa instituição participar como campo de estágio desde 2008, além da relevante contribuição ao curso de Pedagogia da UFAL, totaliza 13 anos de registros sobre as várias dimensões que constituem esse centro de educação da infância em tempos históricos distintos. Vários trabalhos de conclusão de curso (TCCs) de Pedagogia derivaram de projetos de estágio. O NDI também constitui-se em importante campo de pesquisa e extensão associado ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL (PPGE/UFAL).

A aproximação ao Centro de Educação também possibilita a sua adequação às normas vigentes, como, por exemplo, a exigência de formação em pedagogia para o cargo de direção<sup>1</sup> que, a partir de 2012, passa a ser ocupado por docentes do setor de estudos em Pedagogia, como as professoras Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva no período de 2012-2013 e Telma Vitoria de 2014 a 2018. Dentre outras adequações que acontecem

<sup>1</sup> Por muito tempo esse cargo foi ocupado por uma nutricionista, docente do curso de Nutrição da UFAL.



nesse período, destaca-se a abolição dos livros didáticos e a observação dos princípios afirmados pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

Ainda em 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.º 1/2011-CNE/CEB, com a finalidade de “[...] fixar normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações”, estabelecendo um prazo para as universidades providenciarem as devidas adequações. Na UFAL, algumas adequações foram realizadas apenas em 2013, por meio da Resolução n.º 14/2013 - CONSUNI/UFAL, *ad referendum* – homologada posteriormente pela Resolução n.º 22/2013 - CONSUNI/UFAL –, na qual se alterou o inciso IV do artigo 20 do Regimento Geral da UFAL que tratava do NDI, alterando a sua vinculação e denominação na estrutura da universidade, de órgão de apoio acadêmico da Reitoria para **Unidade de Educação Infantil**, na qualidade de órgão de apoio acadêmico vinculado ao Centro de Educação – CEDU/UFAL, com a finalidade de integrar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão relacionadas com a criança na faixa etária da educação infantil (UFAL, 2013).

Em 2014, a UFAL conseguiu realizar o primeiro concurso público de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) para contratação de cinco docentes<sup>2</sup> para atuar na Unidade. A partir de então, essas docentes passam a compor a equipe e as atividades da UEI e, por exigência da carreira – para além da docência nas turmas na educação infantil –, passam a desenvolver também atividades de pesquisa, extensão e gestão oriundas no próprio NDI, emergentes na e da prática cotidiana dessas profissionais (ROCHA, 2019).

Esse conjunto de fatores inaugura a terceira fase da UEI da UFAL, marcada pelo enquadramento às exigências da Resolução n.º 1/2011-CNE/CEB e à incorporação de novas funções. Em outras palavras, seu reconhecimento como unidade educativa, o vínculo ao Centro de Educação e a presença de professoras efetivas contratadas diretamente pela UFAL, com funções ampliadas, abrem a perspectiva para a ampliação de suas funções para a prática da pesquisa e extensão, “condição imprescindível para a consolidação da identidade universitária dessas unidades”, conforme aponta Raupp (2003, p. 210).

<sup>2</sup>Embora a UFAL tenha conquistado cinco códigos de vagas de docentes EBTT, um sexto professor conseguiu ser nomeado, por meio de ação judicial, aumentando o quadro para seis docentes. No entanto, atualmente, uma das professoras, por limitações físicas, está cedida ao Centro de Educação, o que mantém apenas cinco atuando na UEI.



Em 2019, em decorrência das comemorações dos 35 anos da Unidade, um novo nome institucional complementar foi referendado pela comunidade, através de uma consulta pública, passando a denominar-se **Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitoria** (UEIPTV), homologado através das Resoluções nº 69/2019 de 11 de outubro de 2019 (*ad referendum*) e referendada, posteriormente, pela Resolução nº 74/2019 do CONSUNI/UFAL de 12 de novembro de 2019.

A mudança de nome em homenagem à Telma Vitoria (1960-2019) não se deu apenas por ela ter exercido a função de diretora do então Núcleo de Educação Infantil da UFAL por quatro anos (fevereiro de 2014 a janeiro de 2018), mas também por sua longa trajetória e legado deixado no campo da educação da criança pequena. Psicóloga formada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP- Ribeirão Preto) (1983), realizou seu mestrado em Saúde Mental pela Faculdade de Medicina da USP-Ribeirão Preto (1997) sobre o tema da relação creche-família e seu doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (2013), sob a orientação de Maria Isabel Pedrosa. Sua tese *Aguçando o olhar*

*para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia* representa uma síntese da sua trajetória profissional, marcada por forte relação teórico-prática, expressa suas investidas para conhecer a criança e seu desenvolvimento e lançar as bases para uma formação sensível do(a) profissional que atua diretamente com a criança em contextos de educação infantil. Antes de se candidatar para o concurso de professor efetivo para o Centro de Educação da UFAL, Telma Vitoria foi coordenadora psicopedagógica da creche Carochinha da USP-Ribeirão Preto (1985-1990), pesquisadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI) (1990-1998), sob a coordenação de Clotilde Rossetti-Ferreira, que também foi sua orientadora de mestrado. Participou da publicação do livro *Creches, Crianças, Faz de Conta & Cia*<sup>3</sup>, além de trabalhos de consultoria a diversos municípios do estado de São Paulo. A convite de Moyses Kuhlmann Jr, pesquisador da Fundação Carlos Chagas, Telma assumiu a direção do Centro de Cultura e Educação Infantil da Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo (CECEI-CAASP-OAB), atuando por 10 anos até a sua extinção. No campo da for-

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. **Creche: crianças, faz de conta e cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.



mação do(a) profissional, integrou o grupo de formação do ADI Magistério, programa criado pelo município de São Paulo para formar as, então, auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) como professoras de nível médio, magistério; participou na confecção do material de formação dos professores do PEC-Municípios – Educação Infantil, para formar os professores das redes municipais em um curso de pedagogia semipresencial; participou da elaboração do material produzido para o PROINFANTIL – MEC; integrou a equipe que coordenou a *Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil*, além de atuar como formadora de diretores e coordenadores pedagógicos; assessorou programas de formação de professores e gestores de educação infantil em distintas regiões da cidade de São Paulo, nos municípios do estado de São Paulo e de outros estados do Brasil. No segundo semestre de 2008, integrou o corpo docente do Centro de Educação da UFAL, assumindo disciplinas e estágio supervisionado vinculados ao setor de estudos em educação infantil. Paralelamente à docência, Telma seguiu sua luta pela qualidade da educação da infância, atuando como diretora do então NDI/UFAL, representando a UFAL no Conselho Municipal de Educação de Maceió (COMED) e reativando o Fórum

em Defesa da Educação Infantil de Alagoas (FADEDI). Na Unidade de Educação Infantil da UFAL, Telma Vitoria atuou no movimento de fortalecimento da abertura da instituição às famílias e na defesa constante do brincar. A sensibilidade, o compromisso e a dedicação à causa da criança pequena, expressados por Telma Vitoria, marcam indelevelmente a equipe de trabalho desta Unidade que atualmente leva o seu nome e, que em um futuro próximo, vislumbrariam o desenvolvimento e consolidação de um lugar que albergaria cada vez mais as dimensões formativa, de pesquisa e de extensão, atribuindo ainda mais qualidade ao trabalho desenvolvido e fortalecendo a identidade institucional.

### **A FORMAÇÃO, A PESQUISA E A EXTENSÃO NA UEI PROFESSORA TELMA VITORIA**

Quando pensamos na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão como especificidade do trabalho desenvolvido das universidades públicas brasileiras e, considerando como essa dimensão vem se construindo no interior das unidades federais de educação infantil, caracterizada pelo esforço constante dos profissionais que lá atuam para sua consolidação,



identificamos um perfil altamente relevante no cenário das instituições públicas educativas dedicadas às crianças, no qual a UEIPTV está integrada. Assim, algumas características peculiares constituem a sua identidade, as quais são descritas pelas dimensões formativa, da pesquisa e da extensão. Na dimensão formativa, podemos mencionar a atuação da Unidade nas atividades de estágios vivenciados por graduandos de diversos cursos da UFAL, uma vez que a UEIPTV assume tal atividade como função, e não apenas como atividade colaborativa esporádica. Na dimensão da pesquisa, identificamos a unidade como lócus de seu desenvolvimento, em especial, nas pesquisas relacionadas à área da educação infantil ou às infâncias. Na dimensão da extensão, é possível perceber forte potencial que vem paulatinamente se desenvolvendo e se expressando por meio de projetos de extensão, bem como na própria atividade fim da unidade que prevê o atendimento educacional não apenas às crianças que pertencem às famílias de servidores (comunidade interna), mas da comunidade em geral (comunidade externa).

O atendimento educacional ofertado às crianças da UEIPTV coaduna com a concepção de educação como direito e resguarda as concepções de criança, de infâncias e de

educação infantil preconizadas legalmente e normativamente em âmbito nacional. Contudo, pensar nesse atendimento em uma unidade federal de educação infantil implica trilhar algumas discussões que estão assentadas nas particularidades históricas de tais unidades e na especificidade do trabalho do seu corpo docente, que originalmente se delineia pela atuação de professores do magistério federal na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, convergindo com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

A experiência incomum de atuação profissional no campo da educação básica, que alberga essa tríade indissociável, comparando às demais redes de ensino, confere às unidades de educação infantil das universidades um protagonismo rico e potencializador da área da educação infantil. Certamente, o conhecimento produzido nessas unidades, por profissionais que cotidianamente vivenciam as práticas pedagógicas na EI, é um contributo importante para pensar um projeto coletivo de educação infantil e de formação profissional na universidade. Nesse escopo, é pertinente mencionar uma característica peculiar quanto a esses profissionais: são docentes que desenvolvem seu trabalho de pesquisa e de produção de



conhecimento no interior das universidades, considerando fortemente as experiências vivenciadas junto às crianças, por estarem desenvolvendo sua atividade laboral junto aos agrupamentos infantis. Portanto, é possível perceber um diálogo mais constante entre as práticas que são desenvolvidas e a produção acadêmica que realizam.

Nesse entendimento, reside uma especificidade rica da UEIPTV: a organização de sua atividade institucional amparada em uma relação dialógica entre teoria e prática, a qual colabora em grande medida para a formação inicial de graduandos e pós-graduandos e, ainda, para a formação continuada do seu corpo educativo. Sendo assim, torna-se evidente que a Unidade se constitui para além de um centro de educação infantil. A natureza de sua atividade, além de fortemente marcada pela teoria e prática como processos imbricados, caracteriza-se pelas exigências que decorrem do trabalho dos professores EBTTs e do próprio desenrolar histórico de sua constituição como unidade federal de educação infantil, a exemplo de outras unidades conglomeradas em diversas universidades do país. Há, portanto, a possibilidade de distingui-la como um corpo institucional que cumpre a função de produção do conhecimento no interior da universidade, deven-

do integrar-se ao projeto coletivo de universidade socialmente referenciada no estado de Alagoas. Considerando o caso específico dessa unidade alagoana, foi possível constatar um substancial crescimento na produção e publicização de artigos científicos oriundos da produção docente a partir dessa unidade, relacionados à área da educação infantil, a partir da chegada das docentes EBTTs em 2014, conforme Tabela 1.

No entanto, é possível notar que a atuação na pesquisa e na extensão como exigência da carreira do Magistério Federal acaba repercutindo na atividade profissional de outros docentes, que não são regidos por essa carreira, pois, como foi mencionado, compõem o quadro de servidores da Unidade, professores pertencentes à rede municipal de educação. Tal fato suscita uma questão importante: se a decisão coletiva coadunar com a continuidade da parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió, há de ser avaliada a possibilidade de reconfiguração das demais carreiras e da constituição do trabalho docente de todos os professores atuantes na Unidade, de modo a se perfilar às características identitárias da instituição. Dessa maneira, depreende-se que as possibilidades de avanço quanto ao desenvolvimento institucional seriam aumentadas,





TABELA 1 – PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DOCENTES EBTTs EM EXERCÍCIO NA UEIPTV/UFAL – 2015-2020

<b>ARTIGOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS</b>	
Relacionados diretamente à área da Educação Infantil	29
Relacionados especificamente à Projetos de extensão	2
Vinculados à Projetos de Pesquisa	8
Vinculados ao Projeto de Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico Institucional – BDAI	3
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados disponibilizados na Plataforma Lattes (2021).

assim como nova obtenção de códigos de vagas para professores EBTTs, especialmente.

No campo da formação acadêmica, a unidade tem uma colaboração importante como campo de estágio, recebendo alunas e alunos de diversas unidades acadêmicas, oriundas e oriundos de diversos cursos, como Psicologia, Nutrição, Arquitetura, Serviço Social, Educação Física, Música e, predominantemente, do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL, unidade acadêmica à qual a UEI está vinculada. A possibilidade de existência

no interior da universidade de uma unidade que oferta uma etapa da educação básica, abrigando uma diversidade de estágios, especialmente os advindos das licenciaturas, pode conferir, a tais cursos, a possibilidade de fortalecimento e melhor articulação dos seus currículos. Embora seja evidente as limitações quanto ao número de estágios efetivados anualmente, dado o seu desenho de unidade de educação infantil de pequeno porte quanto à estrutura física e de pessoal docente com vínculo federal, é nítido como os estágios rea-



lizados sempre são avaliados positivamente pelos discentes que os concluem na Unidade.

Outro aspecto relevante está relacionado com a formação continuada dos profissionais da Unidade, comumente atrelada a projetos de extensão com base metodológica crítico-reflexiva, sistematicamente voltada para o trabalho pedagógico desenvolvido com vistas em ofertar uma educação infantil de qualidade às crianças. Na perspectiva da formação continuada da UEI, alguns pontos merecem destaque: a participação dos profissionais da Unidade como formadores, o mapeamento das temáticas relevantes para o grupo, a abrangência de temas que abordam desde questões relacionadas aos aspectos de nutrição e saúde à concepção de criança e de educação infantil, a participação de professores de várias unidades acadêmicas e o envolvimento de todos os servidores.

Vale destacar que é necessário fortalecer algumas vertentes de articulação da formação acadêmica dos graduandos e pós-graduandos com a formação continuada da UEI, de modo que os saberes possam ser compartilhados mais sistematicamente e solidamente. Para tal, compreende-se que a presença

de uma Coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão<sup>4</sup>, a qual foi recentemente delineada no interior da UEI, possa contribuir com o desenvolvimento de ações que respondam à perspectiva relatada. Nesse cenário, é possível vislumbrar que as concepções que orientam os fazeres da instituição, traduzidas na priorização de um maior tempo dedicado às brincadeiras e na perspectiva do cuidar e do educar de modo conjunto, por exemplo, podem configurar como temas geradores para análise e compreensão dos sujeitos que vivenciam a experiência do estágio. Sendo isso posto como objetivo institucional em um futuro próximo, consolida-se mais uma particularidade na atuação da Unidade no bojo das instituições de educação infantil no estado de Alagoas. É notório, portanto, o potencial formativo que a UEI vem paulatinamente expressando na universidade, potencial que se justifica pela evidente consolidação de uma educação infantil que se constitui de forma atenta não apenas às determinações legais para a área no país, mas responsabilmente compromissada com as pesquisas desenvolvidas em território nacional.

<sup>4</sup> Esta proposição foi colocada no Regimento Interno que está em processo de aprovação. A respectiva coordenação tem como finalidade acompanhar todas as atividades vinculadas a estágios curriculares ou extra-curriculares, pesquisas e ações de extensão desenvolvidas na Unidade. A Coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão, juntamente com as coordenações pedagógica e de psicologia compõem o Núcleo Pedagógico da UEI.



## AS VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS NA UEIPTV

Muitos contributos para as vivências de infâncias plurais são perceptíveis na UEIPTV, os quais emergem de múltiplas concepções de criança e infâncias, ressignificadas ao longo do tempo. Assim, no campo do currículo, é possível situar a Unidade como um lugar que abriga atenciosamente a especificidade da educação infantil por meio das práticas educativas que desenvolve. Certamente essa é uma característica institucional valiosa, considerando a herança que ainda predomina em muitas unidades de educação infantil, públicas e privadas, de organizar os seus currículos tendo como referência a lógica do ensino fundamental. É importante compreender que a distinção entre os objetivos da primeira etapa e da etapa subsequente, com ênfase nas séries iniciais – embora esteja estabelecida nos dispositivos normativos que regem a educação no país –, não apresenta a mesma capilaridade na construção dos currículos de muitas instituições de educação infantil. Esse é um ponto de análise imprescindível para as reflexões tecidas neste trabalho, porque, além de tornar explícitas dimensões importantes do trabalho pedagógi-

co desenvolvido na UEI, perpassa por uma discussão historicamente não superada no campo curricular e, motivada sempre, por divergências presentes nos saberes e fazeres que se situam nas instituições de educação infantil.

O debate sobre o currículo no meio educacional é complexo e tem apresentado variações, especialmente na educação infantil a partir do momento em que esta se constitui como a primeira etapa da educação básica, conforme a determinação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Enquanto em outras etapas da educação básica a discussão percorre as dimensões relacionadas com a definição de conteúdos e procedimentos metodológicos, entre outros aspectos, na educação infantil, o tema currículo adentra especialmente a dimensão das experiências que visam garantir o desenvolvimento integral das crianças (SANTOS, 2019, p. 27).

Tomando a reflexão logo acima como fio condutor da nossa análise, compreendemos que há uma dimensão importante e imprescindível identificada na UEI: a atenção ao desenvolvimento integral das crianças, conforme reza a LDB, o que equivale a dizer que não há empenho por parte dos seus profissionais para valorizar um aspecto do desenvolvimento da criança em detri-



mento de outros, como comumente ocorre em muitas instituições que adotam uma perspectiva propedêutica e que concentram esforços nos processos de alfabetização.

Ampliando o olhar e percebendo o currículo como elemento da proposta pedagógica da UEI, verificamos que as DCNEI dão ênfase à discussão que trata sobre as propostas pedagógicas das instituições educativas, trazendo a criança para a centralidade de suas construções.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, art.4.º).

Na análise do currículo e da proposta pedagógica da Unidade está anunciada a visão de criança que foi sendo paulatinamente construída, cuja demarcação do sujeito criança assume a centralidade das ações. Assim, recorreremos à memória que nos possibilita o resgate de muitas situações nas quais discutíamos a pertinência de experiências desenvolvidas pelos profissionais, sendo esse

aspecto um dos mais fortalecidos para justificar a ação pedagógica. Afinal, a criança tem interesse nessa experiência? A experiência está sendo realizada tão somente porque os educadores entendem como necessária ou ela se justifica também pelas necessidades, interesses e desejos que as crianças expressam? São perguntas que ajudam a avaliar a prática pedagógica, percebendo se esta se constitui como práxis, sendo orientada por uma concepção de criança que é ativa e que produz cultura constantemente. Tais considerações que abordam o currículo e a proposta pedagógica – bem como as nuances que movimentam muitas das concepções que perpassam essas duas dimensões que se fundem –, são relevantes para pensarmos em um lugar que expressa muita potência para o desenvolvimento da formação nas suas variáveis (inicial e contínua), da pesquisa nos seus diversos níveis e das vivências das infâncias em espaços institucionalizados.

Desse modo, atentamos para o objetivo de expressar a identidade da UEIPTV neste trabalho, procedendo a um recorte que consta no livro comemorativo dos 35 anos da Unidade, no qual, em um dos artigos, refletimos sobre “O que se pode ver e sentir no NDI: para além do escrito.” Nesse trecho, enfatiza-se que a unidade expressa e valida dimensões



importantes, como: uma concepção de criança potente; a compreensão da brincadeira como essencial para o desenvolvimento infantil, considerando que o brincar é a principal atividade da criança (KISHIMOTO, 2010); a efetivação de ações que visam fortalecer a relação entre as famílias, a comunidade e a instituição, caracterizada como “importante dimensão do currículo, com valor inestimável para a qualidade do atendimento à criança” (HADDAD, 2015, p. 190); a transição para o ensino fundamental, “momento crucial na vida das crianças” (HADDAD, 2015, p. 200).

Outras dimensões também estão presentes, sejam estas: a valorização da cultura popular, local e regional; práticas pedagógicas que incorporam o brincar e o cuidar de modo indissociável; organização de tempos que priorizam a interação entre crianças de faixas etárias diferentes, compreendendo que “a interação criança-criança permite o contato com diferentes pontos de vista, vontades, saberes e desejos” (SANTOS, 2019, p. 103); desenvolvimento de experiências que extrapolam o espaço físico da Unidade, favorecendo o acesso das crianças a outros espaços da universidade e da cidade; a construção e desenvolvimento de projetos pedagógicos que respondam aos interesses de cada agrupamento infantil; o

atendimento em jornada de tempo integral para as crianças da creche e da pré-escola; o desenvolvimento de ações na dimensão do acolhimento e da adaptação das crianças na Unidade; dentre outras.

Ainda é preciso considerar que a concepção de currículo ampliado, abrigada nas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede de Maceió* (HADDAD, 2015), tem referenciado as práticas da UEI e contribuído para a consolidação de uma educação infantil mais atenta aos interesses da criança, priorizando os processos de escuta, a ressignificação de práticas engessadas e incongruentes e diversas dimensões que imprimem qualidade à educação infantil. Também é perceptível, na Unidade, a existência de movimentos que perpassam por reflexões acerca das possibilidades de construção de pedagogias que estejam inspiradas na pluralidade das crianças alagoanas, cujos repertórios, experiências e interesses, são, por conseguinte, tão autênticos, ricos e representativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto fundamental para a contínua construção da identidade institucional da UEI como unidade federal de educação



infantil, com objetivos mais amplos dentre os quais estão contemplados a extensão e a pesquisa como atividades necessárias, é o compromisso com a disseminação das concepções de criança, de educação infantil e de infâncias junto à sociedade e à comunidade acadêmica. Nesse âmbito, é possível identificar possibilidades de atuação bem dinâmicas e distintas, mas que devem preservar uma interlocução sistemática. Tais possibilidades, diríamos, estão situadas em algumas dimensões: as práticas (Ensino) – à medida que são desenvolvidas e orientadas por concepções validadas cientificamente e, como já enfatizado, reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, como sujeitos potentes e produtores de cultura; na relação com as famílias e no diálogo com outras instituições (Extensão) – à medida que desenvolve, por meio da atuação dos seus profissionais, o fortalecimento de ideias que concebem os objetivos da educação infantil na sua integralidade, de modo a desconstruir o entendimento da primeira etapa da educação básica como essencialmente preparatória para o ensino fundamental, no qual, ainda possibilita a constru-

ção de uma concepção do desenvolvimento infantil que não esteja atrelada somente à dimensão cognitiva, mas que o conceba de modo pleno; e, ainda, nas produções científicas (Pesquisa) – englobando as produções de cunho acadêmico-científicas (trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses), publicações dos profissionais da UEI, bem como os estágios supervisionados, os quais se constituem como importantes aparatos que corroboram e fortalecem as concepções de criança e de infâncias que subjazem às práticas na UEIPTV.

Assim, considerando o compromisso análogo à universidade no sentido de produzir e disseminar conhecimento, e fazendo jus à sua existência no interior desta, concluímos com uma consideração de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.75): “[...] o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança seja”. Na dimensão institucional, acreditamos, de modo semelhante, que o trabalho que cotidianamente buscamos construir e fortalecer na UEIPTV é produto de quem pensamos que ela é: um lugar de potência para as crianças e para a sociedade alagoana.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Resolução n.º 01/CNE/CEB, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2011. p. 25.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1993.

CRECHE – Suplemento dos Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, nov. 1982.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Construindo a Primeira infância: o que achamos que isso seja? In DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan \_\_\_\_\_. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HADDAD, Lenira. Uma visão ampliada do currículo. In: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015. p. 77-211.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

RAUPP, Marilene. D. **A educação infantil nas universidades federais**: questões, dilemas e perspectivas (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002.

RAUPP, Marilene. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a10.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.

ROCHA, Idnelma. L. Trajetórias da unidade de educação da Universidade Federal de Alagoas: memórias, dilemas e perspectivas. In: ROCHA, Idnelma L., GUERRA, Maria J.; SANTOS, Meiriane F. B. (Org.). **Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL – 35 anos**: histórias e memórias, saberes e fazeres. Maceió: Edufal, 2019. p. 15-26.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

SANTOS, Marlene O.; RIBEIRO, Maria Izabel S. **Educação Infantil**: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: [s.n.], 2014.

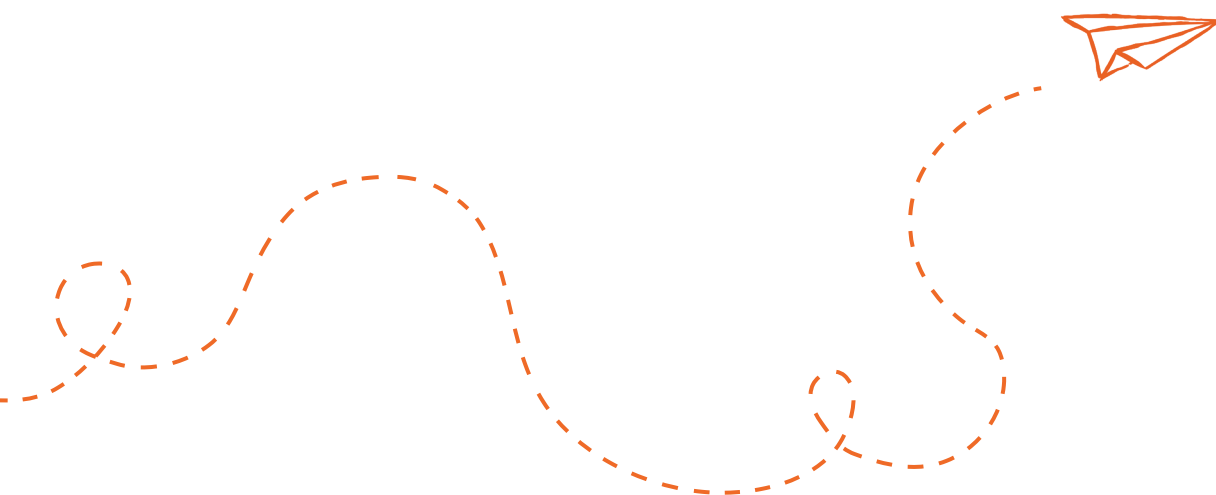
SANTOS, Meiriane Ferreira; A construção e reconstrução da proposta pedagógica: um olhar sobre o vivido. In: ROCHA, Idnelma L., GUERRA, Maria J.; SANTOS, Meiriane F. B. (Org.). **Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL – 35 anos**: histórias e memórias, saberes e fazeres. Maceió: Edufal, 2019. p. 27- 35.

UFAL. Conselho Universitário. **Resolução n.º 23/1990**-CONSUNI/UFAL, de 5 de setembro de 1990. Cria o Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Maceió: Conselho Universitário, 1990.

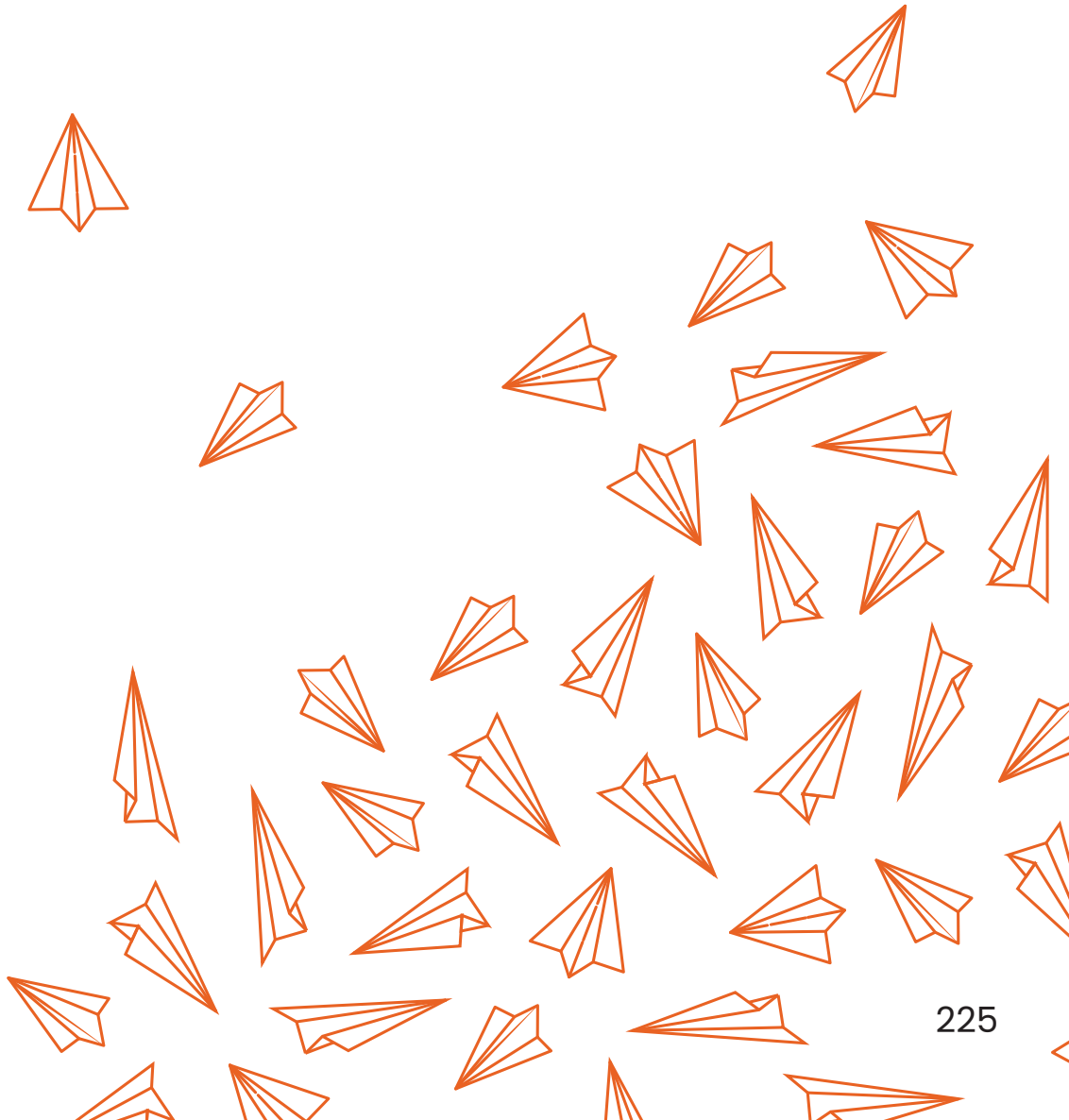
UFAL. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. **Projeto Político Pedagógico**. Maceió: [s.n.], 2009.

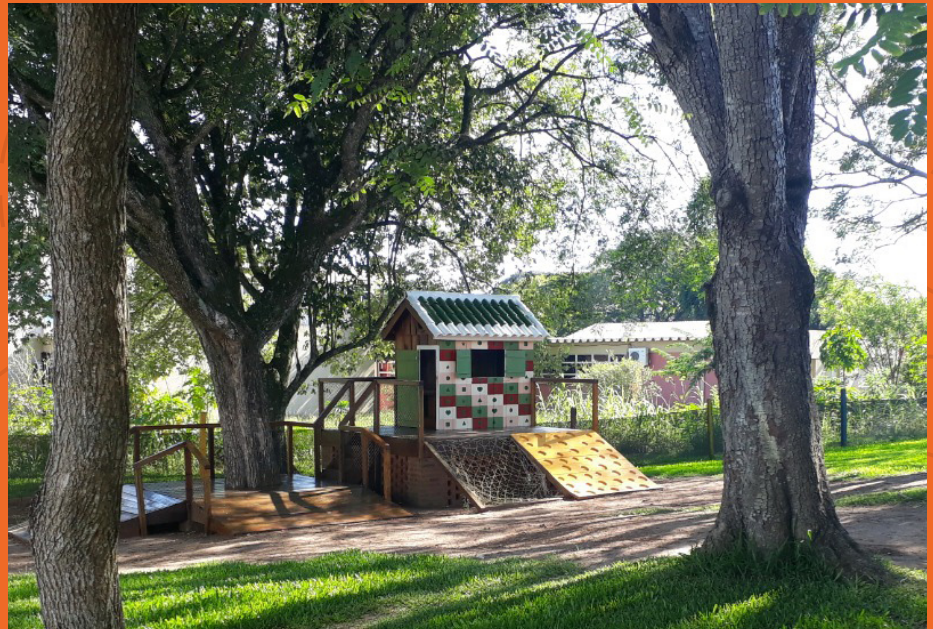
UFAL. Conselho Universitário. **Resolução n.º 22/2013**, de 29 de março de 2013. Homologa a Resolução n.º 14/2013 CONSUNI/UFAL, alterando-se o Regimento Geral da UFAL (inciso IV do artigo 20 – NDI). Maceió: Conselho Universitário, 2013.

UFAL. Conselho Universitário. **Resolução Nº 74/2019**, de 12/11/2019. Homologa a Resolução “ad referendum” nº 69/2019-CONSUNI/UFAL, que denominou a Unidade de Educação Infantil “Profª. Telma Vitoria”.







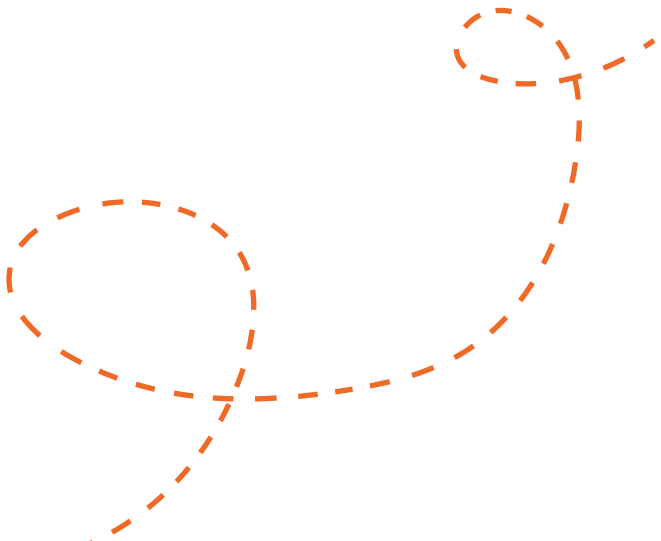


12

**INTERAÇÕES E CONSTRUÇÃO DA  
DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
Escolhas, (des)encontros, revelações

**INTERAÇÕES E CONSTRUÇÃO DA  
DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
Escolhas, (des)encontros, revelações

Daliana Löffler  
Gabriel de Andrade Junqueira Filho  
Vívian Jamile Beling





## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte do que foi abordado na fala “A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) para além da docência com as crianças: um espaço de ensino, pesquisa e extensão<sup>1</sup>”, apresentada como parte do Webinário Internacional “Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas IFES<sup>2</sup>”. Daliana e Vívian atuam como docentes junto às crianças e também com adultos, nos processos de formação inicial e continuada, na “Ipê Amarelo”. Gabriel é professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da área de Educação Infantil, atuando com supervisão de práticas e estágios obrigatórios. Entendemos que este texto, tanto quanto a docência com as crianças – e, conseqüentemente, a relação pedagógica –, se constrói, se produz, é uma composição que se dá nas e pelas interações entre os sujeitos – adultos e crianças –, intermediados pelo mundo, pelos saberes, pelo conhecimento, numa perspectiva horizontalizada de diálogo, trocas e compartilhamento do protagonismo entre os sujeitos de sua autoria.

Falamos de uma composição a partir de interações horizontalizadas, de protagonismos compartilhados, pois trata-se de um processo que é individual – perpassando as trajetórias de vida, as vivências formativas, as concep-

---

<sup>1</sup> Fala realizada e transmitida pelo YouTube no dia 1º de setembro de 2020, disponível na íntegra no link: <https://www.youtube.com/watch?v=v3PUtbMHA4U&t=311s>.

<sup>2</sup> Evento completo no canal do YouTube da Associação Nacional das Unidades de Educação Infantil (ANUUEI), disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLX-niZZsZXV262KvncXAcG-de08r1FTD1B>.



ções que cada sujeito carrega consigo – e, ao mesmo tempo, coletivo – considerando as instituições nas quais atuam, nas quais atuamos – e seus princípios teórico-pedagógicos – éticos, estéticos e políticos. São, portanto, as escolhas – de gestores, coordenação pedagógica, educacional, professores(as), equipe de cozinha, segurança, manutenção, crianças e seus familiares e responsáveis, estagiários, bolsistas, pesquisadores – e os (des)encontros e as revelações delas decorrentes que colocam em funcionamento as relações e, conseqüentemente, as instituições e a docência com as crianças, de modo singular para cada um desses sujeitos, mas que, gradativamente, produz e evidencia uma identidade institucional.

Trata-se, portanto, de um processo que se dá, intencional e planejadamente, com as crianças, privilegiando, garantindo, acolhendo, problematizando e valorizando a participação delas como protagonistas nessa relação com as outras crianças e os adultos de sua referência.

Partimos do entendimento de que as escolhas – dos adultos para as crianças, dos adultos com as crianças e das próprias crianças para si e para o coletivo do grupo referência e da escola – são o ponto de partida para a construção da relação pedagógica e,

mais especificamente, da docência com as crianças. Iremos nos dedicar neste artigo sobre essa última versão. Dessas escolhas decorrem erros, acertos, lacunas, esperas, (des)encontros, revelações – tal qual a vida fora da escola, tal como em todas as relações.

## ESCOLHAS

Existe um poema infantil com o título “Ou isto ou aquilo”. Em seus versos, Cecília Meireles (2014) lista uma série de situações que denotam escolhas e utiliza a conjunção “ou” para indicar a oposição entre essas escolhas. No poema, a frase “ou isto ou aquilo” é repetida e, em seu último verso, revela “E vivo escolhendo o dia inteiro!”. Esse poema demonstra que, em nosso cotidiano, somos colocados à frente de diferentes situações em que precisamos fazer escolhas: “ou isso ou aquilo”, “isto e aquilo”, “mais disso, menos daquilo”, “isso sim, aquilo nem pensar”, “isso talvez”, “por que não aquilo?”. Na condição de professores(as), de equipe de trabalho da Educação Infantil, o tempo todo perguntamo-nos com que feixes de dimensões da vida, do mundo e, portanto, do currículo vamos ao encontro das crianças para começarmos a construção da docência



com aquilo que será somado, trocado, trazido por elas para essa construção. Somos, de fato, sujeitos de interações e as nossas escolhas para acolher as crianças e começar a nos apresentarmos a elas são inevitáveis consequências de nossas trajetórias de vida e de profissão, indo muito além do dualismo proposto pelo poema.

Além disso, tampouco idealizamos esse encontro na perspectiva de alternância, de revezamento entre protagonistas – “Agora escolhes tu. Agora escolho eu” –, ora os adultos, ora as crianças, ora as famílias, ora os gestores, ora o professor, ora o pesquisador, ora o bolsista, ora o estagiário, ora a nutricionista, ora a cozinheira, ora o jardineiro, ora o segurança. Ao contrário, buscamos coragem e coerência para tecermos esse encontro na complexa e dinâmica beleza dos fios dessa relação, no reconhecimento da imperfeição, da incompletude, da finitude ilimitada do humano de cada um de nós, da empatia com o outro e da aprendizagem de viver de forma colaborativa e comunitária, buscando, cotidianamente, “o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”, como proposto na resolução 5/2009, que estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil é um espaço de convívio diário entre adultos, adultos e crianças e das crianças entre si, e essa teia de relações gera um mundo – “vasto mundo”, lembrando Drummond (2013) – de possibilidades, de escolhas, de diálogos, de pontos de vista, de interrogações, desde as mais corriqueiras até as mais complexas e polêmicas. Brincar na chuva e em suas poças de água? Ter a hora do sono, o dia de trazer brinquedo de casa, o dia de levar livros da biblioteca para casa, instituir o ajudante do dia, receber as crianças e suas famílias na entrada da escola ou na porta da sala referência do grupo? O banho deve fazer parte da rotina da Educação Infantil? Oferecer materiais de vidro para exploração desde bebês? Poderíamos enumerar muitas questões que suscitam reflexões, diálogos, escolhas e relações.

Diante desses e de tantos outros dilemas cotidianos, podemos considerar que a Educação Infantil é tal qual a vida, ou a própria vida – parafraseando o filósofo John Dewey (1971), que defendeu a educação como processo social, não podendo ser encarada como uma preparação para a vida, por ser ela própria vida –, engendrada nas interações cotidianas entre os sujeitos, e entre eles e o conhecimento, o mundo, os saberes, feito um cata-vento de encontros, desencontros,



surpresas, previsões e (des)encantamentos, movimentando com sua articulação e energia a alegria por proporcionar desenvolvimento e aprendizagens entre todos e também o pesar e a inquietude pelo incompreendido, pelo não realizado ou alcançado. Cata-vento articulado e movido pela alteridade da experiência de cada um, pelos esforços de transformar o vivido em experiência que apresenta cada outro a cada um, reivindicando humildade, respeito, espera e posição.

Ao tratar das escolhas no contexto de vida e de relações na Educação Infantil, é preciso considerar tanto aquelas que são resultado de um processo de reflexão, discussão, diálogo e estudo, que revelam a intenção educativa (FOCHI, 2015) de um(a) professor(a) ou de uma equipe, mas também aquelas escolhas inconscientes, acionadas automaticamente pela naturalização do cotidiano – é provável que um dia tenham tido o frescor das escolhas reveladoras da intenção educativa, mas que, ao longo dos anos, se repetiram sem a necessária tradução, atualização –, nas quais nem sempre são reconhecidos ou argumentados seus motivos, que partem de vivências anteriores e não se tem mais muita clareza sobre seus objetivos. Talvez, vivências que não foram contempladas com a devida

reflexão e, portanto, ao longo dos anos, não se integraram à docência como experiência; insistem, talvez, mais pela tradição do que pelo significado. E, algumas vezes, não raro, nos deparamos com situações em que nem se considera a possibilidade da escolha, como um desencontro em relação a algo que planejamos, com o inesperado que nos interroga e desafia, geralmente vindo das crianças, fraturando nosso olhar autocêntrico e adultocêntrico, não nos dando outra saída que não a de acompanhar as crianças, redobrar a atenção ao que elas estão nos indicando e que sequer poderíamos imaginar enquanto estávamos planejando. Uma espécie de convite para nos reinventarmos numa gestão colaborativa, nos (re)encantarmos com o habitual que, para nós, se tornou monocromático, mas que, para as crianças, ainda vive em todas as cores, como dar atenção à formiguinha que entrou por baixo da porta e agora é seu objeto de observação e curiosidade; perceber a borboleta que pousou na flor, focando no olhar da criança que olha pra ela curiosa, em silêncio, imóvel, agachada, distraída do resto do mundo; parar o passeio para olhar o formigueiro, a teia de aranha ou o ninho do passarinho que cruzou o nosso caminho. Ao mencionar esses três tipos de escolhas não gostam





ríamos de simplificá-las, colocando-as em oposição, mas considerar a complexidade de cada uma delas, destacando a importância do espaço formativo na educação, a valorização das experiências e das interações na busca de qualificar as práticas e as relações na Educação Infantil.

Nesse sentido, Ostetto (2012, p. 15-16), ao escrever sobre os “Encontros e encantamentos na Educação Infantil”, relatando experiências com os estágios no curso de Pedagogia, destaca a multiplicidade de caminhos para a formação docente e a importância de (re)criarmos espaços de trocas e interlocuções, fazendo do estágio “um momento de encontro entre educadores em formação e educadores que já estão atuando na Educação Infantil e que, no processo, experimentam uma verdadeira formação em serviço”, colocando em evidência “a qualidade do atendimento, como direito da criança pequena, e a contribuição da universidade naquela formação”.

Intencionalidade para escutar, dialogar, oportunizar, incentivar, acompanhar, problematizar e valorizar as escolhas das crianças são características importantes na composição da docência do(a) professor(a), de quem se espera ou se imagina que exerça sua profissão com autonomia e senso de

cooperação e de vida comunitária e, portanto, ao menos hipoteticamente, seja capaz de entender os conflitos que afloram nessas situações e ajude as crianças a administrá-los. Sabe o(a) professor(a) que, uma vez iniciado, o processo de construção de autonomia das crianças não se restringe às questões da vida cotidiana na escola; mais do que isso, estende-se para o percurso da vida fora da escola também. Estar ao lado das crianças, acompanhando-as em relação à complexidade do “isto ou aquilo”, “primeiro isto, depois aquilo”, “quem sabe outra coisa que não seja nada disto?”, cria relações de respeito, de confiança, de segurança, de desestabilização e acolhimento, de confirmação e de revisão, de fundação do eu no encontro com o outro – entre as próprias crianças e entre elas e seu (sua) professor(a) –, conseguindo que elaborem, revelem, argumentem e também ouçam o que os outros têm a dizer sobre suas hipóteses, argumentos, preferências e opções. Esse princípio e lógica de funcionamento das relações vale também aos adultos da equipe de profissionais que atua na Educação Infantil e aos familiares e responsáveis pelas crianças.

Ao nos relacionarmos com outras pessoas na escola de Educação Infantil, é inevitável que façamos escolhas, e escolher agir



com respeito é um princípio fundamental, seja quando os adultos fazem escolhas para as crianças, considerando que são de sua responsabilidade essas primeiras escolhas – como a duração e os horários de entrada e saída do turno da escola, se e quais brinquedos serão instalados no pátio, o mobiliário, a cor das paredes e o acervo de materiais para compor a sala referência, o número de adultos por criança –; seja quando crianças e adultos fazem escolhas em conjunto – para, por exemplo, definir a rotina de cada dia, tanto no que diz respeito ao que fazer quanto ao tempo que será dedicado a cada momento e situação –; seja quando as crianças fazem escolhas para si – como quando escolhem suas companhias para brincar, para se sentar à mesa para comer, desenhar, modelar, ou a roda de conversa, os lugares e os brinquedos preferidos do pátio, os livros da biblioteca da escola ou da sala referência. Todas as nossas escolhas nos inserem um pouco mais no mundo, revelam algo sobre nós, nos realizam, nos frustram, ficam registradas em nossos sentimentos e memória.

Na escola, essas escolhas ficam também registradas, pela documentação pedagógica, em múltiplas e diferentes linguagens, pelas crianças e pela equipe de trabalho, podendo ser recobradas, reanalisadas, ressignifica-

das, compartilhadas, socializadas, indicando percursos de escolhas, histórias de protagonismo, atestando o potencial inventivo da imaginação das crianças que transformam colchonetes em pistas, castelos, fortalezas, tapetes voadores, naves espaciais; ou em sofás; ou escadarias para chegar até a janela da sala; testemunhando que o carrinho de supermercado e o balanço, que ora são motivos de entusiasmo e alegria, também são objetos de disputa e espera, e que isso também é aprendizagem, que também é importante e que tem a ver com escolha. Também é escolha mudar o destino das cadeiras, que são apartadas das mesas para virar cercados, casas, carros, ambulâncias, trens e aviões dos quais as crianças abrem as janelas para sentirem o vento e ver as nuvens, pela surpreendente e dinâmica ressignificação que move a imaginação e o mundo de faz de conta onde tudo é possível. Onde em um segundo se vai de norte a sul e chega à praia e logo em seguida a um “zoológico do Safári”, ao shopping e à floresta da Chapeuzinho Vermelho para procurar o Lobo. Situações que envolvem seleções o tempo todo, portanto, também têm a ver com escolha. Situações que transbordam e desafiam os limites do planejamento, apresentando valiosos elementos para o diálogo, para a análise, para a conti-



nuidade da brincadeira, para a nutrição, a (re) proposição, a atualização e a continuidade do planejamento, transformando, fazendo vivo o currículo, qualificando as experiências na Educação Infantil, as relações, as nossas jornadas, as nossas memórias e as história que escrevemos cotidianamente por meio dessas relações

## **(DES)ENCONTROS**

Mesmo dentre as tantas possibilidades que a intencionalidade e a oportunidade de escolha nos oferecem, é inevitável que ocorram desencontros na comunicação, pois, justamente, um dos princípios da comunicação é o de que, mesmo com a intenção das partes envolvidas, não há garantia de que se entenderão. E também que isso não é motivo para desânimo ou desistência. No que diz respeito às interações para a composição da docência com as crianças na Educação Infantil temos ao menos dois sujeitos, dois protagonistas em relação, os(as) professores(as) e as crianças – portanto, interlocutores de gerações distintas, intermediados pelo mundo, pelos saberes, pelo conhecimento –, comunicando-se o tempo todo em múltiplas e diferentes lin-

guagens, com essa intenção ou distraídos e alheios, ao outro e até a si mesmos.

O que dizer de uma criança entregue ao faz de conta? Que ela quer se comunicar? Pensamos que não; ela brinca e ponto final. O(a) professor(a) que quer conhecer as crianças sob sua responsabilidade naquele grupo é que vai as observar e significar as representações que elas fazem dos personagens que estão simbolizando – como interação, como se organizam, como se colocam nas relações –, valendo-se do que estudou ao longo de sua formação profissional e do que conheceu sobre essas crianças em reuniões com seus pais ou responsáveis e com a equipe gestora da escola, por exemplo. Ele(a) planejou a rotina do dia propondo um momento de brincadeira de faz de conta – e as crianças aprovaram, claro! –, sabendo que esta acontecerá espontaneamente também no pátio, pois sabe que brincar é um direito das crianças, e antes de sê-lo, já era sagrado, bastava observar as crianças brincando, sozinhas ou entre elas. Ele(a) quer conhecer as crianças e planeja para gerar dados sobre elas. Observá-las ou interagir com elas enquanto brincam – por livre iniciativa, correndo todos os riscos de ser rechaçado(a) ou muito bem vindo(a); ou ainda ser demandado(a), convidado(a) por elas (CORSARO, 2005;



JUNQUEIRA FILHO, 1996) – são duas estratégias do(a) professor(a) para a geração de dados sobre as crianças. Os significados de suas ações não estão prontos na natureza para serem colhidos, mas são construídos, ou seja, produzidos em atos de interpretação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

O(a) professor(a) sabe que as crianças se comunicam grande parte pelas linguagens não verbais, por isso privilegia, em seu planejamento e nas escolhas que faz para elas, as brincadeiras, os jogos, a pintura, a modelagem, as construções tridimensionais com materiais diversos, o desenho, a culinária, a música, a dança – um mundo povoado de imagens, movimentos, sons, cores, sabores, odores – para povoar ainda mais a imaginação delas que, por sua vez, vai revelando seus mundos, as suas leituras do mundo (FREIRE, 2009, 2019), inserindo-as cada vez mais no mundo como interlocutoras – delas mesmas, umas das outras, delas com ele(a) e do mundo. E planeja e coloca em ação, simultaneamente, a contação de histórias, a exploração de livros diversos, as rodas de conversa para tratar assuntos de toda ordem, combinar, descombinar, falar de coisa séria e de coisa divertida, estruturando, também com intencionalidade, a linguagem verbal – a oralidade, a fala, a conversa, as narrativas,

o letramento, a autoria, pela palavra aprendida, criada e dita nas interações e interlocuções entre os sujeitos e deles com o mundo. Dessa maneira, num primeiro momento da construção – ou da produção, ou da composição – da relação pedagógica e, mais especificamente, da construção da docência com as crianças, o(a) professor(a) faz escolhas para as crianças e toma providências para promover, cada vez mais, as possibilidades de comunicação intencional entre elas, entre ele(a) e elas e entre eles e o mundo.

As crianças aprendem a escolher, grande parte, pelas escolhas que os adultos fazem para e por elas, seja porque veem sentido e aprovam os princípios e critérios dos adultos, seja porque significam de maneira diferente o que faz tanto sentido aos adultos, realizando escolhas diferentes das deles, principalmente para si. Observamos também que há um funcionamento nas crianças que faz com que queiram algo diferente do que os adultos querem para elas, como a afirmar seus processos singulares de conhecimento de si e do mundo – talvez esse seja um dos motivos que faz de Chapeuzinho Vermelho uma personagem tão universal e popular. Não se trata de algo racional, de recusar intencionalmente o que foi proposto pelos adultos porque discordam, não gostam, ou simples-



mente não estão a fim, e sim de preservar, de manter dinamicamente um funcionamento genuíno e visceralmente investigativo, exploratório, de produção de conhecimento, pela via da diferença e não da repetição, da ordem do inusitado e não da previsibilidade, guiado pela incerteza e não pelo planejamento, revelando movimentos de participação, no cotidiano da escola, para além do que propunham os(as) professores(as), ou talvez, para além do que os(as) professores(as) esperam como participação. Os movimentos de participação das crianças no cotidiano da escola infantil revelam outras possibilidades de pensar a construção da relação pedagógica, da docência com as crianças. Ao longo de uma investigação (LÖFFLER, 2019) foi possível, por exemplo, encontrar bebês autônomos, dispostos tanto a ajudar, a realizar ações entre eles ou sozinhos, o que também provocou os adultos a modificarem as próprias posturas, ou a reiterá-las, pois, em determinadas situações, o lugar de adulto pode e deve sobrepor-se ao lugar dos bebês. Por exemplo, quando um grupo de bebês manipulava um microscópio, e este aparelho, por requerer uma série de cuidados, não poderia ser disponibilizado sem uma supervisão criteriosa dos adultos. Nesse caso, a postura dos adultos, de orientar o manuseio correto,

a fim de garantir a segurança dos bebês e a integridade dos equipamentos, poderia e deveria – e assim foi pontuado junto a eles – sobrepor-se ao desejo de arrastar o aparelho impulsivamente para o chão. Nesse contexto, fazia-se necessário que a professora determinasse, conduzisse de forma mais intensa essas interações. Não se trata de uma postura limitadora ou inibidora das ações das crianças, mas que demanda da professora uma responsabilidade ainda maior, por ter escolhido a oferta desse material. Ela escolheu apresentar esse equipamento às crianças e, como decorrência, escolheu estar, de outra maneira, acompanhando as interações delas com esse artefato.

Qualquer uma das vias produz conhecimento, que se dá, entre tantas coisas, por (des)encontros, conflitos, contradições, espera, revelações, (des)encantamentos, escolhas – as que fazemos para nós, para os outros, as que fazemos com os outros, as que fazem para nós. Portanto, mesmo que essas escolhas iniciais dos adultos para as crianças sejam fundamentadas na formação e na trajetória profissional do(a) professor(a) – e, portanto, presumivelmente, numa sucessão reflexiva de escolhas que as vão transformando em experiência de vida e de trabalho (JUNQUEIRA FILHO, 2011) –



não há garantia de que o que faz sentido a quem escolhe faça também sentido a quem essas escolhas são endereçadas.

E não vemos problema algum nesses riscos e ruídos de comunicação, inclusive porque são inevitáveis, além de excelentes oportunidades de aprendizado e revisão. Mas consideramos também que há maneiras de aumentar o sucesso na comunicação. Uma delas é a de reconhecer as crianças como protagonistas na relação pedagógica, produzindo a docência com crianças na perspectiva do protagonismo compartilhado entre professor(a), crianças e conhecimento (GAULKE, 2012) e não pelo rodízio ou alternância dos protagonistas da relação, tendência que tem dominado o debate contemporâneo em Educação Infantil no Brasil. Outra consequência dessa primeira forma de agir é garantir a participação das crianças nas diferentes instâncias de decisão da vida na escola (FERNANDES, 2009), principalmente no que diz respeito à vida cotidiana do grupo mais imediato do qual fazem parte, na companhia de outras crianças e de seu(sua) professor(a). Outra maneira ainda é planejar considerando que a realidade é mais rica que os esquemas – alguém já disse – e que, portanto, por causa e além da participação das crianças, mesmo as inte-

rações entre os sujeitos, o olhar atento de uns sobre os outros e os deles juntos para o mundo, produz, inevitavelmente, mais do que se estava planejado olhar. O foco ajuda a ver, mas não é suficiente diante do que se dá a ver. Planejar é um exercício dinâmico de escolhas, objetivos, interações, articulações, revelações, estranhamentos, pesares e comemorações.

A composição conjunta da rotina diária entre o(a) professor(a) e as crianças (MACE-DO, 2018) é um precioso exercício de interlocução, mediado, por um lado, pelo olhar do(a) professor(a) sobre o currículo que escolheu colocar em ação – de preferência, alinhado ao projeto político-pedagógico da escola, cuja elaboração ele(a) tem, ou, hipoteticamente, deveria ter importante participação – e sobre o que vai aprendendo sobre o seu grupo de crianças a partir de suas escolhas iniciais para elas (JUNQUEIRA FILHO, 2011). Por outro lado, é mediado pelo olhar das crianças sobre suas infâncias, sobre seu(sua) professor(a) e sobre as apropriações que vão elaborando sobre a vida cotidiana na escola de Educação Infantil.

Consideramos que boa parte dos (des) encontros entre professores(as), crianças e conhecimento é para ser comemorada se significada como resultado de esforços



mútuos de interpretação para se conhecerem e juntos conhecerem o mundo, mesmo que não tenham dado lá em grande coisa. Ao contrário, é de se lamentar quando esses desencontros são resultados da recusa – manifesta de diferentes maneiras – das crianças em darem o seu consentimento para conhecerem – interagirem com – algo proposto por seu(sua) professor(a). E vice-versa, quando os(as) professores(as) não são sensíveis e se recusam a dar o seu consentimento para investigarem, conhecerem algo que as crianças estão indicando – insistentemente, recorrentemente, em diferentes linguagens – como de seu interesse ou necessidade. Reafirmamos a perspectiva do protagonismo compartilhado, que valoriza tanto as escolhas iniciais do(a) professor(a) para as crianças, quanto as avaliações, as significações e as produções de sentido dessas escolhas pelas crianças. Consideramos que essa via de mão dupla é um direito dos sujeitos dessa relação, que, ao ser implementado, garantido, evita o caráter prescritivo da escolha de uns para os outros, emergindo como estratégia de geração de dados tanto sobre as crianças quanto sobre o(a) professor(a) e sobre o mundo, possibilitando a produção de uma docência calcada na igualdade entre

os sujeitos, na curiosidade, na pesquisa, na ética, na escuta, nas trocas, na alteridade, na interlocução, fundamentais para conhecer-se, conhecer as crianças, conhecer o mundo e dar-se a conhecer.

### **REVELAÇÕES (À GUISA DE CONCLUSÃO)**

É estimulante, empolgante e desafiador pensar que as escolhas e os (des)encontros que acontecem ao longo de um dia com as crianças podem revelar tantas surpresas, interrogações, descobertas e aprendizagens. Como em uma situação na qual as crianças tinham à sua disposição utensílios de cozinha reais, disponibilizados dentro de pneus pela professora, e, durante a exploração, uma delas, uma menina de três anos, descobriu seu reflexo na parte interna da concha de alumínio. Por estar próxima ao espelho, a criança olhava-se alternadamente na concha e no espelho. Ela já sabia que a imagem refletida era a sua; mas então, qual era o motivo da curiosidade? Alguns dias depois, aquela mesma criança explorava objetos de cozinha em outra sala, quando as turmas brincavam juntas; dessa vez, o que desper-



tava sua curiosidade era a parte externa da concha (REGISTRO TURMA VERDE, 2016)<sup>3</sup>.

A situação acima nos conta sobre uma criança que brincava em um espaço previamente organizado pela professora do grupo, de modo que poderia oferecer a ela várias possibilidades de escolhas e descobertas. Embora fosse possível à professora se manifestar provocando, propondo algumas descobertas pelas crianças, como talvez os sons, o esconde-esconde dos objetos, ou uma tradicional brincadeira de restaurante, não era possível prever tudo o que resultaria das interações das crianças com esses materiais, e acreditamos que essa não deva ser a intenção de toda e qualquer professor(a)! Inclusive porque é impossível. Interagir com o outro – seja ele criança ou adulto, sujeito ou objeto de conhecimento – é estar aberto ao improvável, ao inimaginável, à revisão das próprias escolhas, à mudança de rumos, à expansão de horizontes.

Para Hoyuelos e Riera (2015), ao trabalhar com as crianças, devemos admitir a beleza da incerteza. O fato de os materiais estarem próximos ao espelho foi ocasional. Mas a atitude de acompanhar o processo de exploração para conhecer os modos de agir daquela criança não. Foi uma escolha docente. A

postura observadora e atenta da professora revelou que o que intrigava aquela criança era justamente o reflexo da sua imagem – no espelho, era uma imagem plana, proporcional ao seu tamanho; na concha de alumínio, uma imagem distorcida, pequena, que variava conforme a criança se movimentava.

Nesse sentido, optou-se, naquele momento, por utilizar-se o menos possível das palavras do mundo adulto para anunciar e provocar os momentos de exploração. A opção docente foi apostar, prioritariamente, na organização dos espaços, seleção de materiais e algumas perguntas que pudessem convidar as crianças a ampliarem as suas reflexões sobre a experiência (BRASIL, 2017), considerando sempre que as crianças precisam de tempo para explorar, elaborar suas hipóteses, (re)construir suas respostas, exigindo dos adultos o direito de serem esperadas.

A interação das crianças entre si, com os adultos, com as linguagens, com os materiais, com a natureza, enfim, resulta em inúmeros e variados processos de comunicação, elaboração de sentidos e significados sobre o mundo. A interação, então, não é regular, convencional ou preestabelecida, pois os (des)encontros que decorrem das escolhas

<sup>3</sup> Registro do dia 31 de março de 2016, em grupo multi-etário com crianças de dois anos a cinco anos e 11 meses.





realizadas revelam infâncias e docências de sujeitos potentes, partícipes da construção dos processos de aprendizagem uns dos outros (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Ao viver a aventura que é se lançar nesse processo de construção docente, seja no dia a dia com as crianças, seja nas trocas de experiências entre os(as) colegas, nas orientações de estágio, nos processos formativos, enfim, em todas as ações que envolvem os nossos contextos de trabalho, estamos sempre refletindo sobre a necessidade de estarmos presentes nas relações com as crianças, mas não de um modo qualquer e, tampouco, de todos os modos em que poderíamos estar. Não falamos de um modo de estar na relação em que o(a) professor(a) fica sentado(a) dizendo o que deve ser feito ou como os desenhos devem ser coloridos, ou ainda um estar na relação em que tudo se justifica pelo protagonismo da criança sobrepondo-se ou negando o protagonismo e a responsabilidade docente.

Falamos de um estar na relação de corpo inteiro como um convite a descobrir, no qual adultos e crianças, em suas singularidades, experimentam, questionam, elaboram hipóteses e constroem conhecimentos sobre si, o outro, o mundo, revelando-se protagonistas da relação pedagógica, protagonistas em

relação. Falamos de uma docência na qual é preciso sentar-se com as crianças na terra, na areia, na grama; deliciar-se com suas narrativas em diferentes linguagens, com o improvável do faz-de-conta; lambuzar-se com a comida na companhia dos bebês que estão aprendendo a segurar a colher e se alimentar sozinhos, enfim, permitir-se viver o tempo das crianças e com elas.

Mediante um título provocativo, que fala de como ser professor sem dar aulas para as crianças na escola da infância, Danilo Russo (2008) fala também que os(as) professores(as) não se eximem da responsabilidade de planejar, interagir com as crianças, estabelecer limites, registrar e refletir sobre a sua ação. A provocação do autor se dá no sentido de que tudo isso é possível de acontecer de modo compartilhado – entre as crianças e entre elas e seu (sua) professor(a) –, garantindo a elas o direito de conviver entre si, de brincar, de explorar os materiais, de fantasiar, de imaginar, o direito ao assombro e ao encantamento diante do inusitado, e garantindo que sejam acolhidas, ganhem espaço, sejam integradas ao planejamento, de modo que as crianças se reconheçam e se sintam contempladas nas propostas que chegam pelo(a) professor(a) – respostas dela diante do que significou sobre suas produções



em diferentes linguagens ao observá-las, ouvi-las, valorizá-las como interlocutoras – comemorando os (des)encontros desse diálogo e compartilhamento autoral.

A interação por meio do diálogo também pode ser reveladora, desde que saibamos utilizar as palavras certas. Quem de nós já não se surpreendeu com respostas inusitadas quando provocamos as crianças (“O que será que tem nessa caixa?”, “O que pode acontecer se...?”), revelando a nós adultos que, se quisermos falar a língua das crianças, para nos entendermos com elas, também precisaremos nos banhar de encantamento e de imaginação. Do contrário, há mais chances de ruídos e de desencontros nessa comunicação.

A questão que se coloca no decorrer do texto, ao falar de interações na construção da docência com as crianças na Educação Infantil, é que falamos de um processo complexo que não nos apresenta uma receita única, um guia ou uma cartilha a ser seguida. Falamos de uma docência cuja organização pedagógica prevê tempo para as crianças experimentarem, envolverem-se e fazerem as suas próprias descobertas sobre o que está sendo proposto. Na docência da qual falamos – a docência com as crianças – é preciso que o(a) professor(a) faça escolhas ao planejar e organizar os tempos e os espaços que serão

compartilhados com as crianças e as sistematize de alguma forma, sem deixar de prever tempo para as próprias escolhas das e com as crianças (RUSSO, 2008; JUNQUEIRA FILHO, 2011, HOYUELOS; RIERA, 2015).

As crianças vivenciam de modo muito particular o seu tempo e o definem a partir das suas culturas, das interações, das descobertas... Não estando condicionadas à cronologia dos adultos, utilizam-se das suas diferentes linguagens durante os processos de interação, o que, quando combinado com a seleção prévia de materiais, a mais variada possível, adicionando tempo para explorar, revela novas oportunidades de (se) produzirem, (se) experimentarem em suas propriedades, características, regras de funcionamento, atribuindo aos materiais outros significados e ampliando, qualificando as suas relações com o outro. Se não fosse esse processo, aliado a uma postura docente aberta e acolhedora das revelações infantis, quando você encontraria uma pessoa penteando-se em frente a uma concha de alumínio? Afinal, se produz reflexo, poderia ser utilizada como espelho durante uma brincadeira de salão de beleza. Essa é a beleza da incerteza, a beleza da surpresa, a beleza do encontro entre uma escolha do(a) professor(a) e a descoberta de uma criança.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de sete faces. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 26 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jun. 2019.
- CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Tradução de Magda França Lopes. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. (Coleção Cultura, Sociedade e Educação, v. 15).
- FERNANDES, Natália. **Infâncias, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em contextos de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil**: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado. Dissertação (Mestrado em educação) – FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones en educación infantil**. Barcelona. Octaedro, 2015.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola**: anotações de um educador ontheroad. São Paulo: Pioneira, 1996.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LÖFFLER, Daliana. **Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário**. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

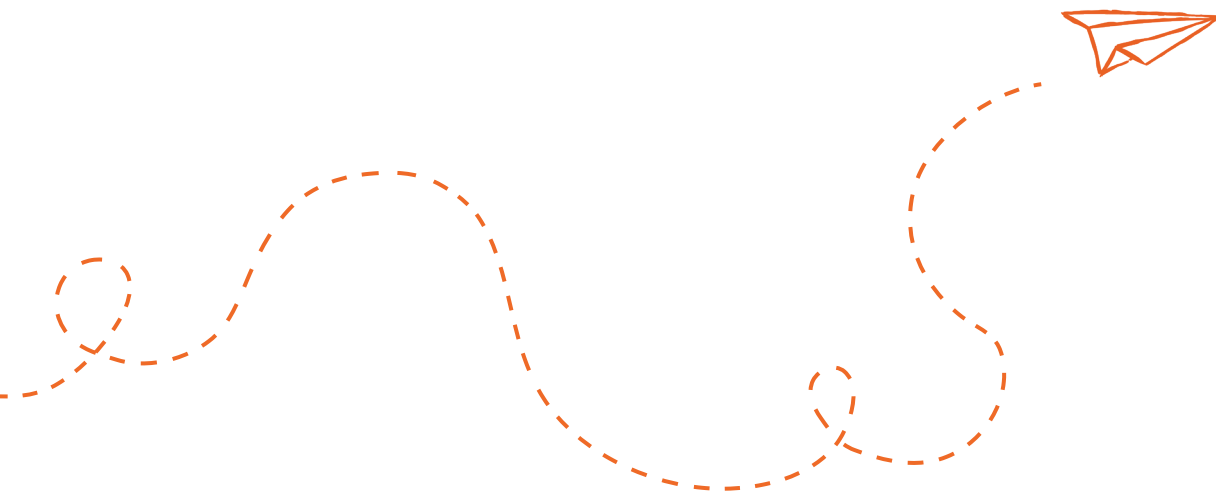
MACEDO, Ana Luísa Rosa de. **Composição conjunta da rotina diária**: um relato sobre protagonismo compartilhado em Educação Infantil. 2018. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Licenciatura) – FACED, UFRGS, Porto Alegre, 2018.

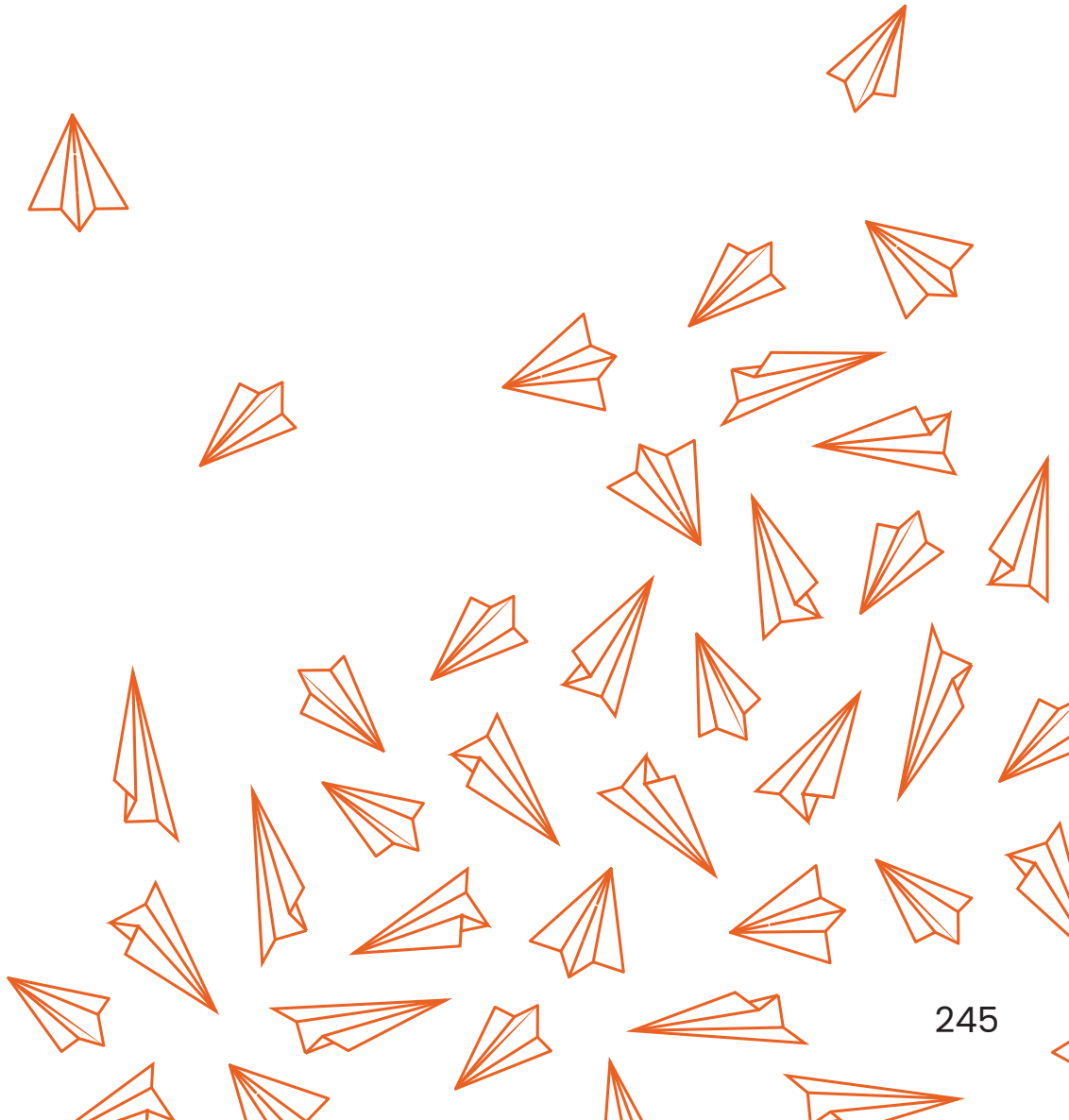
MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. In: MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2014. p. 63.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, TizukoMorchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2012.

RUSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). Tradução de Fernanda Laducci Ortale e Ilse Paschoale Moreira. Revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/23/23>. Acesso em: 23 abr. 2021.







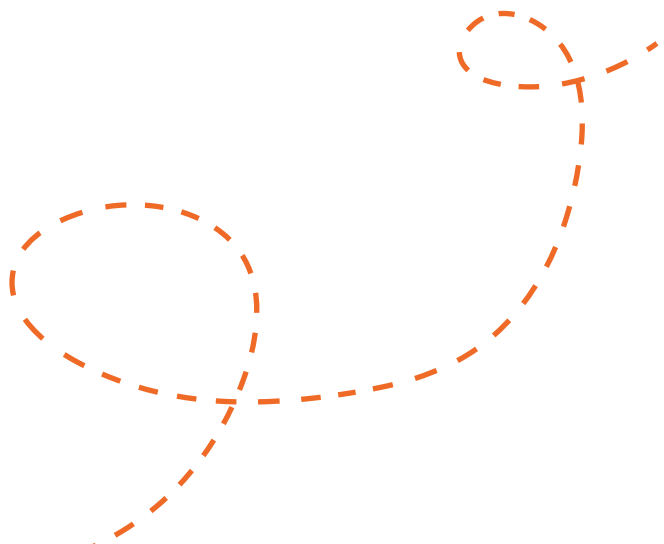


13

**O LUGAR DA DOCÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
entrelaçamentos a partir do ensino,  
pesquisa e extensão

**O LUGAR DA DOCÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
entrelaçamentos a partir do ensino,  
pesquisa e extensão

Núbia Aparecida Schaper Santos  
Priscila Daniele Ladeira







## Criança

“São humanos, às vezes são maus, às vezes são bons, choram, gritam; brincam, brigam, tomam banho, entram na piscina e crescem”  
(Natália Calderón, 6 anos)

“Responsável pelo dever de casa”  
(Luisa Maria Alarcón, 8 anos)

## INTRODUÇÃO

Escrevemos a partir do que nos trazem Natália e Luisa, no livro *Casa das Estrelas*, organizado por Javier Naranjo (2018). Inauguramos esta escrita com as crianças, porque a força da sua narrativa poética para olhar o mundo convida-nos a refletir a Educação Infantil como lugar de abrigo das interações e brincadeiras, como guardiã do espaço da criação, que se faz em um movimento polifônico e polissêmico, no encontro entre bebês, crianças e adultos.

Este texto traz as marcas das reflexões tecidas durante a realização do Webinário Internacional “Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da Educação das Infâncias nas Instituições Federais de Ensino Superior”, realizado em 2020. Trata-se de um evento virtual que buscou apresentar o trabalho das unidades universitárias de Educação Infantil e das escolas de aplicação no Brasil.

Tivemos a oportunidade de apresentar o percurso das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas pela Unidade de Educação Infantil, a partir do Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) e do Laboratório de



Desenvolvimento Infantil (LDI), vinculados ao Departamento de Economia Doméstica (DED), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

No momento em que este texto se materializa, o país se ressentia pela morte de mais de 500 mil pessoas, vítimas de uma crise sanitária e humanitária, em decorrência da pandemia da Covid-19. Registrar esse momento histórico e árido pelo qual atravessamos é um modo de fazer memória para o futuro e de reafirmar cotidianamente a aposta que fazemos no campo da Educação, que se coloca como abertura para inventar “outros mundos” possíveis.

A pandemia agravou e evidenciou as fragilidades e desigualdades sociais. Esse cenário revelou, além de incertezas e sentimentos contraditórios, o valor da comunidade escolar e os desafios de a escola se fazer presente na vida de bebês e crianças. Ao lado disso, enfrentamos, como desdobramento da situação de suspensão das atividades presenciais, a realidade complexa mapeada pelas famílias: como possibilitar o brincar em casa, considerando que muitas famílias

acumularam e intensificaram a condição do trabalho; como evitar o recurso excessivo das telas; como organizar os ritmos dos bebês e das crianças (sono, alimentação) e lidar, cotidianamente com o distanciamento social, as perdas materiais e afetivas, o medo, a angústia (SANTOS, 2020).

Nesse sentido, o texto apresenta uma discussão sobre o lugar da docência na Educação Infantil, frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia, e a construção de ações e estratégias para a situação na qual nos encontramos: necessidade de aproximação e diálogo com as famílias e *rastreamento de contato afetivo e pedagógico*<sup>1</sup> sobre os bebês e as crianças pequenas.

## **A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO LAÇO RESPONSIVO**

Em abril de 2020, o professor Antônio Nóvoa, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, proferiu uma palestra para o Instituto Iungo sobre formação de professores em tempos de pandemia, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de

<sup>1</sup>Essa expressão faz alusão ao que se tem utilizado na área da Saúde para evitar a propagação do vírus. Tomamos a noção de rastreamento de contato afetivo para desenhar em que contexto se encontram as famílias vinculadas à Unidade de Educação Infantil.



Santa Catarina. Nóvoa (2020) nos convocou a pensar sobre a centralidade da escola e da docência como fundamentais na pandemia. Durante sua exposição, defendeu a educação pública e revelou o sentimento de que os professores e professoras salvaram a escola nesse momento decisivo de muita incerteza, e fizeram essa tarefa de maneira colaborativa, criativa e solidária.

Indo ao encontro das reflexões de Nóvoa, fortalecemos a noção de que a escola transcende a arquitetura física e se coloca como lugar em que o processo civilizatório se consolida, em que, diante de uma crise sanitária, o seu papel deve estar fortemente vinculado ao cuidado do outro, em um movimento de pensar que talvez interesse menos as perdas de conteúdo e mais as perdas de vínculos afetivos. Diante de um mal-estar generalizado e de um futuro incerto, a escola reafirmou o seu lugar de fonte como conhecimento e como memória afetiva das infâncias.

Os desafios impostos pela pandemia nos forçaram a defender o que conquistamos historicamente no campo da Educação Infantil e a pensar sobre o que escolhemos mostrar do trabalho que cotidianamente é tecido nas instituições coletivas de aprendizagem. A docência na Educação Infantil assume, nesse sentido, a tarefa de narrar

para/com os bebês, as crianças e suas famílias o mundo possível, simbolicamente habitável, uma vez que concretamente o brincar e as interações foram impedidas no âmbito institucional. Portanto, as discussões deste texto nos convidam, também, a dialogar com as famílias sobre a necessidade de escutar bebês e crianças, o modo como eles significam esse momento e como se sentem frente às perdas dentro e fora da escola.

Richter (2016, p 35) revela que:

O desafio da docência na Educação Infantil está em cruzar fronteiras entre o tempo adulto e o tempo criança, nos modos de perceber o mundo como estratégia para constituir uma pedagogia voltada para a intenção de estender pontes entre expressões culturais nos processos coletivos de aprender a significar o vivido. Trata-se de conquistar um lugar que estabeleça o trânsito da linguagem entre gerações, pelo cruzamento de fronteiras entre os modos de produzi-la e compartilhá-la.

Nas últimas décadas, houve esforço e enfrentamento para demarcar as peculiaridades do campo da Educação Infantil, que se articulavam apenas à gramática do Ensino Fundamental. Entendemos que esse campo se diferencia principalmente no modo de organização curricular e disciplinar. Parece-



-nos, com o advento da pandemia, que aquilo construído historicamente pelos movimentos sociais, pelo movimento dos fóruns de Educação Infantil e pela produção de conhecimento revelou-se ameaçado na sua condição de permanência, surgindo propostas de ensino remoto, com atividades artificializadas, sem a necessária medida de experiências de ingresso de bebês e crianças no espaço de produção simbólica e na consolidação de vínculos afetivos (SANTOS, 2020).

Vale um esforço de refletir os itinerários pedagógicos escolhidos por muitos municípios durante o momento de suspensão das atividades presenciais. Não raro, acompanhamos uma preocupação excessivamente conteudista nas propostas pedagógicas de retomada das atividades ou propostas assentadas no entretenimento das crianças como ações validadas na área da Educação Infantil (SANTOS, 2020).

Isso nos faz dialogar com as concepções construídas historicamente, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e na contradição das orientações pedagógicas dessa publicação quando tomamos esse caminho. Do mesmo modo, outros relatos deram conta da pluralidade e diversidade de experiências, em que muitas unidades de educação buscaram, a partir dos

estilhaços de memória, a relação da criança com a escola, tecendo outras possibilidades de interação e vínculo. A música, a brincadeira e as histórias foram fios que permitiram encontrar, na brecha das casas afetadas pelo contexto da pandemia, a inserção de elementos que pudessem trazer outros sentidos para o vivido, inclusive na perspectiva de pensar a escola na sua temporalidade, como dimensão concreta e simbólica.

O que faz um professor/professora com bebês e crianças pequenas senão apresentar e interpretar com eles e elas um mundo preexistente, que produz subjetividades e traz marcas discursivas na constituição psíquica? Como é possível garantir aos bebês e crianças pequenas a possibilidade de dizer, criar, e (re)significar as suas vivências? Não se trata de uma ação “menor” da prática humana, mas de um ato nobre mediado pela linguagem, ato que precisa ser implicado e qualificado pela/na formação docente – refere-se a dar lugar às miudezas do vivido as quais têm um valor, uma preciosidade para a nossa constituição humana.

A docência com bebês e crianças pequenas nos interroga sobre “como enriquecer a experiência sem abolir os sentidos” (Lopez, 2018, p. 43). Eis o desafio colocado nos dias atuais, habitar o território da infância sem



perder a linha do horizonte que aponta a necessidade de não negligenciar uma experiência cultural, artística e criadora e privilegiar a chamada “didática da ternura”<sup>2</sup>.

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis aprendam a ler crianças, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. Ler entre linhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar seus sentimentos e suas necessidades, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e uma disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil (p. 43).

A constituição do psiquismo humano, o ingresso no fluxo da linguagem e a intersubjetividade são tarefas partilhadas entre família e escola. Por isso, reiteramos o lugar da docência como ato responsivo e de alteridade. Responsivo porque é a assinatura do sujeito perante o outro, não como ação mecânica, mas como ato único, irrepetível (BAKHTIN, 2003). De alteridade porque “[...] o homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Em síntese, refletir a docência como laço responsivo tem a ver com a construção de caminhos que levem à possibilidade de bebês e crianças se apropriarem do mundo, de modo a ampliá-lo e transformá-lo a partir de uma escuta democrática. É considerar as dimensões ética, estética, política e poética da linguagem nas vivências do cotidiano, por meio de ações culturais no encontro entre adultos, bebês e crianças, no cotidiano da Educação Infantil. Ao longo de 2020, tais reflexões estiveram presentes em todo o fazer docente das profissionais que atuam na Unidade de Educação Infantil da UFV, compostas pelos Laboratórios de Desenvolvimento Infantil e Desenvolvimento Humano.

## **OS DESAFIOS DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL – LDI E LDH**

A Unidade de Educação Infantil, vinculada à Universidade Federal de Viçosa materializa, entre muitas instituições escolares, as inquietações e os desafios impostos pela pandemia, que trouxe a necessidade de reinventar outros modos de ser e estar no mundo. Trata-se de uma Unidade de natureza pública, de função gratuita com

<sup>2</sup> O conceito encontra-se na obra de Maria Emília Lopez: Um mundo aberto (2018).



trabalho socialmente referenciado, mantida pela União, que integra o Sistema Federal de Ensino, fundada nos princípios da Educação Infantil como um direito de todas as crianças. A Unidade de Educação Infantil, por meio dos laboratórios, tem por finalidade atender às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Viçosa, por meio do oferecimento do ensino da educação infantil a 180 crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses e às suas respectivas famílias, em conformidade com o disposto nos artigos 29, 30, 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Os dois laboratórios que compõem a Unidade são espaços de formação e produção do conhecimento acerca de infâncias, famílias, desenvolvimento humano, educação infantil, entre outros. A proposta de atendimento aos bebês e às crianças pequenas está respaldada pela LDB (1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), bem como pelas normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Acima de tudo, consideramos o princípio básico garantido na Constituição Federal (1988), que é o direito à Vida.

A história da Unidade de Educação Infantil tem uma especificidade por integrar dois

espaços diferentes, que foram criados com objetivos diferentes, em tempos distintos, e por isso, apresentaremos brevemente o histórico de cada um separadamente.

O Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) foi idealizado pela professora Myrian de Oliveira Fernandes, professora do Departamento de Economia Doméstica, da Universidade Federal de Viçosa. Sua inauguração data de 28 de junho de 1979, criado para atender às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Área de Família e Desenvolvimento Humano do curso de Economia Doméstica. Iniciou em período parcial (três horas por dia), com atendimento a 15 crianças de três anos, filhos de funcionários da UFV pertencentes a três níveis socioeconômicos (professores, funcionários de nível médio e funcionários de nível básico) e selecionados por sorteio entre os inscritos. Posteriormente, ampliou o seu atendimento para dois turnos com três horas de duração cada, tendo, em cada período, 15 crianças matriculadas. Após alguns anos, o atendimento passou a ser de quatro horas por dia. Desde 1979, o LDH está vinculado ao Departamento de Economia Doméstica.

O Laboratório de Desenvolvimento Infantil (antiga creche da UFV) foi uma deman-



FIGURA 1 - LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO



Fonte: Acervo da unidade

da de mães trabalhadoras que reivindicaram esse serviço por meio de suas associações de classe (ASAV<sup>3</sup> e ASPUV<sup>4</sup>).

Em 8 de julho de 1988 foi inaugurada a Creche da Universidade Federal de Viçosa, localizada no campus universitário, sendo seu projeto de atendimento realizado por professoras do Departamento de Economia Doméstica da UFV. A Creche foi projetada para atender a 70 crianças de zero a três

anos. Porém, a partir de março de 1992, esse atendimento foi ampliado para 85 crianças, incluindo, em seu atendimento, além de filhos das mães trabalhadoras da UFV, filhos de pais servidores, além de filhos de mães estudantes.

Diante da impossibilidade de manter uma Creche com objetivo de atender à mãe trabalhadora, foi aprovado pelo CONSU o novo regulamento da Creche, por meio

<sup>3</sup> ASAV: Associação dos Servidores Administrativos da Universidade Federal de Viçosa.

<sup>4</sup> ASPUV: Seção Sindical dos Docentes da UFV.



da Resolução 04/95, que passava as bases físicas e a responsabilidade do atendimento das crianças e suas famílias na Creche UFV para o Departamento de Economia Doméstica. Dessa maneira, o DED assumiu o espaço e o atendimento, sem a garantia de repasse financeiro para sua manutenção. A decisão de transferir a Creche para o DED se justificou pelo Departamento já trabalhar com a formação de professores, em nível superior, para a educação infantil.

A nova proposta para que a UFV continuasse a prestar esse serviço à comunidade universitária passou a ter como objetivo não só oferecer um espaço de atendimento ao bebê e à criança pequena, mas também um espaço de formação profissional, bem como de produção e socialização de conhecimentos, semelhante ao que já ocorria no LDH. Assim, a Creche UFV foi extinta, criando-se o Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI).

Em maio de 2013, emergiu a necessidade de unificar oficialmente o que de fato já estava unificado. Assim, criou-se a Unidade de Educação Infantil da UFV, composta pelo LDI e LDH. Essa unidade continua vinculada ao Departamento de Economia Doméstica, e sua regulamentação está sob apreciação do CONSU. Todavia, seu fun-

cionamento já se dá de maneira integrada desde 2014.

Em 2014, o MEC liberou, a partir do acordo entre a UFV, mediado pela ANUUFEI, a abertura de concurso público para quatro vagas de professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológicos (EBTT), destinando pela primeira e infelizmente única vez, professores EBTTs para atuar na Educação Infantil.

A Resolução nº 1 da CEB, f. 44, em seu art. nº 1, inciso I determina: “Oferecer igualdade de condições de acesso e permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõe atender”. Em decorrência disso, o processo seletivo foi modificado para sorteio público, atendendo, além da comunidade acadêmica, a comunidade em geral. A inscrição para participar do sorteio é feita a partir do lançamento de edital divulgado no site da UFV e em diversos meios de comunicação. O número de vagas é divulgado em dois grupos de ampla concorrência, sendo vagas universais (VU) e vagas para deficientes (VD). Ao ser sorteada, a criança tem vaga garantida até o fim da primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil). Atualmente, são atendidas, no LDI, 100 crianças na modalidade creche, e, no LDH, 80 crianças na modalidade pré-escola.

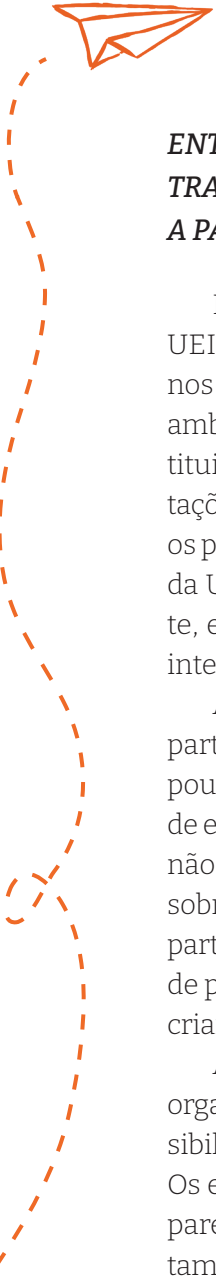




FIGURA 2 - LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL



Fonte: Acervo da unidade



## **ENTRE AGIR E RE(AGIR): A POTÊNCIA DO TRABALHO DA UEI DURANTE A PANDEMIA**

É preciso destacar a estrutura física da UEI para além do que as paredes podem nos contar. Nesse sentido, narramos o que o ambiente pedagógico possibilita como constituição de relações pessoais, vínculos e afetações no trabalho com os bebês, as crianças, os profissionais e as famílias. O espaço físico da UEI é privilegiado: possui salas ambiente, espaços externos livre e coberto e uma intensa relação com a natureza.

As salas do berçário são organizadas a partir de arranjos menos estruturados, com poucos mobiliários e uma riqueza de ofertas de experiências para que as crianças possam não somente desenvolver as atividades, mas sobretudo construir vivências significativas a partir destas. O espaço tem a intencionalidade pedagógica de possibilitar aos bebês e às crianças a construção da autonomia.

As salas reservadas para as crianças são organizadas no arranjo semiaberto, que possibilita às crianças as múltiplas linguagens. Os espaços narram as suas produções entre pares e com as professoras, e possibilitam também a construção simbólica do mundo vivido, a partir da criação e imaginação. As ati-

vidades são planejadas de modo a permitir a expressão da curiosidade das crianças, convidando-as a experimentar, descobrir, explorar, agir, sentir, inventar e testar as suas hipóteses, ampliando os seus conhecimentos.

Afirmamos anteriormente que a UEI oferece espaço de formação docente para estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Infantil, além de abrigar projetos de pesquisa e extensão de diversas Unidades Acadêmicas da UFV. Desenvolvemos atividades de pesquisa com a Pós-Graduação em Economia Doméstica sobre temas variados: literatura infantil, a questão dos jogos e brincadeiras, a relação escola-família, o desenvolvimento humano e, mais recentemente, a pesquisa com as crianças, e não somente sobre as crianças. Observamos que se trata de um campo privilegiado de produção e construção de saberes.

Certamente, as ações da UEI, durante a pandemia, foram modificadas, reinventadas. Logo no início da suspensão das atividades presenciais, tivemos a compreensão de que era necessário conhecer a dinâmica das famílias antes de propor qualquer ação. Nesse sentido, a equipe elaborou e aplicou um questionário para todas as famílias com o intuito de sondar a situação material e afetiva de cada uma. Diante desse levan-



FIGURA 3 - LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL




Fonte: Acervo da unidade

tamento, retomamos as *Rodas de Conversa do Projeto Diálogos*, que antes da pandemia aconteciam de maneira presencial, com temáticas variadas.

Retomamos também a edição do *Jornal Falando de Criança*, que trata de assuntos

relacionados à primeira infância. O jornal se concretizou como uma importante via de acesso e comunicação com as famílias sobre temas diversos: desenvolvimento infantil, vínculo afetivo, brincadeiras, impactos do distanciamento social para bebês e crianças.



Outra ação importante que se inicia antes da pandemia e nesta continua é o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil para a rede municipal de Viçosa. Trata-se de um convênio firmado entre o Instituto de Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável da UFV e dois grupos de pesquisa: “Contextos da infância, adolescência e juventude e sua inter-relação com a família e a sociedade”,

coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Lurdes Mattos Barreto, e “Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano”, coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos.

A partir dos indicadores da realidade das famílias, estruturamos salas virtuais no Google Classroom, no canal oficial da UFV. As salas são utilizadas como uma ferramenta de

FIGURA 4 - LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO



Fonte: Acervo da unidade



interação para o compartilhamento de informação e sugestão de brincadeiras. Tomamos o cuidado de não tornar o espaço um meio de cobrança de atividades para as famílias. Esse foi o caminho que encontramos para a manutenção do vínculo afetivo com a comunidade escolar e para promoção do desenvolvimento integral das crianças, mesmo em contextos tão adversos.

Além disso, organizamos *kits* de materiais brincantes, enviados para as famílias mensalmente por bolsas ecológicas retornáveis. Orientamos as famílias sobre como brincar com as crianças a partir dos *kits*, que contêm, além dos materiais brincantes, livros literários. As famílias deram retornos significativos sobre o envio dos materiais pela importância de trazer as memórias da escola para os bebês e as crianças. Nos permitindo assim, refletir sobre os modos de se fazer presença na ausência.

Para a equipe de trabalho da UEI, os desafios foram muitos desde o início da pandemia. Contudo, para retomar a fala de Nóvoa (2020), foi preciso enunciar, dar lugar ao que as instituições escolares sabem e podem fazer, que é possibilitar a construção dos laços afetivos e responsivos, a partir da dimensão do cuidado com o outro, o que se faz na escuta e na participação. Foi

importante compreender a necessidade de um espaço de formação institucional, no período mais crítico da pandemia, porque os profissionais que trabalham com bebês e crianças puderam dizer da necessidade de reflexão crítica sobre as questões vivenciadas por eles em seus ambientes de trabalho, que, nesse momento, se colocava de maneira remota.

Pautamos as nossas ações a partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente e que podem ser a matéria-prima para a reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de nossas práticas – como diria Paulo Freire: ação-reflexão-ação.

De um modo geral, alicerçamos o nosso trabalho nas inquietações coletivas e buscamos no próprio coletivo as respostas às nossas inseguranças. A experiência acumulada até aqui nos autoriza a dizer que os recursos digitais são importantes para ampliar a comunicação e a realização de um trabalho de sensibilização com as famílias, mas que possui restrições significativas, seja pelo não acesso a esses recursos por algumas famílias, seja pelo ambiente inóspito das plataformas, com poucas possibilidades de acolhimento e hospitalidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a necessidade de refletir sobre os efeitos da pandemia para a Educação Infantil, resguardando os direitos de bebês e crianças pequenas à educação de qualidade, a participação das famílias e o acolhimento aos profissionais da referida área. A pandemia não pode apagar o que foi construído e conquistado ao longo da história. Temos como eixo da organização curricular as interações e brincadeiras. Não podemos banalizar o fato de que as escolas divulguem os *kits* de atividades prontas como expressão da pedagogia da infância.

Nesse sentido, para além de pensar sobre a trajetória de lutas e desafios na dimensão do financiamento, da valorização e formação dos profissionais que nela atuam, interrogamo-nos, diante da necessidade de isolamento social, sobre algumas questões, entre elas: como assegurar que as ações de educação possibilitem aos bebês e às crianças os direitos referentes à formação continuada de seus profissionais, supervisão pedagógica, alimentação escolar e distribuição de materiais? Considerando as especificidades no cuidado-educação de bebês e crianças pequenas, como é possível pensar no diálogo entre Saúde, Educação e Assistência? Como dialogar com

as famílias? Como pensar o lugar da docência na Educação Infantil em tempo tão complexo?

Refletir sobre as dimensões dos direitos humanos fundamentais dos bebês, das crianças, das famílias e dos/das profissionais da Educação Infantil é crucial em qualquer temporalidade (CAMPOS, 2020). Mas, se torna essencial em tempos que nos convoca para situações inusitadas e dramáticas como são os tempos atuais. Isso implica construir estratégias que contemplem os cuidados com a saúde, o acolhimento das fragilidades humanas, o planejamento de um ambiente com as regras sanitárias e, principalmente, afetivo, que permita aos bebês e crianças criarem e recriarem o mundo, direito dos profissionais e das famílias de serem envolvidos no planejamento dessas ações.

Diante do exposto, cabe-nos ainda a tarefa de lutar pela construção de um mundo mais justo para bebês e crianças, com a concretização de uma proposta de Educação Infantil que lhes garanta o direito de agir e brincar. Na companhia de Tuahir, personagem do livro *Terra Sonâmbula*, nos perguntamos: “o que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (COUTO, 2007, p.05). Caminhemos!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 134, n. 248, p.27833-27841, 23 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 146, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009c.

CAMPOS, Maria Malta Campos (org). **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto:** cultura e primeira infância. Tradução: Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018

NARANJO, Javier (org). **Casa das estrelas:** o universo pelo olhar das crianças. 2ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil: 2018

RICHTER, Sônia. **Docência e Formação Cultural.** Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016

SANTOS, Núbia A. S. **A Educação Infantil em tempos de pandemia:** entre inquietações e retrocessos. Anais da 14ª Reunião Anped - Regional Sudeste. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.





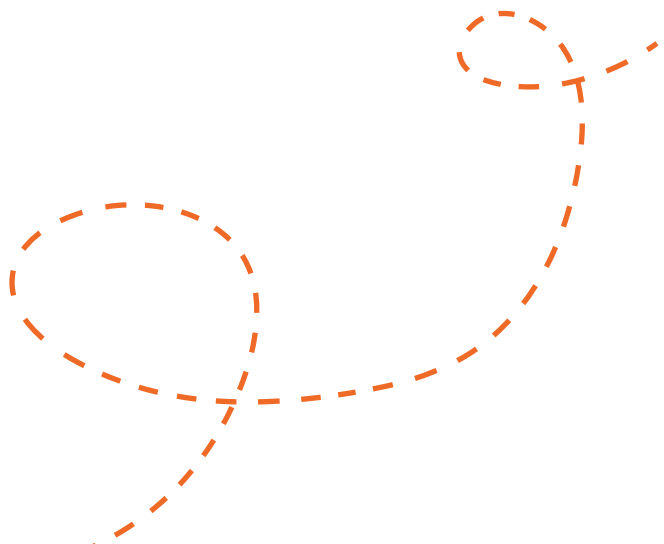


14

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFV:**  
Os Laboratórios de Desenvolvimento  
Infantil e Desenvolvimento Humano  
como espaços de produção de saberes

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFV:**  
Os Laboratórios de Desenvolvimento  
Infantil e Desenvolvimento Humano  
como espaços de produção de saberes

Maria de Lourdes Mattos Barreto  
Priscila Daniele Ladeira  
Fernanda Miquelão Ribeiro





De modo muito especial, dedicamos este capítulo àqueles que acreditaram e confiaram a nós seus filhos: as famílias atendidas ao longo desses 42 anos no LDH e 33, no LDI. Especialmente dedicamos aos que foram “nossos bebês e crianças”, razão de nossa luta, motivo de não desistirmos. Ao olharmos seus olhos cheios de vivacidade, seus sorrisos que amenizavam nosso cansaço no fim do dia, ao nos darem um abraço transbordando de felicidade, eram a renovação de nossa esperança e a garantia de que estávamos no caminho certo.

## **O INÍCIO DE UMA HISTÓRIA QUE CONTINUA SENDO ESCRITA**

Falar da Educação Infantil na Universidade Federal de Viçosa (UFV) é contar uma história de 45 anos, que começa em 1976 com a chegada da professora Myriam de Oliveira Fernandes ao Departamento de Economia Doméstica, vinda de seu mestrado em “Desenvolvimento da Criança e Vida Familiar” na Universidade Purdue, EUA. O curso de Economia Doméstica era dividido em áreas, e a professora Myriam criou a área de Família e Desenvolvimento Humano. Aos poucos, a partir do trabalho em creches adaptadas, ela idealizou e implementou, na UFV, o Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), cujas características iremos apresentar mais adiante.

Além de oferecer um atendimento diferenciado às crianças e suas famílias, o objetivo inicial do Laboratório de Desenvolvimento Humano era a criação de um espaço para aulas práticas de estudantes da área de Família e Desenvolvimento Humano. Profissional muito atualizada, a professora Myriam sempre se



preocupou em registrar os trabalhos que iam sendo desenvolvidos. Seu espírito de pesquisadora estava atento aos acontecimentos científicos, em um tempo em que o acesso a pesquisas não era tão fácil. Suas publicações iniciais concentram-se em textos básicos sobre o trabalho com as crianças e suas famílias, para que os estudantes do curso de Economia Doméstica tivessem material de estudo. Mesmo estando muito envolvida com as atividades de Ensino e Extensão, sempre se preocupou com a Pesquisa, pois seus resultados seriam utilizados na capacitação da equipe, no planejamento de ambientes e materiais para crianças e no desenvolvimento de tecnologias a serem aplicadas no trabalho com as crianças e as suas famílias. Esses materiais foram sendo organizados e deram base para vários projetos que foram sendo desenvolvidos no LDH, no Centro de Educação Infantil Myriam de Oliveira Fernandes (Creche SOS)<sup>1</sup> e no Centro de Desenvolvimento Humano da Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração (CDH-CBMM)<sup>2</sup>.

Desde a sua criação, em 1979, a proposta de atendimento às crianças no LDH tinha três características, que são as que sustentam, atualmente, a manutenção das Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais: privilegiar as crianças, entendendo-as como seres humanos integrais e ativos em seu processo de construção do conhecimento; ter como objetivo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; considerar direito da criança a educação infantil, sendo sua entrada por sorteio (embora ainda, à época, para a população dos servidores da UFV, com vagas divididas entre três categorias: professores; funcionários de nível médio; funcionários de nível básico). À época, a educação infantil ainda não era vista como um direito da criança – tal prerrogativa se institui apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, e em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Tais informações nos levam a refletir sobre como os ideais da Prof<sup>a</sup> Miryam eram vanguardistas para sua época, uma vez que

<sup>1</sup> A Creche SOS foi idealizada em 1978 pela Professora Myriam de Oliveira Fernandes, junto ao Serviço de Obras Sociais (SOS) da Prefeitura de Viçosa. Em 1987, foi transferida para o centro da cidade de Viçosa, em prédio próprio, onde recebeu o nome da sua idealizadora. Atende a 30 crianças em regime de oito horas diárias.

<sup>2</sup> Essas três instituições (LDH-UFV, Creche SOS - Viçosa-MG, CDH-CBMM - Araxá-MG) possuem, na gênese de seus trabalhos, a orientação e acompanhamento da Prof<sup>a</sup> Myriam, destacando-se como pioneiras visto que à época a Educação Infantil não era considerada uma etapa da Educação Básica.



a Educação Infantil não estava legalmente associada à Educação.

O pioneirismo foi uma marca do LDH, e lá muitos fatos curiosos ocorreram. Não poderíamos deixar de citar um deles. Myriam contava que, após a estrutura física ficar pronta, ao vistoriarem o local, a cada metro havia uma tomada. “Afinal, não era um laboratório?!” Myriam contava e soltava um sorriso que nos contagiava. A novidade estava em todos os aspectos. As explicações sobre o que era aquele espaço ocorriam a cada nova solicitação, e muitas dificuldades surgiam e iam sendo explicadas e superadas. Era uma experiência inédita na UFV, idealizada por alguém que visualizou o futuro. E o LDH, após 43 anos, continua pioneiro, além de renovado e ampliado, tanto em sua estrutura física como de pessoal.


E o pioneirismo continuou. Em 1988, a UFV criou a Creche UFV, também com participação ativa do Departamento de Economia Doméstica, liderado pelas professoras Myriam de Oliveira Fernandes e Lúcia Simolini as quais, apesar dos objetivos diferentes, tinham a mesmas propostas teórica, metodológica, filosófica e de ambiente físico, construídas a partir da experiência no LDH. A Creche UFV tinha como objetivo atender à mãe trabalhadora da universidade.

A história da nossa Unidade de Educação Infantil tem uma especificidade por integrar dois espaços diferentes, que foram criados com objetivos diferentes, em tempos distintos e, por isso, abordaremos o histórico de cada um separadamente. Seu aspecto comum foi o protagonismo do Departamento de Economia Doméstica por meio, principalmente, da professora Myriam de Oliveira Fernandes.

## **A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UEI)**

A Unidade de Educação Infantil da UFV é composta pelo Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) e o Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), vinculados ao Departamento de Economia Doméstica (DED) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Os Laboratórios de Desenvolvimento Infantil e Desenvolvimento Humano têm por finalidade atender às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio do oferecimento do ensino da Educação Infantil a 180 crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses e às suas respectivas famílias, em



conformidade com o disposto nos artigos 29, 30, 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Os laboratórios são espaços de formação e de produção do conhecimento acerca das infâncias, famílias, desenvolvimento humano, desenvolvimento infantil, educação infantil, entre outros.

## **O LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (LDH)**

O Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) foi inaugurado em 28 de junho de 1979. Foi criado para atender às ati-

vidades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Área de Família e Desenvolvimento Humano do curso de Economia Doméstica. Ou seja, desde a sua criação, já se fazia o ensino, a pesquisa e a extensão na área da família, da infância e da educação infantil.

A possibilidade de criar um laboratório que atendesse crianças pequenas foi possível graças a elaboração de um projeto ousado para a época, em uma universidade que tinha laboratórios nas áreas de ciências exatas, biológicas e agrárias. O então Reitor, Professor Mario Del Giudice, teve a sensibilidade de compreender a necessidade e a importância de se criar um Laboratório para aulas práticas relacionadas ao desenvolvi-

FIGURAS 1 E 2 – FACHADA DO LDH



Fonte: Acervo da unidade



mento da criança de três a seis anos, e para as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da área de Família e Desenvolvimento Humano. O investimento em uma ideia tão nova e diferente da tradição da UFV exigiu visualizar o futuro.

O LDH iniciou seu funcionamento em período parcial (três horas por dia), com atendimento a 15 crianças de três anos, filhos e filhas de funcionários da UFV pertencentes a três tipos de cargos e, respectivamente, de diferentes níveis socioeconômicos (professores, funcionários de nível médio e funcionários de nível básico) e selecionados por sorteio entre os inscritos. Posteriormente, passou a atender crianças de três a seis anos em dois turnos, ainda por três horas, até passar para o atendimento de quatro horas por dia. Como havia uma sala de atividades, o atendimento máximo era de 30 crianças, divididas igualmente em dois turnos. O LDH, desde sua criação em 1979 até o atual momento, esteve vinculado ao Departamento de Economia Doméstica.

Após 42 anos, o LDH continua pioneiro, além de renovado e ampliado. O empenho da equipe de professoras e técnicas, e a sensibilidade administrativa da então Reitora Prof<sup>a</sup> Nilda de Fátima Ferreira Soares, que também

visualizou o futuro e compreendeu o significado deste importante laboratório para a UFV, permitiu inaugurarmos o novo espaço do LDH em 2019.

Nessa mudança, procuramos manter as características do antigo prédio, ampliando para duas salas de atividades, para atender 80 crianças de quatro e cinco anos em período parcial. Continuamos oferecendo um ambiente que possibilite o desenvolvimento integral e a aprendizagem, buscando propiciar a autonomia moral e intelectual das crianças, e que considere sua necessidade fundamental de brincar.

Com o novo prédio do LDH, ampliamos a capacidade de atendimento às crianças e suas famílias, mantendo a qualidade das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, reavivando o sonho que iniciou há mais de 42 anos, que se transformou em um sonho de todos nós que fazemos parte dessa equipe.

## **O LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (LDI)**

O Laboratório de Desenvolvimento Infantil (Antiga Creche UFV) nasceu de uma demanda de mães trabalhadoras que reivindicaram esse serviço por meio de suas

FIGURAS 3 E 4 – FACHADA DO LDI



Fonte: Acervo da unidade

associações de classe (ASAV<sup>3</sup> e ASPUV<sup>4</sup>). À época, a legislação possibilitava que empresas públicas poderiam optar entre pagar auxílio creche ou fornecer o atendimento às famílias com crianças até três anos de idade. Por já ter tradição no atendimento às crianças pequenas no LDH, e com todo esforço e justificativa de professoras do DED em oferecer um atendimento de qualidade, a UFV optou por oferecer o atendimento.

Em 8 de julho de 1988, foi inaugurada a Creche da Universidade Federal de Viçosa, localizada no campus universitário, sendo seu projeto de atendimento realizado por

professoras do Departamento de Economia Doméstica da UFV. Nesse período, foi vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e dispunha de um quadro de pessoal com 35 funcionários contratados por empresa terceirizada. Todos os usuários repassavam à Creche o referente a 1% do seu salário básico (descontado em folha), acrescido da taxa de alimentação.

A Creche UFV foi projetada para atender 70 crianças de zero a três anos. Porém, a partir de março de 1992, esse atendimento foi ampliado para 85 crianças, incluindo, além de

<sup>3</sup> ASAV: Associação dos Servidores Administrativos da Universidade Federal de Viçosa.

<sup>4</sup> ASPUV: Seção Sindical dos Docentes da UFV.





filhos das mães trabalhadoras da UFV, filhos de pais servidores e de mães estudantes.

Por solicitação do grupo de pais e mães, em março de 1993 foi adaptada uma área administrativa e criada mais uma sala de crianças de quatro e cinco anos, em regime de atendimento parcial. A autorização da ampliação do atendimento deu-se na condição de que os pais se responsabilizassem pelo pagamento do salário e encargos sociais da professora e da auxiliar de sala.

Posteriormente, com a implantação do auxílio creche/pré-escolar a todos os servidores, as famílias tiveram que optar pelo recebimento do auxílio financeiro ou atendimento na Creche UFV. Após a instituição desse auxílio, a UFV deixou de receber recursos específicos via MEC para a manutenção da Creche.

Diante da impossibilidade de manter uma Creche com objetivo de atender às mães trabalhadoras, foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSU) o novo regulamento por meio da Resolução nº4/95, que passava as bases físicas e a responsabilidade do atendimento das crianças e suas famílias na Creche UFV para o Departamento de Economia Doméstica. A decisão da UFV de transferir a Creche para o DED justificou-se por este departamento já trabalhar com a formação

de professores, em nível superior, para atuar na educação infantil, além de desenvolver pesquisas e extensão na área da infância. O Departamento de Economia Doméstica, por meio da Área de Família e Desenvolvimento Humano, aceitou a proposta da UFV, desde que a Administração Superior desse todo o apoio administrativo, logístico e financeiro para manutenção da unidade, além de fazer os investimentos necessários para transformar a Creche em Laboratório.

A nova proposta, para que a UFV continuasse a prestar esse serviço à comunidade universitária, passou a ter como objetivo não só oferecer um espaço de atendimento ao bebê e à criança pequena, mas também um espaço de formação profissional, bem como de produção e socialização de conhecimentos, semelhante ao que já ocorria no LDH. Assim, a Creche UFV foi extinta, criando-se o Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI). O LDI voltou a atender crianças de quatro meses a três anos de idade, e o LDH crianças de quatro a seis anos, passando a receber as crianças que vinham do LDI, e o atendimento passou a ser em período integral. Essas mudanças levaram a muitas outras, como a universalização das vagas, em atendimento à Resolução CNE/CEB nº1/2011 (BRASIL, 2011).



## A INTEGRAÇÃO ENTRE LDI E LDH

Podemos constatar, então, o protagonismo do Departamento de Economia Doméstica e das professoras e técnicas da área de Família e Desenvolvimento Humano no atendimento à educação Infantil, bem como na produção, sistematização e socialização de conhecimentos científicos sobre a educação infantil e a infância no LDI e no LDH, o qual, em 2021, completou 42 anos.

Em maio de 2013, foi efetivado oficialmente o que de fato já estava unificado: a Unidade de Educação Infantil (UEI). A UEI, vinculada ao Departamento de Economia Doméstica, representa a integração do Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) e do Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH). A regulamentação dessa unidade ainda está sob apreciação do CONSU, embora, de fato, já funcione como tal desde 2014.

Em 2014, o MEC liberou, a partir de acordo entre a UFV – mediado pela Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUF EI) –, a abertura de concurso público para quatro vagas de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), destinando, pela primeira e única vez, professores para atuar na educação infantil da UFV.

Em 2015, ocorreram três fatos importantes:

1 - Iniciou-se uma grande reforma no Laboratório de Desenvolvimento Humano, que se constituiu em uma nova construção; em 2019, o novo espaço físico do LDH foi entregue e, finalmente, os espaços de atendimento puderam ser definidos: LDI na subetapa Creche (100 crianças) e o LDH na subetapa pré-escola (80 crianças).

2 - A administração superior da UFV solicitou uma proposta de atendimento em horário parcial, visando a redução de custos, o aumento de vagas ofertadas e a redução no quadro de funcionários – pois não havia recurso específico para manutenção dos Laboratórios –, colocando todo custo a cargo da UFV por meio de ajuste da dotação orçamentária para manutenção. A proposta sistematizada foi aprovada pelo CONSU e o LDI e LDH passaram a atender 180 crianças em período parcial. Se por um lado houve a diminuição do tempo de atendimento às crianças, por outro foi possível dobrar o número de crianças e famílias atendidas.

3 - Considerando a Resolução nº 1 da CEB, f. 44, que em seu art. 1, inciso I determina: “Oferecer igualdade de condições de acesso e permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõe atender”, o processo seletivo foi modificado para sorteio públi-



co, atendendo, além da comunidade acadêmica, a comunidade em geral. A inscrição para participar do sorteio é feita a partir do lançamento de Edital divulgado no site da UFV e em diversos meios de comunicação do município. O número de vagas é divulgado em dois grupos: vagas universais (VU) e vagas para crianças com deficiência (VD). Ao ser sorteada, a criança tem vaga garantida até o fim da primeira etapa da Educação Básica (educação infantil). Tal processo seletivo passou a vigorar no início de 2016. A UFV, junto à equipe técnica, desenvolveu sistema próprio de inscrição e sorteio.

Enfrentar tantas mudanças ao longo desses anos não foi fácil, e ainda enfrentamos dificuldades e enormes desafios, como todas as unidades de educação infantil das universidades federais. Esses 42 anos de funcionamento ininterruptos, em que o número de vagas para bebês e crianças foi sendo ampliado, indicam o compromisso da equipe de professoras e de funcionários efetivos e terceirizados do LDI e LDH e a consolidação de uma trajetória pioneira e transformadora que atravessa a educação infantil e a infância, a qual tem sido reconhecida pelas diferentes gestões da UFV, o que tem possibilitado a manutenção da Unidade, em seus dois Laboratórios.

## **PENSAR A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO É PENSAR NOS BEBÊS E NAS CRIANÇAS PEQUENAS**

Cada instituição de Educação Infantil orienta-se por concepções teóricas de como bebês e crianças se desenvolvem e aprendem, as quais orientam a didática e a metodologia, sendo que essas concepções marcam as práticas pedagógicas dessas instituições. É comum ouvirmos das instituições de Educação Infantil que elas adotam o construtivismo como embasamento de suas ações. Para sabermos se realmente a teoria construtivista é o marco de trabalho dessa instituição, podemos observar a organização do seu ambiente físico. Espaços internos que não possibilitam a livre circulação das crianças, que não tenham os brinquedos e demais objetos ao seu alcance e que, principalmente, não permitam a interação criança-criança, não podem ser considerados construtivistas. Assim, o espaço físico não é apenas um lugar, mas a expressão da produção de significados atribuídos por adultos, bebês e crianças a partir de uma concepção teórico-metodológica orientadora.

O modelo construtivista piagetiano tem como base a ideia de conhecimento-construção, de que nada está pronto, terminado,



e que há possibilidades de acordo com as estruturas cognitivas construídas pelo próprio sujeito ao longo de seu desenvolvimento. Essa construção se dá por um sujeito ativo, pela interação entre o sujeito e o meio físico e social, o simbolismo humano e o mundo das relações sociais e se constitui como força de sua própria ação. Essa construção depende, porém, das condições do sujeito e das condições do meio (BECKER, 2012).

Deixar a criança aprender exige um ambiente físico que propicie a autonomia e a liberdade. Nesse sentido, a estrutura arquitetônica de uma instituição de educação infantil deve estar organizada considerando, primordialmente, os bebês e as crianças, suas necessidades e especificidades, bem como sua centralidade enquanto sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Considerar as crianças enquanto sujeitos de direitos, possuidoras de saberes, ativas no processo de construção de seu conhecimento e produtoras de uma cultura infantil só é efetivo se for expresso em uma organização espacial centrada nos bebês e nas crianças, em suas necessidades de interação com os sujeitos e o meio. Assim, pensar a organização do espaço para bebês e crianças em uma instituição de educação

infantil indica se queremos, efetivamente, possibilitar a construção de pessoas críticas, criativas e autônomas, moral e intelectualmente, desde pequenas.

Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas nos centros de interesse têm o objetivo de estimular o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, desenvolvimento físico, motor, social, afetivo, cognitivo e moral. Conhecer cada um desses aspectos e como as crianças podem desenvolvê-los é fundamental para o planejamento das atividades a serem realizadas nos centros de interesse. Dessa forma, para que as crianças construam os diferentes tipos de conhecimento (físico, lógico e social) torna-se indispensável manter um equilíbrio entre as atividades propostas e deixar os bebês e as crianças explorarem o ambiente de forma livre, autônoma e responsiva.

Ao longo do dia, os centros de interesse estão à disposição das crianças, e são elas que escolhem para qual centro de interesse irão após serem apresentadas às atividades do dia. Durante a rotina, há um momento específico de utilização da área externa aberta e coberta, o que geralmente acontece após o lanche. No entanto, isso não significa que essas áreas não possam ser utilizadas em outros momentos, integrando-se inclusive às atividades que acontecem nas salas ambien-



tes. Como exemplo, podemos citar a contação de história, atividades de artes, atividades de ciências, atividades de dramatização e de construção, que podem ser desenvolvidas na área externa aberta ou coberta.

## **OS CENTROS DE INTERESSE COMO POSSIBILIDADE PARA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO**

A organização espacial de escolas e instituições de Educação Infantil expressam concepções teóricas e conceituais a respeito das crianças, da forma como elas se desenvolvem e aprendem, da qualidade das interações a serem estabelecidas, da afetividade experimentada nestes ambientes. Portanto, refletir sobre espaços que acolhem bebês e

crianças pequenas exige um olhar orientado por diversas ciências, além da Psicologia e da Educação, tais como, arquitetura, antropologia, sociologia, filosofia, geografia, história e ciências médicas e da saúde.

Os espaços físicos do LDI e do LDH são organizados em blocos, a saber: bloco administrativo, bloco de serviços e bloco de atendimento à criança, que compreende as salas ambientes e área externa coberta e descoberta. Cada sala ambiente é destinada a crianças de faixa etária específica, sendo divididas com diferentes funções, de acordo com as características da faixa etária das crianças.

O Berçário (em torno de 4 meses a 1 anos) é dividido em 4 áreas: Sala ambiente, Sala de repouso, sala de banho, solário e recepção. A sala ambiente é um espaço aberto para possibilitar a exploração dos bebês propor-

FIGURAS 5 E 6 – SALA AMBIENTE E SALA DE REPOUSO



Fonte: Acervo da unidade



## FIGURAS 7, 8 E 9 – SALA DE BANHO, RECEPÇÃO E SOLÁRIO



Fonte: Acervo da unidade

## FIGURAS 10 E 11 – SALA AMBIENTE LDI (SALA 3) E SALA DE BANHO LDI (SALA 3)



Fonte: Acervo da unidade

cionando os desafios necessários para que possam vivenciar cada fase de seu desenvolvimento de forma segura e responsiva.

A Sala 1 (para crianças em torno de um a dois anos), Sala 2 (em torno de dois a três anos), Sala 3 (em torno de três a quatro anos), Sala 4 (em torno de quatro a cinco anos) e Sala 5 (em torno de cinco a seis anos) são divididas em sala ambiente,

sala de banho, área externa coberta e descoberta. Com exceção da Sala 1, cada sala ambiente é estruturada em centros de interesse, a saber: área de brinquedo manipulativo, área de artes, área de ciências, área de blocos, área de brinquedo dramático, área silenciosa. Essas áreas possuem equipamentos, brinquedos, livros e mobiliários de acordo com sua função, e as crianças



podem escolher livremente as atividades que querem participar. De maneira geral, apresentamos as características de cada uma das áreas de interesse<sup>5</sup>.

O termo “centro de interesse” não está relacionado a um conceito apenas geográfico-espacial, mas se relaciona intrinsecamente com a criança e seu desejo (ou interesse) de aprender algo por meio da interação, quando há possibilidade de escolher os espaços em que irá participar das diversas atividades planejadas, durante a rotina. Assim, a expressão “centro de interesse” está ligada à afetividade da crian-

ça, mola propulsora de suas escolhas e sua ação (SANTOS, 2004).

Essa interação acontece não somente entre a criança, o espaço e os materiais presentes nele, mas também na interação criança-criança e adulto-criança. Os centros de interesse devem ser organizados de forma que permitam a ocorrência dessas interações sociais. E é a partir da interação com a criança que o(a) professor(a) conduzirá sua prática pedagógica realizando as mediações necessárias para que bebês e crianças tenham possibilidade de se desenvolver integralmente.

FIGURAS 12 E 13 – SALA AMBIENTE LDH (SALA 5) E SALA DE BANHO LDH (SALA 4)



Fonte: Acervo da unidade

<sup>5</sup> Áreas ou centro de interesse são arranjos espaciais que permitem às crianças escolher as atividades que irão realizar durante a rotina.



## ÁREA DE BRINQUEDO MANIPULATIVO

Nesse centro de interesse, a criança tem a oportunidade de vivenciar situações de brincadeiras e jogos que lhes possibilitam, mais especificamente, construir conhecimentos em relação à linguagem matemática, à linguagem oral e escrita e às ciências sociais e coordenação motora. Por meio da ação sobre os diversos tipos de brinquedos e jogos, da interação com outras crianças e da interação com o(a) professor(a), a criança tem oportunidade de experimentar, descobrir e inventar, de se expressar e de exprimir suas emoções e sentimentos, de tomar iniciativa, de resolver problemas, de desenvolver suas

habilidades, de persistir, enfim, de desenvolver suas potencialidades de uma forma segura e construtiva. Esta área é composta por armário, mesas e cadeiras adequadas ao tamanho da criança as quais permitam atividades em grupo, como, por exemplo, jogo da memória, dominós, jogos de encaixes, bingos, jogos de tabuleiros, entre outros.

## ÁREA DE ARTES

Esta área também é composta de mesa para atividades em grupos, cadeiras e armários para guardar os materiais de artes que ficam disponíveis, à altura das crianças, pos-

FIGURAS 14 E 15 – ÁREA DE BRINQUEDO MANIPULATIVO LDI (SALA 2) E ÁREA DE BRINQUEDO MANIPULATIVO LDH (SALA 5)



Fonte: Acervo da unidade







sibilitando sua autonomia. É uma área que oferece às crianças uma variedade de materiais que facilitam a autoexpressão, coordenação motora e criatividade. São colocados à disposição pincéis, tintas, lápis de vários tipos, cola, massinha, vários tipos de papel, tesoura etc., de acordo com o planejamento. Devido à plasticidade do material e às atividades não estruturadas, as crianças se sentem livres para expressar sentimentos, pensamentos, descobrir, inventar e explorar os materiais e desenvolver suas habilidades.


### **ÁREA DE CIÊNCIAS**

As crianças, ao desenvolverem atividades neste centro de interesse, têm a oportunidade de realizarem experiências agindo sobre objetos e materiais, além de terem oportunidade de observar e conhecer diferentes fenômenos da natureza. As atividades visam estimular a curiosidade da criança, convidando-a para experimentar, descobrir, inventar, explorar, agir, criar, imaginar, sentir e testar, ampliando, dessa forma, seus

FIGURAS 16 E 17 – ÁREA DE ARTES LDI (SALA 3) E ÁREA DE ARTES LDH (SALA 4)



Fonte: Acervo da unidade



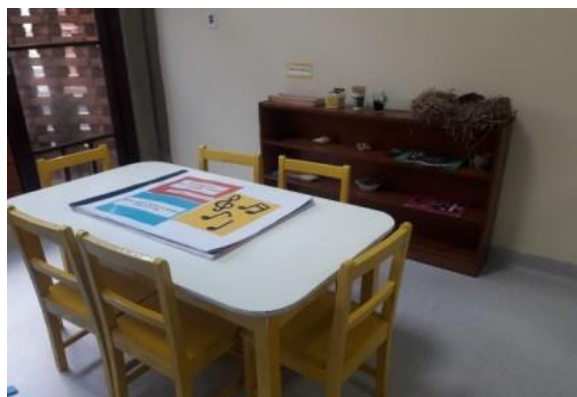
conhecimentos, e despertando o interesse e a aprendizagem. A área é composta com mesa, armário e equipamentos e acessórios que permitam a exploração, investigação e realização de experimentos, como, por exemplo, lupas, livros, tubos de ensaio, animais (vivos ou mortos), aquário, sementes, plantas, pedras etc.

### **ÁREA DE BLOCOS**

Local onde as crianças manipulam e constroem, com blocos de madeira na cor natural, tamanhos e formas diferentes e proporcionais, que permitem principalmente

o jogo de construção. Podem também ser acrescidos de acessórios, como animais em miniatura, carrinhos, bonecos etc. As crianças vivenciam situações que possibilitam resolver problemas, conhecer e descobrir conceitos matemáticos que são indispensáveis para o conhecimento físico, lógico-matemático e social. Por ser uma atividade não estruturada, as crianças podem fazer construções de acordo com sua imaginação, pois não existe uma maneira “correta” de construir com blocos. Esta área é composta por um conjunto de blocos de madeira que possuem medidas específicas e estante vazada os quais ficam à disposição das crianças.

FIGURAS 18 E 19 – ÁREA DE CIÊNCIAS LDI (SALA 3) ÁREA DE CIÊNCIAS LDH (SALA 5)



Fonte: Acervo da unidade



FIGURAS 20 E 21 – ÁREA DE BLOCOS LDI (SALA 2) E ÁREA DE BLOCOS LDH (SALA 5)



Fonte: Acervo da unidade

### **ÁREA DE BRINQUEDO DRAMÁTICO**

Local onde as crianças brincam assumindo papéis de membros da família e da sociedade, não só exercendo diversas funções fictícias, mas também, por meio da interação, tendo oportunidade de resolver conflitos, ansiedades, problemas afetivos e emocionais. O jogo dramático é característico do período de dois a seis anos, incentivando que as crianças vivenciem situações cotidianas. Para Piaget (2008), o jogo sócio dramático é uma das mais altas manifestações do jogo simbólico, pois permite a construção e a passagem da ação para o pensamento. Esta área é composta por mobiliários

proporcionais ao tamanho das crianças que representam o ambiente da casa, primeiro espaço de sua socialização. Dessa maneira, nela encontramos fogão, geladeira, mesa, cadeiras, armários, cama, guarda-roupa etc. Esta área também pode se transformar em outros ambientes a partir de acessórios, como salão de beleza, clínica médica, supermercado etc.

### **ÁREA SILENCIOSA**

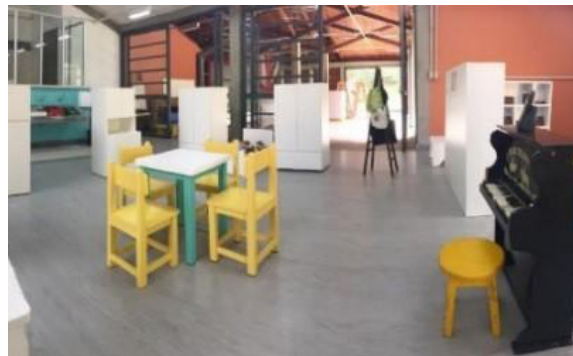
Esta área é composta por tapete e almofadas que possibilitam o aconchego das crianças, além de estante com livros infantis ao seu alcance para que possam

FIGURAS 22 E 23 – ÁREA DE BRINQUEDO DRAMÁTICO LDI (SALA 3) E ÁREA DE BRINQUEDO DRAMÁTICO LDH (SALA 5)



Fonte: Acervo da unidade

manipular, ver e contar histórias. O nome da área expressa um espaço para atividades mais calmas ou que requeiram da criança uma atitude relaxada, tranquila e concentrada. Nesta área, as crianças têm à disposição livros variados, jornais, revistas, além de diferentes formas de comunicação e expressão. É também nesta área que as crianças são recebidas e que são realizadas conversas sobre as atividades do dia, onde podem contar o que fizeram no dia anterior, dentre outros assuntos. É utilizada ao longo do dia para recepção das crianças, contação de histórias, momento da roda e da despedida. Nesta área também podem ser realizadas atividades de música, corpo e movimento.



### **ÁREA EXTERNA (COBERTA E DESCOBERTA)**

Esta área oferece um amplo espaço gramado, com árvores, plantas, jardim e horta, que possibilita condições para correr, pular, escorregar, subir e descer, isto é, exercitar-se fisicamente e desenvolver a coordenação motora. Também é um local onde as crianças podem ter contato com a natureza, seja pelo toque com grama, barro, areia, seja ao plantar e ver o crescimento e a colheita. As atividades desenvolvidas estão diretamente relacionadas com os diferentes tipos de jogos, que podem ser livres ou estruturados. Também é possível desenvolver as diferentes linguagens nas interações



FIGURAS 24 E 25 – ÁREA SILENCIOSA LDI (SALA 2) E ÁREA SILENCIOSA LDH (SALA 5)



Fonte: Acervo da unidade



criança-criança, oportunizando a resolução de conflitos sociais. Os equipamentos fixos são: escorregador, balanços, túneis, casinha, gaiola, caixas de areia, além de pista para bicicleta e bancos. Também são disponibilizados pneus, cordas, bolas, petecas, bicicletas, velocípedes, materiais para areia, água, jardinagem, módulos etc.

A área externa coberta é um espaço de apoio para o desenvolvimento de diferentes atividades, inclusive em dias de chuva, como atividades individuais e com todo grupo, tanto planejadas pelas professoras como pelas próprias crianças ao longo do dia.

Cada centro de interesse tem seus objetivos, mas se temos como pressuposto que a criança deve ter centralidade no desen-

volvimento das atividades do dia a dia, precisamos considerar que elas transcendem nossos objetivos com sua capacidade de descobrir, imaginar, criar e inventar. Isso não pode ser um problema para a professora e nem para a organização do ambiente. Sobretudo, deve ser encarado como possibilidades apontadas pelas crianças a partir de seus genuínos interesses. Como bem diz a professora Léa Tiriba “o que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem acompanhar as crianças, seguir a trilha dos desejos delas?” (2018, p. 151). A ideia da organização em centros de interesses é, justamente, para seguir os desejos e interesses de bebês e crianças.



FIGURAS 26 E 27 – ÁREA EXTERNA DESCOBERTA DO LDI E ÁREA EXTERNA DESCOBERTA DO LDH



Fonte: Acervo da unidade

FIGURAS 28 E 29 – ÁREA EXTERNA COBERTA DO LDI E ÁREA EXTERNA COBERTA DO LDH



Fonte: Acervo da unidade



## **CONSIDERAÇÕES FUTURAS SOBRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA PRODUÇÃO DE SABERES DO LDI E DO LDH**

É comum que artigos científicos sejam finalizados com a sessão “conclusões finais”. Tecer uma breve narrativa sobre a Unidade de Educação Infantil da UFV, considerando seu histórico, seu espaço físico e a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, não nos permite trazer conclusões finais. Pelo contrário, assim como os ideais da Professora Myriam, encerramos este capítulo com “considerações futuras” sobre os saberes do porvir que serão produzidos em nos nossos laboratórios.

Os próximos 40 anos de nossa Unidade serão escritos pelos bebês, crianças e suas famílias, e com a competência e união da equipe, visando a objetivos comuns que entrelaçam o LDH, o LDI e o curso de Educação Infantil da UFV. Nossa história está sendo cada vez mais conhecida e reconhecida por meio de diversas publicações acadêmicas em que partilhamos os conhecimentos produzidos nesses Laboratórios através do atendimento aos bebês, crianças e suas famílias, e do ensino, da pesquisa e da exten-

são. Dedicar-se à tradução de nossa história em forma de textos acadêmicos é honrar a Universidade Federal de Viçosa e o Departamento de Economia Doméstica, valorizando seu pioneirismo no atendimento aos bebês, às crianças pequenas e às famílias.

Olhar para o passado e reconhecer as lutas e vitórias leva-nos a vislumbrar um futuro de novos desafios, fortalecidos, contudo, pela determinação e garra das que nos antecederam. É assim que nosso presente vem sendo tecido. Sistematizar uma parte de nossa história que perpassa o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, bem como os espaços físicos em que tais ações se devolveram e ainda se desenvolvem, é uma forma de enaltecer o legado da Professora Myriam de Oliveira Fernandes, que acreditava e nos fez acreditar que valia pena se ocupar e se preocupar com as crianças e as famílias. Isso é pioneirismo, visão de futuro e não pode ser esquecido e muito menos deixar de ser reconhecido.

Seguimos com leveza, responsabilidade, ética e ciência, na certeza de que “ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está”. Pelas crianças, para as crianças e COM as crianças.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

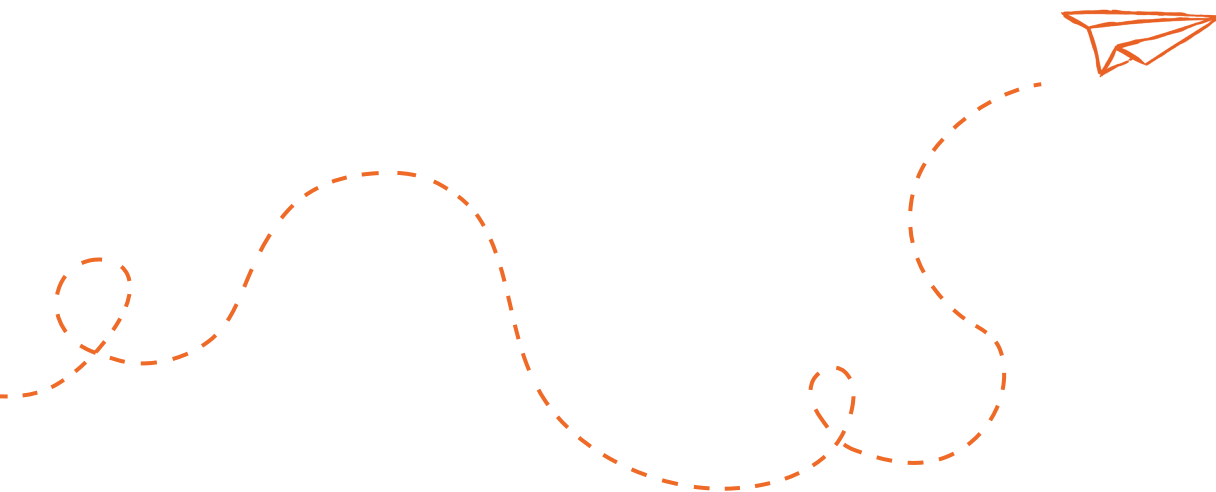
MATOS, Juliana Mendes de. A Organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. **Anais...** PUCPR, Curitiba-PR, 2015, p. 1042-1051.

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

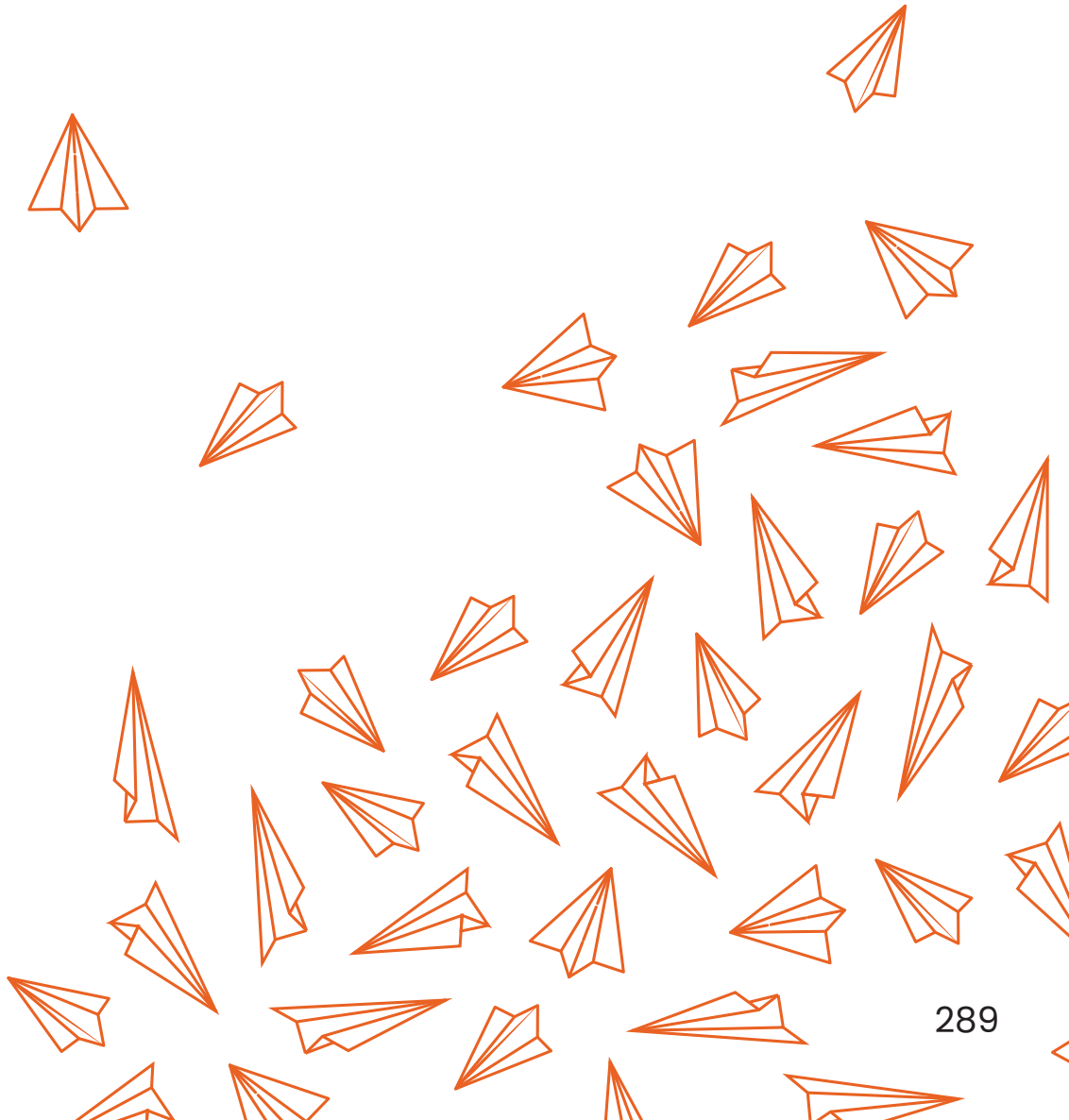
PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. São Paulo: Zahar, 1971.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SANTOS, Maria Lígia Rodrigues *et al.* **A educação infantil e o lúdico**: teoria e prática. Viçosa: Ed. UFV, 2004.







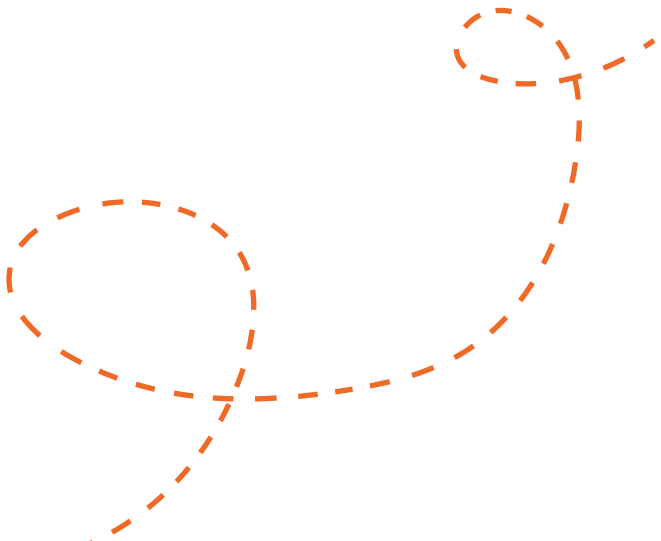


15

**A BNCC E A UNIDADE ACADÊMICA  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL - UAEI/UFMG:**  
Importantes diálogos com o  
Cariri paraibano

**A BNCC E A UNIDADE ACADÊMICA  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UAEI/UFCG:**  
Importantes diálogos com o  
Cariri Paraibano

Crisliane Boito  
Tania Lucia de Araújo Queiroz  
Maria Carmen Silveira Barbosa





O presente trabalho visa apresentar algumas considerações sobre a extensão universitária realizada no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Com vistas a uma melhor organização dessa narrativa, compartilhamos, *a priori*, alguns marcos importantes da história da instituição, visando, assim, contextualizar nosso lugar de atuação e do entrelaçamento das ações de extensão em nosso contexto. Na sequência, apresentamos o curso de extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil”, desenvolvido com 15 municípios do Cariri paraibano<sup>1</sup>. Por fim, aprofundamos nossa escrita apresentando e analisando dados gerados em um questionário de avaliação do curso, respondido pelas cursistas, especialmente no que se refere à importância do curso ofertado para reflexões e reconstruções no fazer pedagógico na etapa da Educação Infantil.

## **A UAEI E SUA ARTICULAÇÃO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Entre os anos de 1978 a 2013, muitas mudanças importantes aconteceram na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), em diferentes aspectos – principalmente com a criação da UFCG, a partir do desmembramento da UFPB, pela Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002 –, tais como: denominação de Unidade de Educação Infantil (UEI) em suprimimento do nome “Creche e Pré-escola”; integralização da Unidade como Órgão Suplementar da UFCG, não mais vin-

---

<sup>1</sup> A região do Cariri paraibano está localizada no Sul do estado da Paraíba e é formada por 29 municípios.



culada à Pró-Reitoria para Assuntos do Interior - PRAI/UFPB; vinculação à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC) de 2005 a 2013, o que garantiu a manutenção financeira e suporte de material da UEI no período.

O ano de 2013 merece ser destacado como um divisor de águas da Unidade a partir da aprovação da Resolução UFCG/CONSUNI nº 1/2013, a qual permitiu a vinculação ao Centro de Humanidades (CH), e a sua consolidação como Unidade Acadêmica de Educação Infantil. A nova nomenclatura imprimiu um caráter acadêmico e científico para o desenvolvimento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, voltadas à consolidação da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Essa Resolução garantiu o direito de realização de concurso público para professores efetivos do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT)<sup>2</sup>.

Com o novo quadro de servidores docentes e técnicos concursados, a UAEI vem participando de projetos de Pesquisa e Extensão. Em relação à Extensão, realiza tanto projetos vinculados à própria Unidade, como colabora em projetos propostos por professores(as) de distintas áreas

e outros Centros da UFCG. No que se refere à Pesquisa, os servidores participam de Grupos de Pesquisa vinculados à UFCG e a outras instituições de Ensino Superior, em diferentes Linhas de Pesquisa relacionadas às temáticas das infâncias e da Educação Infantil, das Práticas Educativas e Letramento, em Política e Gestão Educacional, em Cultura e processos psicossociais.

Atualmente, a Unidade conta com um pequeno grupo de servidores (docentes e técnicos-administrativos), no total de oito professores efetivos, quatro professores substitutos e oito técnicos-administrativos. Temos, também, os profissionais terceirizados que realizam atividades na portaria, na limpeza, na jardinagem e na cozinha.

Em relação às atividades de ensino, a UAEI funciona em tempo parcial, com quatro turmas nos turnos manhã e tarde. Os agrupamentos são formados de acordo com a idade das crianças para cada faixa etária, a saber: dois, três, quatro e cinco anos completos, considerando a data de 31 de março do ano em que for realizada a matrícula. O ingresso das crianças acontece por sorteio público para a comunidade

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o processo de concursos EBTT na UAEI, indicamos a leitura da Dissertação de Roseane Rodrigues de Macedo (2018), intitulada "A garantia do direito à Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)".



de geral, sem cotas de participação para nenhum grupo específico.

É importante destacar que a instituição assume também o compromisso com espaço para realização de estágios supervisionados e desenvolvimento de pesquisas de variados cursos da UFCG, contribuindo com as aprendizagens de alunos de graduação

e pós-graduação, em consonância com o Projeto Pedagógico da instituição.

No que se refere à atuação da UAEI na proposição ou participação em projetos de extensão, organizamos o quadro abaixo para elucidar esse movimento crescente e sua abrangência na comunidade:

QUADRO 1 – AÇÕES DE EXTENSÃO DESENVOLVIDAS

Continua...

<b>ANO</b>	<b>AÇÃO DE EXTENSÃO REALIZADA</b>	<b>UNIDADES ENVOLVIDAS</b>	<b>PÚBLICO ATENDIDO</b>
2007	Contribuindo para o Ensino e a Aprendizagem nas classes de alfabetização de Cabaceiras/PB	UAEI, UAEd <sup>3</sup>	Professores de classes de alfabetização de quatro escolas municipais da cidade de Cabaceiras/PB.
2013 - 2014	Formando educadores para formar leitores	UAEI	Professores, crianças, equipe técnica e gestora das creches e pré-escolas Isabele Barbosa da Silva e Maria Emília Cordeiro Pedrosa, vinculadas à rede municipal da cidade de Campina Grande - Paraíba.

<sup>3</sup>Unidade Acadêmica de Educação – Pedagogia/UFCG

QUADRO 1 – AÇÕES DE EXTENSÃO DESENVOLVIDAS

Conclusão

<b>ANO</b>	<b>AÇÃO DE EXTENSÃO REALIZADA</b>	<b>UNIDADES ENVOLVIDAS</b>	<b>PÚBLICO ATENDIDO</b>
2013 - 2014	A avaliação na Educação Infantil: instrumento de formação docente	UAEI	Professores, crianças, equipe técnica e gestora das creches e pré-escolas Alcides Cartaxo Loureiro e Isabele Barbosa da Silva, vinculadas à rede municipal da cidade de Campina Grande - Paraíba.
2019	Convers(ação) - infâncias e comunidade educativa	UAEI	Famílias e responsáveis das crianças da instituição; alunos do curso de Pedagogia e do Pós-Graduação em Educação; professores da Educação Básica das redes públicas e privadas; interessados em geral.
2019	A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil	UAEI, UAEd e UAEDUC	Profissionais da Educação Básica das redes municipais de 15 municípios do Cariri paraibano.
2020	UAEI em ação: dialogando e criando vínculos em tempos de pandemia com crianças e famílias da instituição	UAEI	Crianças e famílias da instituição.

Fonte: Elaboração própria (2021)





Como podemos observar a partir do quadro acima, a UAEI, no contexto da extensão universitária, tem colaborado com a formação de muitos profissionais da Educação Infantil da rede municipal de diferentes municípios paraibanos, bem como com a própria instituição, a exemplo dos projetos “Convers(ação) - infâncias e comunidade educativa” (2019) e “UAEI em ação: dialogando e criando vínculos em tempos de pandemia com crianças e famílias da instituição” (2020). Os projetos elaborados são desenvolvidos pela equipe da UAEI, formada por docentes, técnicos e alunos de graduação da UFCG, que exercem o apoio pedagógico nas salas de referência da Unidade.

No limite deste texto, optamos em apresentar uma das ações de extensão desenvolvidas em parceria com docentes do Curso de Pedagogia da Unidade de Educação (UAEd), com quem mantemos parceria constante há muitos anos, e da Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC), ambas da UFCG. Pretendemos refletir sobre as contribuições do curso de extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil”, desenvolvido no ano de 2019. O enfoque será dado às avaliações e significações das cursistas sobre as formações realizadas e

as possíveis implicações do vivido no curso ao contexto cotidiano junto às crianças em suas instituições de trabalho.

## **A BNCC E A DEMANDA DAS REDES MUNICIPAIS DO CARIRI PARAIBANO**

O curso de extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil” foi elaborado a partir da demanda de 15 (quinze) municípios do Cariri paraibano à UAEI e à UAEd, tendo como intermediária a UAEDUC.

A solicitação das secretárias e/ou coordenadoras de educação das redes municipais pautava-se nas dificuldades da implementação das proposições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI), no cotidiano das instituições municipais no interior do estado da Paraíba. Naquela ocasião, as representantes municipais de educação apontavam críticas sobre o processo de elaboração da BNCC, com consultas públicas, predominantemente virtuais, e da limitação – quantitativa e geográfica – das consultas públicas presenciais.

Nessa mesma perspectiva, o grupo fazia colocações enfáticas quanto à insuficiência de formações pedagógicas relacionadas à



política educacional vigente. No entendimento daquele coletivo, a formação continuada era considerada essencial para a efetivação da nova proposta curricular. A esse respeito, Barbosa e Flores (2020, p.73), sinalizam sobre a

[...] importância dos movimentos de (re)leitura desse documento [a BNCC], a serem realizados em espaços voltados à formação continuada em serviço no nível local. Essa seria uma condição para efetivar a construção e a consequente vivência de currículos mais contextualizados, pensados a partir do documento nacional, mas avançando para além desse, no sentido de garantir um protagonismo das equipes profissionais e colocar crianças concretas no centro do processo de planejamento, promovendo práticas cotidianas em consonância com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A falta de programas públicos voltados à formação continuada de professores em nível macro, pelo Ministério da Educação (MEC), e também na dimensão das propostas curriculares estaduais, é uma realidade local. E, nesse sentido, ao atender a deman-

da da comunidade, através da formação continuada, a universidade pública - UFCG - cumpre com seu princípio de difundir e socializar o saber.

Visando contribuir com a comunidade local/regional, o curso foi assumido em regime de colaboração de três unidades acadêmicas: a UAEI, a UAEd e a UAEDUC<sup>4</sup>. Como objetivo, visamos promover a formação continuada e em serviço das professoras em exercício das instituições públicas municipais do Cariri paraibano, proporcionando análise de sua prática pedagógica à luz do referencial da BNCC-EI.

A proposta foi assumida como um desafio desde seu início. Primeiro, pela temática demandada, a BNCC, permeada por concordâncias e discordâncias de sua implementação entre muitos pesquisadores e professores da área da Educação Infantil, até mesmo entre nosso coletivo docente; segundo, pela distância entre os municípios e nosso local de origem (Campina Grande/PB); terceiro, pela demanda explícita de um grande número de cursistas inscritas<sup>5</sup> – 198.

Para operacionalizar o Curso de Extensão, com carga horária de 120 horas, divi-

<sup>4</sup> Coordenação do Curso: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Patrício Benevides Campos (UAEd), Prof<sup>a</sup>. Me. Crislane Boito (UAEI) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Silva (UAEDUC).

<sup>5</sup> De modo geral, neste texto, manteremos o gênero feminino por constatarmos que o coletivo era composto, em quase sua totalidade, de mulheres, tanto enquanto formadoras, quanto como cursistas.



didadas entre encontros presenciais e atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto de atuação docente, os municípios foram organizados por proximidade geográfica em três polos: 1 – São João do Cariri, Parari, Serra Branca, São José dos Cordeiros; 2 – Caraúbas, São João do Tigre, Congo, Camalaú, Prata; 3 – Amparo, Ouro Velho, Sumé, Zabelê, Monteiro e São João do Umbuzeiro. Cada encontro formativo aconteceu em um dos municípios de cada polo, a partir da disponibilidade de organização das próprias redes municipais de educação, garantindo transporte, alimentação e hospedagem à equipe formativa<sup>6</sup>.

O cronograma de atividades envolveu, primeiramente, um encontro interno (coordenação do curso e secretárias/ coordenadoras das redes municipais) para levantamento das questões e necessidades principais; e seis ações com as cursistas, sendo a primeira e a última realizadas na integralização com todos os participantes, na cidade de Campina Grande/PB.

Na ocasião, foram convidadas para conduzir o momento formativo, professoras com vasta experiência nas discussões sobre

as temáticas, a saber: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Cruz (uma das formuladoras das 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> versões da BNCC-EI), Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Denise Carvalho Lopes (PPGED/UFRN) e Prof<sup>ª</sup>. M<sup>a</sup>. Suzana Maria Brito de Medeiros (NEI/UFRN).

A equipe formativa foi composta por 24 integrantes, distribuídos entre docentes (da UAEI, da UAEd e da rede municipal de Campina Grande), alunos da graduação (licenciaturas em Pedagogia e Educação do Campo) e alunos de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG). A diversidade da equipe oportunizou potentes interlocuções, especialmente nos momentos de estudos quinzenais para subsidiar as ações *in loco*, que aconteciam mensalmente aos sábados, nos polos.

Os textos disparadores das discussões eram selecionados a partir das indicações da equipe formativa e eram enviados, via e-mail, com antecedência, às cursistas. A metodologia das ações envolvia discussões teóricas relacionadas às práticas pedagógicas vividas no contexto das instituições, bem como momentos de vivências de exploração corporais, sensoriais, dramáticas etc., apoiadas sempre na BNCC-EI.

<sup>6</sup> Nos municípios e polos mais distantes, geralmente era necessário pernoitar em algum município no meio do caminho para estar no local de formação no início da manhã e dar conta do cronograma do curso. Nesse caso, o apoio das redes municipais nos custos com hospedagem e alimentação foi essencial.



QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO “A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL”

<b>AÇÃO</b>	<b>TEMÁTICAS</b>
Ação 1	Educação infantil: direitos e desafios contemporâneos
Ação 2	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: é preciso conhecer para atuar
Ação 3	Campos de experiência: discutindo os conceitos.
Ação 4	Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; e Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, sons, cores e formas.
Ação 5	Campos de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação
Ação 6	Campo de experiência espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e Educação Infantil: culturas e currículos.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Durante todo o curso oferecido, a equipe formadora sempre demonstrou muita preocupação para atingir a demanda do público em formação. As preocupações versavam predominantemente sobre: a) o material teórico ser claro e de boa compreensão; b) o material disparador para utilização nos encontros presenciais estabelecer boas relações com as ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das cursistas; c) as propostas de explorações e vivências

em grupos permitirem a reflexão sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil, a partir da BNCC-EI.

Para tanto, ao final de cada ação, as cursistas eram convidadas a preencherem uma “Ficha de avaliação do encontro de formação”, com seis questões objetivas de marcação com alternativas “sim”, “não” ou “parcialmente”, e uma questão descritiva sobre sugestões para o próximo momento. As respostas eram retomadas com a equipe forma-



tiva a cada encontro de estudo e preparação para a ação seguinte.

Na Ação 5, última ação realizada *in loco* nos municípios, as cursistas foram convidadas a preencherem voluntariamente um questionário, com questões objetivas e subjetivas, a respeito de: 1) dados pessoais; 2) formações continuadas que já tivessem participado; 3) formação do curso de extensão ofertado. Alguns dos dados gerados a partir desse questionário serão apresentados e analisados na seção seguinte deste texto.

## **AS VOZES DAS CURSISTAS SOBRE O VIVIDO: O CURSO DE EXTENSÃO**

O curso de extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil”, teve, durante a sua realização, o entendimento de extensão como troca de saberes, de apropriação de aprendizado a partir da relação da prática concreta, contrário a uma “invasão cultural” impositiva (FREIRE, 1983). A todo tempo, abríamos espaço para dialogar com as cursistas sobre possibilidades e dificuldades acerca dos temas e vivências propostos.

As diferenças de oferta de materiais para realização de vivências com as crianças, do

número de adultos em relação ao número de crianças no atendimento nas salas de refeição, dos espaços físicos, de concepções e linhas teóricas, eram recorrentemente constatadas nos encontros presenciais nos polos. Para além disso, observamos, através dos dados gerados no questionário, uma variedade significativa no que se refere a aspectos pessoais, funcionais, salariais e formativos das cursistas.

Diante do exposto, as análises do questionário contempladas neste texto, apresentadas a seguir, estão divididas em: a) “Docentes do Cariri paraibano e seus processos formativos”, em que contextualizamos o público participante do curso ofertado, e b) “Olhares sobre o Curso de extensão – A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil”, com foco sobre as avaliações e as significações das cursistas referentes à formação vivenciada e às relações com o cotidiano na prática.

## **DOCENTES DO CARIRI PARAIBANO E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS**

No contexto do curso de extensão realizado, responderam ao questionário, material de análise desta escrita, 132 cursistas, dos



quais 30,08% eram do Polo 1 (São João do Cariri, Parari, São José dos Cordeiros, Serra Branca e Sumê), 39,10%, do Polo 2 (Congo, Caraúbas, Camalaú, São João do Tigre e Prata) e 30,84%, do Polo 3 (Amparo, Monteiro, São Sebastião, Zabelê e Ouro Velho).

Ao analisarmos nossa amostra, percebemos a distribuição das cursistas em: professoras de Educação Infantil (78,75%), coordenadoras de Educação Infantil (6%), professoras de Ensino Fundamental (5%), gestoras (3%), coordenadoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental (2,25%), secretárias de escola (1,5%), monitoras de Educação Infantil (1,5%), professora polivalente da Educação Infantil e Ensino Fundamental (0,75%) e professora da rede privada e pública (0,75%).

Os dados supracitados nos revelam a diversidade do público participante que, acrescido à equipe formadora, composta por professoras das três unidades acadêmicas (UAEI, UAEd e UAEDUC – UFCG), da rede municipal de Campina Grande/PB e por alunos de graduação e pós-graduação, compuseram uma cadeia formativa plural.

No que se refere à formação inicial das cursistas, constatou-se expressivo percentual de licenciadas no Curso de Pedagogia - presencial (62,12%). As demais respondentes

indicaram ter formação: em outras licenciaturas (9,85%); no Curso de Magistério/Modalidade Curso Normal (7,58%); ser estudantes do Curso de Pedagogia Presencial e/ou a distância (5,3%); no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância (2,27%); ter Ensino Fundamental completo (2,27%). Identificamos ainda que expressivo número de cursistas não marcou nenhuma alternativa nessa questão (10,61%).

Em relação a esses dados, constatamos que existe, naquele contexto, um percentual expressivo de professoras formadas em nível superior, considerando a soma de professoras graduadas em Pedagogia (presencial e a distância), no magistério superior e em outras licenciaturas (71,97%). Todavia, ainda existem, em alguns dos municípios, professoras que atuam na Educação Infantil com o Ensino Fundamental completo ou são estudantes de Pedagogia (7,57%).

A partir desses dados, podemos inferir que as dificuldades das professoras em compreender a BNCC e em relacionar o que é específico para essa etapa da Educação Básica pode decorrer, também, do nível de formação que possuem. Tais dificuldades foram apontadas pelas demandas das secretárias e coordenadoras de educação municipais, e posteriormente identificadas



pela equipe formadora nos momentos de encontros presenciais. O dado gerado pelas respondentes paraibanas ratifica o que Peixe *et al.* (2016) afirmam quando defendem que “[...] no Brasil, a formação de professores [em Educação Infantil] se manteve a nível secundário” (p. 43), embora venham se ampliando as ofertas formativas nos últimos anos.

No que se refere à formação em nível de pós-graduação, os dados analisados indicaram que 45% são especialistas em áreas variadas, tais como: Alfabetização e Letramento, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Práticas interdisciplinares, entre outras. Destaque deve ser dado ao alto percentual de especialistas em Psicopedagogia (22, 56%) e ao reduzido percentual de especialistas em Educação Infantil (0,75%). Além desses, 35% das respondentes não possuíam especialização, mestrado ou doutorado e 20% não responderam a essa pergunta no questionário.

Outro fato a ser destacado, sobre as formações a distância, no nível de graduação e de pós-graduação, é que, majoritariamente, elas são ofertadas pelas redes privadas de ensino, geralmente de modo aligeirado ou

superficial. Nesse quesito, Barbosa (2020) reflete que, até mesmo em universidades públicas federais e em cursos presenciais, existe a superficialidade da formação, o que ocasiona que as alunas, após a graduação, devido à ausência de uma formação densa sobre a etapa da Educação Infantil, desconsiderem os aspectos das linguagens culturais, linguísticas e humanas na construção do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas<sup>7</sup>.

No que se refere à existência da política de Formação Continuada, as cursistas responderam que as temáticas abordadas pelas redes de ensino foram majoritariamente oferecidas por programas da esfera municipal (60,90%), seguidas de instituições de ensino superior, destacadas a UFPB e a UFCG, e da União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (UNDIME). Momentos formativos com redes privadas também foram assinalados, com um percentual de 1,50%.

Abordadas sobre formações continuadas anteriores ao nosso Curso de extensão, as temáticas ou programas indicados pelas professoras foram as seguintes:

<sup>7</sup> Para aprofundamento, indicamos a leitura dos artigos de Barbosa (2016), Barbosa e Gobatto (2019), Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018).



A importância do brincar; Alfabetização - Linguística, Matemática; Práticas de ensino crianças especiais; Projetos Pedagógicos; Papel do professor; Aprendendo com o lúdico; Letramento; Meio ambiente; Atividades lúdicas; BNCC; Campos de experiência; Ciclos de alfabetização; Leitura e escrita; Educação do campo; Movimentos Sociais e Tecnologias do campo; Identidade; Literatura infantil; Formação de jogos e brinquedos; Merenda escolar/transporte escolar. (CAMPOS; SILVA; BOITO, 2019, p. 29).

Na citação acima, nota-se uma variedade de temáticas citadas pelas respondentes, entretanto, ao assinalarem o tempo de duração dessas formações, surpreendeu-nos que as formações sobre a BNCC, por exemplo, tiveram a durabilidade “de um dia”<sup>8</sup>, apenas. Vale ressaltar, portanto, a urgência de aprofundamento sobre a nova organização curricular nacional naquele contexto do Cariri paraibano.

Os dados gerados a partir do questionário, apresentados até o momento, possibilitaram que conhecêssemos as identidades profissionais das cursistas.

Na sequência, abordaremos algumas significações que a oferta do Curso de extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o coti-

diano das instituições de Educação Infantil” suscitaram nas respondentes.

### ***OLHARES SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO – A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL***

Para investigar de forma mais detalhada o que pensavam as cursistas sobre o curso vivenciado, utilizamos algumas categorias considerando a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988). Nesta seção, as análises temáticas consideradas referem-se à terceira parte do questionário “Formação do curso de extensão ofertado”, especificamente em três questões principais: 1) Quais ações do curso mais significaram para você?; 2) Você viu novas possibilidades de ações no seu cotidiano junto das crianças?; 3) Como você avalia o curso de extensão?

A análise da primeira questão sobre **ações do curso que mais significaram** indicou o quanto as trocas de experiências, não somente com os formadores, mas entre as cursistas e seus pares, foram importantes para as respondentes. Entre as respostas, identificamos recorrentes narrativas cor-

<sup>8</sup> As alternativas para a questão eram: ( ) de um dia; ( ) uma semana; ( ) semanas; ( ) mensais; ( ) outro.





roborando com esse entendimento, como podemos observar:

*“A possibilidade que nos foi dada de conhecer cada município, cada cultura e também de poder trocar com pessoas que têm os mesmos objetivos que nós” (Cursista A).*

*“A possibilidade de interagir com novas pessoas conhecer outros lugares, outros meios de convívio” (Cursista B).*

Essas marcas sobre a importância de interações destacadas pelas cursistas corroboram com o que Bodnar (2013, p. 208) afirma sobre a formação em serviço, de que é “o lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro, ou seja é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores”. Podemos inferir, nessas respostas, a falta de oportunidades para trocas de experiências no cotidiano dessas professoras, o que poderia acontecer, por exemplo, por meio dos encontros de planejamento.

Entretanto, embora não tenha sido identificado nas respostas ao questionário, pudemos perceber, a partir dos relatos verbais nos encontros presenciais, que muitas redes municipais do contexto do Cariri não dispo-

nibilizam tempo de planejamento, o que poderia ser um momento precioso de troca entre as docentes, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996, Art. 12).

Especificamente, sobre **as novas possibilidades de ações** a partir do curso ofertado, sobressaíram respostas indicando o quanto as discussões e ações práticas envolvendo brincadeiras, interações, explorações táteis com materiais diversos e explorações das artes de modo geral, marcaram e significaram para elas, a exemplo dessas respostas:

*“A experiência da meleca<sup>9</sup>, pois me aproximou do mundo infantil” (Cursista C);*

*“A parte dinâmica dos encontros. As vivências com o corpo, o gesto e os movimentos, as técnicas com a pintura. Enfim, todas as oficinas que foram trabalhadas no decorrer do curso” (Cursista D).*

A partir das respostas, percebemos que as propostas práticas vivenciadas nos encontros presenciais, embora básicas para o contexto do público infantil, foram destacadas como relevantes pelas cursistas. Consideramos que é primordial refletir com os docentes sobre o quanto a movimenta-

<sup>9</sup> Vivência oportunizada com farinha, água, tinta.



ção do corpo, as explorações das múltiplas linguagens na Educação Infantil (BRASIL, 2009) não devem ser reprimidas, ao contrário, podem ser compreendidas como importantes possibilidades que a criança tem para aprender, se conhecer e se situar no espaço (LIMA, 1989).

Sobre o movimento corporal, Wallon (1966) associa uma infinidade de elementos que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, todavia, alguns professores, muitas vezes inspirados em suas próprias lembranças de vivências em espaços escolares, acabam por relacionar o movimento corporal e outras vivências à bagunça, à sujeira, e não à construção de conhecimentos.

Ao abordar os Campos de Experiências (BRASIL, 2018) nos encontros presenciais, por exemplo, algumas professoras nos convidavam, especialmente nos intervalos, para apresentar vídeos de ações pedagógicas realizadas com suas crianças e, nessas situações, pudemos observar cenas em que as crianças pequenas de dois a três anos cantavam sentadas em suas cadeiras e, quando se levantavam, imediatamente eram reconduzidas ao “seu lugar”.

Alinhada a essa ideia sobre as especificidades da etapa da Educação Infantil em rela-

ção ao trabalho docente, merece destaque a resposta da “Cursista G” sobre a preocupação que muitos professores têm a respeito da alfabetização na Educação Infantil:

*“A importância de deixar bem claro que a Educação Infantil não tem responsabilidade de deixar a criança lendo e escrevendo, que cada criança tem o seu tempo, pois no nosso município somos “obrigados” alfabetizar na Educação Infantil” (Cursista G).*

A discussão sobre esse aspecto da alfabetização nessa etapa da educação é polêmica, uma vez que está relacionada a diferentes concepções teóricas sobre ensinar ou não às crianças a ler e a escrever já na Educação Infantil. Essa discussão envolve pressupostos diferentes a respeito de algumas questões de natureza conceitual, como a compreensão do que é alfabetização, de como se aprende a ler e escrever, o que é a escrita, e algumas outras. Em razão disso, ocorrem muitas práticas equivocadas, ora obrigando as crianças a participarem de práticas pedagógicas tradicionais, sem sentido para elas, ora impedindo-as de terem acesso ao universo dos textos como patrimônio cultural da humanidade.

Vale ressaltar que, nessa etapa da Educação Básica, os eixos estruturantes das



práticas pedagógicas devem ser as interações e brincadeiras presentes no cotidiano infantil e que, por meio delas, as crianças tenham acesso aos textos orais e escritos, às diferentes linguagens, ao ambiente de práticas de letramento, considerando os seus conhecimentos prévios e o compromisso docente com a ampliação do repertório da cultura escrita infantil.

Defendemos o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) no sentido de que as propostas pedagógicas na Educação Infantil garantam experiências e vivências com continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem a preocupação de antecipar conteúdos que devem ser trabalhados no Ensino Fundamental.

Por fim, ao serem solicitadas **a avaliar o curso de extensão** desenvolvido, percebemos, nas respostas, alguns pontos que merecem destaque, a saber: a necessidade de mais tempo para aprofundamento sobre a BNCC, o desejo de aprender sobre os aspectos da Educação Infantil, a necessidade do caráter de continuidade da formação, a possibilidade de relacionar teoria e prática e o aprofundamento teórico por meio de leituras e discussões.

*“Uma pena que nem todos tiveram a oportunidade de participar” (Cursista H)*

*“Precisaríamos de mais tempo para sanar algumas dúvidas que nos angustia em relação a prática, garantindo os direitos das crianças” (Cursista I).*

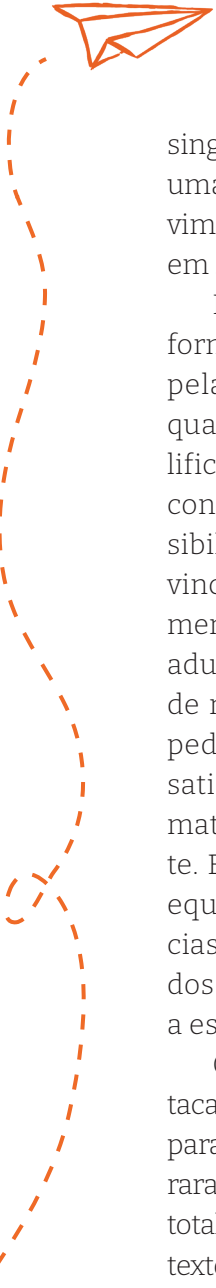
*“Ótimo, até que enfim uma formação para a Educação Infantil! Seria maravilhoso se fosse contínua, mesmo sendo nos sábados” (Cursista J).*

*“Tem nos acrescentado conhecimento através das leituras e discussões. O dinamismo possibilitou aliar de forma significativa a teoria e a prática”. (Cursista K).*

Na avaliação da “Cursista E”, percebemos que o curso permitiu a construção de novas concepções de criança, de infância e de Educação Infantil, oportunizadas por algumas ações vividas, como revela a resposta da cursista a seguir:

*“[...] outro olhar perante as crianças, nova visão de trabalhar com elas, a partir do curso [...]” (Cursista E)*

Nesse sentido, a compreensão de tais concepções é imprescindível para realização de uma prática pedagógica pautada nos princípios da BNCC-EI, que considera as crianças como sujeitos de aprendizagem,



singular, plural e integral, e a percepção de uma educação que contemple o desenvolvimento pleno das crianças, respeitando-as em suas singularidades e diversidades.

Durante a realização dos encontros de formação, várias devolutivas foram dadas pelas cursistas às formadoras sobre o quanto nossas proposições estavam qualificando o fazer pedagógico delas naquele contexto. Mesmo considerando as impossibilidades por elas relatadas, geralmente vinculadas a: falta de tempo para planejamento, alto número de bebês e crianças por adulto em determinada turma e ausência de materiais para confecção de recursos pedagógicos, a equipe formadora sentia satisfação e motivação para as ações formativas a serem realizadas posteriormente. Esse processo avaliativo possibilitou à equipe formadora o repensar das vivências e estratégias de formação, a escolha dos textos para leitura e discussão, enfim, a estrutura dos encontros.

Os relatos das participantes do Curso destacaram a importância dos temas abordados para a formação docente, bem como colaboraram para compreensão do sujeito em sua totalidade, oportunidade de vivências no contexto da Educação Infantil, entre outras.

Apesar dos desafios enfrentados, a realização do curso foi significativa para a reconstrução e consolidação da Educação Infantil no Cariri paraibano, bem como para a promoção de muitas aprendizagens para a equipe organizadora e ministrantes das ações formativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos nossas reflexões, neste texto, apontando a importância do papel da universidade com a comunidade, através de ações de extensão. Nesse sentido, podemos afirmar que o Curso de Extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil” atingiu o sentido de ajudar as redes municipais na interpretação da BNCC-EI, para além de um documento prescritivo, aplicável, mas no sentido de um documento problematizado, interpretado, recomposto a partir das realidades locais e suas diversidades.

Nesse sentido, a universidade possibilitou às cursistas um tempo para ler, discutir e desenvolver ações no debate da ação pedagógica, com reflexão, compartilhando experiências, trazendo repertórios novos para a etapa da Educação Básica.



Para além do público participante, torcemos para que aconteça a multiplicação e o aprofundamento das reflexões nos coletivos das instituições infantis dos municípios contemplados com a formação. É preciso continuar a potencializar a ideia de extensão da comunicação de Freire, pensar com o outro e construir coletivamente saberes. Reconhece-se que o trabalho na Educação Infantil tem grandes complexidades, requer sensibilização dos gestores, desejo das professoras e apoio das universidades.

Assim, as Instituições Federais de Educação Infantil devem ser apoio constante

através de ações de extensão e de pesquisas como a apresentada neste artigo, ressaltando-se que um dos pontos positivos da organização, elaboração e realização do Curso foi a parceria formada entre as Unidades Acadêmicas da UFCG e a rede Municipal de Campina Grande, envolvidas e garantindo o resultado alcançado que pôde ser constatado nas avaliações realizadas pelos envolvidos em diferentes momentos, tanto da equipe de formação quanto das cursistas.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da educação infantil? **Conjectura: Filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 25, n. 1, p. 73-110, 5 dez. 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630>. Acesso em: 5 jun. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache *et al.* (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, 2016. Cap. 6. p. 131-140.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista - professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Revista da Faeeba**, Salvador/Bahia, v. 27, n. 51, p. 45-67, abr. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina. Reflexões sobre alguns impasses na formação inicial de professoras(es) para a Educação Infantil no Curso de Pedagogia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói/Rj. **Trabalho Encomendado**. Niterói: Anped, 2019. v. 1, p. 1-24.



BRASIL. **Lei nº. 10.419**, de 9 de abril de 2002. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e dá outras providências. 2002. Disponível em: [http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/ufs/arquivos/ufcg\\_lei\\_criacao.pdf](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_lei_criacao.pdf). Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan.1996.

CAMPOS, Kátia Patrícia Benevides; SILVA, Maria do Socorro Silva; BOITO, Crisliane. Relatório de Curso de Extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o cotidiano das instituições de Educação Infantil”. PROPEX/UFCG, 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIMA, Maymi Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989.

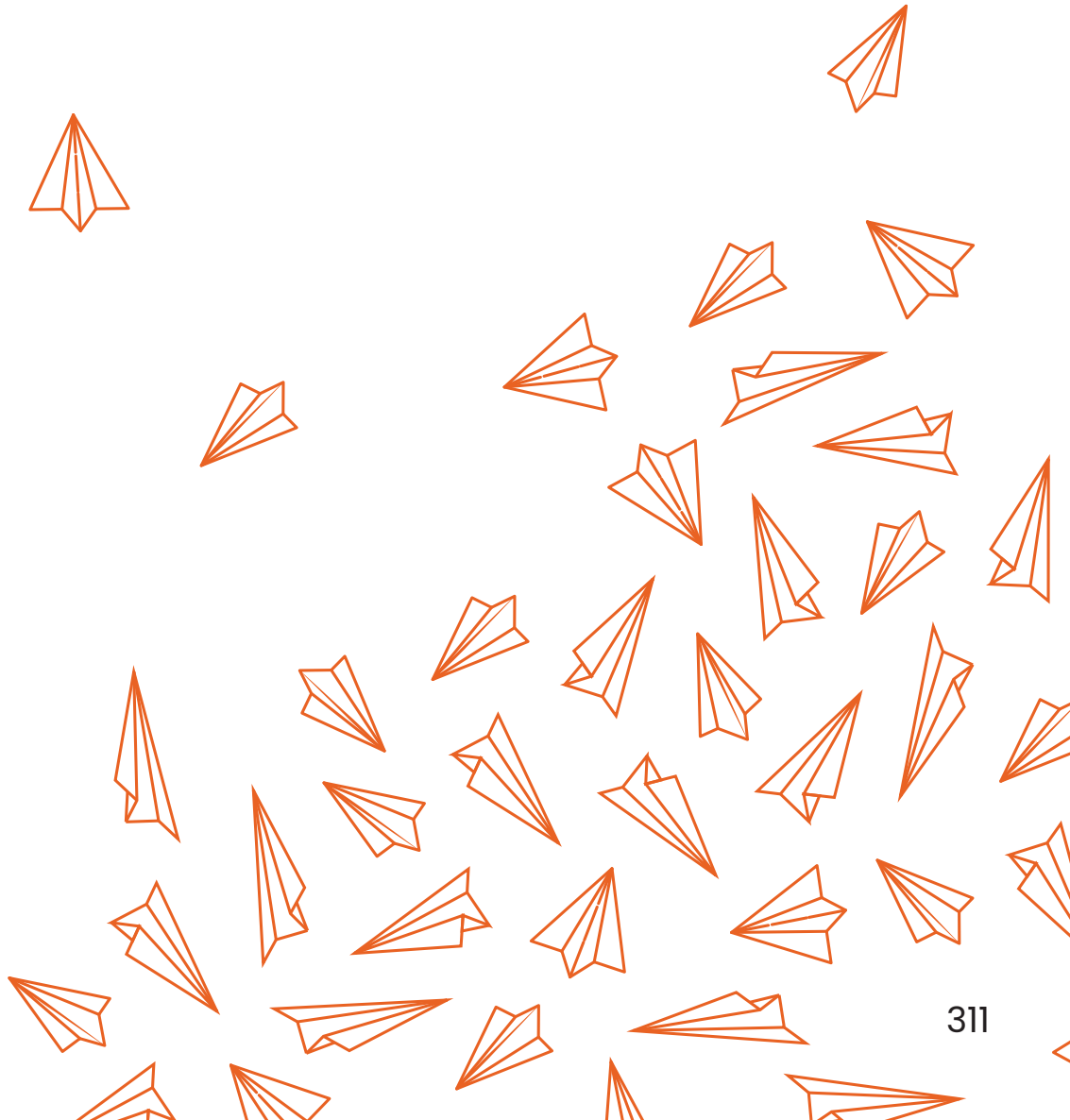
MACEDO, Roseane Rodrigues de. **A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB n.º 1/2011(2011-2016)**. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio *et al.* As múltiplas determinações da formação continuada de professores/as de Educação Infantil em Santa Catarina relações de gênero e formação inicial. In: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; CONDE, Soraya Franzoni (Org.). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: Copiart, 2016. Cap. 1. p. 27-49.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução nº 1/2013a**, que vincula a Unidade de Educação Infantil – UEI, ao Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Campina Grande, e dá outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res12012013.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução nº 01/2013b**, que aprova o Regimento Interno da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, vinculada ao Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências. Campina Grande: Colegiado Pleno do Conselho Universitário - UFCG, 2013.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Portugaláia, 1966.







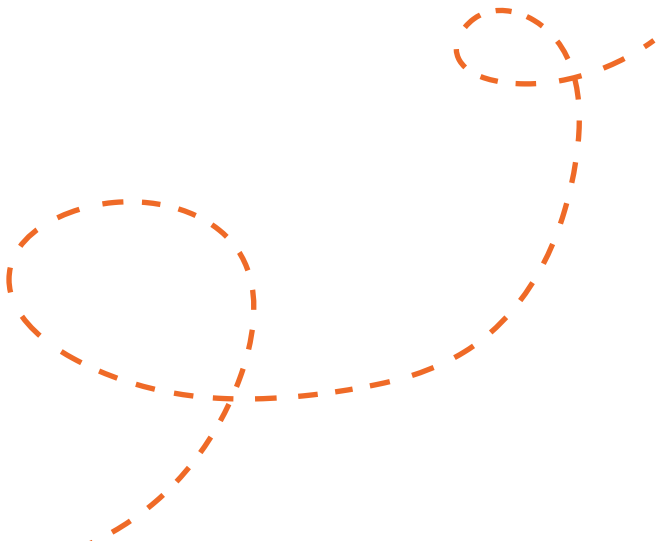


16

**UM PASSEIO PELO CEI CRIARTE:**  
breve panorama de 45 anos de  
existência

**UM PASSEIO PELO CEI CRIARTE:**  
breve panorama de 45 anos de  
existência

Janaína Silva Costa Antunes





O Webinário Internacional Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários de educação básica da educação das infâncias nas Ifes<sup>1</sup> foi um evento marcante realizado de modo virtual no ano de 2020 em meio à pandemia da Covid-19. Sua realização foi resultado do esforço coletivo das unidades de educação infantil em um momento tão inusitado para a humanidade com a finalidade de compartilhar seus modos de existir, pensar e (con)viver com as infâncias.

Este artigo pretende trazer um recorte do contexto do CEI Criarte/Ufes para se juntar aos demais contextos de outras unidades de educação infantil que participaram deste evento intensamente dialógico e polifônico (BAKHTIN, 2006; 2009) para nós, que conhecemos bem as dificuldades, lutas, conquistas dessas instituições.

A história do CEI Criarte começa com um estudo realizado em 1975 pela Divisão de Assuntos Comunitários da antiga Sub-Reitoria Comunitária da Universidade Federal do Espírito Santo que detectou que havia a necessidade de oferecer atendimento aos dependentes dos servidores e alunos da universidade.

Daí, a partir da implantação da Pré-Escola Criarte (figura 1)<sup>2</sup>, de modo improvisado, em uma sala cedida pelo Centro de Artes em agosto de 1976 até os dias de hoje muita coisa aconteceu... Muitos avanços, recuos, novos avanços e ainda há muito que se fazer. Desafios que se colocam o tempo todo para todos os sujeitos envolvidos desde a gestão da unidade, da universidade, os servidores até as crianças/famílias que compõem a comunidade escolar.

---

<sup>1</sup> Instituições Federais de Ensino Superior.

<sup>2</sup> Primeira identidade visual do CEI Criarte/Ufes.

FIGURA 1 - LOGO DA UNIDADE



Fonte: Acervo da Unidade

Do surgimento vinculado à Sub-Reitoria que cuidava de assuntos comunitários até que a unidade fosse vinculada em definitivo ao então Centro Pedagógico (atual Centro de Educação) em 1997, foram 21 anos. Esse tempo pode ser associado ao modo como a educação infantil vai ganhando espaços/sentidos entre os educadores e no interior da universidade, e quando os servidores lotados na instituição passam a investir cada vez mais na formação para ofertarem um trabalho pedagógico qualificado.

Nesse sentido, é necessário lembrar os marcos legais pela educação de crianças pequenas: o reconhecimento pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB 9394/96, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Importante destacar que, com a

regulamentação desses marcos, o direito à educação infantil passa a ser da criança como sujeito de direitos e protagonista do processo.

Como dito, a partir da vinculação ao Centro Pedagógico em 1997, o agora Centro de Educação Infantil Criarte e os servidores lotados nesse espaço, passaram a investir cada vez mais nas práticas educativas para o fortalecimento e reconhecimento da instituição como campo de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse período, chegaram à instituição alguns professores de 1º e 2º graus advindos dos ex-territórios (Rondônia e Roraima). Esse fato gerou expectativas de que finalmente a instituição pudesse ser reconhecida como unidade federal de educação infantil, podendo contar com um quadro de professores. Infelizmente, não foi o que aconteceu. Os professores passaram a compor o quadro, mas não houve o tão esperado reconhecimento por parte do governo federal à época.

Com 30 anos de existência, em 2006, os problemas para a instituição relacionados aos recursos humanos só aumentavam, pois muitos começaram a se aposentar e não havia reposição de servidores/as, muito menos autorização para concurso público para docentes. Uma proposta de regulamen-



tação da instituição foi elaborada em 2008, porém não foi encaminhada às instâncias superiores. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que dispõe sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, colocou novas

demandas para o CEI e, de certa forma, impôs a necessidade de sua regulamentação. Assim, em 2010, os problemas de funcionamento e gestão do CEI Criarte diante da escassez de servidores para atuarem como responsáveis por turmas só aumentava.

FIGURA 2 - VISTA DA ENTRADA PRINCIPAL DO CEI CRIARTE



Fonte: Acervo da unidade



Paralelamente, a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufei)<sup>3</sup> lutava junto ao MEC pela regulamentação das unidades de várias partes do país<sup>4</sup>. Como resultado dessa luta, a publicação da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2011, fixou normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, os servidores do CEI Criarte novamente criaram expectativas de que, finalmente, tivessem o reconhecimento e o concurso tão aguardados. Logo após a publicação dessa Resolução, uma comissão<sup>5</sup> foi formada por servidores do CEI Criarte e professores do Centro de Educação com a finalidade de elaborar um projeto de institucionalização a ser apreciado e aprovado pelas instâncias superiores que atendesse às exigências da Resolução do CNE.

Tamanha era a expectativa e desejo de regulamentação que, em menos de qua-

tro meses (agosto de 2011), foi protocolada pela comissão responsável, a Proposta de Institucionalização do Centro de Educação Infantil Criarte para ser apreciada pelas instâncias superiores da Universidade. Foi a primeira, entre as unidades em processo de regulamentação, a encaminhar o processo nas instâncias internas da universidade. Em agosto de 2012, o projeto elaborado foi aprovado por meio da Resolução 48/2012 do Conselho Universitário na sessão de 9 de agosto.

Contudo, ainda não havia autorização para realização de concurso público naquele momento (2012). Assim, como forma de auxílio urgente para as dificuldades devido à falta de profissionais na instituição, a Reitoria conseguiu a liberação de 4 vagas para concurso para o cargo de auxiliar de creche, contrariando a proposta de institucionalização que previa somente professores em sala de aula. A opção da comissão por somente docentes em sala se deu

<sup>3</sup> A Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufei) nasce a partir de um encontro nacional das unidades em junho de 2002 como espaço de discussão e troca de informações visando ao fortalecimento de suas identidades (CANCIAN; FERREIRA, 2009)

<sup>4</sup> Maiores informações em: <https://sites.google.com/view/anuufei/>.

<sup>5</sup> Os membros dessa comissão eram: Prof<sup>a</sup> Ivone Martins (Prof<sup>a</sup> do Centro de Educação/Ufes), Prof<sup>o</sup>. Jair Ronchi Filho (Prof<sup>o</sup> do Centro de Educação/UFES e antigo coordenador da Pré-Escola Criarte nos anos 1980), Maria Aparecida B. Bianchini (Coordenadora Geral do CEI Criarte), Prof<sup>a</sup>. Janaína Silva Costa Antunes (Coordenadora Pedagógica Matutino), Moyara Rosa Machado (Coordenadora Pedagógica Vespertino) e Cláudia Rios Fonseca (representante dos técnicos e antiga coordenadora geral do CEI Criarte).



porque não há como separar o educar do cuidar. Ao contratar auxiliares de creche, a universidade contrariava a proposta aprovada e poderia gerar questões trabalhistas no futuro. De qualquer modo, compreendemos que foi o possível para que o CEI Criarte continuasse vivo considerando aquele contexto e a falta de perspectiva de nomeação de professores/as. Vale ilustrar que as auxiliares nomeadas eram profissionais muito qualificadas, com nível superior e mestrado.

O tempo passa e nova tensão surge... O secretário de ensino superior do MEC (Paulo Speller) e o secretário da educação básica (Romeu Caputo) à época, enviaram aos reitores o Ofício nº 20/2013 destacando que a educação infantil é de competência das prefeituras. Esse documento agregou mais tensões a esse cenário.

Porém, em audiência pública realizada em 24 de setembro de 2013, a mobilização das unidades de educação infantil por meio da Anuufei, fez com que o MEC recuasse e a decisão de manter ou não as unidades de

educação infantil, dependeu da autonomia universitária. No caso da UFES, o Reitor já tinha demonstrado interesse em manter a instituição no âmbito da universidade com intenção até de ampliação das unidades para outros *campi*<sup>6</sup>.

No final de 2013, o primeiro e tão esperado concurso público para docentes do ensino básico, técnico e tecnológico foi autorizado e quatro vagas foram ofertadas. Em 2014, foram nomeadas quatro professoras aprovadas e, com a aposentadoria de mais três docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico<sup>7</sup> (EBTTs), outras três aprovadas foram nomeadas. Assim, passamos a ter sete docentes EBTTs no quadro do CEI Criarte, além de uma professora EBTT de educação física (redistribuída em 2013) e a então diretora (também redistribuída para a unidade em 2007). Passamos a compor um quadro de nove docentes EBTTs lotadas no CEI Criarte. Observa-se que é um número insuficiente, visto que no passado (antes da nomeação das docentes) tínhamos dez e, atualmente, temos sete turmas.

<sup>6</sup> A Resolução CUn 48/2021 prevê a criação de outros CEI Criarte nos outros *campi* da Ufes. O CEI Criarte localiza-se no campus Goiabeiras em Vitória. Temos ainda os seguintes *campi* da Ufes no Espírito Santo: Maruípe (Vitória) e nos municípios de Alegre e São Mateus.

<sup>7</sup> A antiga carreira de professor de 1º e 2º graus passa a ser denominada professor do ensino básico, técnico e tecnológico a partir da Lei 11784/2008 que dispõe sobre a reestruturação geral do plano geral de cargos do poder executivo. O tripé ensino, pesquisa e extensão torna-se parte oficialmente das atribuições docentes do magistério federal.



FIGURA 3 - AUDIÊNCIA PÚBLICA EM BRASÍLIA - 2013 CRIARTE



Fonte: Arquivos da Anuufe





Importante destacar que foi necessário fechar três turmas em 2015, pois não havia docentes disponíveis. Mesmo com a solicitação de criação de vagas de professores EBTTs, naquele momento pela universidade ao MEC, não foi autorizada a criação de códigos de vagas para novas contratações. Em outubro de 2018, outro código de vaga foi criado e outra docente aprovada em concurso válido foi nomeada, aumentando o quadro total do CEI Criarte para dez docentes. Ainda assim, não havia como reabrir as dez turmas, pois como dito, uma EBTT estava na direção e outra atuava em educação física.

Vale salientar que as docentes EBTTs do CEI Criarte constituem-se como um grupo muito pequeno em termos quantitativos, porém, com muito desejo de lutar pelo reconhecimento no interior da universidade para que a institucionalização imposta pela Resolução CNE 01/2011 seja plenamente atendida. Desde a chegada das docentes concursadas, tivemos muitas lutas internas a enfrentar. Foi um difícil período de transição entre os servidores que atuavam na unidade com as crianças e as docentes que seriam agora oficialmente responsáveis pelas turmas. Em meio a tantas adversi-

dades, as direções do Centro de Educação e do CEI Criarte foram lidando com essas dificuldades e solucionando, na medida do possível, o que era preciso.

Era também necessário que o grupo de docentes fosse reconhecido pela universidade em suas peculiaridades. Foram muitas lutas e várias conquistas que foram resultado de muita insistência por parte da gestão com apoio das docentes. Cito algumas dessas vitórias: Resolução 27/2016 – Cepe (Regulamenta a carreira dos docentes EBTT), Instrução normativa CE 1/2018 (Trata do cômputo de carga horária dos docentes do Centro de Educação (Magistério superior e EBTT), Resolução 18/2018 – Cepe (Reconhecimento de Saberes e Competências), Resolução 26/2019 – Cepe (Estabelece critérios de avaliação de desempenho para fins de progressão, promoção e aceleração da promoção na carreira do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) e Resolução XX Cepe (Regulamentação de concurso para professor EBTT - em tramitação). Além dessas conquistas, devemos citar que ampliamos o sorteio de vagas também para a comunidade externa<sup>8</sup> (2015), as crianças passaram a ser reconhecidas no sistema acadêmico da

<sup>8</sup> Até o ano de 2013, somente participavam do sorteio de vagas as crianças filhas de servidores/as e alunos/as da Ufes. A Resolução CUn Ufes nº 11/2013 incluiu as crianças da comunidade externa à Ufes, determinando 25% para que as vagas

universidade (2016) e a nomeação de duas pedagogas via concurso público (2017).

Endossamos ainda a luta por melhorias nas condições de trabalho e de atendimento qualificado às crianças tão presente na instituição desde os primeiros anos de existência. Importante dizer que não há financiamento/dotação orçamentária específica. A única verba própria que recebemos do governo federal é a do Pnae (Programa Nacional de Alimentação Escolar) porque somos contabilizados no Censo Escolar.

Vale dizer que essa falta de financiamento específico<sup>9</sup>, dificulta ainda mais nossa regularização, conforme previsto na Resolução CNE 01/2011. Despesas com manutenção do prédio e/ou compra de equipamentos, brinquedos, livros e outras necessidades passam a ser responsabilidade, no caso do CEI Criarte, do Centro de Educação com a verba que é descentralizada pela Reitoria da Ufes. Como sabemos, especialmente nos últimos anos, os cortes orçamentários têm impactado cada vez mais as universidades

federais do Brasil, o que torna nossa sobrevivência um desafio constante.

Em meio a tantas lutas, desafios e enfrentamentos, o CEI Criarte completou 40

FIGURA 4 - LOGO ATUAL DA UNIDADE



Fonte: Acervo da unidade

anos de existência em 2016, consolidando-se como referência pela sociedade capixaba. Para marcar essa data e nova etapa da sua história, vivemos um ano de comemorações (ciclo de palestras, publicação de livro, festa de encerramento no Teatro Universitário) e a criação de uma nova identidade visual (figu-

deveriam ser distribuídas igualmente para cada segmento (comunidade externa, docentes, discentes e técnicos). Essa alteração aproxima, mas não cumpre integralmente o indicado na Resolução CNE 01/2011 que determinava sorteio para o público em geral, sem a divisão por segmentos.

<sup>9</sup> As unidades vinculadas ao Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica (Condicap) contam com dotação orçamentária, já as vinculadas à Anuufei não têm esse tipo de financiamento.



ra 2)<sup>10</sup> inspirada na anterior, criada pelo Setor de Comunicação da Ufes.

Imprescindível refletir sobre o diferencial que as unidades universitárias de educação infantil agregam à sociedade. O que justificaria a existência desse nível de escolaridade no interior de uma instituição de nível superior, visto que os municípios têm a obrigação da oferta de vagas para crianças da educação infantil?

O trabalho diferenciado dessas unidades é a maior e melhor justificativa. Assim, no âmbito do CEI Criarte/Ufes, indico alguns pontos que ratificam essa informação: professoras em regime de 40h/Dedicação exclusiva, a riqueza do trabalho pedagógico vinculado ao tripé ensino, pesquisa e extensão; a realização de eventos acadêmicos para reflexão e consequente fortalecimento; a publicação de documentos e/ou artigos acerca dos nossos projetos/ações; a publicação de vídeos/repórtares sobre os projetos realizados na Internet, na TV da universidade ou TV aberta; o envolvimento da comunidade escolar no trabalho pedagógico realizado; a realização periódica de Seminário de Pais com a abordagem de temas de interesse da comunidade escolar; a publicação de livros autorais das crianças; a

participação em eventos com apresentação de trabalhos (pelas docentes e servidores/as) e a elaboração e envio do caderno da família mensalmente (publicação mensal virtual que visa à integração famílias e escola<sup>11</sup>).

Como se sabe, o cenário mundial com o qual nos deparamos em 2020 não tem sido fácil para a humanidade. Com o contexto escolar não foi diferente! Restou aos profissionais de educação aprender, ressignificar, buscar novos caminhos, sem perder de vista as especificidades das crianças pequenas e bem pequenas. Tem sido imperativa a reinvenção nesse contexto pandêmico que já perdura tanto tempo!

Finalmente, acreditamos que novos paradigmas estão sendo pensados por docentes de todos os níveis e instituições devido a realidade que está posta. No âmbito do CEI Criarte/Ufes, posso afirmar que foram momentos angustiantes especialmente para a gestão, pois com o passar das primeiras semanas e das notícias sobre a piora dos casos, as pressões por parte das famílias e até mesmo dos/das servidores/as da instituição foram se intensificando.

Se não havia sequer, em um primeiro momento, modos de imaginar a possibili-

<sup>10</sup> Identidade visual atual do CEI Criarte/Ufes.

<sup>11</sup> Publicações disponíveis em: [www.criarte.ufes.br](http://www.criarte.ufes.br).



dade do desenvolvimento de atividades a distância para crianças da educação infantil, com o passar dos dias, foi necessário pensar, pelo menos, em modos de aproximação para manutenção dos vínculos entre crianças e unidade. Como fazê-lo sem que não traíssemos nossa concepção de educação infantil? Ou ainda... Sem que estivéssemos imprimindo um certo grau de sistematização daquilo que consideramos primordial na educação infantil, ou seja, a interação entre crianças e adultos face a face?

Além da elaboração do Plano de Biossegurança do CEI Criarte, foi preciso muitas reflexões entre coordenação pedagógica, direção e docentes para elaborarmos uma proposta que não contradísse nossas concepções teóricas, nem deixássemos de estabelecer vínculos com as crianças. Por outro lado, havia a apreensão das famílias, em especial das crianças maiores (a partir de 4 anos), sobre prejuízos na vida escolar de seus/suas filhos/as. Fizemos consultas públicas para ouvir as famílias e constatar o que esperavam da instituição. A partir das reflexões e escuta, surgiram os cadernos de Ações afetivas e sociais<sup>12</sup> em maio de 2020. Além dos cader-

nos, os grupos podiam interagir por meio do *padlet* (mural virtual). Os encontros síncronos começaram a acontecer mais tarde (segundo semestre), quinzenalmente.

Finalmente, é importante dizer que nosso objetivo neste texto não foi discorrer de modo detalhado sobre as ações durante a pandemia, mas apresentar aspectos que compuseram a história da unidade a fim de delinear como as unidades universitárias federais de educação infantil existem (ou resistem?) no interior das instituições de ensino superior desde antes da crise sanitária. Finalmente, é preciso destacar o esforço da gestão para lidar com algo tão inusitado: a pandemia. Hoje, temos a evidente sensação de que muitas outras ações poderiam ter sido adotadas para aproximar a equipe de servidores da instituição, assim como as famílias. De qualquer modo, temos a consciência de que a gestão fez o que foi possível e/ou viável para a realidade naquele momento.

Temos certeza de que a próxima gestão terá o desafio de continuar a buscar formas para que a unidade continue a cumprir sua função social, sem perder de vista que todas as crianças têm direito de aprender

<sup>12</sup> Consulta aos cadernos de Ações afetivas e sociais do CEI Criarte: <https://criarte.ufes.br/acoes-afetivas-e-sociais-durante-o-periodo-de-suspensao-das-atividades-presenciais>.

em igualdade de condições. Concomitante a isso, terá a missão de buscar o investimento nas relações profissionais/pessoais em prol de fortalecimento dos laços que acabaram sendo desgastados ao longo de 2020. Que toda a equipe siga na luta pelos direitos das crianças! Que venham muitos anos mais ao CEI Criarte/Ufes! Gratidão pela oportunidade de ter feito parte dessa comunidade por pelo menos treze anos do nosso percurso de mais de três décadas no magistério.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª tiragem, 4ª ed. 2006.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

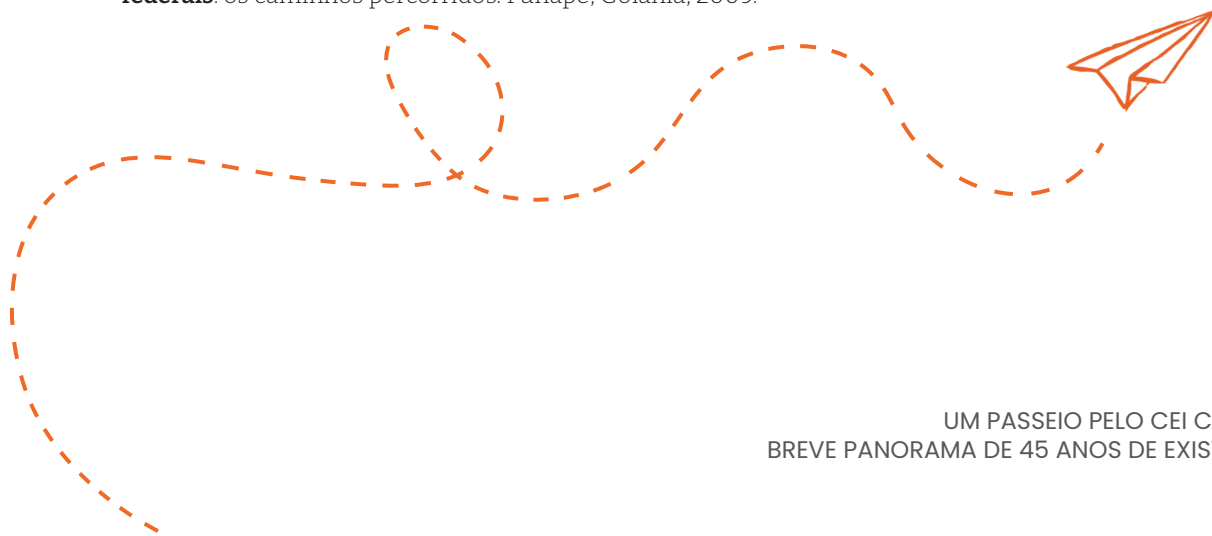
BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1 CNE/CEB de 10 de março de 2011**. CNE, Brasília, 2011.

FERREIRA, Ione Mendes Silva; CANCIAN, Viviane Ache. **Unidades de educação infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos**. Funape, Goiânia, 2009.



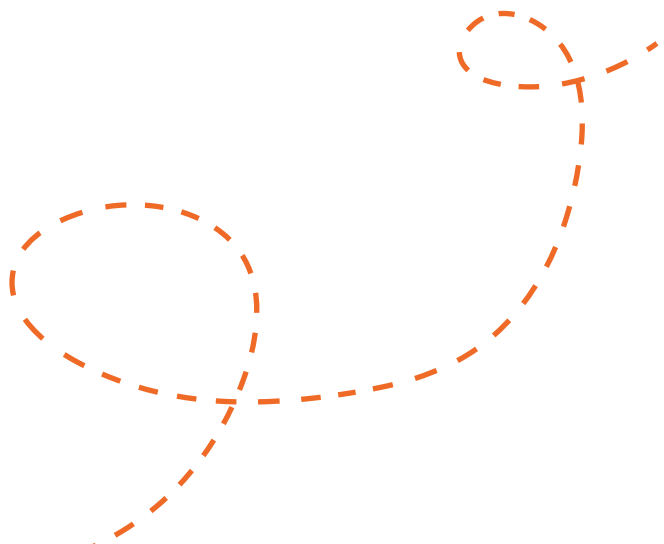


17

AFRICANIDADES EM  
TRANSCRIÇÕES INFANTIS

# AFRICANIDADES EM TRANSCRIÇÕES INFANTIS

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes  
Flávia da Silva Finamore  
Jussara Alves da Costa







*“Era uma vez criança que brincava, corria e pulava como qualquer outra. Certo dia, pediram para fazer um desenho seu, só seu. A partir de rasgos e remendos com cola e papel, era desejado sua imagem. Seus olhos denunciavam o espanto que lhe tomara, seu corpo fora paralisado. Pôs-se a rasgar papéis, buscando não ser percebida e, num rasga daqui e cola dali a imagem surgia. Uma criança rosa entre as outras que se colocavam a se perceber.*  
- Essa é você?  
- Sou eu!  
- Mas por que de cor rosa?  
- É que eu sou café com leite”.

*(Fragmentos de conversas com crianças).*

## **ENTRE RASGOS E REMENDOS DE VIDA... INTRODUZINDO CONVERSAS SOBRE AFRICANIDADES EM TRANSCRIÇÕES INFANTIS**

Essas linhas de escrita emergem junto das urgências evidenciadas pelas imagens da escola, que mostram em seus espaços e tempos as marcas da diferença no cotidiano (ALVES; OLIVEIRA, 2004). Alinhavam-se a partir dos processos excludentes que ainda imperam na sociedade contemporânea e agenciam os corpos das crianças desde a Educação Infantil.

FIGURA 1 – PRODUÇÃO INFANTIL  
“RASGOS E REMENDOS DE  
DISCRIMINAÇÃO”



Fonte: Acervo das autoras (2019)

O incômodo vivido por crianças negras ao desenhar, pensar e narrar sobre si, sobre sua cor de pele, seu tipo de cabelo e pela dor sentida pela discriminação, tira a docência do repouso e convida a problematizar com as crianças sobre a importância dos negros na história do Brasil<sup>1</sup> e sobre os sentidos de re-existir e reencantar o mundo, pois aprendemos com Santos (1995, p. 106) que “o reenchantamento do mundo pressupõe a inserção

criativa da novidade utópica naquilo que nos é mais próximo”.

Re-existir e reencantar perpassa pela mobilização da memória docente ao narrar e compartilhar <sup>2</sup> experiências educativas, elaboradas junto a um grupo de crianças entre cinco a seis anos no Centro de Educação Infantil (CEI) Criarte, na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2019. Após a observação de alguns desenhos infantis elaborados pelas crianças no cotidiano escolar, as docentes notaram que algumas crianças negras se sentiam incomodadas ao se desenharem e ao ouvirem, nos momentos de roda, a leitura de histórias que tinham personagens negros, o que provocou a pensar outras possibilidades de intervenções pedagógicas que pudessem conhecer e acolher os sentimentos das crianças, suas experiências e narrativas, ao problematizar os processos de silenciamento, desigualdade e exclusão das pessoas negras na sociedade brasileira.

Compartilhar se torna mais do que um registro de produções infantis, mas uma aposta política em um mundo sensível, que pode se compor por afetos alegres e bons

<sup>1</sup> Como previsto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), incluída pela lei 11.645/2008.

<sup>2</sup> Alguns desses registros foram apresentados e dialogados no Webinário Internacional “Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da Educação das Infâncias nas IFES”, organizado pela Anuufei, nm 2020.

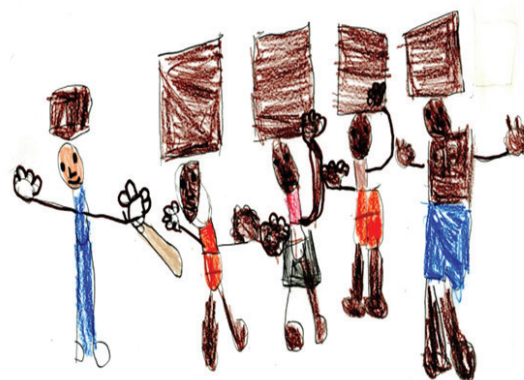
encontros entre pessoas, conhecimentos e pensamentos. Experiências trilhadas com as crianças em uma metodologia de organização do trabalho pedagógico, de planejamentos, de conversações, intervenções e de avaliações pautadas pela cartografia, que, para Deleuze e Guattari (1995), pode ser entendida pelo acompanhamento de processos que buscam evidenciar novas possibilidades éticas e estéticas e novas políticas de visibilidade das pessoas negras.

A cartografia das africanidades transcriadas pelas crianças na Educação Infantil se dedicou a acompanhar todos os territórios existenciais produzidos, ocupados ou abandonados por elas no cotidiano. Nos momentos de brincadeiras, importava compreender como se organizavam, quais composições faziam com os brinquedos, com o outro, com a natureza, que tipo de regras elencavam como relevantes, que espaços percorriam, como lidavam com a diferença, como enfrentavam os conflitos. Também chamava atenção como enunciavam suas compreensões sobre a vida, sobre as desigualdades que capturavam. Nos processos de leitura e produção de textos coletivos, partilhados com a turma, os registros das narrativas, dos incômodos e dos posicionamentos das crianças passaram a se fortale-

cer, com a escrita de pequenos textos que começavam a desenvolver.

Acompanhar um processo e trilhar esse caminho no trabalho pedagógico exige da docência um posicionamento de colocar em xeque, junto às crianças, aos familiares e à comunidade escolar, a dureza de uma sociedade cujo racismo estrutural nega, viola, desconsidera e reduz as existências de grande parte da população brasileira à aceitação, com sua perversidade e suas lógicas excludentes, e que toma a diferença como algo inferior, ao descaracterizar alguns povos, suas histórias, culturas, saberes e fazeres.

FIGURA 2 – DESENHO DE CRIANÇA EM 2019: ESCRAVIZAÇÃO DOS CORPOS NEGROS



Fonte: Acervo das autoras (2019)



A monocultura da branquitude tem se inserido como produtora de verdade e de invisibilidade do outro como legítimo outro na convivência, já que se pauta numa razão metonímica, que vê na dicotomia a forma mais acabada de totalidade, afirmando-se uma razão exaustiva e exclusiva. Como argumenta Santos (1995, p. 787), podemos compreender como os processos de exclusão de pessoas negras pautam-se em uma monocultura racional branca, na qual “há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”.

Nesse contexto, o trabalho educativo foi tecido a várias mãos, a partir de intensa pesquisa e produção de saberes e fazeres no cotidiano escolar da Educação Infantil, enfrentando a dificuldade de acesso a materiais didáticos e o reduzido acervo de literatura infantil disponível nos ambientes escolares, devido à razão metonímica, que tenta invisibilizar a cultura dos povos negros, com a pouca relevância “habitual” que se atribui à temática, com a tentativa constante de apagamento das culturas infantis de crianças negras.

O trabalho educativo de pensar as afirmitades em transcrições infantis cons-

tituiu-se como um movimento de produção de conhecimentos coletivos, ao articular os pilares da universidade pública, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, com a colaboração dos membros do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (NUPEC3), de estudantes de música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com estudantes de estágio supervisionado de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia, além dos servidores da instituição.

A coletividade do trabalho configurava-se a partir da escuta dos interesses de conhecer das crianças, o que acontecia durante os momentos de rodas de conversas com pesquisadores do NUPEC3, ao provocarem e serem provocados pelo grupo de crianças, com a utilização de filmes de curta-metragem. Através do corpo com experimentações de vários ritmos, instrumentos musicais e estilos musicais da cultura afro-brasileira, durante as intervenções semanais dos estudantes de música do PIBID, e, por intermédio de signos artísticos, com realização de oficinais de esculturas de argila a partir de obras de artistas negros e de personagens da literatura infantil com abordagens étnico-raciais, no período de acompanhamento do estágio supervisiona-

do do estudante de Artes Visuais, culminou com a produção de um roteiro, do cenário e de um filme de curta-metragem produzido com as crianças, intitulado “O mistério da cobra misteriosa”<sup>3</sup>.

Nesse contexto de intervenções educativas, mobilizamos o conceito de *transcrições infantis* com base nos estudos de Corazza (2015), pois potencializa a compreensão das traduções didáticas vividas, criadas e recriadas por crianças e professoras, o que conecta o pensamento com a diferença, com intuito de ampliar o surgimento de ‘escrileituras’ potentes para a vida. A intensidade encontrada está no sentido de tentar subverter os apagamentos históricos e seguir pistas deixadas pelas crianças nas “redes de conversações” (CARVALHO, 2009), ao se ocupar com questões como: O que desejam saber sobre o povo negro? O que a história do Brasil não conta sobre as africanidades? Quais existências afro-brasileiras são produzidas na Educação Infantil? O que podemos transcriar?

A tessitura desse debate com crianças da Educação Infantil e o compartilhamento das experiências educativas criam, para a docência, a possibilidade de outra leitura de nossa história. Ajuda a colocarmos

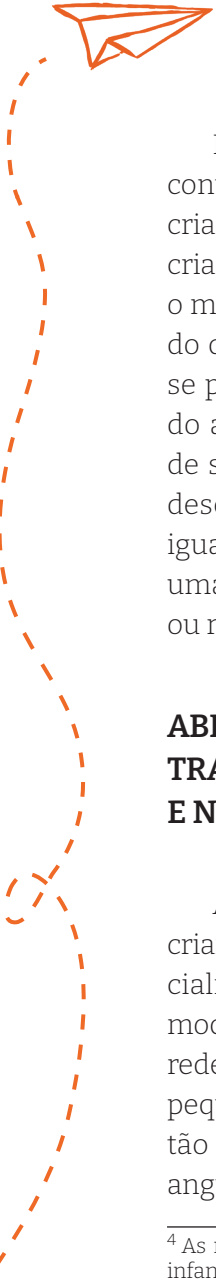
em análise o presente que vivemos, com o racismo estrutural que vigora, disseminando o preconceito e a dor em meninos e meninas, homens e mulheres negras. O presente nos convida, no sentido de Walter Benjamin (1996), a “escovar a história contrapelo”, e a produzir processos de resistências, lutas e afirmações.

### FIGURA 3 – PRODUÇÕES COLETIVAS NA COMPOSIÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS COM A INFÂNCIA



Fonte: Acervo das autoras (2019)

<sup>3</sup> O Filme encontra-se hospedado no canal do CEI Criarte Ufes, na plataforma do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-HjZAFopefM>.



Posto isso, apresentaremos alguns encontros e conversações produzidos com as crianças, abrindo o baú de histórias e transcriando outras narrativas, a fim de expandir o mundo dos possíveis, para que, no sentido de Boaventura de Souza Santos (2003), se possa ter “o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

### **ABRINDO O BAÚ DE HISTÓRIAS E TRANSCRIANDO OUTRAS IMAGENS E NARRATIVAS<sup>4</sup>**

Apostando nos usos menores que as crianças fazem da língua maior, nas potencialidades de transcriar outras lógicas e modos de ser e estar no mundo, a tecitura de redes de conversações diariamente com os pequenos permitiam colocarmos em questão seus desejos de conhecimentos, suas angústias e suas curiosidades e sinalizaram

os caminhos pedagógicos a serem trilhados. Ouvir as narrativas infantis, conhecer seus imaginários e possibilitar que compartilhassem os modos como vivem e sentem o racismo e a discriminação ampliaram os sentidos das produções de conhecimentos. A partir desse movimento, as docentes<sup>5</sup> organizaram um “Baú de Histórias”, com intuito de alargar a inserção da temática étnico-racial na educação infantil e de ampliar as possibilidades de uma educação que se posicione contrariamente ao racismo e as desigualdades geradas por ele.

Nas rodas de conversas, emergiam temas que as crianças sinalizavam como interesses de pesquisa. Assim, o baú foi se constituindo com objetivo de proporcionar a descoberta e o debate sobre a história da produção de conhecimento, da cultura, da estética e da existência dos povos afro-brasileiros. O baú foi composto por vários objetos, imagens e textos, vários disparadores para conversas entre escola, famílias e crianças. Cada dia era realizado um sorteio em que se definia qual criança o levaria para casa para abrir com seus familiares, com intuito de explorar, conhecer, mani-

<sup>4</sup> As narrativas, imagens e relatos, compartilhados nesse texto, são oriundos do livro “Africanidades em transcrições infantis” (2019), disponível em: <https://criarte.ufes.br/producoes-das-criancas>.

<sup>5</sup> A caracterização da equipe pedagógica da turma do grupo 5 referenciado seu-se da seguinte maneira: Professora regente (Larissa F.R. Gomes); Professora voluntária (Jussara Alves da Costa); auxiliar de creche (Flavia da Silva Finamore).



FIGURA 4 – POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE CONVERSÇÕES COM AS INFÂNCIAS DOS GRUPOS 4 E 5



Fonte: Acervo das autoras (2019)

pular, estudar e transcriar suas próprias imagens e narrativas.

As experiências educativas seguiram a cartografia de algumas linhas de interesses apontadas pelas crianças, organizadas e planejadas pelas docentes na composição dos artefatos do baú, como podemos destacar algumas das 20 temáticas: a) as gran-

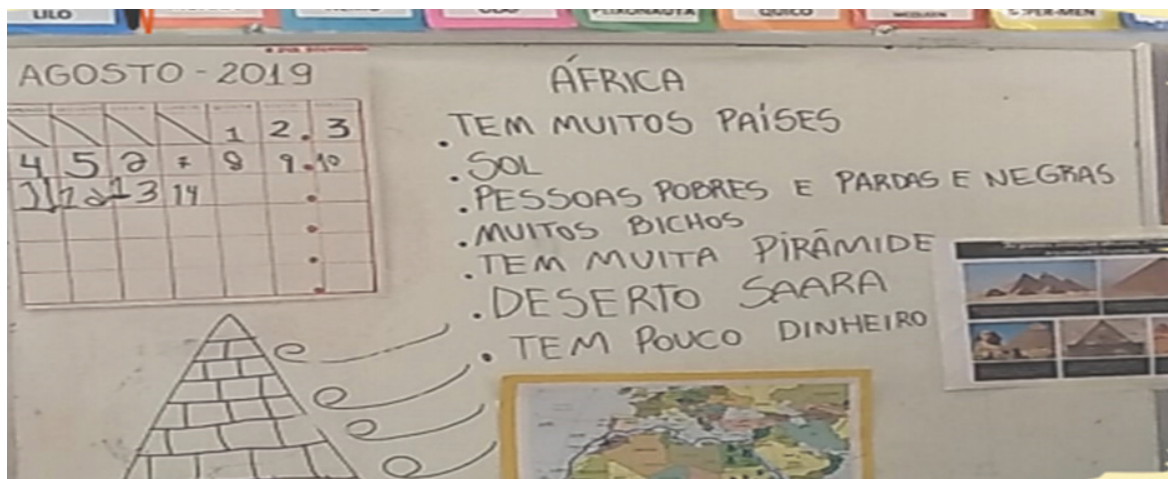
des invenções africanas, como a invenção de grandes obras de engenharia e de arquitetura, com a construção das Pirâmides no Egito e no Sudão; b) mitologia africana, conhecendo as lendas contadas pelos seus povos; c) Abayomis, bonecas negras feitas pelas mães nos navios negreiros para suas crianças, colocando o debate sobre os brinquedos e afetivi-

FIGURA 5 – EXPLORANDO AS HISTÓRIAS CONTIDAS NO BAÚ



Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 6 – REGISTROS DIÁRIOS DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS



Fonte: Acervo das autoras (2019)






dade; d) artesanato com cordas e o trabalho com os recursos materiais; e) os instrumentos de batuques, como tambores e os chocalhos. Instrumentos coloridos e feitos de sementes com a abordagem das estéticas musicais; f) tecidos africanos e as várias estamparias, que, historicamente, em seu processo artesanal, sempre foram muito valiosos para os seus povos; g) jogos matemáticos e a tradição entre os povos africanos na matemática; h) contos africanos e a literatura infantil; i) cabelos afros, ampliando a valorização da estética negra; j) bonecas pretas, marrons e seus vários tipos de cabelo – trabalhando o imaginário racial; k) máscaras africanas, pinturas facial e corporal; l) músicas e danças; m) personalidades negras; n) moradia, dentre outras temáticas que surgiram com as conversas.

O investimento feito com o baú era para convidar crianças e familiares a se envolverem na relevância das temáticas, investindo no contágio com os instrumentos musicais, com as tranças e cabelo *black*, com o artesanato, as bonecas de pano negras, brinquedos, jogos, literatura infantil e muitas imagens. A cada viagem do baú pelos lares das crianças, recebíamos os textos e imagens que escreviam e desenhavam, apresentando-os aos colegas, fazendo a leitura coletiva, dialogando sobre suas curiosidades,

afecções, desejos e saberes. A cada viagem do baú, novas conversas, conexões e pensamentos eram disparados e, assim, várias histórias se transcriam pelas composições das crianças com os conhecimentos e afetos que experimentavam.

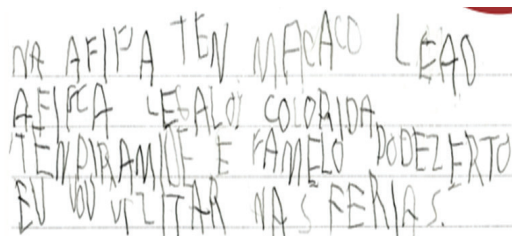
No cotidiano das aulas, as crianças percorreram as fronteiras da África e do Brasil, com uso de mapas, desenhos animados e tantos outros recursos. Elaboraram saberes sobre África, seus diversos países, diferenças geográficas (desertos, florestas, savanas, praias), desigualdade na distribuição de riquezas, exploração, mas também conheceram a grande biodiversidade que a caracteriza, assim como imensa diversidade cultural de seus povos.

A cada nova descoberta, as crianças traziam seus olhares, suas narrativas e transcrições para o que estavam conhecendo, como se pode observar nos registros tecidos diariamente pelas professoras durante as rodas de conversas, sistematizando o que as crianças enunciavam e acrescentando outras informações e problemáticas. Como estavam iniciando o processo de sistematização da leitura e da escrita, buscavam registrar, em pequenos textos, as temáticas estudadas e dialogadas a partir do retorno do baú. Esse processo de compreensão, apro-



priação e sistematização da escrita ocorreu ao longo de todo ano, sem preocupação com o domínio e alcance de produção textual de escrita ortográfica.

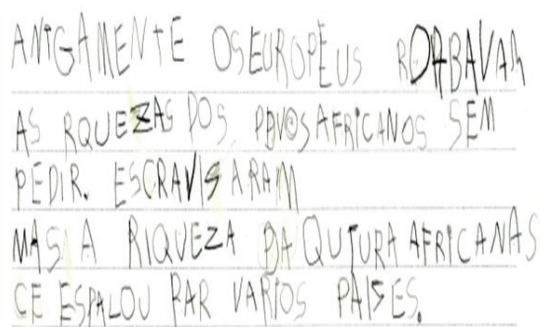
FIGURA 7 – REGISTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CRIANÇA 1 – 2019



NA AFIPA TEN MAFACO LEAO  
AFIPA LEALOI COLAIDA  
TENPIRAME E FAMELO PODEZERTO  
EU VOU MILITAR NA S FERIAS.

Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 8 – REGISTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CRIANÇA 2 – 2019



AMIGAMENTE OS EUROPEUS ROUBAVAM  
AS RIQUEZAS DOS POVOS AFRICANOS SEM  
PEDIR. ESCRAVISARAM  
MAS A RIQUEZA DA QUITORA AFRICANAS  
SE ESPALOU PAR VARIOS PAISES.

Fonte: Acervo das autoras (2019)

Atentos aos debates, a curiosidade da turma aumentava a cada dia. Evidenciamos a importância das culturas africanas para seus povos e para a constituição do povo brasi-

leiro, identificando raízes culturais, experimentando e problematizando seus usos na Educação Infantil.

Ao recebermos o baú em sala de aula, novas oportunidades de indagações e experimentações surgiam, como o diálogo sobre as várias formas de crenças africanas e a necessidades de respeito por todas estas, assim como sobre os sentidos das vestimentas para os seus povos, seus trajes, tecidos coloridos, valorização da estampa-ria, desde os significados dos desenhos nas estampas, que em muitos casos remetiam aos movimentos de animais, até o significado de poder e riqueza contidos nos tecidos, usados como moedas de troca ao longo da história. Nesse contexto, surgiam experimentações afirmativas que entrelaçaram corpos, estampas e tecidos.

O corpo infantil agenciou e foi agenciado no encontro com a temática étnico-racial. Os encontros com as pinturas facial e corporal provocaram o imaginário infantil a compreender os sentidos de pintar-se, de preparar-se para comemorar o nascimento, a colheita, a vitória em batalhas e até mesmo lidar com a morte, como muitas tribos assim o fazem. Sentir-se um guerreiro africano, imaginar-se parte de uma tribo, escolher sua pintura ao conhecer o significado, alar-



FIGURA 9 – ESTAMPARIA DE TECIDO AFRICANO POR CRIANÇAS



Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 10 – ESCOLHA DAS PINTURAS FACIAIS



Fonte: Acervo das autoras (2019)

gava o campo corporal, sensitivo, histórico e afetivo das crianças.

As transcrições infantis moviam-se por todos os espaços e tempos do CE Criarte, convidavam para a difícil busca por bonecas e bonecos negros pela escola, lançando-nos ao desafio de criar sentidos, referências e processos afirmativos para o brincar, indagando: Onde estão as bonecas negras na infância?

Iniciamos uma experiência afirmativa de compor nossas bonecas, criar outras refe-

rências e alargar as representações sobre os brinquedos infantis em nossa sala de aula. Conhecer a história das bonecas Abayomis, que significam “encontro preciso”, ajudou a entender que elas eram produzidas pelas mães africanas para acalantar seus filhos durante as terríveis e longas viagens a bordo dos navios tumbeiros, onde se fazia o transporte dos negros escravizados entre África e Brasil. Segundo a história, as mães rasgavam retalhos de suas saias e faziam essas bone-



cas, que serviam como amuleto de proteção para seus filhos e filhas.

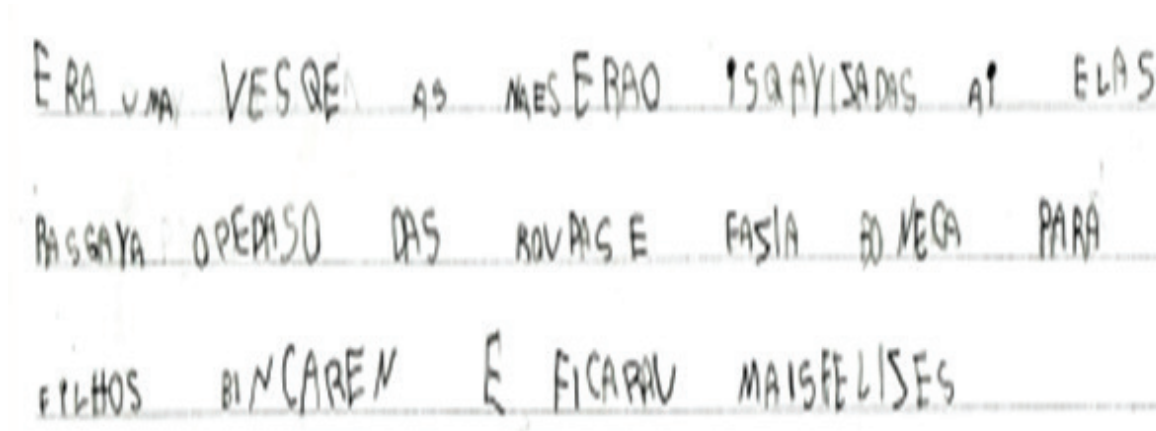
Outro campo de experimentações afirmativas se pautou na produção artística, em que as crianças descobriram que existem várias maneiras de fazer e viver a arte, com as pinturas e desenhos tribais, esculturas que retratam o rosto dos povos africanos, sucatas de guerra, artesanatos com madeira, marfim, bronze, além das máscaras que trazem as magias dos rituais tribais. Até a fachada de casas, em determinados lugares em África, eram utilizadas como telas para pinturas, por exemplo as casas de Ndebeles, na África do Sul.

FIGURA 11 – CRIANDO SENTIDOS E REFERÊNCIAS PARA O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 12 – REGISTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CRIANÇA 3



Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 13 – REGISTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CRIANÇA 4

ERA UMA VEZ CASAS AFIRANAS  
SONHEI EN CONHECE A AFIRA E V  
SUAS KASIVHAS COLORIDAS

Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 14 – CASAS NDEBELES POR DESENHO INFANTIL



Fonte: Acervo das autoras (2019)

As máscaras africanas também mobilizaram os conhecimentos infantis sobre o folclore capixaba, a partir do personagem centenário João Bananeira, que constitui a história cultural do Município de Cariacica no Espírito Santo, na qual negros, em

movimento de resistência para participar do carnaval de Congo em Roda d'água, cobriam todo seu corpo com adereços para não serem identificados.

Dentre tantos saberes e fazeres que os povos negros portam e ajudam na constituição dos povos brasileiros, perpassaram experimentações com brincadeiras e jogos, música, dança, literatura e culinária, que permitem não apenas romper com a ideia apenas de exploração, escravização dos corpos negros, mas possibilita o reconhecimento da potência de suas experiências, de suas lutas e resistências na busca por uma superação das desigualdades entre brancos e negros, elaborando a recusa de narrativas que os tomem, ainda hoje, pela imagem de ex-escravos.

Essa recusa também perpassou pelo debate sobre o que é a beleza? Sobre a cor da pele, os traços dos rostos e o cabelo. A força simbólica do cabelo afro que remete a uma estética ancestral, carregada de valor e sentidos, marca simbólica, cultural e linguística com grande relevância e afirmação para os descendentes nos enfrentamentos às práticas discriminatórias. Nesse contexto, disparadores como a literatura infantil, músicas, oficinas, filmes, imagens de personagem negros que tomam seus cabelos com marca



FIGURA 15 – EXPERIÊNCIAS AFIRMATIVAS COM MÁSCARAS E FOLCLORE CAPIXABA



Fonte: Acervo das autoras (2019)

simbólica e cultural de resistência mobilizaram as problematizações sobre o incômodo que algumas crianças apresentam com seus cabelos.

Acompanhando e produzindo processos educativos com as crianças, outras conver-

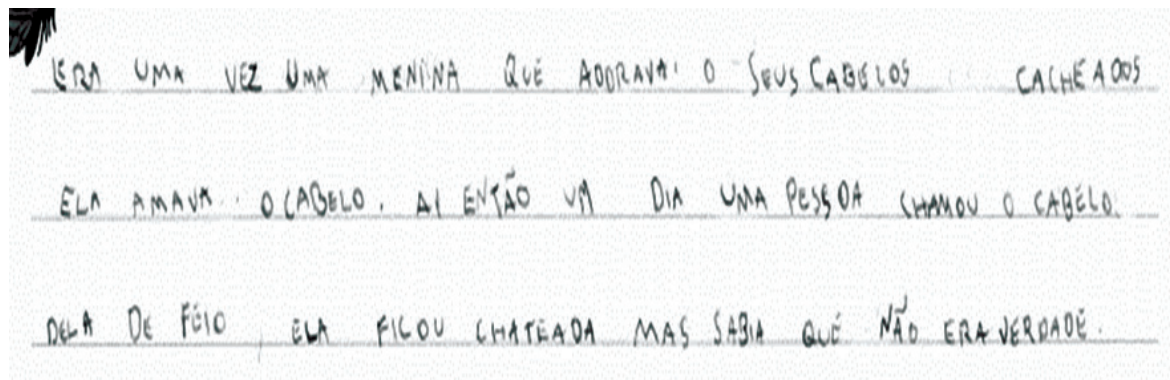
sas seguiram a trilha da importância de pensar sobre mídia e consumismo e a invisibilidade de pessoas negras e de suas infâncias, com ausência de referências, provocando o não reconhecimento e não assunção de si por uma lógica perversa da branquitu-

FIGURA 16 – EXPERIÊNCIAS AFIRMATIVAS EM OFICINA DE PENTEADOS AFRO



Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 17 – REGISTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CRIANÇA 5



Fonte: Acervo das autoras (2019)





FIGURA 18 – REGISTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CRIANÇA 6

AS BONECAS BRANCAS TEM QUE SER MUITO MUITO  
IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS NÃO EXISTE SO  
BONECAS BRANCAS AI AGENTE VAI NO SUPERMERCADO  
E TEM BONECA NEGA E DEPOIS COMPARA E AS  
CRIANÇAS VAO BRINCAR

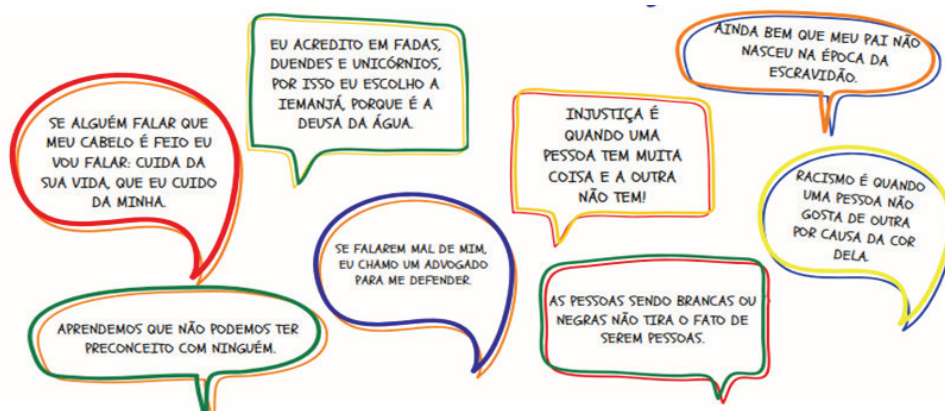
Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 19 – REGISTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA CRIANÇA 7

OS POVOS AFIKAMOS SAO MUITO  
IMPORTANTS. AS PESSOAS NEGRAS PODEM CS  
MATEORES ARTISTAS O MODELOS E TUDO  
QE ELA QUIZER.

Fonte: Acervo das autoras (2019)

FIGURA 20 – REGISTROS DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS EM REDES DE CONVERSÇÕES COTIDIANAS



Fonte: Acervo das autoras (2019)

de, assim, indagamos o porquê de pessoas negras pouco aparecerem na televisão.

Diante ao que vivemos-experenciemos com as infâncias do grupo 5 do Cei Criarte, nos tornando mais combativos, não aceitando a dor que o preconceito causa, transcriamos outras histórias e apostas de vida. Nas múltiplas conversações, brincadeiras, experimentações e cenas compostas, buscamos tocar e ser tocadas, afetar e ser afetadas, falar menos e ouvir mais, compreender mais do que ser compreendidas, o que, nessas poucas linhas de escrita, ousamos trazer como conversas, pensamentos, angústias, lutas e resistências pelos modos

como as crianças transcriam a realidade e elaboram outros imaginários, outras expectativas e a justiça social. Aprendemos com o que dizem as crianças a aceitar o convite de re-existir e de acreditar no reencantamento do mundo.

Isso posto, como nos ensinam Rangel e Moraes (2019, p. 4):

Ninguém nasce racista ou traz do ventre preconceito com África. A criança aprende com e por aquilo que vê e escuta. Ao mesmo tempo, em guaguejos, balbucios e garratujas, em potentes usos menores de uma língua maior, a criança pode dizer o que ainda não foi dito, pode brincar com palavras



ancestrais e transcriar mundos e sociedades antirracistas.

Acreditando no convite feito por Benjamin em “escovar a história a contrapelo” para, assim como Santos nos sugere, que seja possível o reencantamento do mundo na superação de lógicas excludentes, de

sofrimento e apagamento das diferenças, a docência se lança a provocar, a apostar nas conversações com as crianças, em conhecer e valorizar suas maneiras de traduzir os conhecimentos, de transcriar e de produzir sentidos e significados para a vida.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 8 nov. 2021.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: Dp et alii, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara *et al.* Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escriteiras. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56 p. 317-331, maio/ago. 2015.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

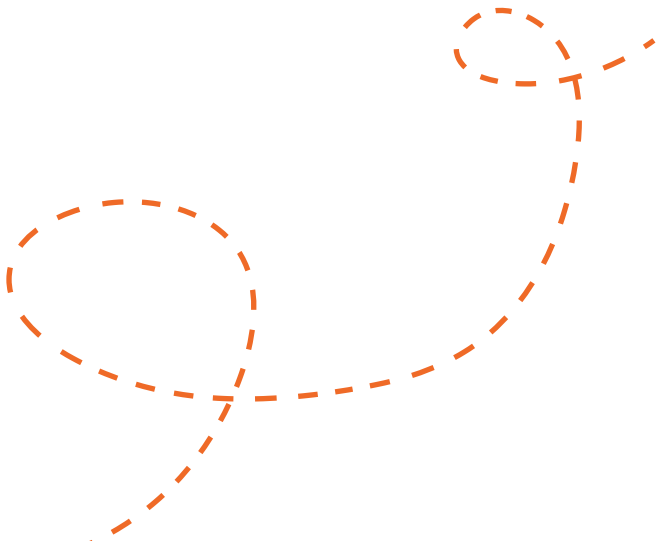


**18**

**A UAC TEM MUITA HISTÓRIA  
PARA CONTAR!**

# **A UAC TEM MUITA HISTÓRIA PARA CONTAR!**

Maria José da Silva Rocha  
Clau Fragelli






*“Quando guri, eu tinha de me calar à mesa: só as pessoas grandes falavam.  
Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem.”  
(Mario Quintana)*

FIGURA 1 – BEM-VINDAS À UAC!



Fonte: Acervo da UAC

A Unidade de Atendimento à Criança (UAC) está localizada no interior do estado de São Paulo, na região centro-leste, a uma distância rodoviária de 234 quilômetros da capital paulista. É a unidade de Educação Infantil da



Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e está vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE).

Antes de seu funcionamento e atendimento a crianças e bebês, ocorreu uma luta pela creche dentro da Universidade que durou em torno de dez anos. Essa reivindicação local coincidiu com a expansão de movimentos populares, que teve início na década de 1970, promovidos por grupos organizados da sociedade civil, em um momento de modificações significativas de conceber o Esta-

do e o direito do trabalhador, especialmente das mulheres. Esses fatores resultaram em grande pressão das mães trabalhadoras ao poder público e a empresas, por creches para deixarem seus filhos. Nesse contexto social, a comunidade universitária reivindica a exigência contida na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que dispõe sobre as instituições de creches e demais serviços de assistência pré-escolar para filhos e filhas das(os) servidoras(es) dos órgãos e entidades da Administração Federal.

#### FIGURAS 2 E 3 – TERRENO PARA CONSTRUÇÃO DA UAC E MANIFESTAÇÃO DE REIVINDICAÇÃO DE CRECHES EM FRENTE À REITORIA DA UFSCAR, RESPECTIVAMENTE



Fonte: Acervo da UAC







A nomenclatura da UAC tem sido debate constante de sua equipe. Os documentos que tramitavam durante o seu surgimento traziam Creche como nome. Em 1992, ano em que foi inaugurada, essa nomenclatura sai dos documentos, passando a se designar Unidade de Atendimento à Criança (UAC). O que motivou essa busca foi encontrar um nome que expresse o papel, a função que ele traz consigo, ou seja, sua identidade, pois sabemos que a expressão **Educação Infantil**

foi consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) para caracterizar as instituições pré-escolares, abarcando o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. Essa busca continua, por ainda entendermos que o nome atual é genérico e não demarca a função educativa.

Atualmente, a equipe de funcionários da UAC configura-se da seguinte forma:

QUADRO 1 – CARGOS EFETIVOS E TERCEIRIZADOS DA UAC.

<b>CARGOS EFETIVOS DA UNIVERSIDADE</b>	<b>CARGOS TERCEIRIZADOS</b>
1 Diretora	1 Nutricionista
1 Coordenadora Administrativa	2 Controladoras de Acesso
1 Coordenadora Pedagógica	5 Responsáveis pela Limpeza
12 Professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	3 Cozinheiras
1 Enfermeira	
5 Auxiliares de Creche	
1 Auxiliar de Serviços Gerais	

Fonte: Autoras



Há, ainda, 12 estagiárias remuneradas contratadas pela universidade e uma pesquisadora, contemplada com uma bolsa pelo projeto de Extensão “Interações e Brincadeiras na UAC”, que desenvolve atividades com todos os grupos da UAC, em parceria com as professoras e auxiliares de creche.

No decorrer da história da UAC, o número e o cargo de funcionárias se configuraram de acordo com as exigências do contexto das leis trabalhistas. Houve algumas mudanças significativas ocorridas no decorrer dessa história, como a contratação de funcionários terceirizados, principalmente em serviços de apoio como cozinha e limpeza, além de que há uma variação muito grande na aquisição desses serviços. Como exemplo, os funcionários dos serviços terceirizados da cozinha atendiam a confecção de uma alimentação saudável quando se contratava os funcionários, e não o serviço. Atualmente a contratação é de serviço; sendo assim, há uma distância muito grande da intervenção da UAC no preparo e compra dos alimentos, pois sua compra e preparação estão a cargo da empresa contratada. Então, a qualidade e quantidade do serviço sofreram alterações pouco favoráveis em relação às situações anteriores.

A maior mudança em relação ao quadro de funcionários foi a contratação de profes-

sores. A equipe docente da UAC começou com a vinda de professoras de 1º e 2º graus do antigo território de Rondônia, que estavam sendo redistribuídas devido à mudança de território federal para estado. Com a vinda dessas professoras, que tinham uma jornada de oito horas de trabalho direto com as crianças, o quadro de professoras foi montado, o que facilitou e acelerou a abertura da Unidade. A configuração atual desse quadro é diferente, devido à mudança na carreira pela Lei 12.772/ 2012 (BRASIL, 2012), que instituiu a carreira de docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com atribuições de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão.

Atualmente, o cargo de Direção ocorre por meio de um processo eleitoral, com escolha da comunidade da UAC, através do voto direto, a cada dois anos. No início, esse cargo tinha a denominação de Chefe e era indicado pelo Reitor. No sexto ano da unidade, com a formação do Conselho de Pais da UAC, composto por 50% de membros representantes da equipe e 50% de membros representantes de pais, o novo cargo de Direção passa a ser escolhido pelos seus membros. A escolha deixa de ser realizada pelos membros representantes do Conselho na gestão de 2000 a 2002 e passa a ser como acontece atualmente.



Como campo de estágio, a Unidade recebe anualmente uma quantidade significativa de estagiários, que realizam suas atividades em duas modalidades distintas:

**a) Estágio Curricular:** é realizado por estudantes de cursos de graduação que cumprem uma carga horária determinada pelo Programa de Formação de Licenciados ao qual estão vinculadas(os). Entre os cursos que costumam estagiar na UAC, encontram-se Pedagogia e Música, por exemplo. A UAC planeja a realização desses estágios com uma configuração organizada com o professor supervisor de estágio e equipe da UAC, levando-se em conta a razão adequada entre o número de estudantes estagiários e grupos de crianças, como também as normas internas da UAC em relação aos estagiários e à carga horária dos estágios.

**b) Estágio remunerado não obrigatório:** é realizado por alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia de diferentes instituições, após terem sido selecionados em processo seletivo público pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSCar. Tem a finalidade específica de auxiliar professoras na prática de cuidado e educação de crianças de 3 meses a 5 anos. São contratos temporários (máximo de 2 anos), normalmente com jornadas de 20 horas semanais exercidas em

sala. Para funções administrativas, podem chegar a 30 horas semanais.

A contratação de estagiárias(os) em serviço da formação em docência ampliou nos últimos anos e atualmente cada turma de crianças tem pelo menos uma estagiária, sendo que os grupos de bebês e crianças pequenas muitas vezes têm duas estagiárias. Seja remunerado ou curricular, nosso desafio é construir uma relação em que a formação inicial e continuada implique um trabalho conjunto de estudantes em formação e profissionais imersas no contexto da Educação Infantil, que entenda formação e aprimoramento profissional como conquistas produzidas e usufruídas por todos os envolvidos.

Desde o início do funcionamento da UAC, o número de auxiliares de creche que compõem o quadro de servidores técnicos administrativos continua o mesmo. Quando houve a extinção dos serviços de apoio na universidade e a terceirização passou a os realizar, esse cargo quase deixou de existir. Mas, percebendo-se a necessidade da sua existência, devido a duas aposentadorias e duas remoções internas, a universidade abriu um concurso de contratação no ano de 2015. Então, após inúmeras mudanças, foi possível manter o número de auxiliares de creche.

FIGURA 4 – ESTAGIÁRIAS REALIZANDO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA/COM AS CRIANÇAS NO PARQUE, SUPERVISIONADAS PELAS PROFESSORAS DAS TURMAS



Fonte: Acervo da UAC (2000)

No início dessa história, o atendimento às crianças acontecia na faixa etária de dois a cinco anos, mas, logo no ano seguinte – 1993 –, com a vinda de mais professoras redistribuídas do antigo território, foram abertas mais duas salas, o **Berçário** e o Maternal I, como antes era denominado, que atualmente corresponde ao **Grupo 1**. No

período em que a idade prevista para o término da pré-escola era até seis anos, houve atendimento às crianças dessa idade, sendo que esse atendimento aconteceu entre 1996 a 2006, quando a idade de término da Educação Infantil diminuiu de seis para cinco anos, antecipando a entrada da criança no Ensino Fundamental.



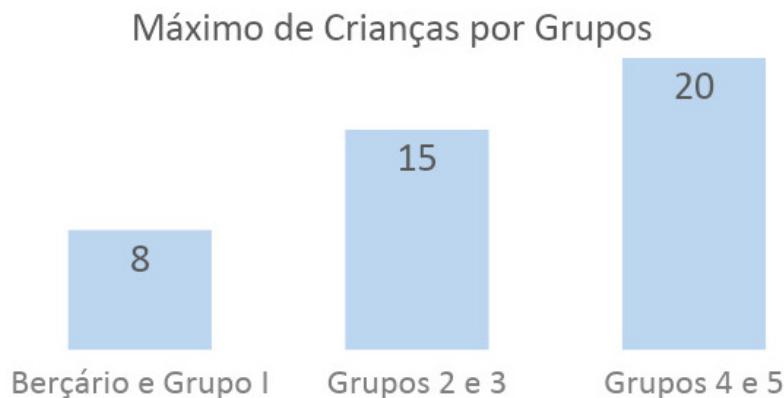
Atualmente, os Grupos de crianças estão divididos por faixa etária com a seguinte nomenclatura: **Berçário** contempla os bebês que completam três meses até 31 de março do ano vigente; **Grupo 1** contempla os bebês que completam um ano até 31 de março do ano vigente, **Grupo 2** contempla as crianças pequenas que completam dois anos até 31 de março do ano vigente; **Grupo 3** contempla as crianças pequenas que completam três anos até 31 de março do ano vigente; **Grupo 4** contempla as crianças que completam quatro anos até 31 de março do ano vigente; **Grupo 5** contempla

as crianças que completam cinco anos até 31 de março do ano vigente.

Cada grupo tem turmas no período da manhã e da tarde. E cada uma destas turmas tem uma professora responsável, uma auxiliar de creche e/ou uma estagiária.

Assim, temos um total de 172 vagas disponíveis, 61 por período. Há crianças de período integral, o que acarreta uma diferença entre número de vagas e quantidade de crianças na Unidade. Há duas maneiras de ingressar na unidade: seleção de bolsista PAE<sup>1</sup> por edital da ProACE e sorteio público por edital próprio.

FIGURA 5 – DISTRIBUIÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PELOS GRUPOS ETÁRIOS DA UAC



Fonte: Autoras

<sup>1</sup> Programa de Assistência Estudantil da UFSCar, que contempla estudantes dos cursos de graduação. Considerando a localização da UAC, só podem ser contemplados crianças cujos pais (pai, mãe ou ambos) sejam estudantes do campus de São Carlos.



Por ser uma unidade universitária, a UAC busca a articulação do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. As professoras e auxiliares de creche passam pouco mais da metade de sua jornada de trabalho em sala, no trabalho direto com bebês e crianças. Nosso traba-

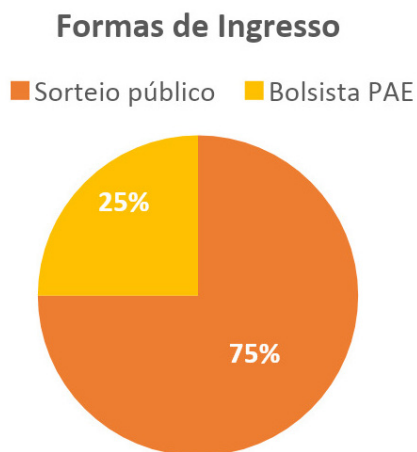
lho pedagógico pauta-se nos princípios das interações e brincadeiras. Cada professora de turma desenvolve seu planejamento com autonomia, sob o olhar cuidadoso da coordenadora pedagógica. Nossa forma de comunicação com a família é o “Semanário”, afixado

QUADRO 2 – RELAÇÃO DE VAGAS POR PERÍODO E QUANTIDADE DE CRIANÇAS DA UAC EM 2021'

172 vagas	61 manhã
	61 tarde
** 109 crianças (em 2021)	

Fonte: Autoras

FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS EM CADA FORMA DE INGRESSO NA UAC



Fonte: Autoras



nas portas das salas, em que são descritas, a cada dia, as atividades, experiências e vivências de cada turma. As professoras produzem, ainda, os portfólios de cada criança e, semestralmente, avaliam diferentes aspectos do desenvolvimento e das experiências vividas por cada criança do grupo. Além do trabalho em sala, as atividades de ensino ainda englobam o planejamento pedagógico, elaboração e preparação de material pedagógico; orientação de estagiários(as) curriculares, extracurriculares e orientandos(as); atendimento às famílias; participação em reuniões de equipe; participação no Grupo de Estudo em Serviço da UAC. Este último se constitui, ainda, como projeto de extensão coordenado pela coordenadora pedagógi-

ca da unidade e consiste no estudo semanal de literatura em Educação, discussão de temáticas pertinentes ou urgentes sobre os aspectos pedagógicos e compartilhamento do trabalho educativo da equipe.

Devido à pandemia de Covid-19 e a suspensão das atividades presenciais, a UAC tem desenvolvido suas atividades ligadas ao ensino de maneira remota, o que não constitui ensino a distância. Nossas ações têm centrado-se no propósito diálogo e no compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e as famílias. Essas interações, ao longo do período da pandemia, ganharam outras formas, como encontros síncronos, *lives*, vídeos, entre outros. As propostas pedagógicas são desenvolvidas

FIGURAS 8 E 9 – PROFESSORAS NA ATUAÇÃO EM ENSINO: EM SALA, COM BEBÊS E CRIANÇA E EM FORMAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDO EM SERVIÇO DA UAC



Fonte: Acervo das autoras



pelas professoras de cada turma, considerando suas especificidades. Não são de caráter obrigatório e são possíveis de serem realizadas em casa, onde as descobertas, expressão de afeto, aprendizagens e desenvolvimento ocorrem de maneira lúdica, podendo ser desenvolvidas no cotidiano da vida familiar.

As atividades de extensão exercidas pelo resto da equipe são variadas. Há o Programa de Extensão “Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil”, que abarca a maioria dos projetos da Unidade, e algumas professoras desenvolvem seus próprios programas ou atividades ligadas a programas de outros departamentos da universidade. Durante a suspensão das atividades presenciais, em 2021, temos projetos de extensão que também são projetos pedagógicos e abrangem todas as crianças: “Yoga e as Emoções” e “Experiências Astronômicas em Casa”, com propostas pedagógicas para bebês e crianças, coordenados por professoras da Unidade.

Existem algumas atividades de extensão que envolvem toda a equipe. A “Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil” acontece desde 2013 e consolidou, ao longo dos anos, a UAC enquanto unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, referência de Educação Infantil na cidade de

São Carlos. É um evento gratuito, aberto, em que estudantes, pesquisadoras e professoras de Educação Infantil se reúnem para palestras, debates, cine-clubes, apresentação de trabalhos e oficinas. É realizado pela equipe desde a concepção, criação de material gráfico, divulgação até a organização geral; todo ano, a própria equipe ministra palestras e oficinas. A “nossa Semana”, como carinhosamente chamamos, ou “Semana da UAC”, como ficou conhecida na cidade, tem consolidado-se como grande momento de formação e partilha entre educadoras e pesquisadoras da infância não apenas da cidade de São Carlos, mas da região. A cada ano, firmamos novas parcerias dentro e fora da universidade, assim como inovamos o próprio evento, apresentando novas possibilidades de diálogos. É um evento do qual nos orgulhamos, por seu potencial criador, formador e transformador da própria equipe e das mais de 200 pessoas que ali circulam anualmente.

Esse evento suscitou a criação de outro projeto de extensão que envolve toda a equipe, a “Mostra Fotográfica, Artística e Cultural da UAC”. Desde 2014, a Mostra acontece, normalmente, concomitante à Semana e trata-se da exposição da produção artística gráfica e fotográfica de bebês e crianças da instituição. Tem sido espaço para promover





FIGURAS 10 A 15 – SEMANA DE FORMAÇÃO, PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL (2018 E 2017)



Fonte: Acervo da UAC

o debate entre pesquisadores e professores em exercício e em formação sobre concepção do fazer artístico na Educação Infantil, além de promover a construção de práticas pedagógicas no âmbito do fazer artístico que contribuam para a qualidade do atendimento e formação das crianças.

Outras atividades de extensão desenvolvidas pela equipe são as Atividades Cur-

riculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs). Atividades voltadas para formação inicial e contínua de educadoras(es), abertas a estudantes da UFS-Car e a membros da comunidade externa. A experiência da atividade “Outros Olhares para a Matemática” pode ser lida em outro capítulo deste livro.

FIGURAS 16 E 17 – LOGOS DOS ÚLTIMOS EVENTOS REALIZADOS (2018, 2019)



Fonte: Acervo da UAC



FIGURAS 18, 19 E 20 – MOSTRA DE 2017



Fonte: Acervo da UAC

FIGURA 21 – MOSTRA DE 2019



Fonte: Acervo da UAC.

Além de extensão, as professoras da Unidade ainda realizam atividades de pesquisa, em grupos e projetos de pesquisa próprios ou grupos ampliados, e atividades de gestão, que vão desde representação sindical, até formação de comissões dentro da universidade. Há, ainda, projetos de pesquisa e extensão coordenados por docentes de outros departamentos, que encontram, na UAC, campo profícuo para seu desenvolvimento.

Desde 2020, a equipe também vem debatendo e recriando seu Projeto Político Peda-

gógico (PPP), a partir do entendimento que PPP é uma construção constante, com os ideais, propostas pedagógicas, concepções de crianças, infâncias e de Educação Infantil. Consideramos que o PPP é parte da identidade coletiva da Unidade e, devido a diversas mudanças no quadro da equipe, as concepções se mutam, readéquam e expandem.

Mesmo com divisão por turmas etárias, a UAC prioriza atividades de integração entre turmas, seja entre duas turmas por vez ou projetos coletivos vivenciados por todas as



FIGURA 22 – BEBÊS E CRIANÇAS DO BERÇÁRIO E GRUPO 1 EM PASSEIO NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR.



Fonte: Acervo das autoras

FIGURA 23 E 24 – CRIANÇAS REALIZANDO PLANTIO E BEBÊS PLANTANDO SUA HORTA (2004 E 2019, RESPECTIVAMENTE)



Fonte: Acervo das autoras



FIGURAS 25 E 26 – ANIVERSARIANTES DO MÊS (2005 E 2019, RESPECTIVAMENTE)



Fonte: Acervo das autoras

crianças. A Horta da UAC (que também é projeto de extensão, que, às vezes, conta com bolsista), por exemplo, é uma iniciativa que vai do Berçário ao Grupo 5, em que bebês e crianças plantam, cuidam, colhem e se alimentam de hortaliças, ervas e temperos e alguns legumes.

Outra iniciativa são os “Aniversariantes do Mês”, quando, mensalmente, fazemos uma comemoração coletiva para quem fez aniversário.

Além das atividades mencionadas, a UAC preza pela realização de eventos abertos dentro (e fora) do espaço da instituição. Eventos

abertos às famílias das crianças, que buscam, além da integração, a articulação instituição-família. Todos os anos, realizamos:


- Festa da Família, em que as famílias são o elemento central, com apresentações culturais, oficinas para crianças realizarem em família e piquenique.
- Feira da Troca, troca de livros infantis e brinquedos, em que incentivamos o baixo consumo.
- Despedida do Grupo 5, apresentação artística cultural, performada pelas crianças deste grupo, que marca o fim da jornada das crianças na UAC.



FIGURAS 27, 28 E 29 – FESTA DA FAMÍLIA 2019, FEIRA DA TROCA 2017 E DESPEDIDA DO GRUPO 5 2019.



Fonte: Acervo da UAC



As turmas realizam, ainda, suas próprias atividades, abertas às famílias, como, por exemplo, lançamentos de livros produzidos pelas turmas, exposições, rodas de música ou contação de histórias.

Todas essas histórias vividas e experienciadas por bebês, crianças, famílias e equipe tornam a UAC um espaço de Educação único, extraordinário e por vezes mágico.

Assim, compreendemos que a excelência em Educação é garantir experiências de infâncias qualificadas, diversificadas e rica elaboradas por profissionais qualificadas, em constante formação e debate. Nós construímos sobre o que fomos entendendo, em constante transformação. Nossa história é nosso motivo de orgulho e esperamos ainda ter muito o que contar...

FIGURA 30 – “ME DÁ SUA MÃO, QUE EU TE LEVO...”



Fonte: Acervo das autoras



*“Só as crianças e os velhos conhecem a volúpia de viver dia-a-dia, hora a hora, e suas esperas e desejos nunca se estendem além de cinco minutos...”*  
(Mario Quintana)

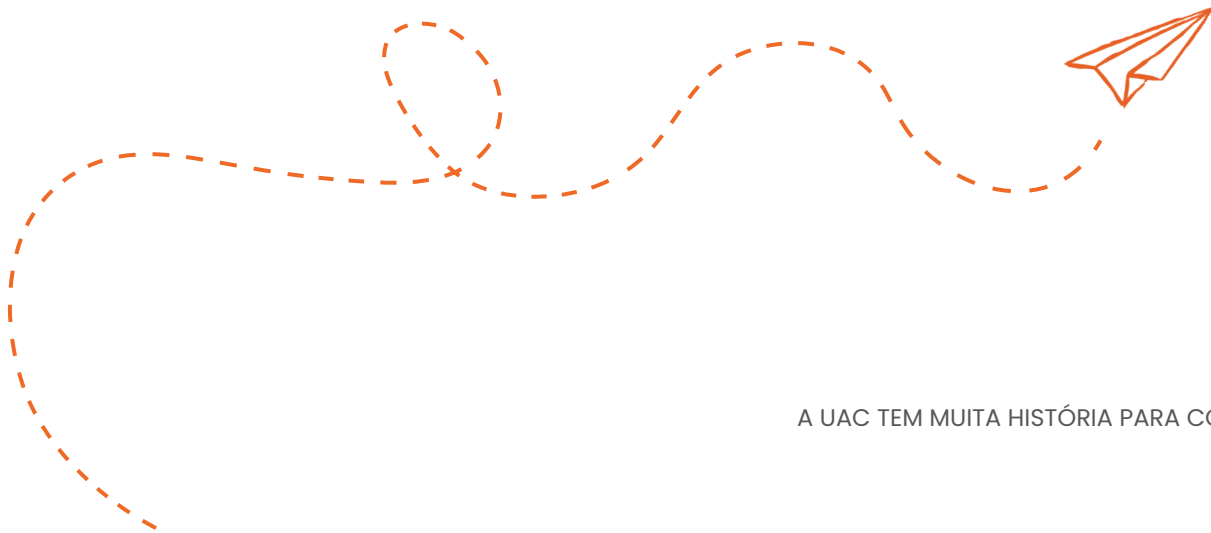
## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/L12772compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12772compilado.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA – UFSCar-UAC. **Projeto Político Pedagógico**. Gestão 2013-2015. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/educacao/PROJETOPOLITICOPEDAGGICODAUACsetembrede2014.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.



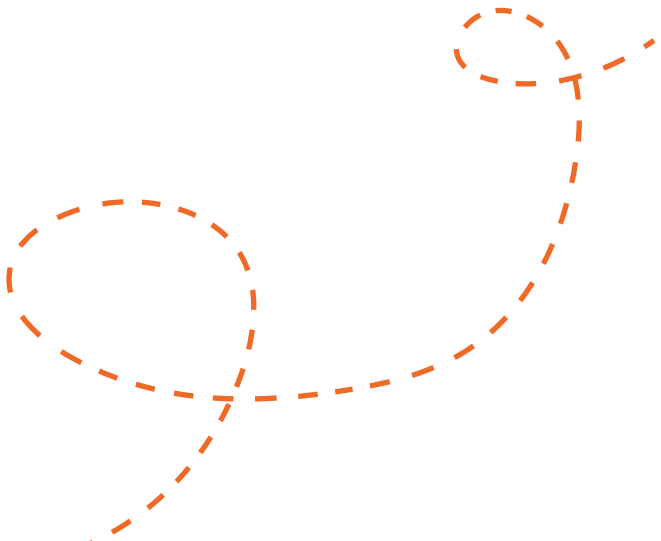


19

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)  
DA/PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
PERSPECTIVA DE "OUTROS OLHARES  
PARA A MATEMÁTICA"**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)  
DA/PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
PERSPECTIVA DE “OUTROS OLHARES  
PARA A MATEMÁTICA”**

Priscila Domingues de Azevedo  
Klinger Teodoro Ciríaco





## INTRODUÇÃO

*Vivemos esperando  
Dias melhores  
Dias de paz, dias a mais  
Dias que não deixaremos para trás (...)  
Vivemos esperando  
O dia em que seremos melhores (melhores)  
Melhores no amor  
Melhores na dor  
Melhores em tudo (...)  
Vivemos esperando  
Dias melhores (melhores)  
Dias de paz  
Dias a mais  
Dias que não deixaremos para trás  
Vivemos esperando  
O dia em que seremos  
Para sempre  
Vivemos esperando, oh oh oh  
Dias melhores pra sempre  
Dias melhores pra sempre (...)  
Jota Quest - Composição Rogério Flausino (2000).*

É com esperança de dias melhores «pra sempre» que iniciamos o debate presente neste capítulo. Esperamos “dias melhores” porque, quando da escrita, vivemos um momento histórico mundial: o da Pandemia de Covid-19. “Dias melhores no amor” para que tenhamos “dias de paz, dias a mais” e que o tempo nos faça lembrar que as ações de hoje refle-



tem nas lutas do passado e projetam o amanhã. Ao esperar um amanhã melhor, partimos da lógica de que é preciso fazer algo, mover-se e ter esperança. Esperança não é espera (do verbo esperar), esperança (do verbo esperar) como coloca Paulo Freire) significa mover-se, ir atrás. Nesse contexto, refletir sobre a formação de professores(as) levanta a necessidade de “ir atrás” de alguns indícios que demarquem as conquistas do campo, desafios, limites e perspectivas, particularmente aqui no que respeita ao trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil. Foi por “dias melhores pra sempre” que professores(as) de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>1</sup> moveram-se para sua profissionalização e que seguem, ainda hoje, na busca da superação do tratamento que têm na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999).

Os debates no campo da Educação Infantil e da organização do trabalho pedagógico da/para infância intensificaram-se desde a promulgação da Lei 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) com o reconhecimento desse

espaço de aprendizagem das crianças como primeira etapa da Educação Básica. Desde então, como sabemos, na história existem “duras” lutas para elementos que constituem pressupostos basilares à educação de qualidade nesse contexto: a profissionalização docente; superação das práticas assistencialistas para um *status* em que “cuidar e educar” ocupe papel de binômio e, portanto, prática indissociável para o exercício dos(as) profissionais; a consolidação de um currículo não escolarizante e que seja mediado pelas “interações e brincadeira”, tal como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

É no cenário das conquistas/avanços e perspectivas futuras que redigimos este texto e que somos convidados a pensar em “dias melhores” para bebês, crianças e seus(as) professores(as) no sentido de contribuir com o conteúdo da matéria que ocupa a pauta das discussões acadêmicas no âmbito da formação docente, objetivo do presente trabalho.

<sup>1</sup>Essa nomenclatura de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas está posta na BNCC (BRASIL, 2018). Definida da seguinte forma: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).



## **“PARA QUE DIAS MELHORES VENHAM EXISTIR...” POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA/PARA A INFÂNCIA**

Diante da forma em que os futuros professores se formam, fica evidente a carência e a necessidade de espaços para a ação na licenciatura. Esse conceito, pode ser categorizado como o lugar das práticas pedagógicas, normalmente, só apresentada ao estudante de modo superficial, nos estágios supervisionados cumprindo um princípio mais burocrático do que formativo (CIRÍACO, 2016, p. 77, grifos do autor).

Partindo da assertiva declarada na tese de doutorado de Ciríaco (2016) e, ao reportar-mo-nos para o espaço da Educação Infantil, podemos fazer a inferência de que, na formação de professores(as) de bebês e crianças pequenas, a “forma” como esses profissionais se formam, no contexto dos cursos de licenciatura em Pedagogia, também não se difere da reflexão posta em apreciação pelo autor. Na formação inicial, as experiências com a ação do fazer docente no cotidiano das instituições infantis é, muitas vezes, distante dos princípios que consideramos fundamentais para perceber os processos educativos que perpassam as interações

necessárias para organização do trabalho pedagógico. Tal constatação exprime especificidades da formação dos(as) professores(as) da Educação Infantil, dentre as quais destacamos: 1) compreensão do conceito de *criança e infância*; 2) indissociabilidade das práticas de *cuidar e educar*, encarando o binômio como pressuposto basilar da prática; 3) a não escolarização precoce.

Nos escritos de *Antropologia da Criança* de Clarice Cohn (2005), alguns apontamentos são colocados ao leitor logo na introdução. Questões acerca do que é ser criança, como esta vive, pensa e ainda o que é essa fase da vida exprimem a urgência, ainda no tempo presente, de se conhecer melhor esse período do desenvolvimento humano e a importância das peculiaridades desse momento. Reconhecemos, em concordância com Cohn (2005), que encontrar respostas para tais questionamentos não é nada fácil, ao que incluímos, em defesa da especificidade da formação de profissionais da/para a Educação Infantil, o quão preciso é refletir acerca desses conceitos na formação inicial, afinal atuaremos com bebês e crianças que interagem conosco cotidianamente, exercem influência e são influenciados pelos espaços circunstanciados que vivenciam nas creches e pré-escolas brasileiras.



Perguntas nada simples de responder. Pelo contrário, elas podem esconder uma armadilha. Afinal, as crianças estão em toda parte, todos fomos crianças um dia, todos temos, desejamos ou não desejamos ter crianças. A literatura nos oferece textos de autores famosos que nos contam sua infância, poetas românticos falam com nostalgia de seu tempo de criança. É como se tudo já fosse sabido, como se não houvesse espaço para dúvidas (COHN, 2005, p. 7).

Ainda para a autora, mesmo com todas as informações que temos sobre “criança” e “infância”, não é possível termos ideias convergentes sobre os termos. Teríamos inúmeras representações. Sob as lentes que podem ler o que é ser criança e viver a infância:

A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demôniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que “as crianças são cruéis”?). Seja como for, em todas essas idéias o que transparece é uma *imagem em negativo* da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta. E, pior,

com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças (COHN, 2005, p. 7-8, grifos da autora).

Nos excedentes de visão entre o mundo do adulto e o mundo da criança é que temos uma linha tênue. Chamamos à atenção para o fato de que é preciso compreender o mundo com o olhar das crianças e, portanto, a defesa de uma Antropologia da Criança (COHN, 2005), se faz urgente e necessária para a formação docente, neste caso a formação de professores(as) da Educação Infantil. Superar visões adultocêntricas que leem modos de pensar e de ser criança pelas representações do(a) professor(a) (adulto) é o desafio à formação. Será preciso romper com “[...] imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (COHN, 2005, p. 8).

Desse modo, em uma leitura histórica e historiográfica da infância (ARIÈS, 1978), precisamos compreender que esta sempre esteve condicionada à visão do que o adulto espera que a criança faça a partir de sua concepção do que é “certo”. A própria representação da criança como adulto em miniatura,





no século XVI, é prova disso. Portanto, em uma vertente formativa que encare o conceito de criança e de infância como objeto primeiro de reflexão, defendemos ser este um fundamento-base para atuação profissional, precisamos entender que a criança é um ser singular, a forma de concebê-la muda dependendo do período histórico-social e político em que se vive a(s) infância(s) (conceito plural). Encarar a criança como sujeito singular representa enxergá-la a partir da leitura do mundo que lhe cabe e reconhecer as pluralidades das infâncias implica transcender tal conceito como categoria única, ou seja, perceber a presença de múltiplas infâncias em um mesmo espaço-tempo, uma vez que as oportunidades de ser criança e viver a infância não são únicas. Temos na creche e pré-escola culturas infantis diversas que fazem da Educação Infantil um encontro com a diversidade cultural brasileira com a qual o(a) professor(a) terá de *cuidar e educar*.

Ao dialogar com o segundo ponto que destacamos ser relevante à formação docente, *cuidar e educar* tornam-se elementos centrais do ser professor(a) de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A história da Educação Infantil e da formação de seus profissionais lembra que “[...] o debate sobre a formação de professores, ou de

educadores como alguns ainda preferem chamar, sempre partiu de uma ênfase muito grande sobre as características do desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos” (CAMPOS, 1999, p. 127). No cerne dessa questão localiza-se a discussão sobre a necessidade de pensar práticas que não dissociem cuidado e educação na rotina das instituições.

O conhecimento que existe sobre essa etapa do desenvolvimento humano – e mais recentemente, sobre como as crianças pequenas se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e educação – tem sido, na maioria dos países, um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas para essa faixa etária e para o delineamento da formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham nas creches e nas pré-escolas. A consideração do duplo aspecto “educar e cuidar” na definição de programas e do perfil do educador decorre dessa importância conferida às necessidades de desenvolvimento da criança pequena (CAMPOS, 1999, p. 127).

*Cuidar e educar* constituem-se, então, binômio fundamental à educação da infância. Na ação de cuidar está implícito o ato de educar. Quem cuida educa e quem educa cuida. Na interação professora-criança da troca de fraldas, em momentos do banho, na hora do sono e na hora da refeição – até a problema-



tização de determinados fatos para que estes consolidem conhecimentos do mundo infantil –, estamos cuidando e educando. Quando trocamos a fralda de um bebê, por exemplo, trocamos olhares e interagimos, nessa ação estamos dizendo, implicitamente, como este deverá agir futuramente no seu cuidado com a higiene pessoal. Muita coisa está em jogo nas interações que propiciamos (intencionalmente ou não) com a criança desde o seu nascimento. Por essa razão, *CuidarEducar* na Educação Infantil é um binômio indissociável e os(as) professores(as) necessitam de uma apropriação dos fundamentos que respaldam a ação docente nessa fase do desenvolvimento humano.

O legado empreendido em vida pela pesquisadora Ana Beatriz Cerisara auxilia-nos a perceber quão relevante é o binômio. Para Cerisara (1999), se quisermos avançar na compreensão do cuidar e educar (ou educar e cuidar), não podemos negar o passado e temos que o tomar como objeto de reflexão. A história nos diz muito acerca dos modos que compreendemos a criança e infância na contemporaneidade.

Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em

pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”. Nesta “falsa divisão” ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 12).

A assertiva de Cerisara (1999) acerca do caráter do atendimento destinado a creches e pré-escolas chama atenção para o fato de que a falsa dicotomia “ensinar” e “assistir” a criança no espaço da Educação Infantil coloca em evidência a inserção de perspectivas curriculares conteudistas para o trabalho dos(as) professores(as), haja vista que, ao que a história indica, o caráter educativo nas instituições assumia papel de “preparação” para os anos escolares subsequentes, o que não é função das instituições que atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Eis aqui o terceiro ponto que apresentamos no início desta seção do capítulo: *a não escolarização precoce*.



A Educação Infantil não pode tomar como base, em sua organização e propositura, a escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A constituição curricular da primeira etapa da Educação Básica reconhece o conjunto de práticas que articula experiências e saberes de crianças com o patrimônio “[...] cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12) como o currículo. Nessa perspectiva, temos de encarar que a identidade pessoal e coletiva da criança é construída quando “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Portanto, a proposta curricular da creche e da pré-escola não pode ter referência aos processos escolarizantes, uma vez que a consolidação dos fundamentos e metodologias que respaldam as práticas pedagógicas precisa contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

A preocupação com o currículo reverbera a qualidade do atendimento ofertado no país. Sem dúvida, o reconhecimento do espaço da Educação Infantil, como primeira etapa educacional, impulsionou novos rumos pós-LDB, os quais demarcam campos de “Pedago-

gias da Infância” que inspiram a emergência de um currículo que busca articular as experiências infantis, desde os primeiros meses de vida do bebê, com as múltiplas linguagens do conhecimento, com base em vivências que promovam a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem. Creches e pré-escolas “[...] não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos” (CERISARA, 1999, p. 13).

A análise do debate curricular precisa incorporar a perspectiva lúdico-exploratória do conhecimento do mundo a partir das experiências infantis e da sensibilidade do adulto na constituição de sua prática pedagógica de qualidade na mais tenra idade. Isso exige de nós, professores(as) e pesquisadores(as) do campo, a responsabilidade da tarefa de construir uma Educação Infantil que continue respeitando os direitos fundamentais da criança (CERISARA, 1999).

Dito isso, a concepção de formação de professores(as) da/para infância que defendemos vai ao encontro daquela que encara a criança como protagonista de sua aprendizagem em diferentes tempos e espaços, o(a)



professor(a) deve ser mediador(a) das interações que propõe, as quais precisam estar em consonância com as vivências do modo de ser e estar no mundo em um movimento indissociável do *cuidar* e *educar* em uma perspectiva ecológica (HADDAD, 1997).

Sem dúvida, o posicionamento levantado vai na contramão da *escolarização precoce*, haja vista que esta não é objetivo do trabalho na Educação Infantil. Para além da relação com as áreas de conhecimento humano diretamente, em termos disciplinares, o que está em jogo na ação educativa com o bebê a criança pequena é o princípio ético e estético de perceber o que, muitas vezes, é “invisível aos olhos”, aquilo que é essencial: a criatividade infantil na forma de ver e representar o mundo em que vivemos.

Pensar o conhecimento lógico-matemático e a promoção de vivências ligadas à Educação Matemática na infância não ocorrerá de maneira desarticulada da compreensão do(a) professor(a) do conceito de *criança*, *infância*, das relações com o *cuidado/educação* e a concepção educacional que permeia o fazer docente *não escolarizante*. Por isso, tais aspectos são fundamentais e precisam ser revisitados no debate da formação de professores(as) e na atuação com a linguagem matemática na Educação Infantil.

## **“DIAS MELHORES VIRÃO” ... EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA INFÂNCIA: PARA QUÊ TE QUERO?**

Discutir Educação Matemática na infância implica definir algumas questões importantes: De que bebê e criança estamos falando? Que tipo de infância queremos? Quais conhecimentos matemáticos devemos trabalhar? Como devemos fazer? Que base de conhecimento os(as) professores(as) precisam ter para que suas práticas sejam mais exitosas?

Entendemos que o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena enquanto protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, têm o direito de ter acesso a todos os processos de socialização, fazer parte da estrutura social, direito à infância e à autoria social, que produz cultura infantil individualmente e com seus pares.

A infância é um território conceitual, um dispositivo do poder, ela é experiência! E experiência é aprender; atuar sobre o contexto e criar sobre ele, é vencer os perigos. Além de uma etapa da vida, a infância faz parte de uma estrutura social, é uma construção social que orienta o modo como a sociedade se relaciona com as crianças (TEBET, 2018).



Quanto à base de conhecimento que os(as) professores(as) precisam ter para trabalhar o conhecimento matemático na Educação Infantil, precisamos lidar com o conhecimento especializado do professor que “ensina” Matemática na Educação Básica (DI BERNARDO *et al.*, 2018), que envolve tanto aspectos do conteúdo específico da área quanto aspectos didático-pedagógicos do conteúdo. Nesse entendimento, pensar a organização da prática pedagógica na infância requer um princípio formativo que encare o desenvolvimento de propostas que possibilitem “[...] a criação de um vínculo direto entre a matemática e o cotidiano [...]” da criança, bem como que propicie “[...] que os temas matemáticos estudados se tornem mais concretos e significativos, contribuindo para dar significado ao mundo que nos rodeia” (DI BERNARDO *et al.*, 2018, p. 101).

Llinares (1998 apud GARCÍA BLANCO, 2003, p. 70) afirma que:

[...] os cursos de formação inicial de professores devem possibilitar que, em relação à matemática, os futuros professores: melhorem e ampliem sua compreensão das noções e representações matemáticas e desenvolvam comportamentos específicos e destrezas de raciocínio pedagógico e metacognição.

Ao reportarmo-nos para a formação de professores da Educação Infantil em correlação com a linguagem matemática, a metacognição envolve colocar em apreciação reflexiva o pensamento acerca dos processos que envolvem teorias e práticas que associem o conceito de criança, infância e a Matemática. Desse modo, é preciso termos intencionalidade nas ações para oportunizar momentos de aprendizagem “[...] para que as crianças possam desenvolver, desde cedo, conhecimentos, habilidades e competências matemáticas” (DI BERNARDO *et al.*, 2018, p. 101).

Na Educação Infantil, não trataremos do conteúdo matemático, nem de área de conhecimento propriamente dita, mas sim, da linguagem matemática que, de acordo com as normativas brasileiras, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), apresentam um currículo baseado nas interações, brincadeiras e em diferentes e ricas vivências/experiências que envolvem as diversas linguagens.

Dessa forma, entendemos que devemos “cuidar e educar matematicamente” na Educação Infantil (CIRÍACO, 2020), respeitando e considerando as especificidades da peque-



na infância que tem o direito, o desejo e a curiosidade de descobrir e compreender o mundo ao seu redor. A Educação Matemática na infância é vista pelo olhar daquele que brinca, e brincando aprende, levanta hipóteses, conjectura, explora e valida suas formas de representação do mundo.

Então, como devemos trabalhar a linguagem matemática na creche e na pré-escola? Dada a vivência direta com professores(as) e o próprio conhecimento tácito como profissionais da Educação Infantil que somos, a partir da literatura infantil, jogos e brincadeiras, projetos, receitas, músicas, relações corpóreas, deslocamentos espaciais, entre outros. Para nós, são nos momentos de interação criança-criança, criança-adulto e criança-adulto-criança em distintas idades que o conhecimento matemático passará a fazer parte do vocabulário infantil, com isso vivências ligadas a número e sistema de numeração, as grandezas e medidas, ao espaço e forma, à estocástica, a generalizações e a sequências e padrões, que são estruturas pré-algébricas, podem se tornar possíveis do ordinário ao extraordinário no universo da pequena infância (BARBOSA, 2009).

Dessa forma, uma questão importante coloca-se relevante a essa altura da discussão: como trabalhar o conhecimen-

to matemático na Educação Infantil sem antecipar a escolarização de conteúdos do Ensino Fundamental?

As crianças nos desafiam constantemente na Educação Infantil, e, então, nos resta saber como problematizar sua curiosidade para que esta se torne conhecimento. O conhecimento matemático aparecerá na Educação Infantil, predominantemente, a partir do brincar. Devemos priorizar uma Pedagogia que pulsa nos brinquedos e nas brincadeiras das crianças.

As crianças na primeira infância lidam com a Matemática com naturalidade, sem medo, com curiosidade, pois esta linguagem está presente no seu dia a dia. Elas controlam quantidades a partir de brincadeiras, exploram o espaço, tempo, forma e medida nas mais diversas situações corriqueiras.

Brincar não é uma forma de ocupar o tempo, mas sim um meio de desenvolver habilidades corporais, cognitivas e de aprender a conhecer (KISHIMOTO, 1996). Quando a criança brinca, está a agir de verdade, brincar é coisa séria ao universo infantil. Para Smole, Diniz e Cândido (2000), a brincadeira para a criança é tão séria quanto o trabalho é para o adulto.

Logo, dado o exposto, consideramos que os(as) educadores(as) da infância também



são educadores(as) matemáticos(as), e por isso é importante que eles(as) trabalhem para que as crianças se desenvolvam plenamente, adquiram autonomia e para que venham a enfrentar com segurança os desafios que o mundo da infância lhes anunciam, desenvolvendo sua criatividade, imaginação, bem como seus aspectos afetivos, motores, psicológicos e cognitivos.

## **O GEOOM E A DINÂMICA DAS SESSÕES DO GRUPO**

O Grupo de Estudos e Pesquisas “Outros Olhares para a Matemática” (GEOOM) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de São Carlos, desenvolve suas atividades desde 2010, a partir da pesquisa de doutorado de Azevedo (2012), e sempre se propôs a contribuir com a formação inicial e continuada de futuros(as) professores(as) e professores(as) em exercício, com o objetivo de investir no desenvolvimento profissional dos(as) participantes. Integram o grupo docentes da rede municipal de São Carlos/SP, formadores(as) e licenciandos(as) da UFSCar. Outro objetivo é compreender, construir e ressignificar conhecimentos e práticas relativos à Educação Matemática na infância.

O grupo está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) da Universidade, por meio da oferta da Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE). É um espaço reconhecido de formação inicial e continuada, na qual licenciandos(as) participam obtendo créditos de disciplina (nota e frequência) e professores(as) da Educação Infantil recebem uma certificação de 60 horas semestralmente que é destinada aos encontros presenciais que ocorrem em uma periodicidade quinzenal. Nas sessões, subdividimos os momentos de estudos coletivos da seguinte forma: leitura de textos sobre as temáticas escolhidas pelo grupo; elaboração individual/coletiva de relatos de experiência (narrativa escrita reflexiva sobre uma ação ou conjunto de ações de uma prática pedagógica); partilha das vivências realizadas com os bebês e crianças na Educação Infantil; publicação dos relatos em eventos e/ou capítulos de livro.

A coordenadora/formadora do GEOOM tem auxílio de um(a) bolsista, licenciando(a) da UFSCar, que colabora com os trabalhos. Esse(a) bolsista é financiado(a) pela ProEx e selecionado(a) semestralmente por meio de editais específicos para este fim. Ele(a) contribui gerenciando e-mails junto aos



participantes, organiza canais de comunicação direta como, por exemplo, o grupo do WhatsApp, dá suporte técnico-operacional com as gravações em vídeo e fotografias em todas as sessões do grupo colaborativo, visto que esse espaço se configura, também, como campo de pesquisa.

Trata-se de um grupo que se constituiu num contexto colaborativo que tem como propósito estudar, refletir coletivamente e construir práticas pedagógicas que envolvem a linguagem matemática na Educação Infantil.

A participação da coordenadora/formadora não tira o caráter democrático de fazer escolhas coletivas, compartilhar experiências, discutir e negociar significados. Ela compartilha, reflete e analisa junto com as professoras e licenciandos as práticas de ensinar e aprender Matemática na Educação Infantil e, com isso, também se desenvolve profissionalmente. Segundo as participantes do grupo, a formadora é: alguém para o diálogo com respaldo teórico; articula teoria e prática; tem confiança no grupo; dá voz, vez e ouve as professoras; participa voluntariamente (AZEVEDO, 2012).

Entendemos que os participantes têm excedentes de visão diferentes, pois refletem o lugar em que ocupam ou a comu-

nidade de referência, como explicado por Fiorentini (2004), com base nos estudos de Bakhtin. Diante disso, todos os saberes e fazeres são valorizados e evidenciados.

O GEOOM, ao se tornar um grupo que se desenvolve num contexto colaborativo, faz uso de diversas atitudes, tais como: relação interpessoal não hierárquica; participação efetiva; ajuda mútua; relação de confiança; negociação cuidadosa; tomada conjunta de decisões e metas desenvolvidas em conjunto; aproximação entre teoria e prática; comunicação efetiva – diálogo; trabalho coletivo, com responsabilidade profissional compartilhada e contínua (FIORENTINI, 2004). Todas essas características apresentadas fortalecem-no como um grupo colaborativo, que se desenvolve a partir das demandas e necessidades reais das professoras da Educação Infantil.

As temáticas de estudo sempre foram escolhidas pelas professoras participantes. De um modo geral, procuravam conhecimentos práticos e teóricos sobre jogos, brincadeiras, histórias infantis, resolução de problemas não convencionais e projetos investigativos, situações do cotidiano (rodas cantadas, receitas) para trabalhar de forma integrada.





FIGURA 1 - ENCONTRO DO GRUPO - DISCUSSÕES SOBRE BRINCADEIRAS INFANTIS E O CONHECIMENTO MATEMÁTICO



Fonte: Acervo fotográfico do grupo GEOOM (2018)



Após a escolha da temática de estudo, a formadora indica a leitura e estudo de textos escritos pelos principais pesquisadores da área da Educação Matemática brasileira e relatos de experiência escritos por professoras da Educação Infantil de outras regiões. A partir das discussões teóricas, reflexões e problematizações sobre a prática, ocorrem, no ambiente colaborativo, processos que contribuem para o aprimoramento dos saberes.

Após o estudo teórico, as professoras são convidadas a planejar uma vivência que envolva a temática estudada no grupo, articulando a linguagem matemática com as outras linguagens. O planejamento da vivência ocorre individualmente ou de forma coletiva, com outras professoras ou licenciandos(as) que estão participando no semestre da oferta da ACIEPE. Após o planejamento, ocorre a intervenção com os bebês e as crianças, os dados são documentados em diários de campo, por fotografias e vídeos e, ao final do semestre, no ambiente do GEOOM são apresentados e compartilhados os resultados da experiência vivida. Ao compartilhar com o grupo, professoras/licenciandos(as) refletem sobre a própria prática, suas ações pedagógicas são validadas pelo coletivo e encaminhamentos futuros são colocados em apreciação pelo

olhar do outro. Com isso, professoras e licenciandos(as) ficam aptos(as) para escreverem um relato de experiência que é enviado à coordenadora/formadora.

Após o *feedback* qualitativo da escrita reflexiva, os partícipes são motivados a publicarem seus textos em eventos da área de Educação e Educação Matemática. Esses relatos destacam como as professoras da Educação Infantil são capazes de produzir conhecimento. Ao saírem do anonimato, tornam-se protagonistas de sua própria aprendizagem profissional e compartilham seus saberes e fazeres. Segundo Nacarato (2008, p. 145), as “[...] narrativas não podem ficar circunscritas ao grupo; precisam ser divulgadas, tornadas públicas [...]”, para elucidar a identidade das professoras que também são produtoras de conhecimento.

Quem integra o grupo é incentivado à continuidade em seus estudos, muitas das professoras foram motivadas a fazer graduação, especializações, mestrado e/ou doutorado, sendo na área da Educação Matemática ou não. Todas são guiadas pelo caráter reflexivo da cultura do trabalho colaborativo que culminam processos de investimento no seu desenvolvimento profissional.

Durante a pandemia, que nos acometeu em março de 2020, os encontros do grupo



passaram a ser de forma remota, pelo Google Meet, com a participação de professoras da rede municipal de Educação Infantil de São Carlos/SP; da Unidade de Atendimento à criança (UAC/UFSCar); e licenciandos(as) do curso de Pedagogia/UFSCar. Diante do novo cenário (ensino remoto e reuniões virtuais), a cada encontro tínhamos a participação de um(a) convidado(a) que é pesquisador(a) em Educação Matemática. Nesse encontro, o objetivo era compartilhar com o GEOOM seus estudos e pesquisas sobre o trabalho com o conhecimento matemático na Educação Infantil.

Concomitante aos encontros virtuais, os(as) participantes planejavam vivências para enviar às famílias e crianças via e-mail ou WhatsApp. Após o retorno dos pais, mães ou responsáveis com fotos, vídeos e relatos, os efeitos produzidos pelas interações virtuais das experiências com as crianças (de forma remota) eram compartilhados no espaço do grupo, em um encontro síncrono, momento este em que buscamos refletir coletivamente sobre o contexto pandêmico que vem mudando as práticas pedagógicas para a infância e os desafios que este anuncia à Educação Infantil. Percebemos que as famílias precisavam ser acolhidas dentro de suas casas, no seu cotidiano, e respeitadas

diante dos desafios e dificuldades que envolvem a saúde mental e física de todos(as).

De modo geral, temos observado que as limitações do contato físico indicam que nada substitui o contato presencial, a riqueza das interações, as situações da rotina da Educação Infantil como espaço coletivo, haja vista que essas experiências são únicas e, portanto, fundamentais para a criança viver sua infância plenamente.

Na dinâmica presente na filosofia de trabalho com as professoras do grupo, não tomamos a Matemática como disciplina, mas sim como uma forma de expressão humana e, portanto, uma linguagem inerente à criança que, pelas interações e brincadeiras, constituem experiências ricas e promissoras que são objeto de reflexão permanente no GEOOM.

Tais reflexões fomentam o debate acerca de intervenções pedagógicas na creche e na pré-escola, as quais levam em consideração princípios estruturadores de uma formação docente, inspirada nos pressupostos da Sociologia da Infância, que encara a criança como protagonista e produtora de cultura, como também a infância como uma fase da vida com experiências potenciais. Dessa maneira, pensar os fundamentos da Educação Infantil sob a presente vertente implica “[...] temática de grande relevância para a for-



mação de professores e educadores, porque permite reconhecer traços dos quotidianos infantis mediante o conhecimento que veiculam sobre as suas realidades sociais e culturais” (PALOS, 2018, p. 10).

No que se refere à formação inicial e continuada dos(as) profissionais de creche e pré-escola, no âmbito do GEOOM, a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão representa, desde sua fundação, a tríade que reúne “Outros Olhares para a Matemática”, conforme destacaremos no próximo tópico.

### **ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E SUAS CONEXÕES COM OUTROS OLHARES PARA A MATEMÁTICA NA INFÂNCIA**

Como espaço formativo, o GEOOM transita pelo tripé universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão ao oportunizar, a quem dele faz parte, uma vertente de reflexão e investigação ao buscar compreender o “olhar matemático” que transcende o currículo para além das noções matemáticas previstas para abordagem na infância. Nesse contexto, pelo viés do ensino, no GEOOM, seus partícipes têm a possibilidade de discutir perspectivas curriculares para a educação da infância,

aspectos teórico-metodológicos da Educação Matemática e os resultados de intervenções pedagógicas que são compartilhados pelas professoras, quando colocam em apreciação, nas sessões reflexivas do grupo, a experiência das vivências com os bebês e crianças bem pequenas da creche e com as crianças pequenas da pré-escola. Com isso, professoras em exercício aprimoram seus saberes e práticas e futuros(as) professores(as) passam a conhecer a realidade das instituições, seja pelo contato com os grupos infantis, seja pelo conhecimento da rotina da Educação Infantil.

Resultados de pesquisas anteriores (CREMONEZE, 2019), também de natureza colaborativa no trabalho com grupos, demonstram que a interação e negociação de significados da docência em espaços de aprendizagens coletivas são predominantes no campo da formação continuada, o que se difere do GEOOM, haja vista que temos acadêmicos(as) de cursos de licenciatura da universidade. Sem dúvida, a fronteira do conhecimento discente e docente implica ampliação do repertório didático-pedagógico de todos(as), essa é a riqueza do trabalho colaborativo que temos realizado na última década, desde a fundação do grupo em 2010. A presença de professores(as) em formação



no ambiente do GEOOM possibilita processos e experiências pré-profissionais que correlacionam saberes docentes ligados à criança, infância e exploração matemática em vivências.

O GEOOM, como espaço de pesquisa, fomenta o olhar investigativo à prática docente, uma vez que professoras e acadêmicos(as) são convidados(as) para uma escrita narrativa, ao final de cada semestre letivo, em que o objetivo é descrever, de forma analítica, os efeitos das intervenções junto às crianças. Em 2016, fomos contemplados com o Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Edital 01/2016) que subsidiou o financiamento para uma investigação com professoras de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. A pesquisa teve sua sustentação em dados produzidos pelo movimento de aprendizagens singulares/plurais dos(as) partícipes do grupo, nos moldes da dinâmica formativa apresentada na seção anterior.

Os resultados dessa investigação, intitulada “Educação Matemática na Infância: impactos teóricos e práticos na atuação de professores da Educação Infantil”, destacaram que o grupo contribuiu, sobremanei-

ra, para múltiplas aprendizagens. Dentre essas, destacamos as que se relacionam ao conhecimento de novas abordagens metodológicas, reconhecimento da importância de pensar um currículo que contemple as interações e as brincadeiras, as quais exprimem e imprimem a natureza da linguagem matemática na criança. Como culminância, no rememorar de uma década de constituição do GEOOM, foi organizada uma coletânea de textos, pela Pedro & João Editores, que reúne os relatos das professoras em forma de capítulo de livro<sup>2</sup> (AZEVEDO; CIRÍACO, 2020).

Além disso, dado o processo de constituir um referencial teórico para atuação do grupo pela leitura de textos que respaldam nossas ações, acreditamos que o debate crítico constitui movimento de interlocução com pesquisas da área de Educação Infantil e Educação Matemática na infância. Ao ter conhecimento da produção científica, as professoras adquirem saberes ligados à docência, com base nas recomendações da literatura especializada na temática, como também tornam-se leitoras críticas de sua própria prática, quando reescrevem suas narrativas e aprimoram-nas para sistematização destas no registro do cotidiano do trabalho docente.

<sup>2</sup> Formato impresso e *e-book*, disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/06/05/outros-olhares-para-a-matematica-experiencias-na-educacao-infantil/>.

FIGURA 2 – LIVRO “OUTROS OLHARES PARA A MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL” (2020)



Fonte: Acervo do grupo GEOOM (2020)



Pelo viés extensionista, todos(as) os(as) integrantes recebem certificação ao final das sessões semestrais. Nos últimos anos foram atendidas diretamente mais de 200 professoras e, aproximadamente, 4.000 crianças foram, de certa forma, contempladas com a ação educativa daquelas que experienciam a formação continuada no GEOOM, como também 70 licenciandos(as). A história do grupo dialoga com profissionais de São Carlos, de sua região e, desde março de 2020, com o isolamento social e oferta remota (via Google Meet) ultrapassa fronteiras geográficas para além do Sudeste brasileiro.

A visibilidade e projeção nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas “Outros Olhares para a Matemática” é uma realidade em 2021. Dessa maneira, podemos inferir que, no país, somos um dos poucos grupos que se dedicam a estudar o conhecimento matemático na infância. O GEOOM ainda cumpre papel importante para a permanência de estudantes da licenciatura na graduação, isso porque como sua oferta é financiada com a concessão de bolsas de extensão, acadêmicos(as) de diversos semestres do curso de Pedagogia/UFSCar usufruíram-nas e puderam, dada a contrapartida financeira, dar continuidade em

seus estudos com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx).

A integração Ensino-Pesquisa-Extensão é o que fortalece o papel da colaboração na formação do(a) professor(a) ao oportunizar *habitus* professoral, negociação e desenvolvimento de conhecimentos especializados e contribuir para o fortalecimento de uma atitude mais positiva em relação à Matemática e ainda para motivação frente aos desafios da docência na contemporaneidade.

Cumpramos salientar que tomar como base o tripé da Universidade como eixo de interlocução com o campo da Educação Infantil, a partir da Sociologia da Infância (TEBET, 2018), representa, na experiência de estudos coletivos do GEOOM, elementos estruturantes de uma Pedagogia da Infância emergente do fazer docente que, ao interagir com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, cumpre o disposto no Artigo 29 da LDB: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.



## “DIAS MELHORES VIRÃO?”

A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens [...] (FREIRE, 1996, p. 32).

A epígrafe que abre a seção de conclusão nos coloca em posição de reflexão acerca do que sabemos e fazemos. Implica perceber que somos, como explicita Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, “seres inconclusos”. É na inconclusão do ser (que se sabe como tal) que nasce a Educação. Corroboramos os dizeres do patrono da educação brasileira, quando destaca que é a consciência de que somos seres inacabados que nos faz sujeitos educáveis. Não é a educação que transforma o mundo sozinha, ela depende das pessoas. As pessoas dependem das oportunidades. Não podemos temer o debate!

Logo, frente ao que propusemos discutir, é possível concluir, em resposta à questão-título das considerações finais, que dias melhores VIRÃO SIM! Virão, pois temos respaldo um do outro para que tudo passe logo, para que enfim possamos, nas reuniões presenciais do grupo, retomar a leitura crítica de nossas práticas “face a face”. Para que possamos contribuir com a formação dos(as)

profissionais da Educação Infantil em um movimento de formação docente mediado pela reflexão e pela colaboração entre os pares. A vertente teórico-metodológica que defendemos, para a formação permanente da classe do professorado, implica reconhecer contribuições do campo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013; PALOS, 2018; TEBET, 2018) para a reflexão acerca da necessidade de uma base formativa sustentada pelo conceito de criança, infância e das culturas lúdicas, elementos-chaves para a não escolarização precoce, como ainda para compreensão do cuidado e educação como práticas indissociáveis e, portanto, fundamento da ação docente.

Em termos conclusivos, destacamos algumas pistas para futuras atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do GEOOM, as quais poderão vir a contribuir para a concepção de formação de professores(as) que defendemos: interesse de acadêmicos(as) da licenciatura em Pedagogia UFSCar pelo campo da Educação Matemática; aproximação com o conhecimento matemático na Educação Infantil; especificidades do trabalho pedagógico com o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena; por último, indicadores de constituir disciplinas acerca da “Educação Matemática





na infância” que sejam obrigatórias e, portanto, que ocupem espaço nos projetos de formação inicial de professores(as) no sentido de explorar processos de “cuidar e educar matematicamente” (CIRÍACO, 2020). O tratamento dessas questões, futuramente, poderão somar esforços coletivos para que

o “sonho que se sonha junto” se torne uma realidade nos dias melhores que ainda estão por vir, afinal, somos brasileiros(as) e não desistimos nunca... somos professores(as), não fugiremos à luta e, sobretudo, não soltaremos as mãos uns dos outros.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil**: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos-SP, 2012.

AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Outros olhares para a Matemática**: experiências na Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

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

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, 'i. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Entre o idioma das árvores e o perfume do sol. In: AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Outros olhares para a Matemática**: experiências na Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 15-18.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP, 2016.



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

CREMONEZE, Marcielli de Lemos. **Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai/UFMS)**: saberes mobilizados por futuros professores. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – INMA-UFMS, Campo Grande-MS, 2019.

DI BERNARDO, Rosa *et al.* Conhecimento matemático especializado de professores da Educação Infantil e anos iniciais: conexões em medidas. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 98-124, jan./jul. 2018.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAUJO, Jussara Lóiola. (Org.). **Pesquisa quantitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 53-85.

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

GARCÍA BLANCO, Maria Mercedes. A formação inicial de professores de matemática: fundamentos para a definição de um currículo. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 51-86.

HADDAD, Lenira. **A ecologia da Educação Infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

NACARATO, Adair Mendes. Narrar a experiência docente... um processo de (auto)formação.

In: GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **De professora para professora**: conversas sobre iniciação matemática. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2008. p. 143-158.

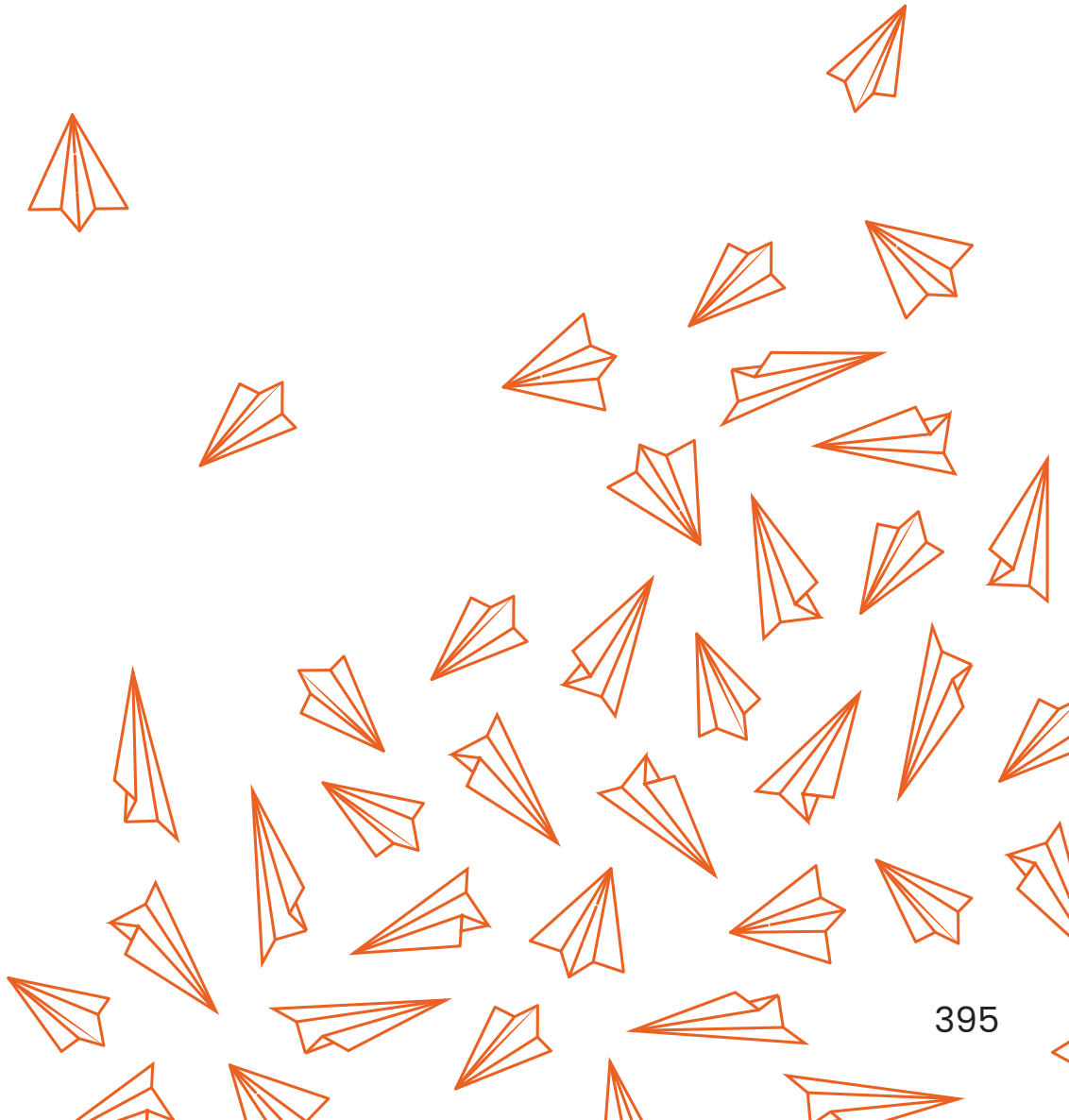
PALOS, Ana Cristina. Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Org.). **Primeira infância no século XXI**: direitos de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Oeste/OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Matemática de 0 a 6**: brincadeiras infantis nas aulas de Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, set./dez. 2018.

VALENTE, José Armando. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.



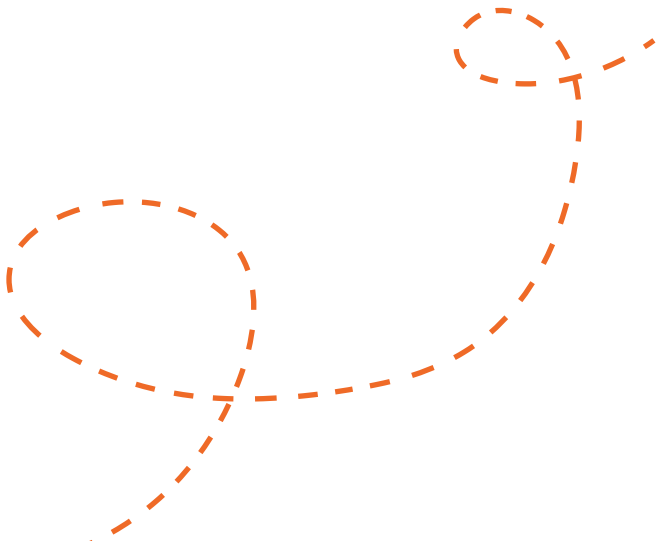


20

**A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA  
(NEDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS (UFLA):  
desafios e interações**

**A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA  
(NEDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS (UFLA):  
desafios e interações**

Adriana Pryscilla Duarte de Melo  
Apolliane Xavier Moreira dos Santos  
Olga Maria de Araújo Soares





## **PRELÚDIO: SONHO QUE SONHAMOS JUNTAS...**

*O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que vem se fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.*

**(Paulo Freire)**

Abordar a temática da educação inclusiva no décimo primeiro encontro do “Webinário Internacional Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas IFES” foi uma grande responsabilidade para o Núcleo de Educação da Infância (Nedi) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Nessa contextura, nos sentimos desafiadas e ao mesmo tempo responsáveis por uma discussão bastante cara a nós, complexa em seu campo analítico e prático e, na mesma medida, sensível e necessária para toda a comunidade das instituições de Educação Infantil da rede federal. Afinal, a educação inclusiva deve ser pensada sob a ótica abrangente, qual seja – uma inclusão que percorre a corrente sanguínea da instituição, que acolhe todas as crianças, configurações familiares e sociais, docentes, trabalhadoras e trabalhadores que atuam na educação.



Em se tratando especificamente do Nedi/UFLA, somos uma instituição educativa e temos uma história que remete ao sonho. Como apresentado na epígrafe de Paulo Freire, estamos em constante construção. Sonhar, nessa abordagem, é resistir, romper amarras e esperar. Ao construir coletivamente a educação das crianças, somos impulsionadas a lutar e a sermos presenças reflexivas, questionadoras e protagonistas de um fazer que tem particularidades e que necessita ser compreendido a partir de quem nele atua e entende as suas demandas no interior da universidade pública federal.

São muitos os desafios para o reconhecimento do nosso fazer educativo, da nossa atuação como profissionais e das nossas necessidades de formação e paridade em relação às condições de trabalho e formação no âmbito do magistério federal.

É preciso dizer: as professoras da Educação Infantil da rede federal existem, compõem o corpo docente da universidade e devem ser incluídas nas pautas, nos seus espaços e oportunidades de formação, produção científica e representação. Precisamos refletir sobre a inclusão de modo a abarcar todo o nosso contexto. Não podemos normalizar que, sob a ótica da natureza do tra-

balho que realizamos, ficamos expostas a condições inferiores de desenvolvimento da nossa carreira e a processos desiguais de participação, decisão e inserção na vida universitária, da qual fazemos parte, contudo, ficando muitas vezes excluídas. Uma relação desse tipo, sobre estabelecidos e outsiders, foi apresentada por Norbert Elias e John L. Scotson (2000) em seu estudo etnográfico em uma pequena comunidade industrial da Inglaterra. Apesar de ser outro contexto, nos ajuda a refletir sobre as relações de poder, hierarquização e estigmatização baseadas em prerrogativas de sentimento de distinção e importância dos chamados estabelecidos na comunidade. Ou ainda, quando pensamos a nossa condição docente e ocupação de um lugar marginal na universidade, fazer alusão aos “excluídos do interior” de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne. Devemos, por essa via, perguntar: qual a mentalidade que cria, aceita e não questiona essa realidade? Qual Educação Infantil queremos de fato produzir nas universidades, sob quais condições e com quais objetivos?

As nossas ações, as nossas práticas e os nossos planejamentos almejam cotidianamente a inclusão. Nesses termos, exigem inquietude, senso criativo, responsabilidade e seriedade na concepção e implementa-





ção dessa perspectiva. O fazer inclusivo nos convida ao movimento, ao estudo, à produção de pesquisas e práticas extensionistas que contribuam para o entendimento das necessidades que nos forem apresentadas e a materialização de um cotidiano organizado, cuidadoso e repleto de olhares e escutas atentos. Temos que levantar dados da instituição, criar alternativas, soluções qualificadas e criativas e propor parcerias para a concretização de uma proposta ampla de educação inclusiva. Temos aqui um caminho a percorrer, rumo a um projeto educativo alinhado ao paradigma inclusivo.

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isso, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele (CAMARGO, 2017, p.1).

Vale pontuar que, por ser uma instituição que está recriando, a partir de 2017, um novo contexto e materialidade da Educação Infantil na UFLA, estamos debutando em diversas frentes. Nesse sentido, estamos construindo, no coletivo de professoras e gestoras, princípios e condições, dentro da realidade possível, que vão fundamentar a inclusão e romper com uma visão segregacionista. Sabemos, entretanto, que são muitos os desafios. Não basta a sensibilidade e a formação das professoras para a temática, as quais são fundamentais. Entretanto, a inclusão, seja das professoras na comunidade universitária, seja das crianças com deficiência no interior da instituição, envolve um projeto educativo que esteja aberto ao diálogo e mudança de mentalidade, bem como investimentos, políticas e recursos que extrapolam a ação docente no ambiente da Educação Infantil e da universidade.

Refletindo ainda sobre o texto da epígrafe, mesmo que não tenha sido pensado especificamente para a discussão da inclusão das pessoas com deficiência, seu autor foi um bravo lutador e defensor da necessidade de ruptura com a realidade excludente que oprime e que contribui para separar, destituir de direitos e hierarquizar saberes e pessoas no mundo. Foi aguerrido contra as



realidades desumanizadoras e um corajoso sonhador e educador. Para todas nós, uma existência formativa e inspiradora.

No que se refere às pessoas com deficiência, como sabemos, por não serem localizadas nas lógicas que impõem um padrão, a desumanização é, infelizmente, uma marca em muitas de suas histórias. Do castigo à ideia de monstro, passando por sentimentos de piedade, medo e repulsa, elas nascem, dessa forma, marcadas. Uma marca que as diferencia para a destituição da sua condição humana e que as coloca em situação de desvantagem e de opressão. A história das pessoas com deficiência é assim atravessada por diversas formas de exclusão.

A deficiência ainda é entendida em alguns momentos como uma expressão do azar, da tragédia pessoal e uma experiência enfrentada apenas no âmbito privado. Essa compreensão da deficiência como um fato do azar faz com que ela seja uma questão privada, em especial sob a tutela dos cuidados familiares. Mas com a estruturação do modelo social, a deficiência tornou-se uma questão a ser enfrentada pela sociedade no âmbito da reivindicação de direitos e pela necessidade de adequações dos ambientes às diversidades corporais (SANTOS, 2008, p. 507).

Promover e ter como compromisso uma educação inclusiva coloca em evidência que a condição da pessoa humana – seja ela física, mental, social, emocional, dentre tantas – é diversa e multifacetada. Ao reconhecermos essa pluralidade nos seres humanos reais, procuramos nos distanciar de um *modus operandi* segregador e preconceituoso. Somos chamadas ao mover praxiológico, de constante reflexão e ação e a romper com pensamentos, falas e práticas historicamente cristalizados na mentalidade social. Nas palavras de Mantoan (2003, p. 20-21) “temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária”!

A construção de uma instituição de Educação Infantil de convivência generosa, de uma educação solidária e não discriminatória, passa pelo sonho e pela produção de uma realidade prática em que todas as pessoas possam lutar por direitos, possam ter acesso aos direitos garantidos pela legislação, bem como possam conviver com toda a diversidade.



## **SONHO QUE SONHAMOS JUNTAS É REALIDADE...**

No dia 10 de novembro de 2020, apresentamos o 11º “Webinário Internacional Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas IFES”, abordando o tema “A realidade da Educação Inclusiva no Núcleo de Educação da Infância (Nedi) da Universidade Federal de Lavras (UFLA): desafios e interações”. De acordo com a professora Apolliane Xavier, docente do grupo 3 do Nedi e mediadora do encontro, o percurso pelas diferentes realidades das unidades universitárias federais de Educação Infantil do país permitiu dialogar e divulgar temas relevantes à educação das infâncias, refletir e compartilhar experiências sobre o ensino, a pesquisa e a extensão que são desenvolvidas com as crianças. Desse modo, a professora fez a abertura apresentando todas as palestrantes, ressaltando o trabalho desenvolvido por cada uma no Núcleo e convidando à palavra a professora Ana Paula Silva.

A professora Ana Paula Silva, coordenadora geral do Nedi, iniciou a sua fala ressaltando os esforços de toda a equipe da UFLA envolvida na promoção da Educação Infantil. Uma educação pautada nos preceitos legais,

e, para além desses, pautada no direito da criança de ser feliz e se desenvolver em um ambiente rico e promotor de vivências significativas. Ela apresentou, de modo breve, os dados relativos à regularização do Núcleo em 2017, o quantitativo de crianças (102) e agrupamentos (6). Apresentou um panorama geral do quantitativo de professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) (9), profissionais responsáveis pela manutenção do prédio (3), secretária (1) e bolsistas do curso de Pedagogia (10), atuantes nesse contexto. Destacou, em sua fala, as parcerias realizadas com o Departamento de Educação por meio de projetos de contação de histórias e visitas à brinquedoteca e parcerias com o Departamento de Nutrição.

Nessa mesma linha, pontuou que, apesar do pouco tempo de existência da unidade, foram realizadas diversas visitas aos mais diferentes espaços universitários: Horto de Plantas Medicinais, Departamento de Entomologia e piqueniques no Clube de Campo da Associação de Docentes. Resaltou a reorganização institucional da universidade em 2020 que transformou o Núcleo em uma unidade acadêmica vinculada à Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas (FAELCH) da UFLA. Ao final da fala, a professora apresentou fotos



de espaços, vivências e eventos organizados com as crianças, revelando, assim, uma unidade viva se reconfigurando no âmbito da universidade federal a partir do esforço coletivo das diversas pessoas envolvidas no projeto, em especial, das docentes que se encontram lotadas no Núcleo.

Na sequência, a professora Letícia Silva, assessora pedagógica, expôs de modo detalhado o programa de extensão “Formação Integral na Educação Infantil: articulação de saberes e práticas” pontuando a organização, os objetivos, os princípios, os vínculos e a responsabilidade do Nedi na promoção da extensão universitária que visa aproximar e promover o diálogo e a partilha de saberes entre as crianças, famílias, professoras do Nedi e docentes dos inúmeros departamentos. O referido programa conta com cinco projetos envolvendo os Departamentos de Agricultura, Educação, Educação Física, Nutrição e ainda o Centro de Cultura por meio de parceria com seu maestro. Buscou ressaltar os princípios que norteiam a extensão da unidade que se referencia em Paulo Freire para pensar o significado educativo do programa, esse que, por sua vez, materializa suas ações e objetivos pautados na perspectiva de aproximação da comunidade e instituição educativa em uma rela-

ção inclusiva e dialógica. “Deste modo, o significado passa a ter a mesma significação para ambos. E isto só se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da extensão do pensamento de um sujeito até o outro” (FREIRE, 2001b, p. 68).

À luz dessa perspectiva de parceria e inclusão, foi apresentada a fala da professora Adriana Priscilla Duarte, que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Nedi que, atualmente, não tem em seu quadro uma docente específica para a função de AEE. Nesse sentido, por possuir a formação para essa atuação – curso de Atendimento Educacional Especializado do Ministério da Educação, oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialização em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), além de cursos em Braille, Libras e Comunicação Alternativa –, vem contribuindo para a organização e consecução de uma realidade que leve em conta a diversidade de crianças matriculadas na instituição, permitindo, assim, que se cumpra a obrigatoriedade da oferta do AEE, como apontado no texto das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:



Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008, p. 1).

Para iniciar a apresentação, a professora Priscilla (como gosta de ser chamada) enfatizou que a sua fala no Webinário seria muito mais voltada para reflexões de como se pensar a inclusão em uma instituição de Educação Infantil federal, e não para propor modelos prontos, receitas a serem seguidas ou modos exatos de como fazer a inclusão na prática. Nessa linha, começou abordando as lutas das pessoas com deficiência como sendo fundamentais para a compreensão e um olhar mais cuidadoso para o presente, pois, quando visualizamos o percurso, a chance de valorizarmos o direito da pessoa com deficiência de estar nos espaços comuns é maior. Desse modo, foi apresentado o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência, da exclusão à segregação, passando pela integração e chegando à inclusão de fato, marcada inicialmente pela filantropia e pela vontade dos religiosos na antiguidade, em um viés assistencialista.

Após identificar o público-alvo da educação inclusiva de acordo com o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, e nesse sentido, pessoas com deficiências físicas e intelectuais, surdez, deficiência visual, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e transtornos funcionais específicos, a professora enfatizou a questão do direito à matrícula nas escolas regulares e, conseqüentemente, a obrigatoriedade da oferta de vagas às crianças com deficiência. Direito este garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e outras legislações vigentes, sendo inclusive, considerado crime a negativa de matrícula conforme consta no artigo 8º da Lei 7.853/89.

Além de abordar a legislação vigente, as reflexões suscitadas na fala da professora Priscilla tiveram como aporte a coleção “Saberes e Práticas da Inclusão”, do Ministério da Educação (MEC), considerada um importante documento norteador para as práticas inclusivas. Em seu encarte introdutório, a autora Marilda Bruno (2006) enfatiza o quanto a inclusão é um processo complexo, que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica, mas que é possível, principalmente quan-



do o ponto de partida para que ela aconteça se dá pelo cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas especiais ou não precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

Assim, após explicitar os preceitos nos quais se fundamenta o Nedi ao se intitular uma escola inclusiva, apresentou aspectos mais específicos da realidade da inclusão em uma instituição federal de Educação Infantil, a saber: o Nedi tem matriculadas 102 crianças de três a cinco anos e 11 meses, sendo quatro com deficiência: uma criança com síndrome de down, uma criança com microcefalia/paralisia cerebral, uma com deficiência múltipla (paralisia cerebral, baixa visão) e uma com pré-diagnóstico de possível psicose infantil/hiperatividade/ Transtorno Desafiador de Oposição (TOD). Ressaltou ainda que, no ano anterior, tinha também uma criança com paralisia cerebral, uma com deficiência intelectual e uma com cegueira unilateral (microftalmia).

Caracterizadas as crianças com deficiência, abordou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dando ênfase para o “dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade”.

Sobretudo em uma universidade como a UFLA, que conta com serviço de marcenaria e equoterapia, parceiros fundamentais para o atendimento qualificado de algumas necessidades das crianças.

A inclusão de crianças com deficiência, deve ser feita em creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade, por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (BRASIL, 2001, p. 1 apud BRUNO, 2006, p. 30).

Destacou que, ampliando o que estabelece as diretrizes, de forma mais prática, a inclusão na Educação Infantil pode se dar em três níveis: a) serviço de apoio pedagógico: no contexto escolar, com auxílio ao professor e estudante no processo de ensino e aprendizagem; b) serviços itinerantes: na Educação Infantil, os serviços de apoio pedagógico especializado poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado



em educação especial e infantil; c) professor da classe regular: responsabilidade pelo trabalho pedagógico com apoio do professor especializado, pais e demais profissionais envolvidos que possam fazer o planejamento de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações e adaptações na programação e atividades e a modificação do processo de avaliação e ensino.


Em se tratando especificamente da atuação da docente da classe regular, Priscilla destacou que ela é peça chave para a inclusão efetiva. À medida que valoriza as possibilidades, as aptidões, os interesses e o empenho das crianças com deficiência, prioriza, além do acesso à cultura e ao conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e independência e constrói o espaço da sala para que seja inclusivo, acolhedor, estimulante, reforçando os pontos fortes, reconhecendo as dificuldades e se adaptando às peculiaridades de cada criança.

Já se encaminhando para o final da fala, apresentou um pouco de sua atuação como professora de AEE na sala de recursos e em outros espaços, nos quais realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos, muitas vezes adaptados de acordo com os recursos que a instituição possui, por meio

de atendimentos individuais ou em pequenos grupos, conforme os seus objetivos.

Dentre tantos desafios, a professora enfatizou a necessidade do Nedi ter em seu quadro mais docentes, que poderiam atuar de modo especializado, permitindo que o atendimento fosse realizado no contraturno e de um espaço físico com maior acessibilidade, incluindo uma sala multifuncional mais completa e adequada com materiais e recursos voltados para o AEE. Isso porque atualmente a escola funciona em um espaço com uma estrutura arquitetônica antiga e que foi reformada para abrigar a instituição com adaptações possíveis, mas não ideais. Nesse sentido, ainda não possui uma estrutura que minimize as limitações dos diversos tipos de deficiência, que facilite os acessos e proporcione autonomia e total segurança.

Finalmente, a professora trouxe algumas fotos dos atendimentos para demonstrar e enfatizar que, apesar dos desafios, a inclusão acontece no Nedi de modo efetivo, devido à qualidade de sua equipe docente, dentro e fora das salas, qualidade que está presente nas propostas e nas interações as quais as crianças com deficiência têm oportunidade de vivenciar. Algumas delas apresentadas a seguir pela professora Olga Maria de Araújo, docente do grupo 5 do Nedi.



## **A INCLUSÃO NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO: ALGUMAS VIVÊNCIAS OU A FELICIDADE QUE SE ACHA EM HORINHAS DE CUIDADO...**

Foram desenvolvidas no Nedi nos anos de 2018 a 2020 diversas atividades em que a diversidade foi considerada em toda a sua riqueza e importância. Durante o “Webinário Internacional Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas IFES” foram relatadas algumas dessas propostas com o intuito de refletir sobre as possibilidades da inclusão no cotidiano da instituição.

As propostas pedagógicas foram planejadas considerando as interações e a brincadeira como eixos de trabalho, como apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Dessa maneira, permitindo as crianças explorar o mundo com autonomia, construir conhecimentos e desenvolver seus aspectos físico-motor, cognitivo, moral, afetivo e social.

Uma das atividades, intitulada “O bonequinho doce”, desenvolvida pela professora Apolliane Xavier com crianças na faixa etária de 3 e 4 anos de idade, contemplou a contação de história, o preparo de um bone-

quinho doce e a construção de um boneco feito de papel kraft em que cada criança teve a oportunidade de se desenhar e pintar identificando as partes do corpo. Esse foi um momento rico de interação entre as crianças em que todas puderam brincar, observar suas diferenças e semelhanças, questionar e experimentar, aprendendo e desenvolvendo por meio da interação umas com as outras e com o meio ambiente.

Essas mesmas crianças puderam se envolver na “Horta do Nedi”, atividade que aconteceu a partir de um projeto maior relacionado ao meio ambiente, ao ciclo da vida e à alimentação saudável. Após várias discussões sobre reciclagem, alimentos, água, autocuidado, houve a produção de uma horta que foi a culminância da proposta. Todas as crianças participaram! Cada criança era responsável pelo cuidado com a horta durante uma semana.

O boneco confeccionado na atividade anterior foi apresentado na horta como protetor e cuidador, como uma espécie de espantalho, sugestão levantada pelas crianças. O referido boneco, afixado de modo improvisado em um cabo de vassoura na horta, causava descontração e orgulho das crianças que se sentiam protagonistas daquela produção. Desse modo, elas refle-





tiam e produziam questionamentos sobre os conhecimentos relacionados às minhocas, às formigas, aos insetos, ao adubo e à terra, bem como, a temperos, chás, hortaliças, verduras e frutos como tomate e morango.

Toda a vivência era pautada na participação das crianças, na observação e, no caso dos alimentos, na experimentação. A troca com as famílias foi constante, desde a parceria para a produção da horta por meio doação de mudas, passando pelos cuidados e colheita partilhada.

Houve a preocupação pela diversidade também nas estratégias pedagógicas. O grupo de criança é heterogêneo e, ao mesmo tempo, é preciso propor algumas diferenciações para garantir que todos tenham oportunidade de participar, interagir e construir conhecimentos. Acreditamos que as crianças são sujeitos de direitos, produtoras de cultura que interpretam as relações estabelecidas com o meio físico e social.

A contação de história, a partir de toda a sua importância cultural e pedagógica, se transformou em um instrumento rico para a inclusão das crianças. Elas puderam escolher um livro infantil na instituição e levar para casa e assim ter a oportunidade de ler junto com a família. Aquelas crianças que tinham o interesse, poderiam recontar a his-

tória na sala. A professora propôs o reconto cantado, pensando na possibilidade de todas as crianças participarem para que então, em especial, a criança com deficiência (síndrome de down) pudesse recontar de modo mais prazeroso, pois tinha um grande interesse por músicas e instrumentos musicais (assim como a professora). Pensando nas necessidades e no interesse dessa criança, a docente produziu uma música inspirada no livro “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr contribuindo para que a criança pudesse participar de modo efetivo e afetivo.

A música se fez presente também em outro momento de grande interação entre as crianças. Utilizando-se de pandeiros, produzidos a partir de material reciclável, a professora Apolliane cantou e dançou, convidando-as a participarem de modo a realizarem movimentos a partir do toque do instrumento. Essa atividade foi planejada e organizada com o objetivo de permitir que a criança com deficiência física pudesse participar a partir dos movimentos que conseguia fazer, envolvendo toda a turma na mesma brincadeira.

Durante toda a prática pedagógica, a escuta atenta das professoras e observação cuidadosa do cotidiano são fundamentais para que a inclusão ocorra da melhor forma



possível. Uma escuta atenta às falas, gestos, choros, silêncios, movimentos e olhares de todas as crianças.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Kátia Batista, docente do grupo 4, foram também planejadas sob a perspectiva da inclusão. Em sua turma, com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, as brincadeiras eram pensadas e desenvolvidas de modo a promover a oportunidade de participação de todas. Em um desses momentos, as crianças com e sem deficiência puderam participar de uma grande festa à fantasia. Com auxílio da bolsista, a criança com paralisia cerebral fantasiada de bailarina pôde, junto com todas as outras, brincar, se movimentar e interagir.

No início do ano de 2020, a professora Olga Maria observou a necessidade de reorganizar a sala para atender todas as crianças da sua turma do grupo 5. Algumas crianças se queixavam da necessidade de ter que parar de realizar as suas atividades e se levantar da cadeira para que a colega cadeirante pudesse passar pela sala com a sua cadeira de rodas e desenvolver as propostas organizadas. Percebendo o incômodo, a docente propôs para a turma um diálogo no sentido de refletir sobre a melhor

organização da sala para todas as crianças, bolsistas e professora.

As crianças ficaram entusiasmadas em poder pensar na reorganização da sala: mudaram cadeiras e mesas de lugar, caminharam pela sala, ajudaram a criança cadeirante a se locomover e por fim, depois de muitas reflexões, diálogos e rearranjos, encontraram a melhor disposição para que todas pudessem se movimentar e desenvolver as atividades com mais autonomia e satisfação.

Apesar dos limites do espaço físico da instituição, como escadas, salas pequenas e a necessidade de uma maior variedade de materiais escolares como livros, jogos, brinquedos, recursos e tecnologias, específicas para atender todas as crianças, as atividades são planejadas e construídas respeitando a diversidade da nossa instituição e de todas as pessoas que dela fazem parte.

## **QUE NUNCA PAREMOS DE SONHAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O espaço em que hoje se encontra o Nedi não foi planejado em sua origem para ser uma instituição de Educação Infantil e, dessa forma, não teve um projeto arquite-



tônico pensado pela perspectiva da educação inclusiva. O fato da instituição ser nova contribui para o enfrentamento de muitos desafios, ainda assim, conseguimos no cotidiano reorganizar, adaptar e repensar o seu uso e os recursos para colocá-los em funcionamento e torná-los mais inclusivos. Estamos firmando a nossa existência dentro da universidade. Essa, por sua vez, terá que compreender que a nossa presença implica demandas específicas, recursos e um olhar sensível às nossas necessidades e à nossa efetiva inclusão no cotidiano do fazer acadêmico.

Pensando em uma perspectiva de excelência na educação, o ideal é que, anterior ao início das atividades letivas, tivéssemos um espaço físico pensado e planejado para uma instituição educativa de crianças e não um espaço adaptado para esse fim. Infelizmente, na realidade prática, nem sempre os passos para a constituição/produção de uma escola pública levam em conta todas as especificidades que devem ser atendidas na atualidade, segundo as legislações e os conhecimentos produzidos na área da Educação Infantil. Temos uma realidade que, até o momento, não conseguiu eliminar todas as barreiras, mas que luta cotidianamente para oferecer as melhores condições de aprendi-

zagem e convivência possíveis, levando em conta o contexto em que estamos inseridas e as questões de cada momento.

A instituição educativa conta atualmente com alguns recursos adaptados para atender às crianças de um modo geral: adaptações nos banheiros, brinquedos, jogos, materiais produzidos pelas próprias professoras a partir de materiais recicláveis e material escolar. A universidade conta com o Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE) voltado para os estudantes do Ensino Superior e que demanda a nossa aproximação para a sua expansão às crianças da Educação Infantil.

Desse modo, a proposta pedagógica respeita e aborda o tema da inclusão, reconhecendo-o como fator importante de interação e atendimento de uma demanda fundamental do ser humano. O planejamento diário é pensado e materializado levando em conta a presença das crianças com deficiência na instituição, procurando sempre respeitar os seus limites, mas, ao mesmo tempo, tentando envolvê-las em todas as atividades, estimulando-as naqueles campos que demandam mais atenção e cuidado. O currículo escolar, ainda em processo de construção coletiva, está sendo gestado na perspectiva da educação inclusiva.



As adaptações foram (e estão) acontecendo de modo gradual. Inicialmente, conhecer as crianças e conversar com as famílias para ter mais detalhes sobre o cotidiano, as necessidades e os comportamentos de cada uma foram passos essenciais para a organização de projetos mais inclusivos. Atualmente, preconizamos a participação das crianças (respeitando os seus limites) em todas as atividades, e, de modo mais específico, procurando atender cada demanda. Uma prática cuidadosa e sensível que busca levar em conta cada atividade, história, brincadeira, jogo, apresentação teatral e experiência musical a partir da vivência coletiva.

O Nedi, ao existir como promoção e oferta da Educação Infantil pública federal, pensa a realidade de uma educação democrática que considera a diversidade, a igualdade e a diferença, coexistindo no meio universitário e especificamente na instituição que atua diretamente com as crianças. Mantoan (2004, p. 7-8) pontua que “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Isso posto, são vários os desafios. Primeiro que uma proposta de educação inclusiva não se faz de forma solitária e, para que ela seja de fato concretizada, necessita de políticas públicas efetivas, recursos físicos, materiais e de pessoal, dentre tantos outros. Nesse sentido, quando nos deparamos com a prática viva da sala de aula, constatamos que nem sempre o que consta nos dispositivos legais, nas propostas inclusivas e nas pesquisas do campo se materializam na escola, como gostaríamos que acontecesse. Em especial, porque ficamos, muitas vezes, diante de situações que as possíveis soluções não se resumem a nossa atuação, e extrapolam o nosso poder de ação docente.

A escola precisa, para além dos discursos, que os recursos de toda a natureza cheguem de fato até ela. Enquanto a educação no Brasil não for vista realmente como um investimento e tratada como um direito de todas as pessoas, e, nesses termos, haja uma valorização dos seres humanos e um cuidado com as pessoas e com o planeta (no sentido dos reflexos da formação humana para a vida como um todo), ficaremos patinando em questões primteiras que já deveriam ter sido há muito solucionadas.

Nessa perspectiva, temos que ficar nos desafiando pessoalmente para produzir



recursos quando a escola não oferece e trabalhar as nossas energias para que não desanimemos. Somos desafiadas também a formar, para além das crianças na convivência com a deficiência, os pais das crianças que não têm deficiência. Isso acontece tendo em vista que o convívio com a pessoa com deficiência no Brasil no ambiente escolar ainda é algo inédito para muitas famílias. Temos que trabalhar para o desenvolvimento de práticas inclusivas, lutar pela inclusão em seu sentido amplo e por recursos e tecnologias que auxiliem nesse processo e contribuir na produção de uma mentalidade social que compreenda a deficiência como componente do organismo humano, que sendo frágil, limitado, finito e por isso mortal, pode se deparar com a deficiência pessoal ou do outro em qualquer momento da vida.

Imbuídas com o espírito de sonho, de resistência e de luta que o contexto atual nos

convoca a promover, gostaríamos de encerrar este texto entoando a canção “Nunca pare de sonhar” de Gonzaguinha:

*Ontem um menino  
Que brincava me falou  
Hoje é a semente do amanhã*

*Para não ter medo  
Que este tempo vai passar  
Não se desespere, nem pare de sonhar*

*Nunca se entregue  
Nasça sempre com as manhãs  
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar*


*Fé na vida, fé no homem, fé no que virá  
Nós podemos tudo, nós podemos mais  
Vamos lá fazer o que será*

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 21 abr. 2021.



BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão.** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n.1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021

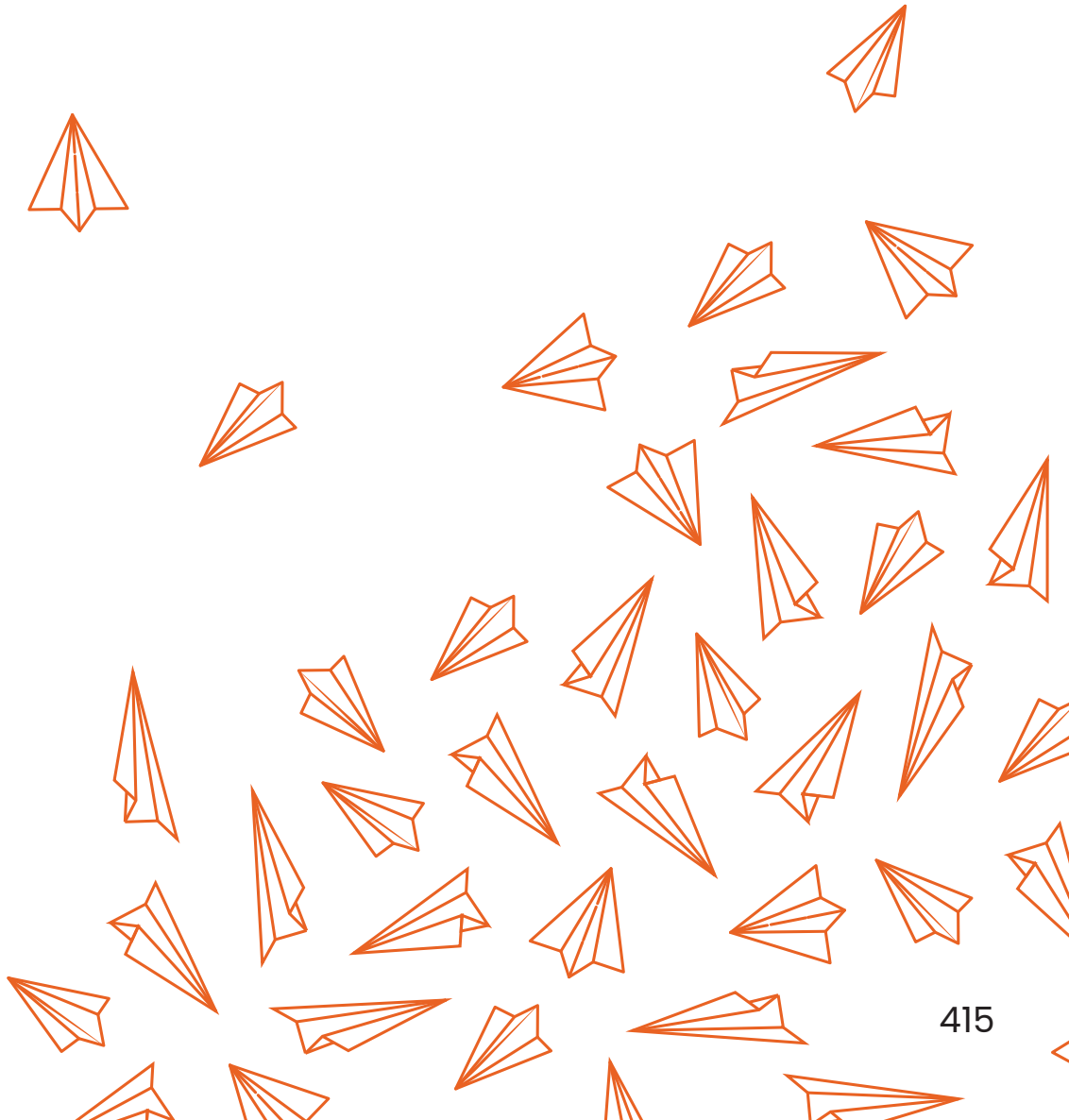
ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n. 3, p. 501-519, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.







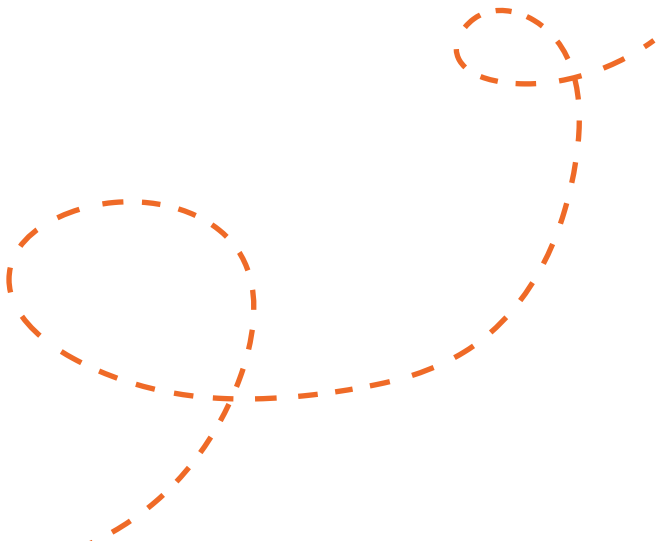


21

**POR UM FIO INVISÍVEL:**  
notas sobre percursos educativos  
na Educação Infantil do Coluni-UFF  
durante a pandemia de Covid-19

**POR UM FIO INVISÍVEL:**  
notas sobre percursos educativos  
na Educação Infantil do Coluni-UFF  
durante a pandemia de Covid-19

Ana Cristina Corrêa Fernandes  
Simone Berle





*O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos.  
A memória bravia lança o leme: recordar é preciso.  
Conceição Evaristo,*

*A missanga, todas a veem.  
Ninguém nota o fio que, em colar visto-  
so, vai compondo as missangas.  
Também assim é a voz do poeta: um fio  
de silêncio costurando o tempo.  
Mia Couto, 2009*

Este texto parte da experiência de duas professoras da educação básica que, entre julho de 2019 e dezembro de 2021, coordenaram a Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Achilles dos Reis da Universidade Federal Fluminense - Coluni UFF, localizado em Niterói, região metropolitana do estado Rio de Janeiro. Deste período de gestão, destacamos nesta escrita o que vivenciamos enquanto escola das infâncias durante a pandemia de Covid-19. Partilhamos não só a experiência inédita de “fazer-se escola” durante esse período, mas também registramos a trajetória que nos constitui como Educação Infantil em um colégio universitário.

A maior parte, e o maior desafio, dessa caminhada de gestão foi durante a pandemia mundial da Covid-19, que assolou o mundo. O Coluni-UFF atua na Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Médio, recebendo crianças a partir de dois anos de idade, fato que coloca em destaque a complexidade que o trabalho pedagógico desse colégio demanda: educar da creche ao Ensino Médio.



A Educação Infantil é a “entrada” do Coluni-UFF e foi desse lugar que vivemos um cenário pandêmico para o qual não fomos preparadas, nem na dimensão profissional, nem na comunitária. Partilhamos aqui algo que experimentamos enquanto docentes e gestoras de uma escola pública federal em um tempo de excepcionalidades, incertezas e necessidade de reinvenções docentes no compromisso com as crianças e suas infâncias e com a educação pública, popular e democrática.

Acreditamos, ao longo de nossa caminhada enquanto professoras, que constituir uma escola é também conectar-se com princípios ou dimensões coletivas. Uma escola constitui-se pelo bem comum, não por interesses individuais e privados. Nesse sentido, a sua razão de existir é a sua dimensão coletiva: um direito individual de acesso aos bens acumulados pela humanidade. Enquanto “bem” que se faz no encontro, em relação, pensar e conhecer<sup>1</sup> coexistem, mas não são da mesma ordem. O acúmulo de saberes gerados pela humanidade, a partir da convivência entre humanos *no* e *com* o mundo, torna-se o motor propulsor de aprender a constituir a si mesmo (estando), em relação

com os outros. Aprender, ação de pensar e conhecer, torna-se a necessária convivência com as diferenças, com os diferentes, pois é a partir disso que podemos nos colocar em espaços e lugares de encontro de igualdade.

Dessa perspectiva, consideramos a caminhada da Educação Infantil do Coluni-UFF em sua trajetória histórica como referência, em constante movimento, e não como ponto de manutenção de uma escola dada, afinal acreditamos, com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), que a escola é um fazer, e é a partir da ação que transformamos o mundo e a nós mesmos. Assim, na perspectiva desses autores, torna-se pertinente considerar o que faz de uma escola uma escola, e não apenas dizer *o que* ou *como* uma escola é ou *deve ser*. Desse ponto de vista, essa escola das infâncias que experimentamos e a qual damos a ver se constitui, ao longo dos anos, com crianças, famílias e educadores, fruto de sonhos, desejos, disputas e direitos e aqui emerge sua imagem a partir de nossa experiência. Não dizemos “a” Educação Infantil do Coluni-UFF, mas como recebemos esse lugar de servidoras do bem público e gestoras da escola pública das infâncias, para as infâncias e com as infâncias.

<sup>1</sup> Cf. Almeida, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez. 2010.



Dos fios da história que constituem nossa escola com crianças bem pequenas e pequenas e dos fios que nos fazem suas professoras, vamos costurando modos de fazer escola. Ser escola e fazer escola vai se estabelecendo na trama complexa de redes, dos nossos fios, das nossas redes, das redes que nos tornamos...

## UM CORTE

A situação de calamidade pública em virtude da pandemia de Covid-19 trouxe duros enfrentamentos para a população mundial. Medidas sanitárias fizeram-se presentes nas nossas vidas, alterando drasticamente as interações humanas. O isolamento social e o distanciamento social tornaram-se necessários como condições de manutenção da vida e, dessa forma, separamo-nos fisicamente das crianças, das suas famílias e de nossos pares.

Desde o dia 16 de março de 2020, escolas das redes pública e privada do estado do Rio de Janeiro tiveram suas atividades presen-

ciais suspensas, pelo avanço da pandemia e da grande ameaça com que a Covid-19 assolou e, ainda hoje, assola o país e o mundo. As imensas dificuldades enfrentadas pelo Brasil em termos de planejamentos estratégicos sanitários para a contenção da pandemia, orientados pela Organização Mundial da Saúde, desde a administração de *lockdown* até a compra de vacinas, fez com que o distanciamento social se tornasse, primordialmente, uma das únicas medidas sanitárias efetivas de contenção, com efeitos atenuantes, da evolução da pandemia. Em quase todo o mundo, essa estratégia incluiu o fechamento integral, em vários momentos, de creches, pré-escolas, escolas e faculdades.

Nesse cenário, o Coluni-UFF manteve-se, ao longo do ano de 2020 e de 2021<sup>2</sup>, nos esforços de distanciamento social seguindo normativas da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Educação nas orientações de preservação da vida, encaminhando ações educativas não presenciais emergenciais junto às crianças e aos jovens. O colégio uniu-se em esforços coletivos para criar estratégias educativas de emergência

<sup>2</sup> Até o findar da escrita deste texto, em agosto de 2021, não havia uma data estipulada para o retorno das atividades presenciais no Coluni-UFF, mas sim a previsão condicionada a: “Situação epidemiológica das regiões Metropolitana I, II e Baixada Litorânea” e “Vacinação em duas doses dos servidores e funcionários que atuam no Coluni-UFF”. A informação consta no Plano de Contingência do Colégio Universitário Geraldo de Achilles dos Reis (Coluni-UFF) frente à pandemia de Covid-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2).



que dessem continuidade às ações pedagógicas iniciadas no trabalho presencial, nos meses de fevereiro e março de 2020.

Com a Educação Infantil, a situação mostrou-se ainda mais desafiadora: como sustentar o compromisso ético, político e estético com a educação pública nessa primeira etapa da educação básica, considerando que a dinâmica pedagógica está sustentada nos eixos interações e brincadeira (BRASIL, 2009) no trabalho com crianças pequenas e bem pequenas?

## O FIO DA HISTÓRIA

A Educação Infantil Coluni-UFF, em seus 23 anos de existência, inicialmente como Creche UFF<sup>3</sup>, sempre atuou pelo reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças. Traz, em sua identidade, a realização do tripé ensino, pesquisa e extensão, marca da função universitária, na qual está vinculada à atuação com crianças, bem como na socialização de conhecimento do trabalho

com as infâncias, na formação de professores e em projetos de inovação na constituição de pedagogias que considerem a criança em seus direitos e singularidades. Conquistas das quais não se pode abrir mão, especialmente no contexto político atual, em que o negacionismo à ciência ganha espaço de discurso. Atualmente, recebemos 57 crianças entre dois anos e cinco anos e 11 meses de idade que estão organizadas em quatro agrupamentos, contemplando a creche e a pré-escola.

O constante desafio da convivência e do acolhimento das múltiplas infâncias convoca a atuação com a diferença, mas principalmente convoca a considerá-la em sua riqueza no fazer pedagógico. Diante disso, a organização da Educação Infantil é por agrupamentos multi-idade, com exceção do grupo de crianças de dois anos de idade. O Grupo Azul é o grupo de entrada na escola, composto por 12 crianças de dois anos de idade completos. Por ser o grupo com crianças bem pequenas e por exigir uma modulação de adultos diferenciada na sua chegada

<sup>3</sup> Fundada em 1997, como um projeto de extensão, a Creche UFF torna-se, em 2007, a primeira etapa da Educação Infantil do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense. Propõe uma política acadêmica que articula ensino, pesquisa e extensão. É, ao mesmo tempo, um espaço de pesquisa dedicado às infâncias e à Educação Infantil e um espaço de formação inicial e continuada de professores, estudantes e demais profissionais que atuam com as infâncias. Como um espaço de formação, a Creche UFF, hoje Educação Infantil Coluni-UFF, recebe cotidianamente estudantes da pós-graduação e de diferentes graduações da UFF e de instituições externas (COLINVAUX, 2011).



(acolhimento) à escola, a opção pedagógica foi manter esse grupo no corte etário de dois a três anos de idade. Os demais grupos estão organizados na perspectiva da multi-idade e são denominados: Amarelo, Verde e Vermelho. Com 15 crianças em cada grupo, têm seu trabalho referenciado na interação diária entre crianças de três, quatro e cinco anos de idade.

A interação e a convivência entre as crianças e os adultos fomenta a autonomia e o diálogo na horizontalidade das relações. Assim, as crianças têm o seu grupo e sala de referência, mas circular pela escola e conviver entre os grupos faz parte da dinâmica cotidiana da nossa Educação Infantil. A opção por uma organização com grupos multi-idade sinaliza a busca por novos caminhos e currículos, possibilitando relações de convivência que priorizem as diferenças, fazendo emergir a complexidade das relações.

A Educação Infantil do Coluni-UFF marca a sua trajetória de respeito às infâncias como uma escola que se faz *com* as crianças e suas famílias. Nossa vida cotidiana no espaço coletivo de educação está

marcada por autonomia, diálogo, construção coletiva de conhecimento, igualdade das inteligências, pesquisas, respeito às diferenças, liberdade para as individualidades, fomento à constituição da comunidade educativa, vínculo com a natureza, tempo e espaço de descobertas de si no encontro com os outros. Partilhar tempo e espaço de vida na escola é necessariamente partilhar e atuar com desafios e, por isso, na constituição de saberes.

A suspensão da partilha do tempo e do espaço de vida coletiva da escola foi um corte seco e rápido. Sem aviso prévio, nosso horizonte fechou-se em incertezas. Nossas vidas, até então organizadas com as jornadas cotidianas, com os ciclos da natureza e da cultura que, ao longo do ano, nos ajudavam a perceber e a sentir a vida se organizando e se desdobrando, foram interrompidas. Perdemos os dias de sol e de chuva, a terra, a grama e as pedrinhas, as árvores e as flores, os balanços e o “trepá-trepá”, os saguis e os pássaros, as danças de quadrilha e o Cortejo Brincante<sup>4</sup>, as poças de lama e as chuveiradas, as tintas e as canetinhas, as brincadeiras de roda e a ginga da capoeira, os corredores

<sup>4</sup> A cultura popular brasileira está entre as dimensões do trabalho pedagógico da Educação Infantil. Dessa forma, as duas maiores festas populares do Brasil fazem parte do Projeto Pedagógico da Educação Infantil do Coluni-UFF: o Carnaval e a Festa Junina. Desde 2019, durante os festejos de carnaval, fazemos o Cortejo Brincante.



e os lanches compartilhados... perdemos as nossas rodas, perdemos as nossas conversas, nossas vozes deixaram de se encontrar. Perdemos. Perdemos tempo de convivência. O que nos restou, enquanto escola, foi o compromisso ético com nossas crianças e suas famílias pelos vínculos estabelecidos na vida cotidiana partilhada. Este foi o nosso primeiro fio de certeza: o compromisso ético com nossa comunidade.

Se não podíamos estar juntos, no mesmo espaço, com as crianças e famílias, como poderíamos dar continuidade na construção de saberes e de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”? (BRASIL, 2010, p. 17).

Se não podíamos escutar a chuva e ver o vento junto com as crianças, como poderíamos ter a oportunidade de dizer que existe uma “Chuva de vento” (Joana, 2 anos)<sup>5</sup>? Se não podíamos comer nosso lanchinho com os pequenos e as pequenas como poderíamos

amos aprender a dizer que o pozinho do biscoito, no fundo do pote, se chama farelinho (Tiago, 2 anos)? Se não brincamos no Parque dos Balanços<sup>6</sup>, com as sementes que caem das árvores que ali estão, como alguém poderia fazer um mocotó, em uma grande brincadeira de faz de conta (Pedro, 5 anos)? Se não podíamos descansar aconchegados em nossas camas, como a Laura (5 anos) iria fazer cafuné na Maria (3 anos) até o sono chegar? Se não podíamos caminhar pelo campus da nossa universidade, como iríamos encontrar a melhor árvore para escalar?

Nossos dilemas educativos desenharam-se sobre *como fazer e por que fazer* algo. Como encaminhar uma proposta pedagógica sustentada na observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) atuando para que nossa instituição cumprisse plenamente sua função sociopolítica e pedagógica? Como respeitar, em uma ação não presencial, os princípios éticos, políticos e estéticos presentes nesse documento e que acompanham e sustentam a história institucional?

<sup>5</sup> Por questões éticas, os nomes das crianças aqui mencionados foram alterados.

<sup>6</sup> O prédio da Educação Infantil do Coluni-UFF tem três parquinhos que são denominados Parque dos Balanços, Parque das Pedrinhas e Parque de Diversões. Eventualmente os parques recebem mais de um nome, por exemplo, o Parque de Diversões recebeu esse nome ao ganhar um brinquedo novo que alegrou muito as crianças. Anteriormente era chamado de “Parque da Casinha”, em referência à casinha de tijolos.





## EM BUSCA DE UM FIO (DE) SENTIDO

Diante de tantos impossíveis, nossas opções pedagógicas foram se constituindo no desejo e no compromisso de encontrar com os possíveis ao longo dos anos atípicos de 2020 e 2021, com a equipe<sup>7</sup>, as crianças e as famílias.

Ocupamos, como as outras colegas, professoras na Educação Infantil, o lugar de professoras pesquisadoras (GARCIA; ALVES, 2002), na compreensão da articulação desse conceito com uma ação compromissada de investigação do próprio fazer docente na produção de caminhos que promovam aprendizagens infantis e a qualificação do fazer docente pela reflexão e revisitação da prática. A possibilidade de redimensionar o tornar-se professora das infâncias nesse movimento da postura investigativa, sem dicotomizar o fazer e o pensar e a crença de quem vive na escola, pode dar aprofundamento teórico às questões que emergem da vida vivida com as crianças, fazendo com que encontrássemos na professora pesquisadora nossa identidade docente.

Nesse contexto, ressaltamos nossa ação como um ato político e a vida cotidiana com pares, crianças e famílias, um espaço de formação. Da inquietude, do inconformismo com as barreiras, do nosso compromisso com a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos encontramos/reconhecemos nas palavras de Garcia e Alves (2002, p. 106-107):

O que deveria acontecer na escola para que a prática pedagógica responda efetivamente ao que a realidade cotidiana demanda? [...] Este compromisso, este inconformismo, esta busca de soluções para um problema que aflige a professora, a leva a assumir uma postura investigativa. É sobre esta questão que entendo que deveríamos retomar a discussão. [...] A idéia de —professora-pesquisadora não é algo que tenha surgido na imaginação iluminadora de meia dúzia de pessoas, mas veio mostrando-se na observação da prática por nós pesquisada — sempre muito bem acompanhadas, por muita gente — na qual víamos que a professora pensava e tinha posições.

Afirmamos, com Paulo Freire (1996), que a docência sem pesquisa se esvazia de sentido. Nesse tempo pandêmico, mais do

<sup>7</sup> A equipe que atuou nesse momento foi composta de técnicos (nutricionistas, bibliotecárias, enfermeira e técnica de enfermagem), mediadores e professores. Os profissionais de limpeza, de cozinha, de portaria e zeladoria não atuaram no momento virtual.



que nunca, a procura e a investigação nos levaram a permanecer na relação educativa com crianças pequenas e bem pequenas. Foi essa condição de procura permanente, nem sempre encontrando os possíveis na velocidade exigida pelo momento, que nos possibilitou criar ações pedagógicas de acolhimento e respeito para as nossas crianças e suas famílias.

Possibilidades, também em menor ou maior grau, decorrentes do acaso, do inusitado, do acontecimento, da surpresa, da novidade, da inquietação, das dúvidas e do caos em que nos encontrávamos. O tempo de organização, planejamento e reflexão de ações e propostas foi redimensionado. A imprevisibilidade é um importante fator na atuação docente com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, porém, o que experimentamos foi a perda de referência do nosso fazer pedagógico: tempo e espaço de vida partilhada. Dessa maneira, tateamos caminhos, nem sempre os melhores, mas os possíveis, que se mostravam em um olhar ou fala de uma criança, na fala de um colega em reunião com a equipe, de uma família a partilhar suas lutas diárias e expectativas, na ausência de crianças nos encontros virtuais, na queda da internet justo naquele momento precioso, na delicadeza da recusa de um ou

outro em permanecer em contato com a tela. Assim, criávamos o que não existia antes: estratégias pedagógicas para encontrar com as crianças. Do impensado, do invisível, do impossível... um inédito, um novo, uma via... um inédito viável, como afirma Freire, se fez um fio de esperança.

O 'inédito-viável' é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2014, p. 225).

Do "percebido destacado", as experiências provocadas na educação, sintonizadas com o referencial teórico que sustenta a prática pedagógica cotidiana presencial com as crianças, suas famílias e nossos pares, exigiram a interrogação constante: nossas ações estão encontrando nossas crianças? O que mais há para ser feito? O que não estamos percebendo? Estamos escutando todos e todas? O que nossas famílias têm a dizer? E as crianças, como podemos escutá-las?

Rejeitar lógicas e práticas que circulavam em propostas para Educação Infantil de modo remoto não bastava. Encontramos com muitas propostas que tentavam se colo-



car no encontro com as crianças, porém, por vezes, expunham a realidade das práticas cotidianas presas em noções redutoras de criança e infâncias: etapistas, preparatórias, de práticas de alfabetização com treinamento e memorização. Encontrar um caminho exigiu de nosso grupo invenção, humildade e o reconhecimento do não saber.

Desse modo, as ações da coordenação da Educação Infantil foram atravessadas por noções que compõem a constituição da professora pesquisadora em um repensar contínuo da prática, coletivamente, para recriá-la, em uma dinâmica de criação pedagógica cotidiana individual e conjunta com pares, com as crianças e suas famílias. Cada movimento, cada proposta, tinha o seu espaço de ser revisada, repensada, ampliada, modificada e até suspensa.

As principais características desse momento foram a provisoriade e a singularidade para cada grupo de crianças, professores e mediadores. Aos poucos, fomos criando formas de fazer aparecer nas ações a potência de serem canteiros de vivências para os pequenos e as pequenas, favorecendo viver acontecimentos vitalizantes no não estar presencial.

Isso exigiu de todos nós certa condescendência com nossos limites, aceitação

das incertezas, excepcionalidades e desvio de qualquer desejo de universalizar práticas nos grupos de crianças ou mesmo com cada criança. A insegurança foi companhia constante.

Para encontrar nossos possíveis, foi necessário vontade por continuarmos na ética “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010, p.16) e na coragem de continuar criando novos olhares potentes à transformação da educação das infâncias. Essas escolhas ofereceram a nós, professoras, ferramentas conceituais que possibilitavam um olhar particularizado para a prática pedagógica proposta, e ao mesmo tempo sustentava um trabalho diferenciado e singular. Entre erros e acertos, essa aposta nos fortaleceu enquanto grupo e enquanto comunidade educativa. Os fios de relações nos conectaram com a escuta e a percepção a partir de outro lugar. Foi necessário escutar e olhar de outros modos.

A cada dia, as “situações limites” (FREIRE, 2011) se apresentavam de diferentes formas, demonstrando que o ambiente pensado para receber as crianças na escola já não era o nosso território de atua-



ção. Fomos desafiadas por: condições de bem estar e segurança das crianças em suas casas; condições para atuar em tela com crianças pequenas e bem pequenas; famílias trabalhadoras sem rede de apoio para acompanhar a criança no momento do encontro remoto; ausências de equipamentos e internet das famílias; crianças sem desejo de estar em tela; nossa opção em não estar com crianças bem pequenas em tela; necessidade de escuta, de fala e de interações das crianças; ausência de materiais de uso cotidiano na Educação Infantil (massa de modelar, lápis de cor, tesoura, tintas, colas, papéis diversos dentre outras) nas residências das crianças.

## **FIO INVISÍVEL EM FLUXOS DESEJANTES**

Diante da nossa responsabilidade ética, política e estética com as crianças, as ações pedagógicas desse período fizeram-se uma forma de minimizar os impactos trazidos pelo cenário pandêmico. Voltadas para nossa proposta educativa, acompanhando

as orientações do Ministério da Educação<sup>8</sup>, denominamos essas ações de Manutenção de Vínculo e de Afeto.

Respalgadas nas orientações legais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9304/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) –, reafirmamos que a Educação Infantil não poderia ser oferecida em ambientes domésticos, e sim em instituições educativas, por profissionais qualificados e habilitados para a docência com crianças pequenas e bem pequenas, em instituições reconhecidas e credenciadas pelo Ministério da Educação.

Mas o que aponta essa afirmação? Tivemos clareza que, para encontrar com as crianças, necessitávamos articular ações a serem propostas com as famílias durante a pandemia, contudo sem conferir a elas uma responsabilidade que não lhes cabe, irregular e imprópria, não trazendo competências que são específicas de instituições educacionais. As escolhas foram momentos de desafios e tensões: é possível realizar Educação Infantil de modo não presencial? Para quem? Como?

Baseada nos direitos humanos de toda nossa comunidade educativa, fundamen-

<sup>8</sup> Parecer CNE nº 5 e nº 9/2020, que tratam da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19 e Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020.



tamos nossas escolhas nos direitos das crianças atingidas por toda essa crise da qual ainda não é possível dimensionar as consequências para elas. Ainda, consideramos as famílias e a equipe de profissionais da Educação Infantil Coluni-UFF – professoras, mediadores, funcionários, técnicos e funcionários terceirizados, inseridos em um contexto sem precedentes que alterou rotinas, condições de vida financeira, emocional, enlutamentos por pessoas queridas e de impactos na saúde, muitos ainda desconhecidos. Todos enfrentam, enquanto escola, um momento para o qual nenhum de nós foi preparado na sua formação profissional. Firmados nessa compreensão e no compromisso de uma Educação Infantil fundada nos direitos dos seus múltiplos sujeitos, explicitamos as ações não presenciais de Manutenção de Vínculo e de Afeto que envolveram a equipe e seu comprometimento para continuidade dos laços com crianças e famílias ao longo do ano de 2020 e 2021.

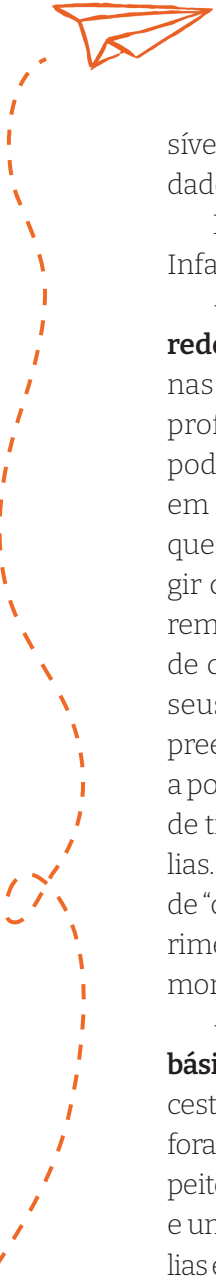
O que isso significou com crianças pequenas e bem pequenas?

Isso significou continuar o investimento nas relações afetivas de aproximação, rememoração e de partilha do vivido na escola e em casa. Constituindo possibilidades de

“costurar” saberes com as crianças e entre as crianças, a partir do compartilhamento de narrativas, considerando as diferentes linguagens: desenho, pintura, modelagem, teatro, dança, corpo e movimento, culinária, música... Para isso, articulamos ações de diálogo para gerar condições de encontros e aproximações entre professoras, educadores, crianças e famílias.

Nessa caminhada a participação das famílias foi fundamental. Em vários encontros conosco – Coordenação Pedagógica –, com as famílias da Educação Infantil e com representantes dos responsáveis dos grupos de crianças, tecemos uma relação de apoio, na qual sugestões, críticas, inquietações partilhadas abriram caminhos para reestruturação e criação de ações, considerando as necessidades infantis, as possibilidades do momento das famílias e da equipe pedagógica.

Resistimos à automatização dos tempos de pandemia atuando em três dimensões: **memória e partilha do vivido, encontros remotos e partilha de materiais**, alinhavados pelo **bem-estar da criança**. Buscamos fissurar compreensões que se afastam da criança sujeito de direitos. Nossas práticas, eminentemente críticas à lógica bancária na Educação Infantil, se insinuaram pelo sen-



sível e pela criação nesse tempo da necessidade das delicadezas e do inédito.

Desse modo, no âmbito da Educação Infantil, efetivamos:

– **criação do perfil @praguardarei na rede social Instagram**, canal em que apenas as famílias, as crianças e a equipe de profissionais da nossa Educação Infantil podiam rever nossas práticas, as crianças em ação, ler registros docentes, compartilhar o que faziam com as crianças em casa, interagir conosco de um outro modo e reafirmarem nossas escolhas teórico-metodológicas de como compartilhamos com as crianças seus tempos de estarem no mundo. Comprendemos que essa rede social foi, pouco a pouco, tornando-se um importante espaço de trocas entre nós, nossas crianças e famílias. Aos poucos, fomos ampliando as formas de “conversar” e “dar a ver” o que temos experimentado como práticas pedagógicas nesse momento.

– **organização e distribuição de cestas básicas e kits pedagógicos** mensalmente. As cestas básicas, oferecidas desde abril de 2020, foram uma medida essencial no que diz respeito aos direitos fundamentais das crianças e um modo de minimizar a situação de famílias em maior vulnerabilidade. Atenção de pro-

teção à infância, assegurando a dignidade e a proteção alimentar. Os *kits* pedagógicos, a partir de junho de 2020, continham materiais e propostas que convidavam e instigavam as crianças, através de cartas endereçadas a elas e às famílias, a experimentar práticas investigativas, com as diferentes linguagens, presentes no cotidiano da Educação Infantil. Os *kits* pedagógicos seguiam recheados com os materiais do almoxarifado do Colégio e materiais criados pela equipe: convidavam à curiosidade infantil, à exploração de sensações, à construção de relações, a reflexões e elaboração de hipóteses, a seguirem brincando em descobertas.

– **encontros remotos**: inicialmente, realizamos muitas tentativas de aproximação com as crianças. Enquanto imaginamos que o tempo de distanciamento seria breve, escrevemos cartas, gravamos contações de histórias e até combinamos um grande encontro da Educação Infantil com todas as crianças para dar “oi”. Aos poucos, percebemos os sinais de que esse tempo de afastamento seria mais largo do que poderíamos supor. Foi então que os encontros se tornaram sistemáticos. Inicialmente os encontros foram semanais e após uma reavaliação conjunta com nossa comunidade, a partir de abril de 2021<sup>9</sup>, os encontros passa-

<sup>9</sup> O Coluni-UFF retomou o seu calendário letivo em agosto de 2020 e findou o ano letivo em fevereiro de 2021. Mesmo



ram a ser diários. As crianças, em seus grupos de referência – Azul<sup>10</sup>, Amarelo, Verde e Vermelho –, encontravam-se em horários fixos pré-agendados. Aos poucos, os encontros foram ganhando corpo e aumentando a frequência. Foram pensados para favorecer o “estar junto”: brincando, cantando, conversando, contando histórias, jogando, desenhando, dançando, gingando, se movimentando, ainda que com os limites da tela e das tecnologias. Muitas foram as propostas, diversos foram os caminhos que cada grupo trilhou. Experimentamos ainda “Encontros Coloridos”, com os professores da área de Artes, Educação Física, Capoeira e Música<sup>11</sup>. “Misturar-se” na Educação Infantil do Coluni-UFF sempre foi uma vivência cotidiana das crianças. Experimentar isso de modo remoto foi mais um desafio. Com o intuito de possibilitar que as crianças se “misturassem”, como faziam pela Educação Infantil presencial, “abrimos” os encontros coloridos em que cada professor da área de Arte, Corpo e Cultura propunha um encontro

por semana aberto para todas as crianças da escola. Esses encontros, com horários fixos pré-agendados, eram abertos às crianças de todos dos grupos, bastava chegar.

– **encontros de Travessias:** para as crianças que, em 2020, seguiriam para o Ensino Fundamental 1. Um rito de passagem que deveríamos continuar celebrando, assim compreendemos a ida das crianças para o Ensino Fundamental. Para as crianças e famílias da Educação Infantil, a passagem para o Ensino Fundamental, o reencontro com colegas de anos anteriores<sup>12</sup> e a mudança de prédio e de professoras e professores produz inquietações e expectativas. Por isso, investimos na preparação e descomplicação dessa “travessia”, buscando favorecer uma chegada alegre e entusiasmadora no novo ciclo de sua educação. Realizamos, ainda que de modo remoto, com as crianças e famílias, rituais de despedida e de iniciação no novo mundo escolar. Na parceria com a equipe do Ensino Fundamental 1, pensamos ações conjuntas iniciais que tornaram esse momento reple-

---

a Educação Infantil estando desobrigada a contabilizar a carga horária letiva (Parecer CNE nº 5 e nº 9/2020), acompanhamos o calendário do colégio.

<sup>10</sup> O grupo Azul de 2020 havia iniciado o trabalho presencial na Educação Infantil, de modo que nossa escolha foi de manter esses vínculos já estabelecidos, experimentando esses encontros remotos.

<sup>11</sup> No Coluni-UFF, Artes, Música, Capoeira e Educação Física constituem a área de Arte, Corpo e Cultura.

<sup>12</sup> Como atuamos com grupos multi-idade, a cada ano, cinco crianças de cada grupo, que completam seis anos de idade, seguem para o primeiro ano do Ensino Fundamental 1 do Coluni-UFF.



to de lembranças afetuosas, construídas no território da Educação Infantil, que potencializassem outras a serem construídas no “Coluni Grande”<sup>13</sup>. Dessa forma, acordamos uma Travessia repleta de diálogos sobre e com as crianças, seus desejos, necessidades, gostos, desgostos, sobre o trabalho desenvolvido durante o ano de 2020 e de possibilidades de ações virtuais que poderíamos criar nesse momento envolvendo a todos.

– **planejamentos participativos:** em abril de 2020, retomamos nossos encontros semanais de planejamento e avaliação do trabalho realizado. Esse espaço foi redimensionado na pandemia e fundamental para a grande articulação e reflexão do trabalho empreendido, sendo o trabalho coletivo e colaborativo fortalecido entre diálogos, escuta, tensões, estudos e partilhas.

Destacamos ainda:

– Diálogos cotidianos com responsáveis e representantes dos grupos das crianças<sup>14</sup>; Diálogos regulares com as famílias como um todo; Empenho na manutenção dos eixos do trabalho da Educação Infantil: interações e

brincadeira; Boletim Informativo Escorrega UFF; Acolhimento de mensagens individuais, pequenos diálogos por videochamadas, chamadas de áudios com as crianças; Acompanhamento da situação das famílias: emocional, material e saúde; Busca das famílias que estavam mais necessitadas e do que precisavam: se tinham recebido/acompanhado comunicados, mapeamento da situação de saúde das crianças; Organização, sistematização e atualização de documentação pedagógica institucional em *drive*; Organização, execução e acompanhamento de ações de Extensão; Reuniões de planejamento participativo de docentes, educadores e técnicos (semanais); Projeto Pibiquinho<sup>15</sup> envolvendo todos os docentes de referência da Educação Infantil; Contato individual com crianças: aniversários, pequenos diálogos (áudios e vídeos) que as crianças nos convidam a fazer.

Dentro das propostas de ações de Manutenção de Vínculo e de Afeto trazidas semanalmente nos Planejamentos Participativos, professoras, mediadoras e técnicos fizeram percursos singulares, desdobramentos pos-

<sup>13</sup> O prédio da Educação Infantil é separado do prédio do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, assim, as crianças o chamam carinhosamente “Coluni Grande”, em referência ao seu tamanho e quantitativo de estudantes.

<sup>14</sup> Cada grupo de referência possui dois representantes dos responsáveis, que mantêm contato direto com a Coordenação Pedagógica. Essa forma de contato é anterior à nossa gestão e à pandemia.

<sup>15</sup> Programa de Iniciação Científica Júnior que, em 2020 e 2021, teve a iniciativa de oferecer bolsas para crianças a partir do Ensino Fundamental 1.





síveis de serem conhecidos nos Relatórios gerais<sup>16</sup> de cada grupo e de cada professor da área Arte, Corpo e Cultura.

## **DESAFIOS I**

Os encontros não presenciais foram marcados por imprevistos: nem sempre a internet funcionava, às vezes o áudio picotava, a imagem congelava, a fala e a escuta de cada um nem sempre era possível, o uso do fone de ouvido ajudava a falar e a escutar com mais clareza, porém prejudicava a mobilidade do corpo.

Não foi incomum a equipe se preparar para o encontro e não receber nenhuma criança. Não ter as vozes infantis impactava, mas sobretudo nos provocava reflexões: seria essa a única possibilidade de mantermos as relações com as crianças?

Perguntas que abriam canal para uma docência que procura. O momento mensal de distribuição das cestas básicas – importante marca do compromisso social que o Coluni-UFF tem com sua comunidade – se abriu como possibilidade de encontros. Foi

um bom lugar para sabermos o que se passava com aquelas crianças que não encontramos pela tela. Nesse momento, também fazíamos a entrega dos kits pedagógicos mensais. Ali, nossos mediadores mantinham-se atentos para saber mais de cada criança e sua família, momento importante de diálogo e troca sobre a vida de cada uma. Muitos desses diálogos nos ofereceram preciosas informações para decidirmos formas de atuar e nos fazermos presentes na vida de nossas crianças e famílias enquanto instituição educativa.

A frequência oscilante das crianças exigia-nos compreensões e ações que se reinventavam em um ritmo em que a necessidade se sobrepunha, muitas vezes, ao tempo da compreensão. Assim, ainda que entendendo e tendo informações sobre as ausências, contatávamos por telefone responsáveis de crianças ausentes, buscando saber mais para tentar perceber as nossas possibilidades de ação para com elas.

Desse modo, continuamos a viver, durante todo o tempo, a compreensão de que não é possível estar com todas as crianças nesse modelo de aproximação, e o quanto é exclu-

<sup>16</sup> No tempo de pandemia, os relatórios gerais de cada grupo e individuais de cada criança, enviados semestralmente para suas famílias, foram redimensionados – sendo opção do coletivo a produção de um relatório geral de cada grupo, acompanhado pelo relatório de ações da Coordenação Pedagógica.



dente e antidemocrático qualquer projeto educativo com crianças pequenas que se funda em encontros virtuais.

Por fim, as práticas da Educação Infantil do Coluni-UFF, em tempos de pandemia de Covid-19, pretenderam ser um argumento a favor da escola das infâncias que constituímos presencialmente, onde apostamos em uma dinâmica pedagógica com os cotidianos das crianças, no próximo, nas imprevisibilidades trazidas por elas, com intensas interações delas conosco e com os colegas, trabalho marcado pelas intencionalidades pedagógicas.

Abraços, colos, mãos dadas e proximidades faziam parte do nosso dia a dia. Íamos, diariamente, onde o coração nos levava. Como escola das infâncias, já caminhávamos por trilhas pouco transitadas, em práticas pedagógicas comprometidas com as infâncias, ainda incomuns na Educação Infantil brasileira. Por isso, nosso trabalho se fazia de mãos dadas com intenso trabalho de formação<sup>17</sup> e diálogo com equipe e comunidade escolar, com um norte coletivo: entre adultos e crianças compondo a educação das infâncias.

<sup>17</sup> Neste texto, não foi o objetivo abordar o intenso trabalho de formação inicial e continuada com o qual a equipe docente está envolvida com os estudantes da graduação e da pós-graduação da nossa universidade e de instituições externas. Ainda que em tempo de pandemia, mantivemos esse trabalho formativo experimentando e criando neste tempo de excepcionalidades.

É bem verdade que durante a pandemia outros aspectos passaram a compor o cenário do trabalho educativo. Como não considerar as condições de cada família na viabilização de uma proposta de trabalho não presencial com crianças pequenas? Todas as famílias têm condições de estar conosco de modo remoto? Em que momentos, com quais condições? E nós, profissionais, com nossas vidas também vivendo a pandemia, como ficamos? As crianças desejam estar conosco de modo remoto? Como se sentem? Para a criança estar num encontro virtual, basta ter equipamento?

## DESAFIOS II

Ao longo desses meses, tentamos nos manter fiéis a uma concepção de Educação Infantil que nos acompanha no trabalho presencial na qual a criança é compreendida na riqueza de sua diferença, como sujeito potente.

A presença freireana neste tempo de pandemia fez crescer entendimentos e amosidades. Amosidade (STRECK; REDIN;



ZITKOSKI, p. 73) como noção fundante da relação com o outro e sua contribuição político pedagógica em uma aposta educacional que faz nascer compromisso, porque compreendida como “fé” no outro, um acreditar absoluto que todos podem e possuem conhecimento para lidar com a vida. Uma amorosidade que cria vínculos e esperanças perseguidos coletivamente.

O trabalho cooperativo e participativo com professores, crianças, técnicos e famílias é revisitado a partir desse campo conceitual, na busca por sistematizar a experiência (HOLLIDAY, 2006) da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil do Coluni-UFF.

Ao longo desses quase dois anos, construímos juntos – Educação Infantil e famílias – propostas que permitiram interagir com as crianças, dialogar com elas e observá-las em uma nova realidade cotidiana. Redefinimos a organização dos encontros virtuais de Manutenção de Vínculos e Afetos com os pequenos e pequenas a partir de demandas apontadas por eles e elas e pelas famílias, através de consultas em encontros periódicos com os representantes dos responsáveis e com os próprios responsáveis.

Foi assim quando recebemos a sugestão de criação dos *kits* pedagógicos; da necessidade de revisão da organização e da frequ-

ência de encontro não presencial de modo a ampliá-los; das possibilidades do que fazer com crianças e professores; dentre outras.

A sistematização da experiência encontra na articulação ensino, pesquisa e extensão seu aporte. Sendo, nós, uma Educação Infantil universitária, sustentamos nosso histórico de compromisso com a produção de conhecimento e a responsabilidade com a inovação pedagógica.

Das estratégias encontradas desde abril de 2020 até o findar desta escrita, convivemos com os dilemas sobre a nossa responsabilidade educativa: o direito à vida e o direito à educação evidenciaram a sua complementariedade e a sua polaridade. Nesse tempo, reafirmamos nossa certeza de que a escola das infâncias não se faz em tela.

Assim, as práticas pedagógicas constituídas, antes da perspectiva da experimentação, alicerçam-se no compromisso com práticas inovadoras que têm no respeito às crianças e às infâncias sua sustentação. Desse modo, a criança, sujeito de direitos e histórico, situada em um tempo e espaço demarcado por singularidades, tem nessa experiência lugar especial. A crença na criança inventiva e potente, na participação da criação da dinâmica pedagógica, nos acompanhou nas ações.



Registrar o experienciado nesses anos, fazendo memória do tempo vivido, nos coloca nesse lugar de construtoras da história e nos livra dos males do esquecimento. Narramos de um duplo lugar, o de pedagogas gestoras e o de pedagogas docentes, a partir de nossa singular experiência.

Nesse contexto, o que apresentamos aqui são algumas escolhas de ações de um trabalho coletivo, de uma equipe que busca, ao longo da pandemia, manter o comprometimento com as crianças em suas singularidades e com as diferentes infâncias que as constituem. Um caminhar de incertezas e limitações físicas e espaciais, que nos faz refletir e agir diariamente em busca de outras formas de organização que acolham as necessidades da nossa comunidade educativa, nossos “inéditos viáveis”. Desse modo, criar significados para a comunidade de um trabalho fundado na Manutenção de Vínculos e de Afetos, com intencionalidades pedagógicas. Somos sujeitos de vínculos e afetos, amorosos, e isso demos a ver nas relações que construímos. Nossas(os) professoras(es) assumiram a autoria no encorajamento diário da provocação da criança a sentir, conhecer, criar, dialogar, partilhar, interagir, investigar... sendo elas coautoras da dinâmica dos planejamentos.

Com os olhos no momento, partilhamos a responsabilidade de pensar e fazer acontecer um presente, com toda uma equipe, sem perder a perspectiva de nosso passado institucional e para onde caminhamos com as práticas pedagógicas criadas e implementadas ao longo desses meses.

Desejamos recordar esse momento totalmente novo, em que nossas ações vêm para afirmar uma educação criada de dentro para fora, por professoras(es), mediadoras(es), técnicos, bolsistas e crianças. Uma educação que afirma uma docência que pesquisa e investiga o seu fazer para criar outras possibilidades educacionais. Tornar visível a complexidade que envolve a criação de um trabalho não presencial com crianças pequenas e suas famílias em condições diferenciadas, com uma equipe pedagógica que passa a acumular as tarefas domésticas e o trabalho remoto.

Assumindo a pandemia como “situação limite”, seguimos realizando, de modo coletivo e colaborativo, ações de encorajar e apoiar experiências que nos mantenham unidos, presentificando a Educação Infantil do Coluni-UFF.

Conceição Evaristo, escritora brasileira, afirma que “a gente só aprende o que a gente sente”. Temos nos colocado diariamente em



situação de infância nas relações cotidianas, mantendo viva nossa curiosidade e o sentir nessa pandemia com nossos colegas, as crianças e suas famílias. Desse modo, seguimos aprendendo dia após dia, como afirma Evaristo, porque sentimos em nossa vivência os desafios de se estar à frente de um trabalho compromissado com a educação pública infantil. Conhecer esses desafios nos convoca, antes da desistência, a resistir e agir.

A ideia desta escrita iniciou com um fio invisível que nos sustenta nesta travessia de tempo pandêmico. Que fio poderia ser esse? Ao longo da escrita, ao visitar o vivi-

do, encontramos alguns fios e fomos tratando de tecer um ao outro em forma de texto. Assim como as miçangas que aparecem no colar, buscamos encontrar palavras para tentar dar a ver a experiência que atravessamos juntas. O sentido de narrar, de mostrar como as miçangas do nosso colar se sustentam, é justamente de dar outro fôlego de vida e resignificar o que experimentamos. Os fios da nossa história aqui registrada, aqueles que pudemos encontrar, permitem sempre o exercício da perspectiva e da polifonia.

## REFERÊNCIAS

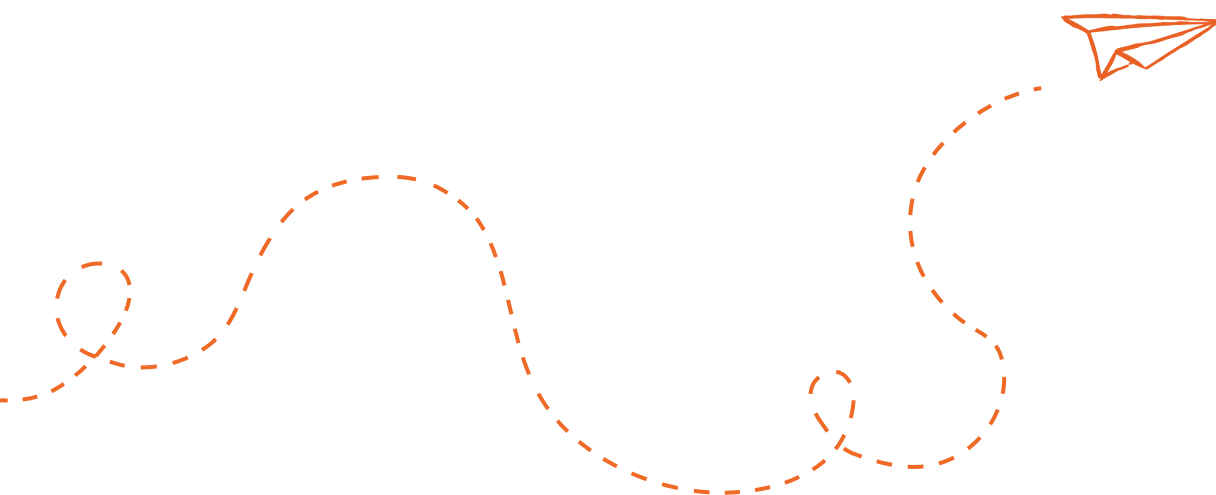
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- COUTO, Mía. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- COLINVAUX, Dominique. **Cadernos creche UFF**: textos de formação e prática. Niterói: Ed. UFF, 2011.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professorapesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNANDES, Ana Cristina Corrêa; RELVA, Andrea. **Professora-pesquisadora e registros**: a prática pedagógica como elemento potencial no processo formativo, 2016.
- FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

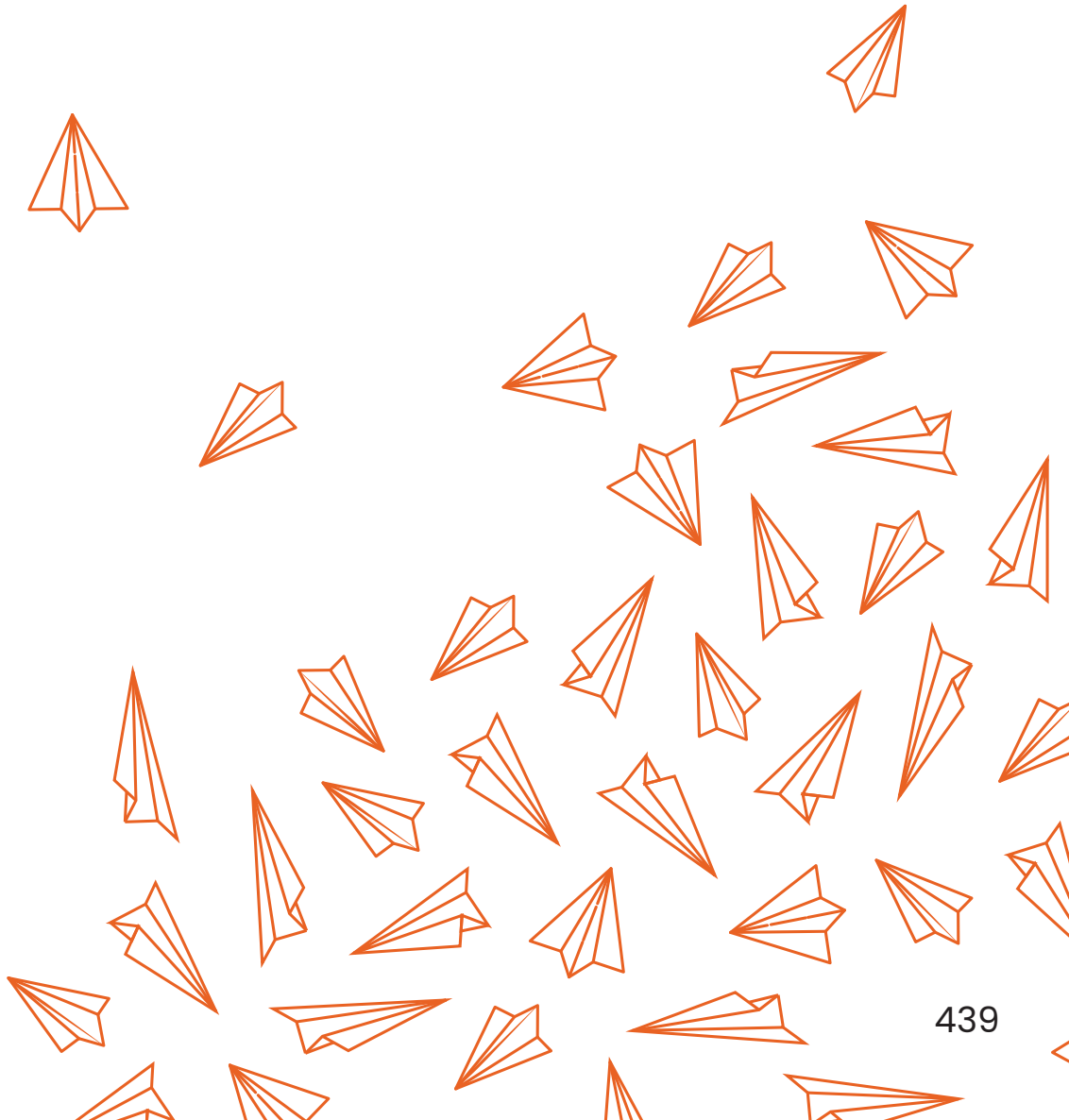
EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Autêntica, 2021. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2021.









22

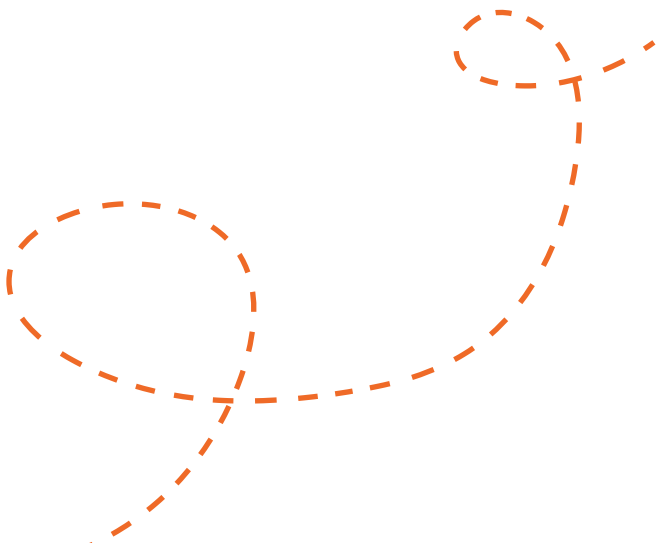
**[CON]VIVER E [CO]EXISTIR NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E NA VIDA:**

a amorosidade espacial como princípio  
da topogênese com bebês e crianças.  
Eis um título longo para um conto que  
se pretende acadêmico, pois trata de  
viver a moda paisagem

**[CON]VIVER E [CO]EXISTIR NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E NA VIDA:**

a amorosidade espacial como princípio  
da topogênese com bebês e crianças.  
Eis um título longo sobre para um conto  
que se pretende acadêmico, pois trata  
de viver a moda paisagem

Jader Janer Moreira Lopes





## MORROS



Nasci no meio de muitos morros. Essa foi uma virtude da minha vida e que muitos consideram uma não riqueza. Por que esse lugar tem tantos morros? Cansam as pernas e interrompem o olhar. Essas dificuldades são ressaltadas em muitas declarações que ouço dos que chegam, dos que vão, dos que estão de passagem e dos que aqui vivem. Há gostos também nessas formas. É o meu caso (não só meu): vivo o sentido avesso, estimo os movimentos que fazem nas pernas e no corpo e as feições arredondadas das montanhas que, em longas e infundáveis sequências, alongam os meus olhos, minhas indagações e jogam tudo para o além. Sinto falta deles, tanto que, em minhas moradas fora dessas terras, eram sempre as lembranças geográficas mais doídas.

Essas linhas nas paisagens, em suas geomorfologias, chamadas de “mares de morro”, têm sua origem como um termo acadêmico no clássico Dicionário Geológico Geomorfológico, de Antônio Teixeira Guerra (cuja primeira edição é de 1954), que traz a seguinte definição: “**MAR DE MORROS** – denominação criada pelo geógrafo francês Pierre Deffontaines para as



colinas dissecadas que formam verdadeiros níveis, na zona da Serra do Mar, Mantiqueira [...]” (GUERRA, 1993, p. 278). É preciso dizer que Deffontaines (1894-1978) começou suas andanças por território brasileiro nos anos 30 do século XX, tendo contribuído intensamente para a sistematização e a consolidação da ciência geográfica brasileira. Aziz Nacib Ab’Saber (1924-2012), um outro geógrafo, porém, brasileiro, reafirmou esse domínio morfoclimático, tendo a expressão se consagrado<sup>1</sup> e, com ela, a intensa sensação de movimentos que essas sinuosidades fazem nos olhos, deixando implícitos o convite e a vontade de se navegar em seus contornos.

Iniciar nesses morros é chegar ao desejo de navegar. Lara (1998, p. 240), em um de seus mais belos escritos, fazendo uma menção ao conhecido verso “Navegar é preciso, viver não é preciso”, não para no verbete conhecido, e acrescenta suas palavras “[...] porque somente navegar é viver [...]”. É assim que me relaciono com esses morros que se espalham no horizonte como mares – sinto-os como minhas formas de viver.

Comecei com os morros nestas primeiras linhas porque quero, também, com

eles, narrar uma estória sobre seus delineamentos e uma criança. Como sempre afirmo, começar com as palavras de crianças é sempre uma escolha ética e uma aposta na existência do outro em sua expressão linguageira, no reconhecimento das potências que as palavras infantis possuem na reinvenção da vida e do mundo. Bosi (1993, p. 11) já nos dizia: “Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem”. Buscando contribuir com a inscrição dessas marcas nas letras e sílabas que se juntam para criar o comunicado, assumo as topografias criancinhas nas enunciações humanas como uma marca fundante. Por isso, trago sempre as vivências que venho tendo com bebês e crianças e suas generosidades em refundar o meu próprio existir e de tantos outros que estão em suas presenças. Nesse movimento, abuso dos muitos gêneros discursivos, desde notas registradas em pesquisas nomeadas como acadêmicas, mas também em outras possibilidades textuais. Escolho, aqui, um pequeno conto, que teve como inspiração um improvável encontro sobre o qual narro a seguir.


<sup>1</sup> Para maiores informações, ver: AB’SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza**: potencialidades paisagísticas. 8. ed. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2021.

**UM ENCONTRO IMPROVÁVEL,  
MAS AQUI CRIADO: PIERRE  
DEFFONTAINES E SEU DIÁLOGO  
COM UMA CRIANÇA, ERA UMA  
COLINA QUALQUER...**



Uma criança parou o tempo para olhar a paisagem. Era um ponto alto. Um morro bem alto. Uma bela e grande colina. A altitude alongava o vislumbre para o bem distante. – O que você acha que tem lá? – a criança perguntou. O francês apertou os olhos, presentes no seu rosto fino, na esperança de que as forças dos músculos faciais lhe permitissem ver além do que sua vista já alcançava. Ele respondeu: – Mares de morros, talvez para além, alguma cidade, uma pequena vila, plantações, mas são, sem dúvidas, mares de morros. A criança olhou em sua direção com o mesmo olhar de fascínio com que contemplava a paisagem. – E se a gente tivesse um barco? – perguntou. Em sua sapiência, o senhor magro e esticado respon-

deu em pergunta: – Navegaríamos? – Sim – foi o que ela respondeu. A conversa poderia ter parado ali, seria possível não dizer mais nada, mas o homem insistiu: – E que tipo de barco seria? Talvez estivesse anunciando que não seria possível navegar pelos morros com qualquer embarcação, haveria de se ter a embarcação correta para aquele tipo de oceano que é o relevo. Agora foi a vez de a criança levantar uma das sobrancelhas, parecia arremeter seu pensamento para outro lugar, e logo começou a descrever: – Tem que ser um barco grande de madeira, bem marrom brilhante, com muitas velas e mastros, pelo menos umas três velas para pegar o vento. E tem que ter aquelas beiradas para a gente subir e olhar os lugares e as coisas passando lá embaixo. O geógrafo sorriu e concordou. Essa era uma embarcação possível, nem precisaria dos pesos dos canhões, pois poucos (ou só ele e aquela criança) conheciam essa possibilidade navegante, os morros em mares nasciam sem seus propósitos para além de serem nomes. Estavam em vida. Não saberei dizer quando embarcaram. Imagino que esperaram o vento propício para a nau se jogar no horizonte e iniciar seu escorregar pela paisagem, pois, assim como era preciso uma embarcação certa, era preciso esperar



o vento certo. Mas posso dizer que partiram, mesmo sem saber quando e em que vento.

## **AMOROSIDADE ESPACIAL, TOPOGÊNESE. ESPAÇO**



## **DESACOSTUMADO E EDUCAÇÃO INFANTIL: AQUI NAVEGAR É PRECISO**

Foi Fernando Pessoa (2021) que fez essa afirmação sobre o indispensável navegar, escreveu-a resgatando de navegadores antigos. Ele começa sua poesia com a afirmação: “Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa”. Sua alegação precedia a expressão sobre o navegar, a qual ficaria conhecida para muito além de suas terras lusitanas e por si só já sustenta a força de sua escolha. E a glória da navegação é o mote desse encontro-conto narrado anteriormente que tornou possível a viagem do geógrafo francês, que

muito viveu no Brasil, com aquela criança, aparentemente desconhecida.

Digo, aparentemente, porque é preciso dizer que, se esse encontro-conto é uma criação e faz parte de minhas lembranças, tem sua origem em um de meus trabalhos de campo com meninos e meninas de pouca idade em uma serra presente aqui na Zona da Mata de Minas Gerais. Em um dado momento, quando descansávamos o corpo de nossa exaustiva escalada, enquanto nos recompúnhamos, entre os goles de água compartilhados, olhávamos para o horizonte que se abria em extrema força dos elementos naturais. Era bem cedo e o sol já intensificava aquela paisagem. Em um dado momento, um diálogo muito similar ao narrado anteriormente aconteceu. Fui interpelado por uma das crianças com a mesma questão já expressa: – O que você acha que tem lá? Em minhas memórias daquele momento, pensei no aforismo daqueles vocábulos criado para dar adjetivo àquele relevo, na imagem que deve ter passado por Deffontaines e o que o fez forjar, em letras arranjadas, tal expressão. Como nossas palavras enunciadas se transformam em artefatos da cultura, vão para muito além das páginas impressas em livros acadêmicos e manuais escolares, ventriloquei o termo inventado pelo francês e



foi, assim, que Deffontaines sentou conosco e participou do diálogo, ocupou meu lugar, que agora era só silêncio para contemplar o horizonte que unia aquela narrativa entre ele e a criança.

É, dessa forma, no encontro, que a palavra se faz em unicidade, que o contexto se forja como encontro. Tudo se coloca em manufatura: palavras, paisagens, pessoas, sons, cheiros, tempos passados e futuros, lugares pertos e distantes. E se, daquela colina, a grande nau de madeira de velas erguidas se precipitou para se tornar firmamento, eu podia admirar, mais uma vez, algo ao qual tenho dedicado a compreender: como a vivência espacial de bebês e crianças se faz nessa artesanaria do viver como ser social, cuja ontogênese está inserida em uma sociogênese, não se constituindo na exceção dela. Tenho, com isso, que adentrar em outras embarcações para dizer sobre o significado que essas relações possuem no cotidiano da Educação Infantil – nos berçários, nas creches, na pré-escola e, claro, na vida para além dessas fronteiras que se criaram historicamente como espaços “oficiais” de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Da serra mineira, daquela colina, precipito-me para esses espaços em que bebês e crianças passam uma grande parte de seus dias. E como

formas erguidas nas paisagens, expressões espaciais de movimentos históricos, dedico-me a navegar por suas geografias.

Não é possível compreender a relação que estabelecemos com a espacialização da vida humana, inclusive na infância, sem compreender a forma como imaginamos e concebemos o espaço. Isso Doreen Massey (2008, p. 22), geógrafa inglesa, já nos apontava ao afirmar: “[...] o modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos [...]”. Vigotski (2018) fez questão de marcar essa condição em seus registros do início do século XX, ao abordar os princípios que envolvem a imaginação e a criação, dizendo-nos: “Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todo os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2018, p. 14).

Desdobrando as concepções trazidas pelos dois autores, situados em territórios e em tempos diferentes, podemos afirmar que esse imaginário espacial ocupa também nossas formas de conceber as geografias do viver, tanto nossas como daqueles que estão em nossas relações cotidianas, inclusive como um vocábulo persistente na infância. Nesse sentido, seria importante nos questionar: qual imaginário espacial nos forja, e for-



jamos, com ele, a existência e o acabamentos dos outros? Afinal, como seres de linguagens que somos, Mignolo (2006, p. 669) nos lembra que “[...] uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser”. Pensemos nas infâncias e nas suas relações espaciais.

Voltemos para isso a Massey (2008), cujo postulado nos aponta como a produção do que chamamos de modernidade evidenciou uma perspectiva de reconhecer o espaço que tem, na superfície, na planificação, no plano que o faz como um palco, como um “chão” sem rugosidades a ser atravessado e cruzado como sua concepção. Fruto de um movimento que inicia um processo em dimensões e ações planetárias, marcadas pelo projeto colonial levado a cabo a partir do século XVI e afirmado pelos registros cartográficos que se tornariam hegemônicos – o espaço passa a ser linhas em um plano que liga diferentes pontos. Assim, emergem, como princípio, as lógicas de localização e orientação, precisões escalares e de buscas de projeções cartográficas (como planificar em cartas e mapas a esfericidade do planeta), que esvaziam a vivência e a experiência, reduzidas em tra-

vessias geométricas de espaços e tempos. Essa perspectiva é explicitada pela autora ao relatar a chegada dos espanhóis em territórios astecas:

O modo que, hoje em dia, frequentemente, contamos essa história, ou qualquer um dos relatos de ‘viagens de descoberta’, é em termos de cruzamento e conquista do espaço. Córtez viajou através do espaço, encontrou Tenochtitlán e tomou-a. ‘Espaço’, nesse modo de falar, é uma grande extensão sobre a qual viajamos. (MASSEY, 2008, p. 22).

Mas é preciso trazer um pouco mais suas palavras para reafirmar os argumentos que emergem de seus ditos. Vejamos:

Está implícito que se considera o espaço como solo e mar, como a terra que se estende ao nosso redor. Implicitamente, também faz o espaço parecer uma superfície, contínuo e tido como algo dado. [...] esse modo de conceber o espaço pode assim, facilmente, nos levar a conceber outros lugares, povos e culturas, simplesmente como um fenômeno ‘sobre’ a superfície terrestre. Não é uma manobra inocente [...] (MASSEY, 2008, p. 23, grifo nosso).

A vivência espacial, em escala planetária, se reduz nesses cruzamentos e nesses fluxos e consolida uma nova ordem geopolíti-





ca, que desloca outras concepções e outras cosmologias nas relações de ser humano e suas espacialidades. Vivências espaciais e suas múltiplas linguagens, inclusive formas de registros, como mapeamentos, por exemplo, são apagadas, invisibilizadas ou, quando preservadas, se alocam em hierarquias evolutivas (a serem superadas em busca de um fim a ser alcançado como a redenção do correto) ou, ainda, em muitos casos, folclorizadas ou como partes de um mundo de fantasia, marcado por um irreal a ser superado. As contemplações das espacialidades guardam muitas formas de olhar a vida e a existência. Talvez, aqui, a título de exemplo, pudéssemos recordar como olhamos os registros infantis, seus desenhos, suas cartografias e, a partir deles, tensionar nossas próprias concepções.

Esse processo, que gradativamente vai se ampliando e se forja em perspectiva global, se naturaliza como marca da espacialização humana e, para além dessa escala planetária, atinge outros níveis escalares, chegando ao chão das creches, dos berçários, da Educação Infantil e à nossa forma de olhar a espacialização do viver de bebês e crianças.

Quantas vezes, nossas narrativas sobre a presença da vida nesses espaços se fazem dessa forma: trajetos, localizações, orien-

tações, fenômenos que emergem de uma superfície planificada. Assim, a organização espacial aporta-se nessa dimensão e, como uma das expressões desse processo, temos a marca da experiência sensório-motora dos bebês como uma de suas principais características de se relacionar e expandir (veja o sentido desse próprio termo) sua existência no mundo. A cosmologia espacial infantil tem, em seus acabamentos, uma cosmologia marcada por um topoadultocentrismo (LOPES, 2020; LOPES, 2021) que não pode ser compreendido apenas na perspectiva de ver construir e erguer o espaço a partir da perspectiva adulta, mas também como concebemos a vivência espacial na infância e das muitas infâncias.

Vigotski (2003), em uma de suas conferências no Instituto Pedagógico de Leníngrado, no ano de 1932, apontou essas aproximações ao tratar do pensamento e seu desenvolvimento na infância e, mesmo sem fazer uma referência direta ao espaço, nos leva a inferir como a “[...] idéia da correlação entre os momentos biológicos e sociais do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 60) dominava as teorias presentes em sua época (e chega até hoje), fundindo-se em princípios que fazem nosso olhar: ao espaço como metricidade e planificação,



juntando-se à maturação biológica como base do desenvolvimento.

Em nossas pesquisas, trabalhos e processos formativos, temos buscado ir além desses apontamentos. Ao abordamos a vivência espacial de bebês e crianças, pensamos que há de se imaginar outras possibilidades. Há de se olhar para a vida especializada para além do recorte espacial como mera superfície habitada, mas para seu vigor na formação e no desenvolvimento humano, reconhecendo a espacialidade como uma das dimensões que se presentificam no se fazer em vida. Faz-se necessário olhar para a topogênese (LOPES, 2020; LOPES, 2021) como um dos processos formativos do humano e, com isso, nos perguntar, em abertura: como se gesta esse topos no humano na vida das crianças e dos bebês?

Mas, antes de continuarmos, há a necessidade de retomar uma antiga discussão geográfica: o reconhecimento do espaço não em sua condição absoluta, na qual se fundaram os princípios do determinismo geográfico, ficando, em fins do século XIX, como uma das

bases para explicar a diversidade e as diferenças humanas e que, mesmo tendo se passado décadas e havido muitos ataques contra essa lógica conceitual, ainda ecoa no presente<sup>2</sup>. Ainda ecoa nos contextos educacionais. Em minha vida, vivida em grande parte nos espaços institucionais de educação, ouço narrativas que envolvem a organização espacial dos locais de educação como a base para determinar os processos que ali ocorrem: “organizemos as cadeiras das salas em círculo que estão garantidas a democracia da palavra e a horizontalidade do saber”, “façamos parquinhos para as crianças, que a vivência da infância está garantida”. Alocam-se determinados materiais no espaço como garantia de vivência. Porém, pensar a espacialização da vida humana, reconhecendo apenas uma das facetas dessa dimensão, é retornar ao legado positivista que forjou o espaço como superfície. Está na mesma condição da palavra em sua ancestralidade, evocada como forma de poder e dominação, e não como uma complexa relação semiótica em que passado, presente e futuro se fundem.

<sup>2</sup> As teses do determinismo geográfico encontram suas bases a partir das concepções do geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1804-1904), que entendia que o ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade na medida em que pode oferecer melhor ou pior acesso aos recursos, atuando, assim, como estímulo ou obstáculo ao progresso. Ao configurar o termo *Lebensraum* (espaço vital), as interpretações simplificadas e resumidas que dele decorreram acabaram por criar a lógica do determinismo ambiental, ou seja, a concepção de que o ambiente determina a fisiologia, a psicologia humana e, portanto, a “natureza social” do humano.



Essa condição, ao retomar as velhas teses do determinismo geográfico, mesmo que revestidas por outros signos, recupera a condição do “centrismo” do topos, o topo-adultocentrismo que, como expressamos, vai além de pensar as estruturas físicas do espaço (elas também se encontram aí), mas demarca uma forma única (e seu perigo) de os adultos compreenderem (e verem) a vivência espacial de bebês e crianças. O topo-adultocentrismo não é, somente, a ação prática de gestar o espaço a partir de uma única perspectiva, é também a concessão da espacialização dos bebês e crianças a partir de uma única perspectiva.

É emergente desconstruir essas perspectivas para deixar emergir outras possibilidades, é emergente fazer o que, no campo das ciências geográficas (e de outras que assumem o espaço como uma de suas facetas de trabalho), tem sido chamado de giro espacial, virada espacial, *spacial turn* (ver SOJA, 2014).

Em nosso caso e buscando reafirmar esse giro espacial, calcado nesses anos de pesquisa junto aos espaços de Educação Infantil e em outros, assumimos o espaço em sua condição de [con]vivência e [co]existência, uma escolha que é **sempre interestpacial**. Mas o que queremos dizer com isso?

Recorremos, mais uma vez, à contribuição de Vigotski, na totalidade de sua obra, inclusive às referências aqui citadas e a muitas outras (ver, por exemplo, VIGOTSKI, 1997), e de seus colaboradores para explicitar nossa posição. Como todo ser humano nasce em um mundo que é social, já herdado das gerações anteriores, tecido como uma linguagem por onde circulam os valores que se convergem em elementos da cultura, alocamos aí também a condição espacial, a condição do espaço geográfico, que, enquanto linguagem, se desdobra em muitas formas de existir: as paisagens se erguem como formas, como aromas, como cores, texturas, cheiros e muitas diferenças constitutivas; os territórios permitem acesso a determinados locais, impedem nossas circulações para outros, nos contêm em alguns cantos, nos permitem estar aqui ou acolá; nossos afetos e emoções se envolvem com essas linguagens e constroem um espaço para além de sua condição técnica e racional. A apresentação desse velho mundo ao bebê e às crianças que chegam, tem, também, sua marca espacial (que é, eminentemente, geográfica).

É nesse mundo que a vivência espacial se faz, em uma relação que é **uma interrelação**, que vai para além daquilo que reconhecemos como interação (dois situados em locais



diferentes no espaço que se interagem e que retomam a condição do espaço como superfície e localização), mas em um *continuum*, uma unicidade e totalidade do encontro.

Bebês e crianças vivenciam sua jornada espacial no mundo não como essas linhas que se encontram, como os velhos pontos das cartografias criadas no processo colonial, mas como uma intensa relação de totalidade na qual as muitas enunciações do viver em interpelação se fazem. É o sentido do encontro na colina, o contemplar o horizonte de forma conjunta e, ao mesmo tempo, peculiar, havendo, nesse modo, uma forma de contemplar que é viver. Viver a moda paisagem por onde se compõem muitos substratos de tempos históricos e de espaços geográficos. De gentes, de ser gentes e de se fazer como gentes de ser raiz no mundo e de se enraizar no mundo.

É recuperando essas doações dos outros que bebês e crianças reelaboram e criam uma nova espacialidade, vão forjando o espaço geográfico a partir de seu viver e geram, a partir de um plano social, uma cultura espacial nova. Por isso, temos usado o termo **espaço desacostumado** como uma das facetas desse processo. Não se trata de pura palavra poética (ela também o é, pois foi criada a partir das sentenças de um poeta: o

inspirador Manuel de Barros, em suas muitas obras), mas está posto, nesse vocábulo, o rompimento com o espaço acostumado (o ofertado), a partir do qual, em suas lógicas e autorias, o espaço existido vai se refazendo, se recriando, se desacostumando.

Aqui, acoplamos outras duas expressões que têm sido marcantes em nossas narrativas: a **amorosidade espacial** e a **justiça existencial**. Mas por que falar em tais expressões? Se reconhecemos que uma nova cultura se forja, um espaço desacostumado que desacostuma o já posto, reportar a esses termos é apostar que bebês e crianças são seres sociais e que se fazem em seres de cultura em seus atos criadores. Por isso, é necessário fazer uma justiça a suas existências (em todas as suas formas de enunciar no mundo) e, no caso do que estamos debatendo, é reconhecer amorosamente esse novo espaço inventado, criado, essa geografia crianceira que também se faz em vida, centrando-se aí a amorosidade espacial como um dos princípios de [con]viver e [co]existir.

Por todo o exposto, olhemos para os espaços de nossas instituições por outro prisma, por outras condições, rompamos com o espaço infantil como arranjo ou palco que determina suas vidas. Façamos o contrário: olhemos para suas existências em parti-



lha, em um espaço como texto e como uma linguagem forjada nas unidades sociedade, natureza e pessoas. Com isso, sejamos capazes de entrar na nau narrada anteriormente e, em nosso encontro geracional, que é sempre histórico e geográfico, navegar pelos mares de morros, não como pontos a serem percorridos, distâncias a chegar, um fim que, muitas vezes, tem um valor maior que o navegar. Sejamos capazes de olhar para a topogênese como a enunciação do que está por vir e não do já dito, do já concebido, mas em seu estado navegante. Esse é o sentido do navegar, o de se fazer no processo, no movimento que é essa grande unicidade social. Voltemos a Lara

(1998, p. 240) e à sua frase: “navegar é preciso, porque somente navegar é viver” e, com ele, concluímos: inclusive nas instituições de Educação Infantil, pois, como afirma um provérbio macaú (COUTO, 2013, p. 96), “o barco de cada um está em seu próprio peito”.

Miremos o céu e o horizonte, talvez ainda possamos ver uma nau de madeira com algumas velas abertas flutuando pelos mares de morros e, nela, duas pessoas que, em suas temporalidades e espacialidades diferentes, compartilham a contemplação do existir. Ainda estão por aí. Há tempo de olhar. Encontrar-se!

## REFERÊNCIAS

- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COUTO, M. **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- GUERRA, A. T. **Dicionário Geológico Geomorfológico**. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- LARA, T. A. **A escola que não tive... o professor que não fui...** São Paulo: Cortez, 1998.
- LOPES, J. J. M. Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver. In: MORO, C.; BALDEZ, E. (Org.). **EnLacES no debate sobre infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.
- LOPES, J. J. M. **Terreno Baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. São Carlos: Pedro & João, 2021.
- MASSEY, D. B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MIGNOLO, W. de. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pruri-versalidade epistêmica. In: DE SOUSA SANTOS, B. **Conhecimento Prudente**: Um discurso para uma ciência revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

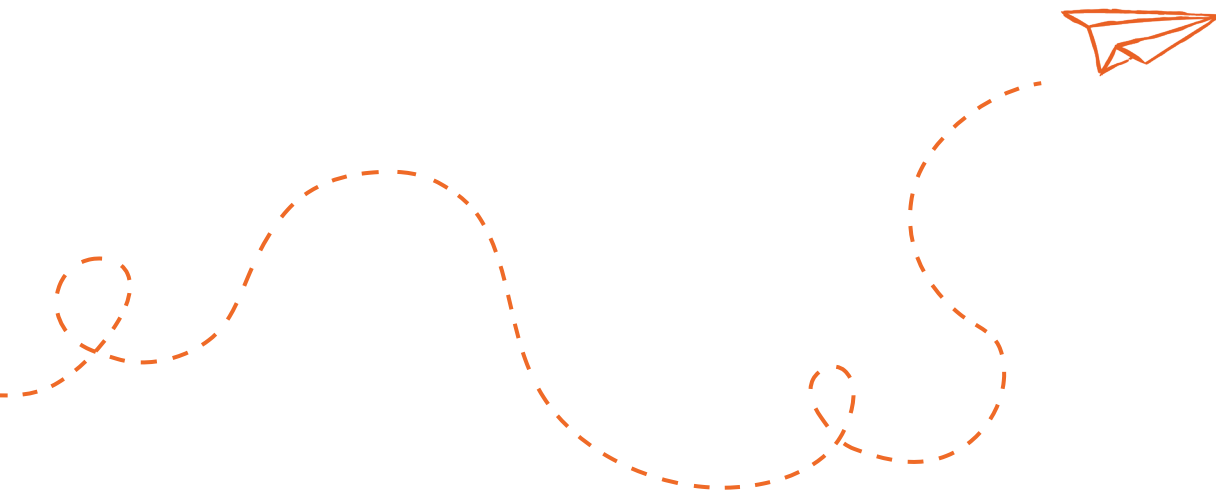
PESSOA, F. **Navegar é Preciso**. 2021. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021

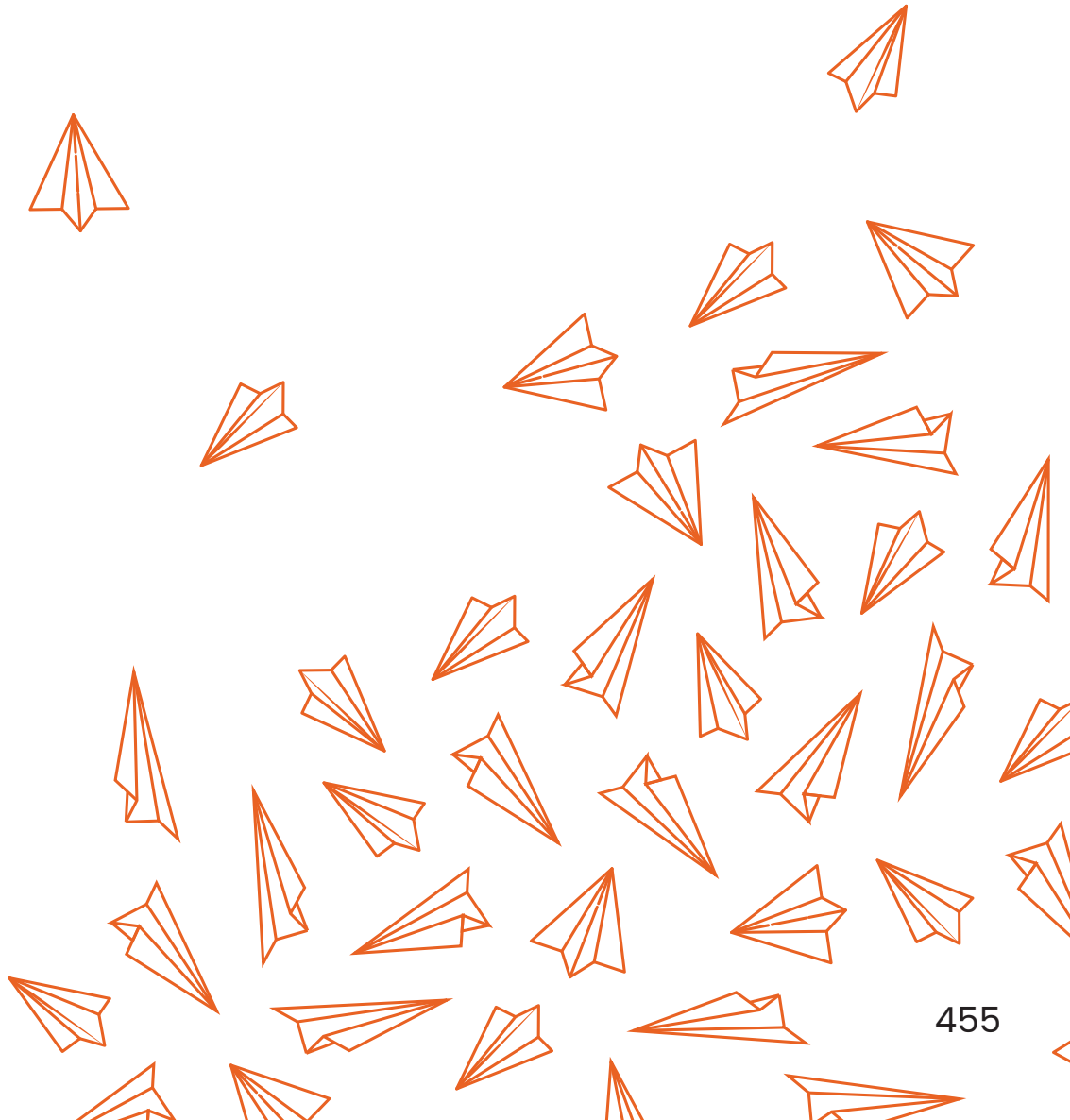
SOJA, E. W. **En busca de la justicia espacial**. Valência: Tirant Humanidades, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Machado Grupo de Distribución. 1997. Tomo IV.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.







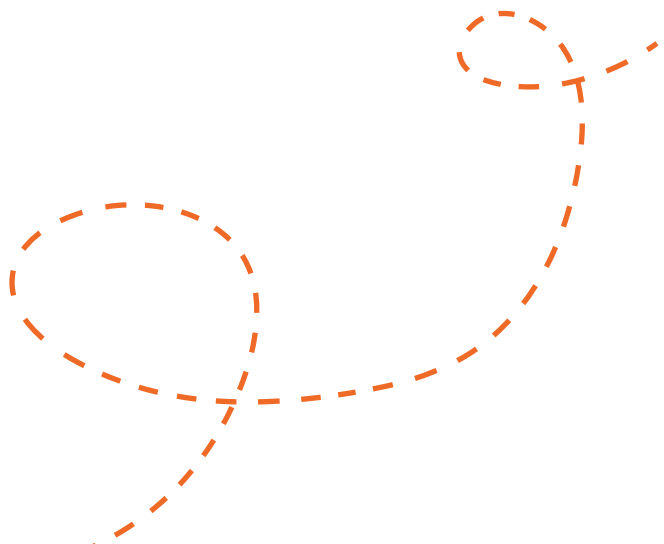


23

**O TRABALHO COM PROJETOS COMO  
OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
uma ação de extensão da UUNDC**

**O TRABALHO COM PROJETOS COMO  
OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
uma ação de extensão da UUNDC

Marcelle Arruda Cabral Costa  
Fátima Maria Araújo Saboia Leitão  
Maria Auricélia da Silva



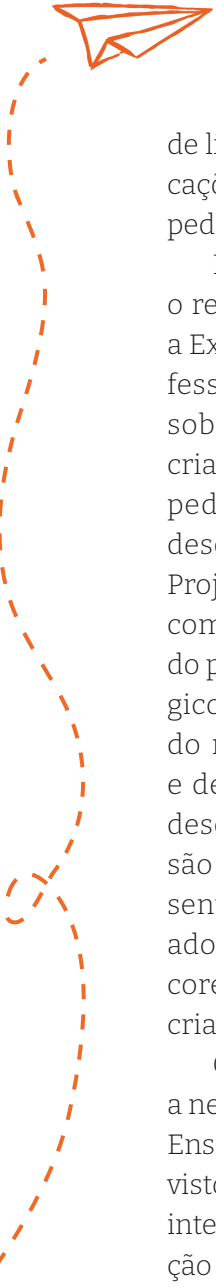


## INTRODUÇÃO

A Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), da Universidade Federal do Ceará (UFC), tem como finalidade integrar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas a partir da educação e cuidado de crianças da Educação Infantil e sua relação com as famílias. Dessas atividades, incluímos o desenvolvimento dos programas de Incentivo à Leitura, de Educação Alimentar, de Educação Ambiental e de Parceria com a Família.

Em seus trinta anos de existência, a UUNDC vem procurando contribuir para que as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças priorizem o protagonismo infantil por meio do trabalho com projetos, concebido, na Proposta Pedagógica, como forma preferencial de integrar e organizar as experiências no cotidiano e opção metodológica de formação de professores da Educação Infantil.

Na UUNDC, a integração do ensino, pesquisa e extensão é feita com foco nas ações: oportunizar a realização de pesquisas, visando produzir conhecimentos relacionados às aprendizagens, ao desenvolvimento e à educação da criança; propiciar campo de estágio e formação profissional para alunos da UFC; desenvolver cursos, oficinas e palestras relacionados ao cuidado e à educação das crianças na família, bem como outros aspectos do cotidiano familiar; desenvolver um projeto de educação alimentar com as crianças e suas famílias; incentivar a produção e publicação de trabalhos, como capítulos



de livros, artigos, portfólios e demais publicações, elaboradas a partir da experiência pedagógica da UUNDC.

Dessa perspectiva de trabalho, fizemos o recorte de uma experiência que integra a Extensão, efetivada na formação de professores e estudantes, a partir da reflexão sobre atividades desenvolvidas com as crianças durante a realização de projetos pedagógicos. Este relato de experiência descreve, portanto, o desenvolvimento do Projeto de Extensão intitulado “O Trabalho com Projetos na UUNDC/UFC: contribuindo para a organização do trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil do município de Fortaleza”, coordenado e desenvolvido na UUNDC. As etapas de desenvolvimento desse Projeto de Extensão serão detalhadas, em especial a apresentação do Trabalho com Projetos nomeado “Projeto Especial da Natureza: tintas, cores, flores e pedras”, desenvolvido com crianças de três anos, na UUNDC.

O entrelaçamento dessas ações reforça a necessidade e a importância de integrar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão na UUNDC, visto que esses pilares se entrecruzam e se interconectam, contribuindo com a ampliação dos olhares sobre a Educação Infantil no contexto da Universidade.

## **O TRABALHO COM PROJETOS NA UUNDC/UFC: CONTRIBUINDO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Esse Projeto de Extensão tem como objetivo geral contribuir com a formação de estudantes de graduação e de professores da Educação Infantil, tomando como base os fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil, a partir do Trabalho com Projetos. Desde o início de seu desenvolvimento, em 2016, esse Projeto já atendeu a mais de 1000 professores e estudantes.

Seu público-alvo é constituído por estudantes de licenciatura (em especial, Pedagogia), professores e gestores de instituições públicas e privadas de Educação Infantil. O projeto é desenvolvido por meio de três ações principais: a) parceria com o Centro de Educação Infantil (CEI) Municipal Mário Quintana (de 2017 a 2020); b) realização de Encontros Formativos com ênfase no Trabalho com Projetos na UUNDC; c) publicações de trabalhos em eventos científicos.



Essa ação do Projeto de Extensão, definida como a parceria com o CEI Municipal Mário Quintana, situado no bairro Vila Velha, desenvolve-se em encontros quinzenais para reflexões e estudos sobre o trabalho com projetos em desenvolvimento no CEI e na UUNDC e, especialmente, na participação das professoras nos Encontros Formativos, apresentando os projetos pedagógicos desenvolvidos no CEI.

Essa parceria trouxe um grande ganho aos Encontros Formativos, uma vez que, esporadicamente, alguns participantes questionaram se o desenvolvimento de projetos a partir da escuta das crianças somente era possível em um contexto como o da UUNDC, instituição federal. A parceria com o CEI, uma instituição municipal, situada na periferia, explicitou que o requisito primordial para o desenvolvimento de projetos na perspectiva de Dewey é a disposição em ouvir as crianças e investigar com elas.

Quanto às publicações relativas às ações do Projeto de Extensão, de 2015 a 2020 foram dezesseis trabalhos publicados e apresentados nos Encontros Universitários (Encontro de Extensão, Encontro de Iniciação Acadêmica e Encontro de Práticas Docentes), inclusive trabalhos de autoria das professoras do CEI Mário Quintana. Foram publica-

dos, ainda, quatro artigos nos livros coletânea “Ensino, Pesquisa e Extensão” (volumes 2, 3, 5 e 6), em coautoria com professoras do CEI e estudantes de graduação da UFC vinculados ao Projeto de Extensão.

Os Encontros Formativos acontecem na UUNDC e se desenvolvem em diferentes momentos: apresentação da UUNDC e da sua Proposta Pedagógica, organização do cotidiano e rotina; visita aos espaços da UUNDC, valorizando os ambientes e as práticas possíveis de se observar; apresentação de projetos pedagógicos desenvolvidos com as crianças no CEI e na UUNDC.

Para os propósitos deste texto, focaremos na apresentação da Unidade e da sua Proposta Pedagógica, com destaque para os projetos pedagógicos desenvolvidos com as crianças.

O primeiro momento dos Encontros Formativos contribui para tornar visíveis, aos participantes, as bases teóricas e metodológicas da UUNDC, as opções sobre a organização do ambiente e, em especial, as estratégias que potencializam o desenvolvimento dos projetos pedagógicos “com as crianças” e não “para as crianças”, bem como a dinâmica envolvida.

Nesse momento de apresentação da Unidade, inicialmente são explanadas as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão rela-



cionadas à educação e ao cuidado das crianças da Educação Infantil. Também são apresentados a estrutura e o funcionamento da UUNDC, bem como a sua Proposta Pedagógica, destacando o trabalho com projetos, como forma de integrar e organizar as experiências do cotidiano, como opção metodológica de formação contemplada no Projeto de Extensão.

Na UUNDC, as decisões relacionadas à educação e ao cuidado das crianças são orientadas pela Proposta Pedagógica, elaborada com base nas DCNEI (2010) e na BNCC (2017). Decorrente de uma elaboração coletiva, esse documento busca garantir à criança: o direito de viver a infância de forma lúdica e significativa; de se desenvolver em todos os aspectos (afetivo, emocional, cognitivo, físico motor) e de aprender diferentes linguagens, na articulação de seus conhecimentos com aqueles que fazem parte da cultura. Em sua fundamentação teórica, a Proposta apresenta a abordagem interacionista de aprendizagem e desenvolvimento, a qual preconiza que a pessoa aprende na interação com o meio, em especial com outras pessoas e com os objetos, destacando os estudos de Piaget (1978), Vygotsky (1989) e Wallon (2007), esses dois últimos numa perspectiva social e histórica.

A Proposta Pedagógica da UUNDC compreende que a criança e suas interações são o foco do planejamento curricular. Competente e agente de sua aprendizagem, a criança desempenha papel ativo, é protagonista no planejamento e na vivência das experiências de apropriação do mundo e da cultura. Como princípios teóricos e metodológicos, a Proposta da UUNDC considera as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas; os espaços como ambientes dinâmicos e potentes de relações e iniciativas das crianças; as experiências do cotidiano, organizadas e integradas por meio de sequências pedagógicas significativas, lúdicas e contínuas (BONDIOLI; MANTOVANI, 1996), também estruturadas na forma de Trabalho com Projetos.

A perspectiva de Trabalho com Projetos adotada na UUNDC fundamenta-se nos estudos de John Dewey. Dentre os conceitos postulados por Dewey que se relacionam com o Trabalho com Projetos, destacamos as suas ideias sobre a relação da educação, que é vida, com experiência, definida como “algo de fluente, embrionário e vital” (DEWEY, 2002, p. 163), que pressupõe estado de inteireza com aquilo que está acontecendo e tem como característica a continuidade.



O desenvolvimento de projetos pedagógicos, portanto, contribui como proposição de práticas pedagógicas participativas e democráticas com as crianças, em que o protagonismo se efetiva por meio de escolhas e negociações, numa clara preocupação com seu interesse e sua motivação. Aprender torna-se, assim, uma ação significativa, interessante, envolvente, que projeta a criança para além de seu desenvolvimento! Segundo Oliveira-Formosinho (2002), o trabalho com projetos favorece aprendizagens de saberes, pois a criança aprende novas informações sobre objetos e pessoas; de competências, porque aprende a cooperar, a trabalhar em grupos, a descobrir as potencialidades do seu valor pessoal, a utilizar instrumentos científicos de observação e coleta; de disposições, porque desenvolve a capacidade de imaginar, prever, explicar, pesquisar e questionar; aprende a gostar de aprender e de sentir, pois aprende a aceitar-se de forma positiva e, aos outros.

Nessa perspectiva de criança como protagonista, é importante destacar que o surgimento e o desenvolvimento de um projeto ocorrem a partir das questões e interesses das crianças e seu planejamento acontece de forma coletiva, com as crianças, e não para as crianças. É, portanto, uma ação

intencional que depende de todos e, por isso, não existem ações predeterminadas, preconcebidas, nem uma estrutura única, pois depende do tipo de problema, tema, do envolvimento e das experiências prévias dos envolvidos. Em outras palavras, o desenvolvimento de um projeto é imprevisível porque se baseia nas questões, comentários e interesses das crianças, cabendo ao professor legitimar a sua curiosidade e valorizar e apoiar suas investigações.

Como parte importante da etapa dos Encontros Formativos, apresentamos um recorte do projeto pedagógico denominado pelas crianças de “Projeto Especial da Natureza: tintas, cores, flores e pedras”, realizado com e por uma turma de crianças de três anos.

### ***PROJETO ESPECIAL DA NATUREZA: TINTAS, CORES, FLORES E PEDRAS***

Neste tópico, apresentamos um recorte com o início e um trecho do Projeto. Como forma de acolhida interessante e desafiadora para as crianças, nós, professoras, preparamos algumas surpresas para o grupo no início das atividades. Organizamos, ao longo de alguns dias, uma breve sequên-



cia pedagógica, desenvolvida em diferentes ambientes (espaços da sala de referência, pátio, parque), de forma convidativa para experimentar a pintura em superfícies de diferentes tamanhos e texturas (papel kraft, papel madeira, cartolinas, folhas de papel A4, 40kg, coloridas, folhas de papel A3, caixas de papelão), utilizando rolinhos, pincéis de diferentes tamanhos ou as mãos. A UUNDC busca, de maneira permanente, favorecer a expressão das crianças em diferentes linguagens.

Ao final de uma dessas manhãs, Fernanda interessou-se pelas folhas das árvores do parque e fez a proposta: “*Vamos pintar essas folhas?*”. As professoras apresentaram a ideia de Fernanda aos amigos próximos, que decidiram coletar folhas para pintarem no dia seguinte.

Nos dias posteriores a esse acontecimento, as crianças espontaneamente começaram a coletar elementos da natureza (especialmente folhas, pedras e galhos), dedicando-se à pintura e colagem dos materiais.

É importante situar que o ambiente da UUNDC é povoado por réplicas de obras de arte de diversos pintores, como Aldemir Martins, Renoir, Van Gogh e outros, pois o contato com a arte amplia as experiências

estéticas das crianças. Todos esses artistas foram apresentados às crianças durante o desenvolvimento de diversos outros projetos. No entanto, não tínhamos em nosso acervo imagens de obras cuja matéria-prima fossem elementos da natureza. Para alargar esse repertório, pesquisamos obras de alguns artistas locais e internacionais que utilizavam esses elementos e apresentamos às crianças para apreciação e exploração, antes de decidirem o que queriam fazer com as folhas e pedras que haviam coletado, inicialmente pensado apenas para pintar. Esse momento de apreciação e exploração das obras foi realizado em pequenos grupos.

As professoras apresentaram os cartazes, os artistas e convidaram as crianças a apreciarem as obras, conversar sobre elas e escolher o que mais gostaram ou o que não gostaram. As crianças apreciam, atribuem significados, fazem relações com suas vivências:

Davi: “*Um cara com pedras, gostei (apreciando uma escultura). Uma cor escura parece uma caverna*”.

Gabriel aponta uma escultura de pedra: “*Gostei porque é bonito*”.

Professora: “*Rebeca, qual dessas artes, qual você preferiu?*”.  
Rebeca apontou um caminho de folhas.





Fernanda aponta a folha recortada formando um rosto.

Nicolas observa o formato das folhas e comenta: *“São folhas, tem coração de cabeça para baixo”*.

Lucas: *“Gostei da folha com coração”*.

Ruth: *“Eu gostei dessa porque tem uma família. (Obra de Nizar Ali). Tem o João e o coração do irmão dele”*.

Marina: *“É de pedras!”*

João: *“Fez a mamãe, um bebê e outros bebês (apontando a família de pedras de Nizar Ali). É o Homem Aranha que vem no celular da minha mãe”. (Arte sobre queimadas no mangue de Frans Krajsberg)*.

Rafael: *“Eu gostei da Aranha” (Frans Krajsberg)*.

Nicolas: *“Parece castelo, isso que é. Parece uma estrada (mostrando caminho de pedras). Tem nessa parte detrás da pedra”*.

Levi Barroso sobre a mesma obra: *“Parece uma calçada”*.

Professora: *“Lucas, qual imagem você mais gostou?”*

Lucas: *“Gostei da tartaruga”*.

Fernanda: *“Uma pessoa (mostrando escultura de pedras), ele (Nizar Ali) usou pedras grandes e pequenas. Ele pintou as folhas”*.

Professora: *“Ele (artista) usou o quê?”*

Fernanda: *“Pincel e tinta”*.

Professora: *“Ele usou café e tinta”*.

Fernanda: *“É legal mesmo!”*. Sorri e demonstra grande prazer em apreciar as artes.

Gabriel: *“Eu gostei desse homem de chapéu” (Mostrando o artista Frans Krajsberg. “Um desenho igual a Moana” – diz Gabriel, observando pinturas em pedras que lhe remetem ao desenho da Disney, Moana.*

Gabriel: *“É um dinossauro, um dinossauro de Pokémon” (sobre a obra).*

Levi Barroso opina: *“Pode ser um hipopótamo”*.

Gabriel insiste: *“Pode ser um Pokémon”*.

Observamos um intenso movimento das crianças em juntar folhas, pedras, galhos e, inicialmente, a demanda era principalmente de pintar esses materiais com tinta guache. Foi justamente o movimento de coletar esses materiais, de criação de brincadeiras e realização de experiências em ambientes intencionalmente organizados – para valorizar esses interesses –, livre acesso aos materiais coletados, livros e imagens dos artistas expostos em locais acessíveis, bem como o engajamento nas sequências pedagógicas organizadas pelas professoras em torno dessa temática que nos indicaram pistas para perceber a possibilidade do desenvolvimento de um projeto.



O projeto, então, foi-se construindo em um ciclo, no qual as crianças experienciavam e, a partir da experiência, atuavam, lançavam novas propostas, questionamentos, demonstravam interesses. E nós, professoras, buscamos ampliar esses questionamentos, propostas e interesses, mediando novas experiências. Denominamos esse movimento de dinâmica do projeto.

Além da intensa coleta, pintura e colagens de materiais, as crianças demonstraram o aprofundamento dos interesses com várias expressões: “*Eu quero fazer tinta verde*” (Gabriel); “*Eu amo os girassóis*” (Levi); “*Eu quero ver a natureza*” (Rebeca); “*Cadê o Zé menino* (Artista plástico Zé Tarcísio)?” (Gabriel); “*Aonde você botou meu tesouro*(folhas)?” (João); “*Eu quero fazer uma pessoa de pedra*” (Davi); “*Eu quero jogar pedra no Açude*” (várias crianças); “*Quero fazer o caminho da natureza com a minha mãe*” (Levi); “*Na minha casa, quando machuca, coloca uma pedrinha gelada*” (Nícolas).

Muitas experiências foram mobilizadas a partir desses interesses e da mediação pedagógica: realização de pesquisas sobre como fazer tinta com elementos da natureza, exploração de receitas e confecção dessas tintas com areia, café, açafraão, dentre outros; classificação e organização dos

elementos da natureza; passeios na natureza para apreciação e coleta de materiais; organização de tempos, espaços e materiais para as produções artísticas: pinturas, colagens, esculturas; construção de um caminho sensorial com elementos da natureza (desfrutado com crianças e famílias); inúmeras brincadeiras, expressões na natureza, músicas e livros com conhecimentos e histórias sobre a natureza. Entre essas histórias, uma que atraiu especialmente as crianças foi “O mistério da galinha choca”, desencadeando situações pedagógicas bastante significativas. A história, escrita por um cearense, Almir Mota, e publicada pela Editora Casa da Prosa, aborda temáticas regionais, ampliando assim as experiências das crianças com a cidade de Quixadá, ponto turístico do Estado e conhecida como “a terra dos monólitos”, sendo “A galinha choca” seu monólito mais famoso. Esse interesse das crianças por essa obra foi tanto que acabou redesenhando os rumos do Projeto.

Foram muitas as experiências vivenciadas a partir do encantamento das crianças com o livro “O mistério da galinha choca”, iniciando com o grande interesse pela história. A dinâmica do Projeto permaneceu no sentido de valorizar a participação das crianças com novos questionamentos e propostas, com a



nossa busca de ampliar suas propostas e seus interesses, mediando novas experiências.

Nesse movimento de ampliação das experiências, as crianças apreciaram as contações de história, realizando recontos e dramatizações; também realizaram pesquisas sobre a galinha choca e conversaram com uma geógrafa. O grande interesse pela galinha choca motivou uma visita das crianças ao “Aviário da UFC” para conhecer uma gali-

nha de verdade, local de onde a turma voltou com dois pintinhos.

Esse fato desencadeou atividades e vivências bastante significativas: rodas de conversa; construção de textos coletivos sobre os passeios realizados; escolha dos nomes dos pintos; medição e acompanhamento do crescimento dos pintinhos; observações das características dos pintos e transformações que aconteceram durante o crescimento;

FIGURA 1 – AS CRIANÇAS OBSERVAM PINTOS DURANTE A VISITA AO AVIÁRIO DA UFC



Fonte: acervo das autoras



comparações das características dos pintos com outros animais; visitas dos pintinhos às casas das crianças; ricas representações das experiências por meio de desenhos, muitas brincadeiras e grandes emoções. Detalharemos algumas dessas experiências, destacando de que forma os interesses das crianças definem o percurso dos projetos, às vezes por rumos surpreendentes.

As crianças levantaram hipóteses sobre o aparecimento da galinha choca: *“ela não nasceu, ela ficou no canto dela. Ela não anda e come pedra”* (Rebeca); *“Ela veio rolando”* (Nícolas); *“Eu não sei como ela apareceu”* (João). Ampliando as fronteiras diante de tantas inquietações e indagações infantis, as professoras convidaram a geógrafa e pedagoga Uiara Garcia, que aceitou o desafio de conversar com as crianças sobre a formação Galinha Choca de Quixadá e sobre o grande mistério destacado pelo grupo: como a galinha choca apareceu? Além de informar como aconteceu o processo de erosão que resultou no formato da rocha em uma “galinha”, a Professora Uiara mostrou para as crianças outros monólitos existentes na cidade de Quixadá. O diálogo emocionante desdobrou-se desta maneira:

*Uiara: “Oi, crianças, sou geógrafa e estudo a natureza e como ela*

*se forma!”* Uiara perguntou: *“Qual o nome da história que vocês estão lendo?”*

Gabriel: *“O Mistério da Galinha Choca”.*

Lucas: *“A galinha Fernanda morreu”.*

Professora: *“É, Lucas, morreu, mas vamos ouvir a Uiara”.*

Uiara: *“Existe galinha de pedra?”*

João: *“É de pedra”.*

Uiara: *“É uma pedra que veio da terra. Como essa Rocha virou a galinha?”*

João: *“Ela vai rolando”.*

Nícolas: *“É uma pedra deitada. Ela aparece muito rápido, né?”*

Uiara: *“As rochas se modificam e demoram muitos e muitos anos para as transformações acontecerem. Muitas coisas acontecem na natureza que modificam as rochas. O sol é quente?”*

As crianças concordam: *“É”.*

Uiara: *“O Sol é quente e esquenta a rocha e isso faz a rocha ceder. A noite esfria e faz cair pedaços da rocha, formando um pedaço da galinha”.*

João: *“De noite tem que dormir”.*

Uiara: *“Com a chuva, aparecem buracos na pedra, e o vento forte também faz cair pedaços”.*



Nícolas: *“A galinha é uma rocha. O vento do mercado tá forte”.*

Uiara: *“O Sol, a chuva e o vento fizeram a pedra se transformar na galinha”.*

Nícolas: *“Formou lama!”*

João: *“Mas caiu dois pedaços”* (referindo-se a dois pedaços da rocha que caíram e deformaram o bico da galinha choca). *“Tem que contar a história”.*

Professora: *“João, depois contamos a história do Mistério da Galinha Choca”.*

Uiara continua: *“Em Quixadá, tem muitos monólitos. É o Parque do Monólitos e lá formam muitos outros animais”.*

Enquanto a geógrafa contava sobre o que ocasionava as transformações na rocha, as professoras mostravam imagens de agentes desse processo (Sol, chuva, vento), além de desencadear efeitos especiais como chuvinha com *spray* e efeitos sonoros com o pau-de-chuva, aproximando as crianças do contexto de erosão falado por Uiara. Ela apresentou outros formatos de monólitos de Quixadá para desafiar as crianças a adivinharem quais animais pareciam com o formato das rochas. Conforme ela mostrava as imagens, elas falavam suas hipóteses, momento que virou uma divertida brincadeira: Nícolas: *“Tem outras pedras. Forma*

*pintinhos!”*. Gabriel: *“Girafa!”*. Nícolas: *“Um cachorro”*; Rebeca: *“Uma foca”*; Nícolas: *“Uma onda. Uma baleia deitada. Um babuíno”*. Nauan: *“Darth Wader”*. Nícolas: *“Uma praia”*; Gabriel: *“Um monstro”*; Marina: *“Um leão”*; Nícolas: *“Uma galinha choca”*.

Diante desse entusiasmo, o ambiente ficou propício para solicitar que as crianças desenhasssem sobre o que mais gostaram, e toda a turma desenhou de forma animada, além de comentar sobre suas produções.

Outra experiência bastante significativa foi o acompanhamento do crescimento dos pintos. A ideia de medi-los surgiu de uma pergunta feita por Davi: *“Professora, você acha que eles cresceram um pouco?”*. A professora, então, leva a pergunta para o grupo e sugere: *“O que vocês acham de medir para a gente ir vendo o quanto eles cresceram?”*. Nícolas: *“Nós temos que medir ele”*. Fernanda: *“Com régua”*.

A partir dessa decisão, começamos a medir o crescimento dos pintos toda semana. As medidas eram registradas em uma cartolina, oportunidade de nomearmos os pintos e registrarmos seu tamanho em centímetros. Eram sempre momentos de bastante envolvimento. O crescimento dos pintos também foi tema de conversas entre as crianças:

FIGURA 2 – MEDIÇÃO DO PINTO



Fonte: acervo das autoras



Vitória: *“Vamos medir o pintinho Gabriel e a Fernanda”* (nomes dos pintos escolhidos pelas crianças). *“Será que eles cresceram?”*

Marina: *“Eu aposto que sim”.*

Professora: *“Por que vocês acham que eles cresceram?”*

Nícolás: *“Porque ele ficou maior! A gente nem mediu o pinto hoje!”*

João: *“É mesmo! Vamos medir?”*

Professora: *“Quanto será que o pintinho está medindo?”*

Levi Vieira: *“Cento e meia!”*

Professora: *“38 centímetros, gente!”*

O pinto Gabriel chegou à UUNDC com apenas 10 cm e cresceu até 38 cm. Foi muito especial acompanhar esse crescimento, como também as transformações das características dos animais.

João: *“O pintinho mudou”.*

Nícolás: *“Ele era diferente, era amarelo. Agora está marrom e preto”.*

João: *“Thayane, a cor dele se mudou-se [...]”*

Fernanda: *“Tá ficando cor de marrom. O que é isso na cabeça do Pinto Gabriel?”*

Davi: *“É um galo”.*

Professora: *“Isso, Davi, ele é um galo. Isso na cabeça é uma crista”.*

As crianças começam a chamar o pinto em crescimento de franguinho.

Nauan: *“É um frango?”*

João: *“Se é frango é pra comer”.* (rindo)

Marina: *“A gente não pode comer o Pinto Gabriel”.*

Ruth: *“Esse pinto tá parecendo uma galinha”.*

Marina: *“Será que a gente pode dar banho nele?”*

Fernanda: *“Minha mãe disse que não pode molhar”.*

Nauan: *“Sola, sola (professora), ele (pintinho) tá comendo fumiga (formiga)”.*

Gabriel: *“O pintinho come sal de milho”.*

Professora: *“Sabrina, agora o pintinho vai dormir”.*

Sabrina: *“Não, não! Acorda, acorda! Não faz isso pintinho!”*

Um dia aconteceu um acidente no parque e um brinquedo atingiu uma das galinhas, que não resistiu e morreu. Esse acontecimento mobilizou muito as crianças e



desencadeou uma roda de conversa bastante significativa:

Professora Lina: “Crianças, aconteceu uma coisa aqui na sexta-feira que a Professora Marcelle não estava aqui e não viu.”

João: “O pintinho foi machucado, foi para o hospital. Eu tô com saudade.”

Professora: “Pois, é, aí a gente soube uma notícia sobre a galinha.”

Marina: “Ela morreu.” Gabriel: “Morreu.”

Marina: “Acontece.” Gabriel: “Acontece com todo mundo.”

Professora: “É verdade, pode acontecer. [...]”

Nauan: “Por que ela morreu?”

Gabriel: “Alguém machucou ela.”

Professora Marcelle: “Gente foi um acidente.”

Fernanda: “Professora, sabia que aconteceu um acidente com a Ana?”

Professora Marcelle: “Com a Ana irmã da Elsa (do desenho animado Frozen)?”

Fernanda: “Foi um acidente com ela.”

Professora: “É verdade, Fernanda, no filme acontece um acidente com ela.”

Nauan: “Por que ela morreu?”

Professora Marcelle: “Nauan, foi um acidente, um brinquedo caiu em cima dela.”

Nauan: “Que brinquedo?”

Gabriel: “Foi um brinquedo pesado.”  
João: “Professora, eu estou muito triste. Ela não podia ter morrido.”

Rafael: “Ela pode voltar.”

Professora: “Gente, ela morreu, será que ela pode voltar? Aonde será que ela está?”

Marina: “Ela foi para debaixo da terra.”

Professora: “Verdade, Marina.”

Ruth: “Eu vou ficar com saudade.”

Professora: “Alguém quer falar mais alguma coisa sobre a galinha?”

Davi: “A gente devia comprar outra Galinha e colocar lá.”

João: “É! Uma galinha preta.”

Ruth: “Eu vou ganhar um pintinho e dar para o colégio.”

Professora Marcelle: “Vamos ver, já está no final do ano.”

João observa a foto da galinha e diz: “A gente tem que colocar: Galinha, saudades!”





Professora Marcelle: *“João, você quer que eu escreva aqui (mostrando perto da foto) ‘galinha, saudades?’”*

João: *“Quero, e eu quero uma foto da galinha.”*

Professora Marcelle: *“Tá certo, João, eu vou te dar uma foto.”*

Nícolás: *“Eu vou dar uma bola para ela pintar.”*

Professora: *“Uma bola para a galinha?”*

Nícolás: *“Sim.”*

Gabriel: *“Eu vou dar um Ben 10 pra galinha.”*

Professora Lina: *“Crianças a Ruth fez uma bandeira em homenagem a galinha. Vocês querem fazer um desenho para a galinha?”*

As crianças fizeram vários desenhos em homenagem à galinha morta e se expressaram sobre suas produções: *“Um pintinho triste, três ovos para a galinha”* (Nícolás); *“A galinha triste morreu. A galinha começa com a letra L, ela morreu”* (Lucas); *“Uma homenagem para a galinha, um Ben 10”* (Gabriel); *“Um ovo bem grandão”* (Nauan); *“Uma galinha e um ovo, quando ela crescer a gente compra um ninho para ela”* (Davi); *“Saudades, eu quero mandar para o pintinho. Eu mandei uma bolinha para ela brincar”* (João); *“Eu tô com saudades”* (Marina); *“Tô*

*triste”* (Rafael); *“Eu fiz um coração para ela. Eu vou mandar minha lancheira para ela”* (Fernanda); *“Galinha, te amo!”* (Ruth).

Foi uma rica oportunidade de conversarmos sobre a morte e vivenciarmos o inusitado com que um projeto ou cotidiano vivido nos presenteia.

Nos Encontros Formativos, foram realizadas avaliações que apontaram para a relevância dessa ação de Extensão e possibilitaram traçar um perfil do público atendido. Tendo como parâmetro o ano 2019, podemos dizer que nosso público foi, em sua maioria, feminino (82%) e vinculado a instituições públicas. Houve a participação de jovens (77% com menos 30 anos) e negros/as (71,2% classificam-se como pardos ou pretos) e estudantes (82%). Uma quantidade expressiva desses participantes já atua na docência (37,4%).

Alguns depoimentos ilustram a apreciação dos participantes dos Encontros Formativos:

*“Reveladora do currículo das práticas que privilegiam os interesses das crianças, tendo a resolução e a BNCC como norteadora das práticas pedagógicas, mas não sendo mais importante do que a criança”* (Professora de Educação Infantil, 51 anos).



*“Experiência muito válida. Existe um verdadeiro compromisso dos professores com as crianças. Percebi que os trabalhos com as crianças no UUNDC têm com foco principal a própria criança. A escola apresentou um profundo respeito às crianças”* (Professora de Educação Infantil, 52 anos). *“Enriquecedora. Me ajudou a entender como funciona na prática tudo aquilo que é aplicado e tratado nos documentos oficiais”*. (Estudante de Pedagogia, 27 anos).

*“Sim. A experiência foi incrível. Não conhecia o projeto, assim foi uma grande novidade. As experiências detalhadas com as crianças, foi algo mágico, e com certeza irá contribuir para a minha formação como futura pedagoga”*. (Estudante de Pedagogia, 20 anos)

As avaliações realizadas pelos participantes, estudantes de licenciatura e professoras de Educação Infantil apontam a experiência da ação de extensão como positiva e potencializadora de práticas docentes mais participativas e comprometidas com os direitos das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na UUNDC, o Trabalho com Projetos é apontado como a forma preferencial de integrar e organizar as experiências no cotidiano

das crianças, bem como a abordagem metodológica de formação desenvolvida no Projeto de Extensão “O Trabalho com Projetos na UUNDC/UFC: contribuindo para a organização do trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil do município de Fortaleza”.

Entendemos que a opção do Trabalho com Projetos como abordagem metodológica nos encontros formativos do Projeto de Extensão se justifica na medida em que os participantes, ao se apropriarem da dinâmica do Projeto, têm a oportunidade de compreender o que é considerar a criança e suas relações como foco do planejamento. Conseguem, ainda, identificar na Proposta Pedagógica da UUNDC a concepção de criança, o papel do professor e, especialmente, o protagonismo da criança no planejamento e desenvolvimento das experiências, tendo sua voz escutada e considerada.

Oportunizar o compartilhamento dessas práticas pedagógicas interessantes e de qualidade apresentadas em ações de caráter extensionista vem contribuindo para a formação inicial e continuada de centenas de estudantes de graduação e professores da Educação Infantil possibilitando, assim, ampliar os conhecimentos sobre a educação e o cuidado de crianças da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

DEWEY. **A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e Sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.







24

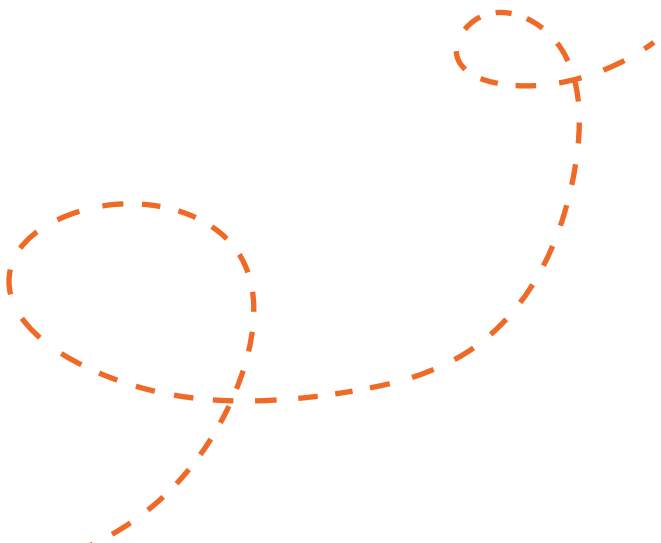
**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS, UM DOS FIOS PARA SE TECER  
O EDUCAR CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS  
ANOS NA CRECHE UFBA**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS, UM DOS FIOS PARA SE TECER  
O EDUCAR CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS  
ANOS NA CRECHE UFBA**

Flávia de Jesus Damião

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo

Amanaiara Conceição de Santana Miranda





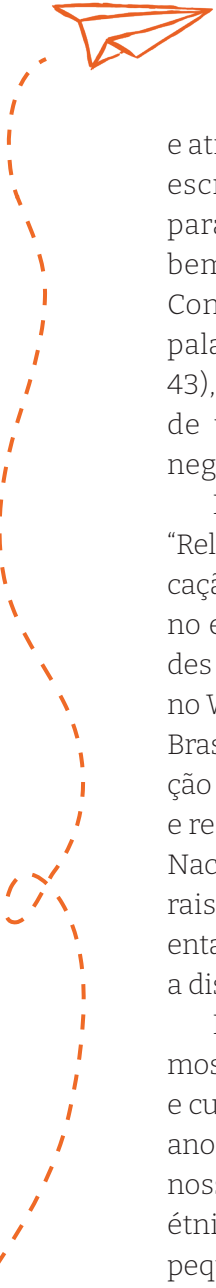
## INTRODUÇÃO

Trazer para o centro deste texto o campo da educação das relações étnico-raciais, articulada com a educação de bebês e crianças bem pequenas em uma creche localizada na Universidade Federal em Salvador, Bahia, é um posicionamento político, social e epistêmico que se alinha a outros estudos e pesquisas que buscam, a um só tempo; garantir a todas as crianças o direito de acesso à cultura e história afro-brasileira, bem como enfrentar o racismo no âmbito da primeira infância.

Neste trabalho, estamos considerando a primeira infância a partir da abordagem teórica dos estudos da infância, que defende a infância como categoria social do tipo geracional. (SARMENTO, 2009). Ao nos referirmos à primeira infância estamos compreendendo que essa categoria social é composta por pessoas de zero a seis anos de idade.

Somamos às escolhas acima aludidas, o fato de que tais assuntos são aqui convidados por três professoras, pesquisadoras e ativistas negras que atuam na área da educação infantil e das relações étnico-raciais em Salvador, Bahia. Ao explicitarmos alguns dos nossos pertencimentos, compreendemos que matizam as tramas de todos os tecidos que tecemos nessa existência; sejam eles tecidos profissionais, acadêmicos, subjetivos, políticos etc. Não conseguimos urdir sentidos que separem o que somos, desde onde somos com o que fazemos, sentimos e imaginamos.

Nessa linha, este texto é tecido como uma “escrivivência” artesanal. Produzimos esta escrita desde nossas múltiplas experiências, pertencimentos



e atravessamentos. “Escrevivência” é “uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive”, como bem nos ensina a escritora e intelectual Conceição Evaristo (2017, p. 7-8). Ou nas palavras de Amanaiara Miranda (2018, p. 43), “Escrevivência” é escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil.

Este texto nasceu da mesa intitulada “Relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil: perspectiva interseccionada no ensino, pesquisa e extensão das unidades de educação infantil nas universidades” no Webinar Internacional: “Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades da Educação das Infâncias nas IFES”. Mesa proposta e realizada por nós, a convite da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEEI). No entanto, neste texto abordamos tão somente a discussão das relações étnico-raciais.

Em um primeiro momento apresentamos a Creche UFBA, como local de educação e cuidado de bebês e crianças de zero a três anos em Salvador. Em seguida, partilhamos nossa compreensão em torno das relações étnico-raciais e dos bebês e crianças bem pequenas. Por fim, partilhamos com as(os) leitoras(os) um projeto educativo com foco

nas relações étnico-raciais realizado com um grupo de crianças na Creche UFBA.

## **A TECELAGEM DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA CRECHE UFBA**

A tessitura histórica da Creche UFBA começou com sua fundação, em 19 de setembro de 1983. Seu surgimento insere-se nas lutas dos movimentos sociais, especialmente o movimento de mulheres, em torno da defesa da criação de creche para crianças para que as famílias, especialmente as mães, pudessem seguir desempenhando outros papéis sociais, como estudantes ou profissionais, por exemplo.

Nesse contexto, a Creche UFBA emergiu com um cunho assistencialista. As estudantes e trabalhadoras da universidade não tinham um espaço para deixar seus filhos enquanto estudavam e/ou trabalhavam. Nesse início, o foco do trabalho na creche estava voltado a abrigar e a higienizar as crianças. O espaço da sua sede pertencia à universidade, mas a manutenção e compra de materiais de consumo eram realizadas, por convênio, com a extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA) de 1983 a 1993.





As lutas advindas dos movimentos sociais e dos educadores reivindicaram um redimensionamento da concepção da educação da infância nos contextos creche e pré-escola – que consistiam em assumir um caráter educativo. Nessa direção, a Constituição Brasileira de 1988 instituiu a Educação Infantil, pela primeira vez, como um direito da criança de zero a seis anos. A creche da UFBA, nessa nova conjuntura nacional, em 1994, também deu início à configuração para uma concepção educativa na sua prática. Nesse ano, formou-se a primeira equipe pedagógica com o intuito de consolidar, de forma gradativa, uma concepção pedagógica, não apenas assistencialista (PPP, 2012).

Em 1996, aconteceu o primeiro concurso para professor/professora da Creche, o que ajudou na consolidação do caráter educativo do trabalho. O novo corpo docente começou a tecer o trabalho de Ensino, Pesquisa e Extensão na Creche. Em 2003 e 2016 ocorreram outros dois concursos públicos que fortaleceram e ampliaram a tecelagem histórica contemporânea do trabalho realizado. Atualmente a Creche possui um quadro de nove professoras, todas com graduação em Pedagogia e cursos de pós-graduação, que exercem o tripé da docência, em contínuo aprimoramento profissional, a fim de favorecer

o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor, social e cultural de bebês e crianças bem pequenas. Esta breve retrospectiva histórica da Creche UFBA revela a importância da ação-reflexão da prática dos profissionais no exercício das atividades laborais. Kramer (2002) reforça este aspecto ao afirmar que:

Toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e refletir sobre a prática. A história contada e a prática refletida são a substância viva dos processos de formação (KRAMER, 2002, p. 119).

Os pequenos e as pequenas protagonistas da tecelagem no surgimento da creche eram da faixa etária de três meses a três anos e onze meses, mas atualmente os bebês e crianças bem pequenas ingressam com quatro meses. Por coadunar com a perspectiva de Corsaro (2011) que, na cultura de pares, as crianças reproduzem e fazem a reinterpretação da sua realidade e criam as suas culturas infantis, é que a organização dos grupos da creche se dá por faixa etária, a saber: berçário (quatro meses a um ano), Grupo I (um a dois anos), Grupo II (dois a três anos) e Grupo III (três a quatro anos). Em ambos os turnos, todos os



grupos de crianças brincam juntos, possibilitando, assim, aprender e interagir com grupos de diferentes idades, permitindo desenvolver a autonomia, saberes, trocas e a capacidade de fazer negociação dos conflitos entre seus pares.

Atualmente, a equipe da Creche UFBA é composta, quase majoritariamente, por mulheres. Essas mulheres tecem as suas atividades laborais de forma crítica e comprometida. Na equipe há docentes e auxiliares de desenvolvimento infantil, uma equipe multiprofissional formada por: bibliotecária, psicóloga, enfermeira, assistente social, nutricionista, técnica de nutrição e técnicas de enfermagem. No apoio administrativo há recepcionistas e assistente em administração. Há equipe de apoio para atividades relacionadas à alimentação das crianças e colaboradores que realizam as atividades de serviços gerais da Creche.

O tripé indissociável do Ensino, Pesquisa e Extensão, desde de 1997, com o ingresso das professoras concursadas, vem se consolidando com pesquisas voltadas para as culturas das infâncias, tecnologias digitais, aspectos étnico-raciais, formação docente e profissionalidade, ludicidade, conhecimento lógico-matemático e políticas públicas. As atividades com a comunidade externa

também vêm se efetivando com oficinas e cursos teórico-práticos para as(os) professoras(es) de educação infantil da rede pública e privada, assim como para pessoas interessadas. Como afirma Kramer (2002, p. 114), “construir parceria com universidade, centros de formação, escolas, famílias e comunidades e crianças, um processo de formação inicial que se integre à continuada, melhora [*grifo nosso*] a qualidade da educação das crianças”.

A proposta pedagógica da Creche UFBA tem as brincadeiras e interações como os dois eixos norteadores fundamentais da prática de ensino com as crianças, coadunando com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009). O brincar constitui-se o pilar central do fazer pedagógico porque possibilita às crianças como sujeitos históricos e culturais, conhecerem a si mesmas, apropriarem-se do patrimônio cultural, científico, tecnológico e dos seus meios físico e natural de forma lúdica, reproduzindo-os com uma reinterpretação criativa.

Além do brincar e das interações como eixos norteadores da prática, o currículo da Creche UFBA adota como metodologia de organização do trabalho junto às crianças a Pedagogia de Projetos. Essa metodologia



é concebida e operacionalizada através da escuta sensível dos bebês e crianças bem pequenas, por meio da observação e acolhimento de seus gestos, choros, sorrisos, ações, brincadeiras, inquietações e perguntas no cotidiano. A partir dessa escuta sensível, a professora, como parceira mais experiente, convida repertórios de conhecimentos para as interações das crianças afim de dinamizar e potencializar a ação delas consigo, com o outro e com o mundo.

Nessa direção este texto propõe-se a trazer temas que, muitas vezes, são invisíveis no trabalho educativo em creches e pré-escolas, mas que devem ser trabalhados desde a tenra idade para tentar minimizar e/ou superar a discriminação étnico-racial e a desigualdade de gênero. Essas duas variáveis interseccionais, que influenciam na consolidação da identidade e pertencimento, precisam ser trabalhadas na Educação Infantil, pois os bebês e crianças bem pequenas fazem parte de uma sociedade que tece sistemas simbólicos que ainda não compreendem. Entretanto, essas perspectivas interseccionais precisam ser contempladas ainda na primeira infância, pois este é também um momento de importantes e significativas experiências na vida da pessoa.

## **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Se é fato que o escopo da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) não considerou a Educação Infantil quando da instituição da obrigatoriedade da História e Cultura e Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, os documentos legais que regulamentaram a referida lei a incluíram. Os marcos legais - o parecer nº 3 de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004a), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e a Resolução nº 1 de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - reconheceram a Educação Infantil como integrante da Educação Básica, e, como um campo no qual o trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como com as relações étnico-raciais deveriam ser realizadas.

Compreendemos Educação das Relações Étnico-raciais desde a acepção formulada por Douglas Verrangia e Petronilha Gonçalves e Silva (2010, p. 710),

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas



superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira.

A importância de contemplarmos a educação das relações étnico-raciais na creche se ancora na compreensão de que crianças de zero a três anos são sujeitos de direitos. Como tal, elas e eles precisam que as instituições educativas que compõem seja uma ambiência onde viceje respeito e valorização das diferenças, da diversidade étnica, da pluralidade cultural e da alteridade, e, que este respeito e valorização sejam traduzidos desde a organização curricular até as relações afetivas estabelecidas. Ou seja, ponderamos que as relações étnico-raciais possam estar presentes em todos os âmbitos e níveis de ações realizadas na creche durante todo o período de atendimento às crianças e suas famílias.

A educação na Creche UFBA está voltada para o trabalho com bebês e crianças, e não com alunos. Um trabalho que tem como foco as relações educativo-pedagógicas, em detrimento dos processos escolares de ensino-aprendizagem, como nos apontou Cerisara (2004). Contrapondo-nos à ideia de criança generalista, abstrata e universal, compreendemos bebês (zero a 18/24 meses), e crianças bem pequenas (de 18/24 meses até três anos e onze meses) como as (os) principais atrizes/atores a comporem a Creche UFBA.

Alinhando pesquisas no campo dos estudos sociais da infância, e a observação ao arcabouço legal da Educação Infantil, à nossa prática docente e de pesquisadoras no âmbito da creche e da pré-escola, compreendemos os bebês e as crianças pequenas como sujeitos históricos, sociais, culturais, de direitos, que conformam sua singularidade no coletivo. Eles e elas são percebidos por nós como partícipes ativos(as) na produção de suas vidas, saberes, sentires, conhecimentos e culturas. Ou seja, nos relacionamos com eles e elas acreditando e afirmando suas potências, e acolhendo suas individualidades e diversidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2009, consideram a dimensão da diversidade como ele-



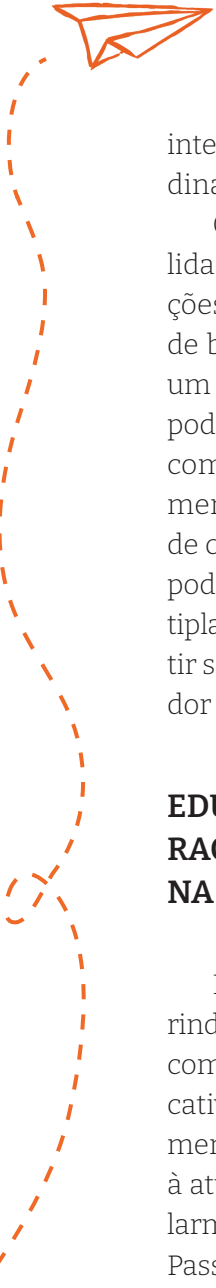
mento central na conformação das propostas pedagógicas. Para essa normativa legal, faz-se necessário assegurar “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. (BRASIL, 2009, p. 21).

Para nós, um projeto educativo que de fato acolha a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e as relações étnico-raciais na ação cotidiana com bebês e crianças pequenas, se faz por meio de múltiplas experiências durante todo período do ano. Ou seja, um fazer educativo forjado em uma cosmovivência africana e afro-brasileira<sup>1</sup>, desde os primeiros anos de vida, demanda experimentações e organizações educativas que acolham sensações, sentidos, emoções e pensamentos, porque, para bebês e crianças pequenas o mundo, o outro e elas mesmas são percebidas como um todo integrado, diverso e complexo! (DAMIÃO; ARAÚJO; PEREIRA, 2018).

A adoção das relações étnico-raciais destaca que compreendemos as crianças de zero a três anos como um grupo populacional – assim como os outros – que também é atravessado por múltiplas variáveis sociais de diferença. Flávia Damiano (2007) tem defendido que diversas variáveis – étnico-racial, de gênero, de classe, de geração, de localização geográfica, de pertencimento religioso, dentre outras - precisam ser postas em intersecção se desejarmos, de fato, empreender reflexões mais complexas em torno da vida dos bebês e crianças pequenas brasileiras.

O movimento de apontarmos a necessidade de interseccionar categorias de diferença quando do trabalho e pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, é signatário da discussão da interseccionalidade. Originada no interior das elaborações epistemológicas do Feminismo Negro, a interseccionalidade, pode ser compreendida como a “associação de sistemas múltiplos de subordinação [...] que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da

<sup>1</sup> Cosmovivência africana e afro-brasileira é um termo empregado pela professora e pesquisadora Flávia Damiano (2018) que remete à compreensão de que a vida e as múltiplas experiências das populações de origem africana e seus descendentes no Brasil são banhadas na conexão de afeto, corpo e cognição das pessoas em um espaço coletivo, através da conjunção do passado, presente, futuro, orientado para o bem-viver de tudo e todos. O referido conceito foi inspirado na Filosofia dos povos Andinos e nos trabalhos da socióloga nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí.



interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p.177).

Convidar a perspectiva da interseccionalidade para refletirmos em torno das relações étnico-raciais no campo da educação de bebês e crianças em creches mostra-se um caminho profícuo. Para nós, tal conceito pode nos auxiliar a pensar e nos relacionar com pessoas reais e concretas, em detrimento das ideações modernas, em torno de crianças e infâncias. Em outras palavras, pode nos ajudar a interagirmos com as múltiplas possibilidades de ser-estar-viver-sentir sendo bebê e criança pequena em Salvador e no Brasil, em 2021.

## **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – COMO TEM ACONTECIDO NA CRECHE UFBA?**

Na creche UFBA, desde 2007, vimos inserindo a educação das relações étnico-raciais como um importante eixo no trabalho educativo com os bebês e as crianças. Inicialmente, essa inserção esteve mais vinculada à atuação de docentes específicas, particularmente de uma das autoras deste artigo. Passados cinco anos, desde 2007, as relações étnico-raciais passaram a compor o Projeto

Político Pedagógico (PPP) da Creche, como um marco conceitual do fazer da instituição. De 2007 até hoje, 2021, inúmeros projetos em torno deste assunto foram realizados na instituição com as crianças, bem como na formação continuada com a equipe de profissionais da Creche.

Como apontamos na primeira sessão deste texto, dentre as diferentes maneiras de conceber e organizar a ação educativa com bebês, meninas e meninos pequenos, a creche da UFBA tem privilegiado o trabalho com projetos pedagógicos ou pedagogia de projetos desde o ano de 2000.

De acordo com Maria Carmem Barbosa e Maria da Graça Horn (2008), ao chegar à creche, os bebês e crianças pequenas ampliam as experiências que já dispõem e conquistam novas experiências. Desse modo, a composição do trabalho educativo, necessita ser realizada de modo específico, acolhendo as singularidades dessas pessoas. Os projetos pedagógicos podem ser concebidos como relevantes dispositivos de trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas, uma vez que:

Eles se configuram como maneiras de organização didática que pressupõe um produto final, objetivos gerais e específicos, uma sequência de atividades de trabalho e uma base teórica que sustente as



práticas, visando estabelecer princípios construtivistas. (BARBOSA; HORN, 2008, p.73)

Essa perspectiva possibilita-nos o exercício de conjugar a atuação efetiva das crianças pequenas na construção cotidiana de seus conhecimentos, junto com o repertório de experiências e conhecimentos historicamente acumulados pelos diferentes grupos sociais humanos. Estes últimos são acionados pela professora, em função de se constituir como a parceira mais experiente da relação que se desenvolve entre as crianças e ela, e, também em função de sua formação e atuação profissional.

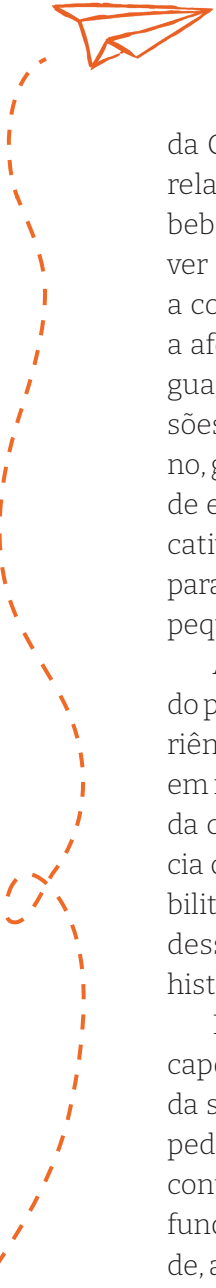
O projeto de trabalho “Ginga menino, ginga menina”, foi realizado com bebês, meninas e meninos entre um e dois anos de idade aproximadamente, que compunham o Grupo 1 matutino no segundo semestre de 2010.

A escolha e elaboração do projeto ocorreu após o período de um mês de observação e escuta do grupo. Mario Horn e Paulo Fochi (2012, p 16), escrevem-nos que trabalhar com projetos junto às crianças é “trabalhar com a ideia do imprevisível, ou seja, compreendendo que os temas dos projetos serão construídos e determinados pelos tempos, espaços e sujeitos em questão”. Nesse sentido, após o período de observa-

ção, avaliamos que o grupo estava a demandar por proposições que envolvessem, de modo mais contundente, ações vinculadas aos campos de experiências de música e corporeidade. Além do movimento do coletivo de crianças, uma das meninas do grupo, cujo pai era capoeirista, estava sempre brincando com alguns movimentos corporais próprios da capoeira.

Considerando os aspectos observados a partir do grupo de bebês e crianças pequenas e, integrando a compreensão de que os projetos pedagógicos também podem ser propostos pela professora - mediadora por excelência das práticas educativo-pedagógicas na creche, foi desenvolvido o projeto “Ginga menino, ginga menina”, que tencionou “vivenciar a capoeira como uma experiência cultural e histórica afro-brasileira, que contribui para a formação da identidade pluricultural e para a estima positiva de bebês e crianças pequenas negras e não negras, bem como para oportunizar, a todos os integrantes do grupo, elementos para a construção da valorização desse importante patrimônio cultural, por meio de ações educativas que privilegiassem o universo lúdico da capoeira, com foco em sua dimensão musical e corporal.

Um dos posicionamentos que vimos desenvolvendo na ação docente no interior



da Creche UFBA, é de que a educação das relações étnico-raciais no cotidiano, com bebês e crianças pequenas, precisa envolver processos e dinâmicas que privilegiem a corporeidade, a brincadeira, as relações, a afetividade, o fazer, a imaginação, as linguagens simbólicas, dentre outras dimensões. Nesse sentido, o projeto “Ginga menino, ginga menina”, buscou criar um contexto de experiências, vivências e situações educativa-pedagógicas que fizessem sentido para o coletivo de bebês, meninas e meninos pequenos do Grupo 1.

Assim, o foco que tivemos na realização do projeto foi a ampliação do campo de experiências e/ou saberes das crianças do grupo em relação à música e corporeidade, através da capoeira. Uma ampliação de experiência com sentido e profundidade, que possibilitou ao grupo um mergulho no universo dessa expressão cultural, fundamental na história da população negra soteropolitana.

Para nós, não interessava abordar a capoeira na perspectiva da folclorização e da superficialidade. Antes, nossa intenção pedagógica era possibilitar às crianças um contexto educativo que favorecesse o aprofundamento, o encantamento, a curiosidade, aproximação e o conhecimento em torno da capoeira. Ou seja, buscamos garantir às

crianças um contexto educativo e investigativo contínuo no qual o interesse principal estava voltado para a capoeira.

Nesse sentido, a música, o corpo e imagens foram os campos das experiências privilegiados, e, acionados por meio da brincadeira, da interação e da afetividade, para que juntos, crianças e adultos, pudessem conhecer um pouco mais sobre a capoeira. A linguagem musical, por meio dos corridos de capoeira, e a corporal, por meio dos movimentos, foram escolhidos como elementos dinamizadores do fazer didático. Assim, eles guiaram todas as ações junto ao grupo de bebês, meninas e meninos.

## CONCLUSÃO

Quando decidimos privilegiar as relações étnico-raciais na Educação Infantil assumimos uma postura ética e política implicada com o fazer educativo, com a produção de conhecimento e com o ativismo na área da Educação Infantil.

A postura por nós adotada, desde a concepção das pessoas que integrariam a mesa, os assuntos abordados, bem como este registro escrito, se conectam com nossas singularidades e pertencimentos. Nós,





as três autoras do texto, somos professoras negras nordestinas de Educação Infantil e compreendemos que nossa docência, a Pesquisa e a Extensão se tornam mais pujantes quando acolhemos nossos pertencimentos. E, quando estes se espraiam e cores de negras cores tudo que pensamos, fazemos, sentimos e tocamos, seja a ação educativa, a pesquisa ou o ativismo em torno da Educação Infantil.

Na educação para/com bebês e crianças pequenas, que é tecida diariamente nas unidades universitárias de Educação Infantil, não se espera nada menos que um vigoroso e profundo trabalho da educação das relações étnico-raciais durante todo o ano. E que esse trabalho seja realizado para todas as crianças, grupos, famílias e profissionais que compõem essas instituições, mais do que uma abordagem tangencial e pontual acerca das etnias, histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, que quase sempre se limitam à exaltação da mistura

das raças. O que propusemos com nossa participação no webnário e neste texto, se vincula à ordem de um acurado compromisso educativo, político e existencial.

Nesta senda, postulamos que o pertencimento étnico, cultural, social, etário, dentre outros, das meninas e meninos de zero a três anos que compõe as instituições educativas não podem e não devem ser transcodificados em desigualdade de oportunidades de viver, sentir e sonhar. É um direito das pessoas do contingente populacional de zero a três anos que, desde tenra idade, possam ter a acesso a práticas pedagógicas que acolham e respeitem seus pertencimentos e singularidades, para que possam construir suas identidades de modo afirmativo, amoroso e saudável, em contextos de efetiva garantia de igualdade existencial, social e de direitos. Como há muito nos ensinou nossa querida mestra professora Ana Célia da Silva, “crianças precisam de horizontes” para viver a existência real e imaginária.

## REFERÊNCIAS

ARIAS, Guillermo. Educação Infantil e Psicologia. **TV UNESP**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gf1qwr4AYXg>. Acesso em: 30 maio 2016.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed: 2008.



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília MEC/ SEB/DICEI. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

CRECHE UNIVERSITÁRIA. **Projeto Político Pedagógico**. Salvador: UFBA, 2012.

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.

FONSECA, Edi; ALVES, Mara Cristina C. L. (Org.). **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da Educação Infantil**. São Paulo: Blucher, 2013, (Coleção Interações).

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Primeira infância, Afrodescendência e o fazer pedagógico na educação infantil: a força dos espaços vazios. Entrelaçando. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno Temático: Educação e Africanidades. n. 4, p. 71-88, 2011.

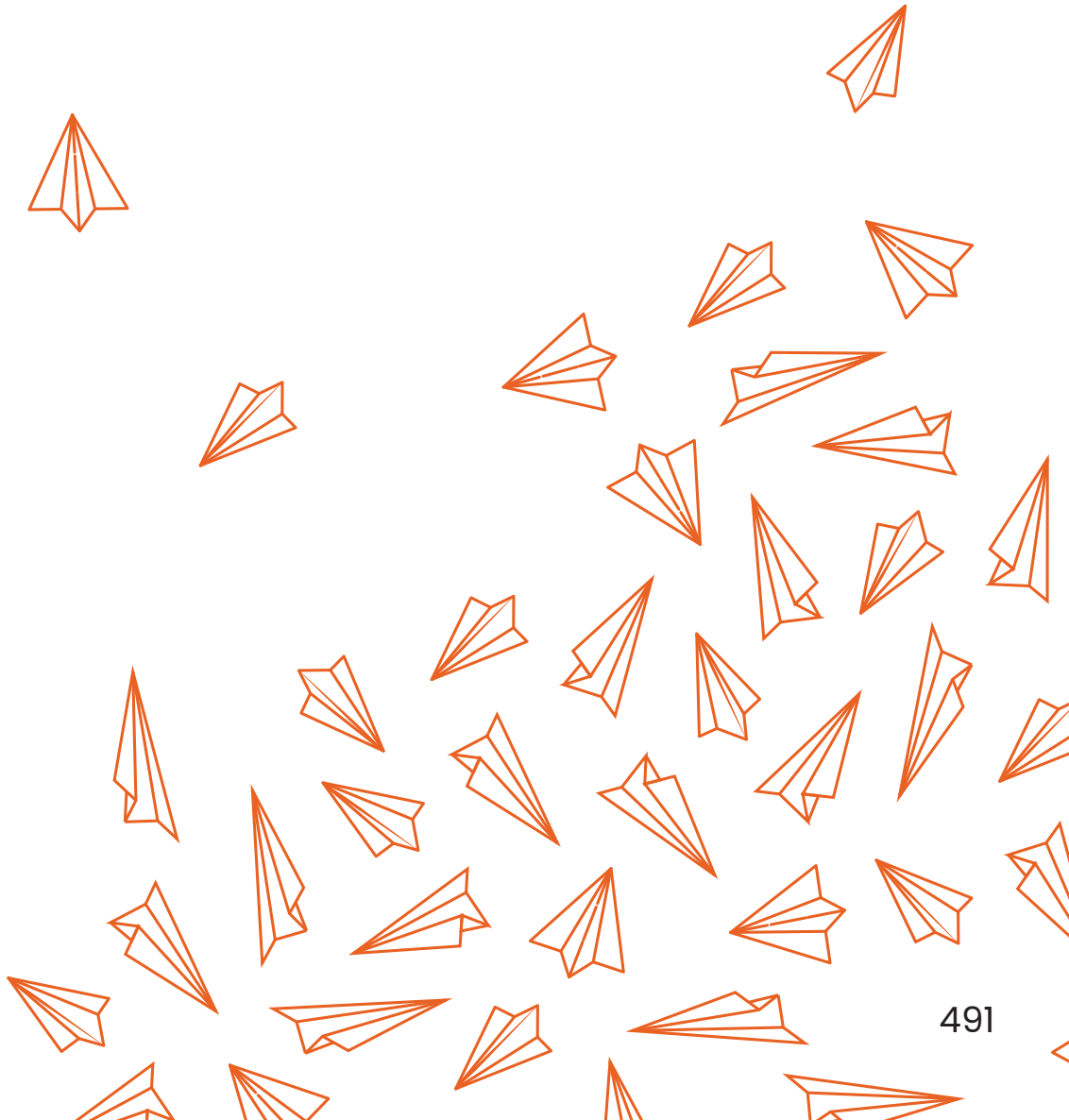
DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Crianças negras pequenas e suas infâncias: produção de conhecimentos a partir do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE)**. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

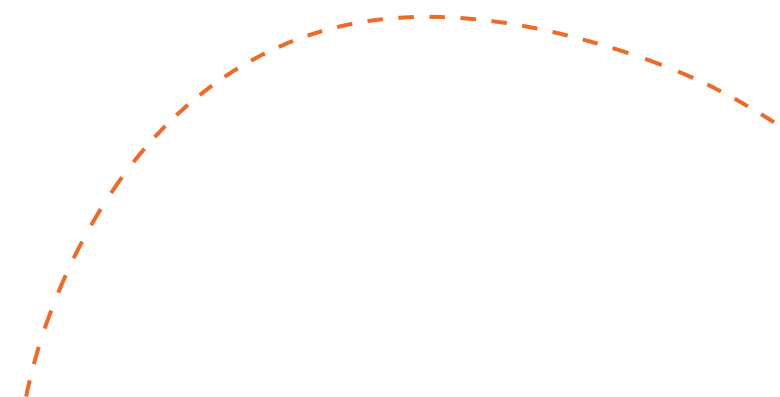
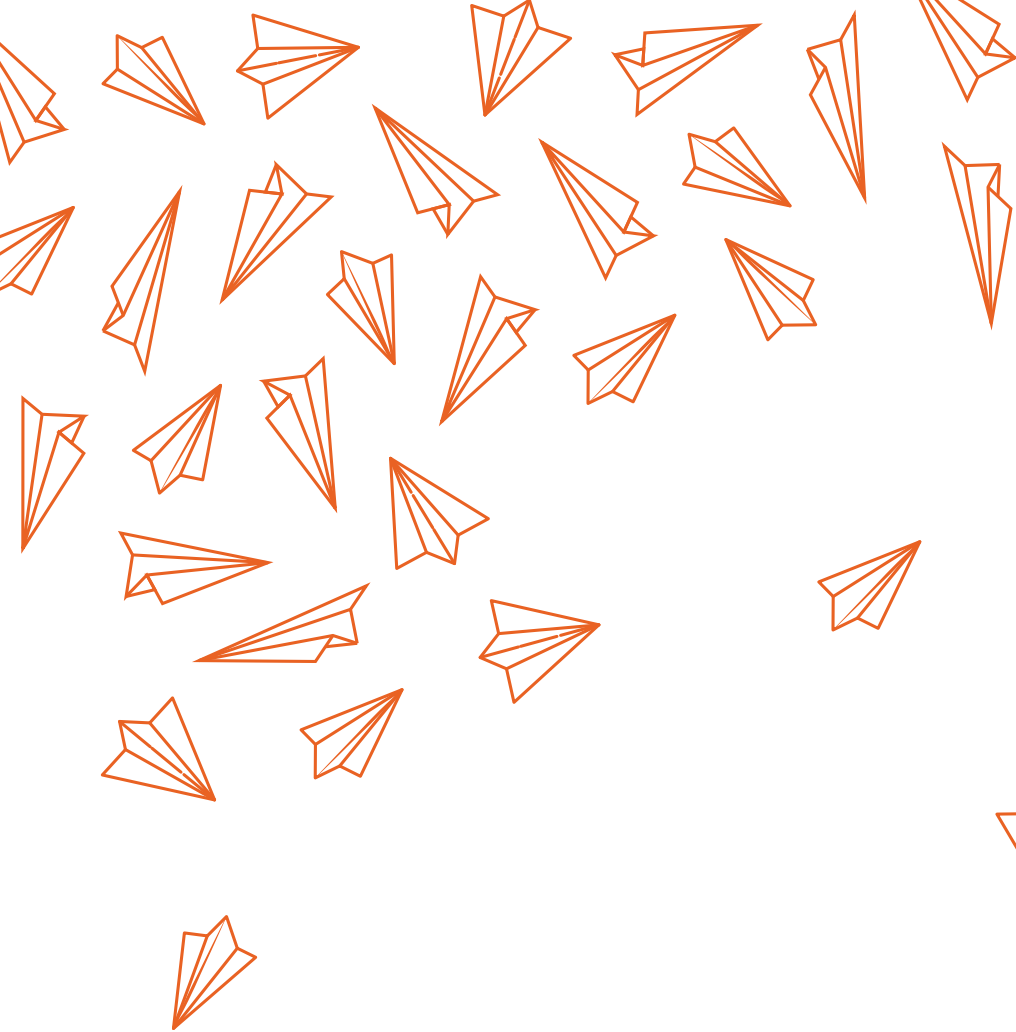
DAMIÃO Flávia J.; ARAÚJO, Ana Lúcia C.; PEREIRA, Fernanda A. Gíngua menino, gíngua menina! Experimentações didáticas e Relações étnico-raciais em uma Creche Universitária. IN: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE, 19. **Anais**. V. 1, n. 40. Salvador: UFBA, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Entrevista concedida à Conexão Literatura**, nº 24, Jun. 2017.

HORN, Mario da Graça; FOCHI, Paulo. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil. IN: Simpósio do curso de Formação de Docentes, 6. **Anais**. Foz do Iguaçu, 2012.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões IN: **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. (org.). São Paulo: Cortez, 2002.





## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer e declarar estar grato a alguém por algo ou alguma coisa. Há muitas pessoas a agradecer pela concretização deste livro.

À Comissão Organizadora do evento, composta por profissionais de várias universidades do Brasil, por não medir esforços para que a proposta saísse das reuniões de organização para as telas dos participantes dos mais diversos cantos do Brasil e do mundo;

À Comissão de Divulgação do Webinário, pelo auxílio na divulgação do evento, que permitiu que pessoas dos mais diversos territórios participassem;

Aos palestrantes de várias universidades do Brasil e de Portugal, por sua contribuição, com seus saberes e fazeres, para a qualificação das reflexões sobre as infâncias;

Ao Comitê Científico, por assumir a avaliação dos textos, qualificando a obra;

Às Unidades Universitárias de Educação Infantil e aos Colégios de Aplicação de todo o Brasil, por aceitaram o desafio de participar do Webinário, além de construir um livro de forma coletiva, materializando o conhecimento produzido e trocado por cinco meses de evento on-line;

À Aida Cunha Batista, pela transcrição de artigos;

Ao Matheus Von Ende Schwertner, pela revisão cuidadosa;

A todos os intérpretes de Libras que nos acompanharam ao longo das palestras;

À Editora FACOS-UFSM, pela arte e diagramação da obra;

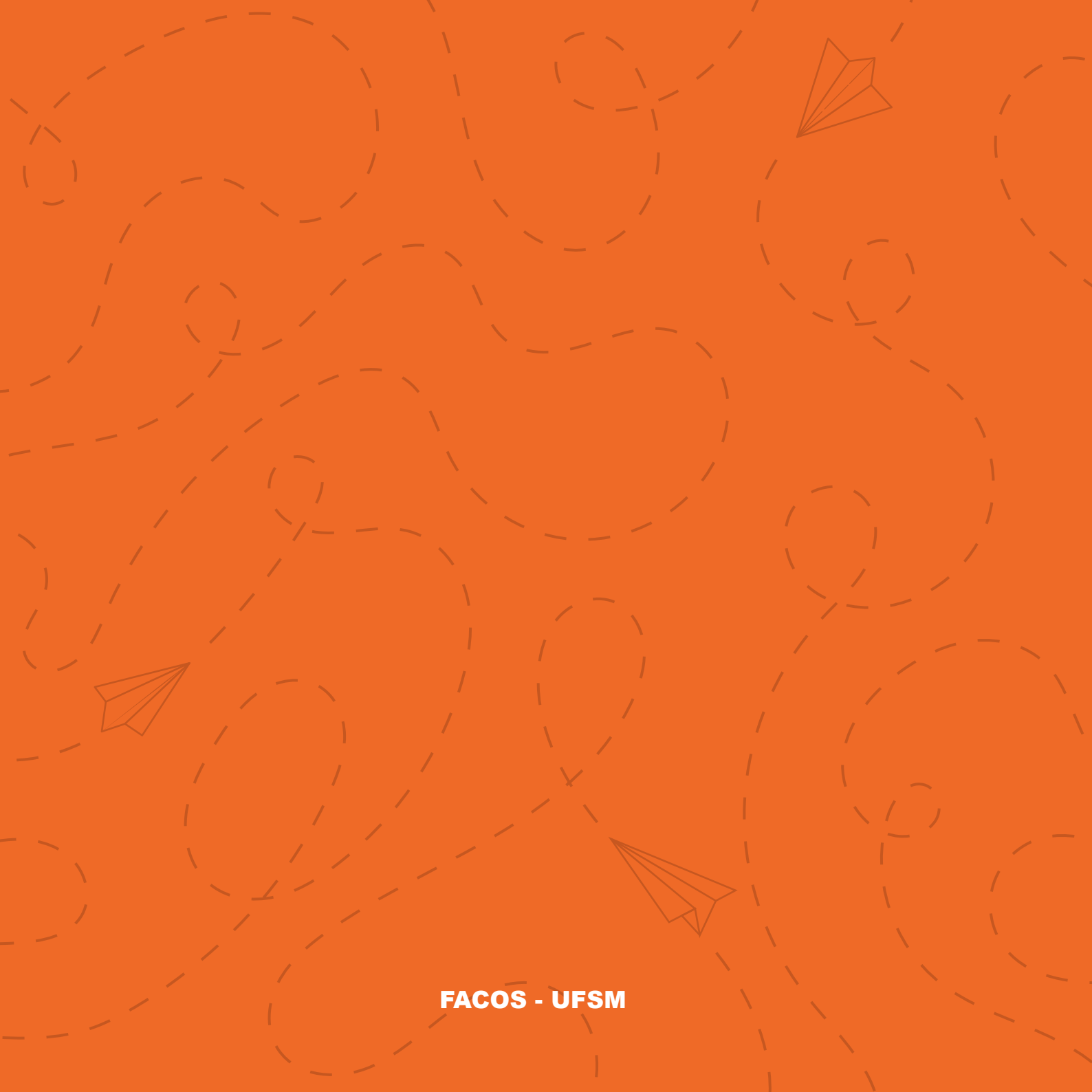
Aos participantes do Webinário, que nos acompanharam pelo período do evento e nos fortaleceram com suas inquietações e reflexões ao longo das transmissões; finalmente,

Às crianças e acadêmicos, que são a razão dos nossos esforços em estudar, pesquisar e compartilhar conhecimento.



Essa obra foi composta com as tipografias Poppins e Bitter





**FACOS - UFSM**