



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DO NASCIMENTO SILVA**

**QUANDO CRIANÇAS PENSAM O CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DAS  
INFÂNCIAS: É POSSÍVEL UMA PRÁTICA COTIDIANA CONVERSADA COM  
ELAS?**

**RIO DE JANEIRO  
2023**

MARIA DO NASCIMENTO SILVA

**QUANDO CRIANÇAS PENSAM O CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DAS  
INFÂNCIAS: É POSSÍVEL UMA PRÁTICA COTIDIANA CONVERSADA COM  
ELAS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Carmen Sanches Sampaio

RIO DE JANEIRO  
2023

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

3 Silva, Maria do Nascimento  
Quando crianças pensam o currículo de uma escola das infâncias: é possível uma prática cotidiana conversada com elas? / Maria do Nascimento Silva. -- Rio de Janeiro, 2023.  
122f

Orientador: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio .  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Práticas educativas com crianças. 2. Educação Infantil em Niterói. 3. Crianças. 4. Infâncias. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

**TESE DE DOUTORADO**

**Maria do Nascimento Silva**

**“Quando crianças pensam o currículo de uma escola das infâncias: é possível uma prática cotidiana conversada com elas?”**

Aprovada pela Banca Examinadora  
Rio de Janeiro, 25/ 09/ 2023

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CARMEN DIOLINDA DA SILVA SANCHES SAMPAIO  
Data: 07/10/2023 00:30:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio(orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Léa Velocina Vargas Tiriba  
(avaliadora interna)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia de Oliveira Fernandes  
(avaliadora interna)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Goudard Tavares  
(avaliadora externa)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mairce da Silva Araújo  
(avaliadora externa)

Dedico esse trabalho às 705 mil vítimas da COVID-19 no Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Às deusas e aos deuses que orquestram esse universo fantástico no qual estamos imersos, muito obrigada por me favorecerem encontros incríveis e experiências transformadoras. Pelo fôlego que não me fez desistir e por me fazerem acreditar que conseguiria concluir esta jornada.

São muitas as pessoas com as quais compartilhei a experiência de vivenciar um processo investigativo. Faltariam palavras para expressar a imensa gratidão que dedico a todas aquelas que, de alguma forma, como gestos, palavras, olhares, contribuíram para a realização deste trabalho, que, para mim, representa mais do que um grau acadêmico, mas um projeto de vida.

Agradeço à minha família, pelo apoio, em especial o meu companheiro Cláudio, pelo olhar atento e criterioso na leitura das diversas versões desta tese. Muito obrigada!

Obrigada às crianças com as quais compartilhei as dores e as delícias do pesquisar. Sou grata por terem aceitado embarcar nesse desafio comigo. Agradeço a oportunidade de experimentar nossos encontros, diálogos, afetos, perguntas. Obrigada por terem ajudado a me tornar outra professora, por terem deixado marcas em mim e por me deixarem também marcá-las.

À professora Carmen Sanches, por ter me recebido no Grupo (GPPF), por ter aceitado o desafio de me orientar no doutorado e acompanhar minha caminhada acadêmica. Sou grata pelas orientações, provocações, acolhida e escutas. Muito obrigada por me desafiar/incentivar durante o percurso da pesquisa.

As companheiras do grupo de pesquisa sobretudo a Fabiane Florido, uma querida amiga que o mestrado me deu... eterna gratidão pelo apoio, incentivo e parceria em todos esses anos. À querida Natália, que foi sempre muito carinhosa e atenta às minhas angústias e inseguranças. Muito obrigada por me incentivar em todas as nossas conversas e não me deixar desistir.

Às queridas professoras Maria Tereza Goudard, Mairce da Silva Araújo, que me acompanham desde o mestrado, agradeço pelas ricas contribuições na banca de qualificação e, na sequência, por terem aceitado participar da defesa. À Tereza, agradeço por todo o incentivo na pesquisa, contar com seu apoio foi muito importante. Nossas conversas sempre me trouxeram um novo ânimo... Obrigada por ter despertado em mim o encantamento pelas infâncias e pela Educação Infantil.

Às professoras Léa Tiriba, Cláudia Fernandes, Adriana Hoffmann e Adriana Varani! Agradeço muitíssimo por aceitarem a compor a banca. É uma imensa alegria tê-las nesse momento.

As professoras com as quais tenho compartilhado a docência na Umei Vinicius de Moraes, em especial Naila, Ana Carol, Regina e Fernanda Sarli, obrigada pelas provocações e aprendizagens que vivenciamos.

Ao professor Fernando Santoro, diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), por ter compreendido a importância do meu afastamento do trabalho para a elaboração da minha tese, eterna gratidão!

À querida Danielle São Bento, por permitir a flexibilidade em meus horários para conciliar o trabalho com o doutorado e por ter me concedido o afastamento para estudos, que possibilitou dedicar-me integralmente para a escrita da tese.

Enfim, agradeço a todos que, de algum modo, são parte deste mar de histórias e imagens que é esta tese, a todos que de perto ou de longe torceram para que eu concluísse mais essa importante etapa da minha vida acadêmica.

Muito obrigada!



***Tia, vem brincar com a gente na terra porque você também é criança! (Caderno de campo – junho de 2022)***

Figura 1: Crianças brincando na terra  
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

***A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.***

(Mia Couto - E se Obama Fosse Africano?)

## RESUMO

SILVA, Maria do Nascimento. **Quando crianças pensam o currículo de uma escola das infâncias**: é possível uma prática cotidiana conversada com elas? 2023. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2023.

A presente tese investigou a prática de uma professora-pesquisadora inserida no contexto da Educação Infantil de uma escola pública de Niterói. Pesquisar a própria prática envolve uma postura investigativa na qual a professora-pesquisadora está constantemente pensando seu fazer cotidiano, suas atitudes, suas escolhas e suas apostas durante sua jornada. A pesquisa discute a possibilidade de construção de práticas pedagógicas conversadas e praticadas com as crianças dos grupos de referência (GREI), nos quais a autora da tese tem atuado. É possível construir o fazer pedagógico com a participação das crianças? A partir dessa indagação, a investigação explora os modos de se pensar a participação das crianças por meio das diversas formas que elas utilizam para expressar seus pontos de vista no contexto de uma escola de Educação Infantil. Dessa forma, por meio das narrativas infantis, buscou-se trazer reflexões que foram tecidas nesse processo contínuo de construir cotidiana e coletivamente o currículo com as crianças. Que pistas as crianças fornecem e que nos auxiliam a pensar nas propostas de trabalho a serem desenvolvidas com elas? Desse modo, utilizamos como procedimentos metodológicos conversas com as crianças, o uso de câmeras fotográficas, gravadores de voz e registros em diários de campo. Do ponto de vista ético, teórico e metodológico, apostamos no diálogo com questões que articulam os campos da educação popular, estudos e pesquisas com os cotidianos e os estudos sociais das infâncias. Sendo assim, o estudo em tela buscou um diálogo com o pensamento fecundo do educador Paulo Freire, articulando-o com os Estudos Sociais das Infâncias, que nos levam a compreender a infância como uma construção histórica e cultural, bem como o reconhecimento das crianças que compõem o coletivo infantil como atores sociais constituídos na cultura e construtores de cultura. A conversa com o campo dos estudos do cotidiano abre possibilidades para compreender as belezas das miudezas que acontecem no cotidiano. A pesquisa com os cotidianos compreende a metodologia não como algo predefinido ou um manual a ser seguido, mas sim como algo que vai se constituindo no percurso, no desenrolar da pesquisa. Um dos princípios constitutivos desse modo de fazer pesquisa diz respeito aos modos como nos relacionamos com os sujeitos da pesquisa, assumindo uma postura ética ao considerá-los como participantes legítimos e não meros objetos da pesquisa. A relevância deste estudo reside na busca de caminhos de investigação junto às crianças, compartilhando o que elas pensam e dizem através das suas linguagens, refletindo e problematizando o quanto podemos aprender com os saberes e as lógicas infantis que emergem no fluxo do cotidiano de uma escola das infâncias.

**Palavras-chave:** Práticas educativas com crianças. Educação Infantil em Niterói. Crianças. Infâncias.

## RESUMEN

SILVA, María do Nascimento. **Cuando los niños piensan el currículo de una escuela de la infancia**: ¿es posible una práctica diaria conversada con ellos? 2023. 122 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2023.

La presente tesis investigó la práctica de una maestra-investigadora insertada en el contexto de la educación infantil de una escuela pública en Niterói. Investigar su propia práctica implica una actitud de investigación en la cual la maestra-investigadora está constantemente reflexionando sobre su quehacer cotidiano, sus actitudes, sus elecciones y sus apuestas durante su recorrido. La investigación aborda la posibilidad de construir prácticas pedagógicas que sean conversadas y puestas en práctica con los niños de los grupos de referencia (GREI) en los cuales la autora de la tesis ha estado trabajando. ¿Es posible construir la práctica pedagógica con la participación de los niños? A partir de esta pregunta, la investigación explora las formas de considerar la participación de los niños a través de las diversas formas que utilizan para expresar sus puntos de vista en el contexto de una escuela de educación infantil. De esta manera, a través de las narrativas infantiles, se buscó llevar a cabo reflexiones que se tejieron en este proceso continuo de construir colectivamente el currículo con los niños en la vida cotidiana. ¿Qué pistas proporcionan los niños que nos ayudan a pensar en las propuestas de trabajo a desarrollar con ellos? Por lo tanto, utilizamos como procedimientos metodológicos conversaciones con los niños, el uso de cámaras fotográficas, grabadoras de voz y registros en diarios de campo. Desde una perspectiva ética, teórica y metodológica, apostamos por el diálogo con cuestiones que relacionan los campos de la educación popular, los estudios e investigaciones sobre la vida cotidiana y los estudios sociales de la infancia. En consecuencia, este estudio busca establecer un diálogo con el pensamiento fecundo del educador Paulo Freire, conectándolo con los Estudios Sociales de la Infancia, que nos llevan a comprender la infancia como una construcción histórica y cultural, así como el reconocimiento de los niños que componen el colectivo infantil como actores sociales formados en la cultura y como constructores de cultura. La conversación con el campo de los estudios de la vida cotidiana abre posibilidades para comprender las bellezas de los pequeños detalles que ocurren en la vida diaria. La investigación sobre la vida cotidiana comprende la metodología no como algo predefinido o un manual a seguir, sino como algo que se va desarrollando a lo largo de la investigación. Uno de los principios constitutivos de este enfoque de investigación se refiere a cómo nos relacionamos con los sujetos de la investigación, adoptando una postura ética al considerarlos como participantes legítimos y meros objetos de investigación. La relevancia de este estudio radica en la búsqueda de caminos de investigación junto a los niños, compartiendo lo que piensan y dicen a través de sus lenguajes, reflexionando y cuestionando cuánto podemos aprender de los conocimientos y lógicas infantiles que emergen en el flujo de la vida cotidiana en una escuela de la infancia.

**Palabras clave:** Prácticas educativas con niños. Educación infantil en Niterói. Niños. Infancias.

## ABSTRACT

SILVA, Maria do Nascimento. **When children contemplate the curriculum of an early childhood school: Is a daily practice involving conversation with them possible?** 2023. 122 p. Thesis (Doctoral in Education) - Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2023.

The present thesis investigated the practice of a teacher-researcher embedded in the context of early childhood education in a public school in Niterói. Researching one's own practice involves an investigative stance in which the teacher-researcher is constantly reflecting on her daily actions, attitudes, choices, and decisions throughout the journey. The research discusses the possibility of constructing pedagogical practices that are conversational and actively engaged with the children in the reference groups (GREI) in which the author of the thesis has worked. Is it possible to build pedagogical practice with children's participation? Based on this question, the investigation delves into the ways to consider children's participation through the various means they use to express their viewpoints in the context of an early childhood education school. In this way, through children's narratives, reflections were sought that were woven into the process of constructing the curriculum with children on a daily and collective basis. What clues do children provide that help us think about the proposals for work to be developed with them? Thus, we used methodological procedures such as conversations with the children, the use of cameras, voice recorders, and field diary records. From ethical, theoretical, and methodological perspectives, we embrace a dialogue with issues that connect the fields of popular education, studies and research on everyday life, and social studies of childhood. Therefore, this study sought to engage in a dialogue with the fertile thinking of educator Paulo Freire, linking it with the Social Studies of Childhood that lead us to understand childhood as a historical and cultural construction, as well as the recognition of children who are part of the collective of children as social actors formed by culture and culture builders. Conversations with the field of everyday life studies open up possibilities for us to understand the beauty of the small things that happen in daily life. Research on everyday life comprises methodology not as something given or as a manual to be followed, but rather as something that is developed in the course of research. One of the constitutive principles of this research approach concerns how we relate to the research subjects by taking an ethical stance with them, considering them as legitimate participants and not mere objects of research. The significance of this study lies in the search for research pathways alongside children, sharing what they think and say through their languages, reflecting on and problematizing how much we can learn from the knowledge and logic of children that emerge in the flow of daily life in an early childhood school.

**Keywords:** Educational practices with children. Early Childhood Education in Niterói. Children. Childhoods.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	CRIANÇAS BRINCANDO NA TERRA.....	8
FIGURA 2:	CRIANÇAS COM SEMENTES COLETADAS NA HORTA .....	14
FIGURA 3:	UMEI VINICIUS DE MORAES.....	28
FIGURA 4:	PARQUINHO LATERAL.....	33
FIGURA 5:	CRIANÇA NA HORTA LATERAL.....	34
FIGURA 6:	CRIANÇA NA PORTA DA BIBLIOTECA .....	36
FIGURA 7:	PROFESSORA BRINCANDO COM AS CRIANÇAS .....	40
FIGURA 8:	CRIANÇAS OBSERVANDO PEIXE BAIACU .....	44
FIGURA 9:	RETRATO DE AZOILDA LORETTO DA TRINDADE.....	64
FIGURA 10:	MANDALA DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO- BRASILEIROS.....	66
FIGURA 11:	OS TESOUROS DE MONIFA, DE SONIA ROSA (TEXTO) E ROSINHA (ILUSTRAÇÕES). A CAIXA TESOURO DA HISTÓRIA PASSA DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO, DE MÃE PARA FILHA. ....	69
FIGURA 12:	CRIANÇA NEGRA BRINCANDO COM A BONECA VALENTINA .....	71
FIGURA 13:	BONECA VALENTINA NA ALDEIA GUARANI EM PARATY.....	73
FIGURA 14:	CRIANÇA BRINCANDO DE BINÓCULO COM AS MÃOS .....	84
FIGURA 15:	CRIANÇAS BRINCANDO COM A DORMIDEIRA .....	89
FIGURA 16:	CRIANÇA ABRAÇANDO O MAR .....	94
FIGURA 17:	CRIANÇAS LENDO NO POMAR DA UMEI.....	102
FIGURA 18:	CRIANÇA CONTANDO HISTÓRIA .....	106
FIGURA 19:	PÁGINA DO DIÁRIO DE VALENTINA COM O REGISTRO DE UMA DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE REFERÊNCIA 5A .....	109

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
EM	Escola Municipal
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FME	Fundação Municipal de Educação
FME	Fundação Municipal de Educação
GPPF	Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Formação de Professores
GPPF	Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores
GREI	Grupos de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NUEC	Núcleo de Educação e Cidadania
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEI	Projeto Educacional Instituinte
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>QUERO COMEÇAR, MAS NÃO SEI POR ONDE... ONDE SERÁ QUE O COMEÇO SE ESCONDE?</b> .....	14
1.1	SOBRE OS PERCURSOS E DESCOBERTAS DE ME TORNAR UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DAS INFÂNCIAS.....	20
1.2	UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI.....	24
1.3	CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA: CONHECENDO A UMEI VINICIUS DE MORAES.....	27
1.4	APRESENTANDO A ESCOLA DAS INFÂNCIAS PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: ESPAÇOS E AFETOS.....	32
<b>2</b>	<b>SOBRE OS MOVIMENTOS DE SE FAZER UMA PESQUISA COM OS COTIDIANOS: CAMINHOS, TRILHAS E DESVIOS</b> .....	40
2.1	PESQUISA NARRATIVA: OUVINDO AS VOZES INFANTIS.....	44
2.2	VIVENDO A BIODCÊNCIA EM UMA ESCOLA DAS INFÂNCIAS: (COM)PARTILHANDO <i>SABERESFAZERES</i> .....	46
2.3	ATRAVESSAMENTOS DA PANDEMIA NA PESQUISA: A IMPREVISIBILIDADE DO COTIDIANO.....	52
2.3.1	Desigualdade social no contexto pandêmico e seus impactos no cotidiano da UMEI.....	55
2.4	PRINCÍPIOS SULEADORES DE UMA ESCOLA DAS INFÂNCIAS A PARTIR DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS.....	60
2.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS... ..	81
2.6	SOBRE ESCUTA, OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS... ..	84
<b>3</b>	<b>POR UM CURRÍCULO QUE APOSTE NA CURIOSIDADE E QUE SEJA MOVIDO PELAS PERGUNTAS...</b> .....	89
3.1	POR UM CURRÍCULO DE DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS.....	94
<b>4</b>	<b>(IN)CONCLUSÕES E PROVISORIEDADES.....</b>	106
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115

# 1 QUERO COMEÇAR, MAS NÃO SEI POR ONDE... ONDE SERÁ QUE O COMEÇO SE ESCONDE?

Figura 2: Crianças com sementes coletadas na horta



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

*José Miguel Corchado tem o corpo cheio de perguntas.  
 Há anos ele perdeu a conta da quantidade de perguntas que o acoçam sem trégua;  
 mas recorda a tarde em que a primeira pergunta entrou nele.  
 Foi na cidade de Sevilha, numa tarde de sol e aroma de flor de laranjeira, de acordo com o que  
 manda o costume: uma tarde como outra qualquer, ao cabo de uma jornada de trabalho como  
 qualquer outra.  
 Ele ia caminhando para casa, no meio da gentarada, sozinho de uma solidão como qualquer outra  
 solidão, quando a primeira pergunta chegou, voando como uma mosca.  
 Ele quis espantá-la, mas a pergunta ficou dando voltas ao seu redor, até que meteu-se dentro dele e  
 não saiu mais.  
 E não o deixou dormir a noite inteira.  
 No dia seguinte, José Miguel sentou-se numa cadeira e anunciou:  
 – Daqui eu não me levanto enquanto não souber quem sou.*

(Galeano, 2010, p. 146)

Inspirada pelo escritor uruguaio Eduardo Galeano (2010), inicio esta tese com o corpo cheio de perguntas... Quando uma pesquisa começa? Por onde começar a escrita da tese?

De acordo com Freitas (2002, p. 220), uma tese é mais do que uma boa ideia, ela surge de uma boa pergunta. E a primeira que me fiz foi: é possível construir o currículo *com* as crianças?

De mãos dadas com o poeta Manoel de Barros, pensei em começar trazendo minha infância [...] *o delírio do verbo estava no começo lá. Onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos*, ou quem sabe poderia começar pelas motivações que me trouxeram até o curso de doutorado...

Trago uma citação do livro *Alice no País das Maravilhas* (Carroll, 2019) uma das minhas histórias preferidas, talvez porque nessa história tem um gato que provoca Alice, e, quem sabe, não surgiu daí minha paixão pelos gatos! “*Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então...*”. O trecho em destaque me toca porque me faz refletir sobre essa nossa capacidade humana de nos reinventarmos, estamos sempre aprendendo a todo instante.

Como afirma Freire (1996), somos seres inacabados. E, tendo a consciência da incompletude, “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”. (Freire, 1996, p. 61). Sendo assim, coloco-me na posição de aprendiz e vou me transformando na medida em que busco o conhecimento, que sou afetada pelas experiências cotidianas e nas relações que vou estabelecendo com as pessoas com as quais venho dialogando.

Quem sou eu? Para responder a essa pergunta, preciso narrar sobre o que gosto de fazer. Gosto de viver próximo à natureza, em conexão com os seres e elementos que constituem o nosso planeta, e isso atravessa minha prática docente.

Essa conexão foi construída desde a minha infância. Quando criança, eu morava em um quintal muito grande. Minha família veio do sertão nordestino para tentar uma vida melhor no Rio de Janeiro, fugindo da seca e da miséria que assolava a região na época. Morávamos no bairro de Maria Paula, com características rurais, situado entre os municípios de Niterói e São Gonçalo.

Por meus pais terem essa ligação com o Brasil rural, possuíam uma relação muito íntima com a terra e com os animais. Cultivavam alguns legumes, frutas e criavam animais. Não tínhamos vizinhos próximos, as casas eram bem distantes umas das outras e esses moradores também plantavam e criavam animais. Eu apreciava esse contato com a natureza, gostava de ouvir o barulho da chuva no telhado... essa melodia ficou marcada em mim.

A chuva me remete a outra recordação prazerosa de minha infância, tomar banho de chuva. Hoje, já não aprecio tanto ficar molhada por ela, talvez por ter vivido situações desconfortáveis nos dias chuvosos, como ficar no engarrafamento por conta dos alagamentos ou ficar molhada em ambientes com ar-condicionado, como também ocorria quando entrava em ônibus refrigerado.

Por morar em local pouco urbanizado, passei boa parte da infância sem o contato com outras crianças; brincávamos eu, minha irmã e um casal de primos que moravam no quintal ao lado. Quase não tínhamos brinquedos, mas abusávamos da imaginação e da criatividade para inventar nossas brincadeiras, a partir do que assistíamos na televisão. Criávamos bolinhas de sabão, que soprávamos com canudo feito do caule da folha de mamão, e bolinhas de gude, usando as laranjas e limões quando ainda estavam pequeninhos. Meu primo adorava esportes, logo, quando tinha que propor uma brincadeira, o esporte estava presente e uma recorrente era corrida de fórmula 1: ele desenhava os circuitos no chão e nos divertíamos com carrinhos feitos de caixas de fósforos. Adorava um balanço que meu tio havia feito em um limoeiro, era uma delícia sentir o vento no rosto enquanto voava no ar. Eram muitas as diversões... No fim da tarde, era comum nos deliciarmos com um prato de mingau quentinho com canela.

Meu processo de escolarização foi marcado pelo ingresso, aos 7 anos, na classe de alfabetização. Tenho poucas lembranças dessa escola. Recordo-me do refeitório, era um local de encontro; por ser uma escola bem pequena, todas as turmas faziam o lanche juntas e era o momento de encontrar com minha irmã e meus primos.

Apesar das poucas memórias dessa época, lembro-me de que fui alfabetizada com a cartilha. Era comum a professora chamar as crianças uma a uma em sua mesa para “tomar” a leitura da cartilha. O educador Paulo Freire, ao longo de sua obra, criticou a metodologia utilizada por alguns alfabetizadores, assim como o uso de cartilhas na alfabetização. Segundo o autor (Freire, 2014), certas concepções de alfabetização são mecanicistas, vão depositando palavras sem sentido nos alfabetizados, uma alfabetização “bancária”.

Com exceção deste episódio, não tenho outras lembranças da minha alfabetização na escola. O que ficou registrado em minha memória foi o desejo de aprender a ler, principalmente os gibis da “Luluzinha” que eu ganhava de minha tia; ela trocava na banca de jornal parte da embalagem de uma famosa marca de sabão por essas revistas em quadrinhos.

Ainda sobre o meu processo de escolarização, recordo-me que tanto eu quanto minha irmã éramos incentivadas por minha mãe a aprender a ler e escrever, porque assim poderíamos escrever cartas para minha avó, que morava no sertão de Pernambuco. Foi uma maneira encontrada para diminuir a saudade e saber notícias dos familiares que moravam distantes.

Não podia contar com a ajuda dos meus pais nas atividades de casa, pois eles eram analfabetos. A responsável por essa tarefa era minha prima Risomar, alguns anos mais velha do que eu e, nessa época, já havia concluído o curso normal e lecionava no Programa MOBREAL<sup>1</sup> – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Nesse período, fazia minhas atividades junto com a sua turma de alfabetização de adultos. Essa experiência, mais tarde, influenciou a escolha do tema da minha monografia de conclusão da graduação e marcou o início de minha atuação enquanto educadora, uma vez que também trabalhei em um Programa de Alfabetização de Adultos.

Considerando minha escolha profissional, entendo que nossas opções não são neutras; estão marcadas por nossa subjetividade, nossas experiências, nossas histórias de vida. Acredito que alguns eventos que vivi, apesar de não terem sido decisivos, certamente influenciaram a minha decisão de ser professora.

Desde o ano de 2017, venho atuando como professora das infâncias na rede municipal de educação, no município de Niterói. Realizei o concurso no ano de 2016, logo após ter concluído o Mestrado em Educação, na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP<sup>2</sup>). Estou lotada na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Vinicius de Moraes, situada no bairro do Sapê, em uma região periférica da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Esta tese foi escrita em meio à pandemia da Covid-19<sup>3</sup>, que já ceifou a vida de mais de 705 mil brasileiros e adoeceu outros milhares (Brasil, 2023). A pandemia suscitou em mim

---

<sup>1</sup> MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – Foi um Projeto de alfabetização criado pelo governo militar pela Lei nº 5379, de 5 de dezembro de 1967, no entanto, iniciou as atividades em larga escala pelo país a partir de setembro de 1970 (Brasil, 1967). Visava a alfabetização de adultos e proporcionar a continuidade dos estudos desses sujeitos. Pode-se dizer que o Programa adotava algumas ideias do educador Paulo Freire, porém não considerava o conhecimento prévio dos estudantes, nem havia a preocupação com o processo de conscientização, tão defendido por Freire.

<sup>2</sup> Dissertação defendida em maio de 2016, intitulada “O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói” (Silva, 2016). O trabalho foi orientado pela professora Dra. Maria Tereza Goudard Tavares e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU), da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

<sup>3</sup> A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As tentativas de contê-lo falharam, ocasionando que o vírus se espalhasse para todo o mundo. Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Até 31 de agosto de 2023, 768.559.963 casos foram confirmados, em 231 países e territórios, com 6.952.509 mortes atribuídas à doença, tornando-se a quinta mais mortal da história. Em maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que a pandemia de Covid-19 deixou de representar uma emergência de saúde global. Isso porque houve uma tendência decrescente nas mortes por Covid-19, declínio nas hospitalizações e internações em unidades de terapia intensiva relacionadas à infecção e os altos níveis de imunidade da população ao SARS-CoV-2. Passados três anos desde o primeiro caso de Covid-19 registrado no Brasil, o país registrou até o momento (agosto de 2023) o marco de: 705.313 mil mortes causadas pela doença (Brasil, 2023).

alguns questionamentos frente ao trabalho docente no contexto pandêmico. Qual foi o papel da escola das infâncias nesse cenário da pandemia? Como a pandemia afetou o trabalho pedagógico realizado com as crianças? Abordaremos essa discussão mais adiante, no capítulo que trata dos atravessamentos da pandemia na pesquisa e na UMEI.

O estudo em tela buscou compreender a participação das crianças a partir dos diversos modos que se utilizam para expressar seus pontos de vista no contexto da Educação Infantil de uma escola pública popular. Nesta pesquisa, reflito sobre minha própria prática de professora das infâncias e penso a possibilidade de construção da minha prática pedagógica com a participação das crianças. Venho me desafiando cotidianamente na construção de uma prática cotidiana que tenha como ponto de partida a escuta aos movimentos de curiosidade e questionamentos levantados pelas crianças, que se contrapõem a uma concepção de currículo prescritivo ou estruturado em datas comemorativas.

Sendo assim, me questiono: o que pode uma prática pedagógica pensada e praticada com as crianças? Que possibilidades se abrem quando busco dialogar com as narrativas, gestos e curiosidades das crianças? A indagação inicial da minha pesquisa suscitou o desdobramento de questões de estudo que foram alterando os movimentos ocorridos no decorrer da própria pesquisa.

No percurso da pesquisa, principalmente a partir do diálogo com o grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), ao qual sou vinculada, sobretudo nas interlocuções com a minha orientadora, a professora Carmen Sanches, fui me dando conta de que seria necessário aprofundar os estudos do campo da educação popular. Sendo assim, me desafiei a buscar um diálogo com o pensamento fecundo do educador Paulo Freire (1967, 1981, 1987, 1989, 1996, 2001, 2014, 2017).

Freire nos (me) ajuda a compreender quem são as crianças e as infâncias com as quais venho trabalhando desde que assumi o concurso de professora na rede municipal de Niterói. E, desta forma, isso vem me impulsionando a pensar junto com as crianças e o coletivo de professoras da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) as possibilidades e os desafios de se construir uma escola pública popular que atenda às demandas dos *sujeitos praticantes* (Certeau, 2014) que habitam esse espaço.

A opção de trazer para esta tese a importância do vigoroso pensamento do educador Paulo Freire se justifica porque acredito ser preciso afirmar a grande contribuição de sua obra para a educação brasileira e, ousaria dizer, para a educação mundial<sup>4</sup>. De acordo com um

---

<sup>4</sup> Com o pleito eleitoral de 2018, foi possível perceber o avanço de grupos conservadores de extrema direita no país. Tais grupos têm, constantemente, atacado Paulo Freire, atribuindo ao educador a

levantamento realizado pela London School of Economics, Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado no mundo em universidades da área de humanas. Além disso, possui mais de 29 títulos de Doutor Honoris Causa concedidos por universidades da Europa e da América.

Outro motivo que me fez optar em trazer Freire diz respeito à sua militância e contribuição para o campo da educação popular. Encontramos, em sua obra, reflexões que apontam e abarcam elementos significativos para pensar e ressignificar a educação das infâncias, dentro da perspectiva de uma Pedagogia Libertadora.

Esta pesquisa foi tecida a partir de questões e inquietações cujo ponto de partida é a minha experiência docente com as crianças da Educação Infantil, de uma escola pública da rede municipal de educação do município de Niterói (RJ). Busquei discutir e refletir sobre a possibilidade de um trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico com as crianças.

Pensando nessas questões, a arquitetura da tese está projetada da seguinte forma: No primeiro capítulo, “Quero começar, mas não sei por onde... onde será que o começo se esconde?”, apresento os percursos que me trouxeram à pesquisa com o cotidiano, articulando e refletindo sobre a minha trajetória acadêmico-profissional, a partir das marcas deixadas em mim, através dos *espaçostempos* por onde passei, as quais vem me (trans)formando e me constituindo uma professora-pesquisadora das infâncias. Ainda nesse capítulo, contextualizo brevemente a política de atendimento da rede municipal de Niterói e apresento juntamente com as crianças o campo da pesquisa.

No segundo capítulo, “Sobre os movimentos de se fazer uma pesquisa com os cotidianos: caminhos, trilhas e desvios”, discuto as questões metodológicas da pesquisa que foram costurando o modo como a investigação foi se desenvolvendo cotidianamente. Reflito sobre os desafios de realizar uma pesquisa com os cotidianos, pois se trata de uma metodologia que gera inseguranças, provoca incertezas, porém, permite fazer a investigação de minha própria prática, recuperando o processo vivido com as crianças dos grupos de referência nos quais venho atuando como docente. Nessa conversa, apresento, ainda, os princípios suleadores dos valores civilizatórios da intelectual negra Azoilda Loreto da Trindade, os quais atravessam minha prática pedagógica com as crianças.

---

características/adjetivo de doutrinador. Essas ofensivas só revelam a atualidade do seu pensamento e um total desconhecimento do seu legado por parte daqueles que o atacam: muito provavelmente, não leram nenhum livro do autor e baseiam seus discursos em *fake news* e no senso comum. O que Freire mais fez, ao longo de sua vida, foi criticar e combater uma educação que domesticava o pensamento. Sua atuação se deu no sentido de propagar uma educação libertadora, apostando em uma epistemologia da curiosidade que questionasse a realidade, buscando a transformação da sociedade. É perceptível que esses grupos têm, na verdade, a intenção de desvalorizar a educação pública e destruir qualquer projeto de construção da escola democrática popular libertadora defendida por Freire.

No terceiro capítulo, “Por um currículo que aposte na curiosidade e que seja movido pelas perguntas...”, trago a relevância do pensamento do autor Paulo Freire no que tange à riqueza de uma prática pedagógica que favoreça um ambiente acolhedor às dúvidas e curiosidades das crianças, pois isso favorece uma educação que oportuniza a formulação de perguntas, uma educação libertadora...

Finalizo este trabalho de apresentação da pesquisa com algumas (in)conclusões que refletem um “novo ponto de partida”; com novas possibilidades de aprofundamento da pesquisa, ou possibilidades para estudos futuros. Tenho me colocado no lugar de alguém que está sempre aprendendo, alguém que compreende a dúvida não como fraqueza ou incapacidade, mas como “método” (Garcia, 2003).

### 1.1 SOBRE OS PERCURSOS E DESCOBERTAS DE ME TORNAR UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DAS INFÂNCIAS

Ao refletir sobre o meu percurso no magistério e os motivos que influenciaram minha escolha profissional, lembro-me de uma citação do educador Paulo Freire que fala sobre tal processo. E penso que me tornei educadora a partir de experiências que vivenciei ao longo de minha vida:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

No senso comum, está posta a ideia de que, para “ser professora”, é preciso nascer com um “dom”, uma “vocação”. Por um tempo, acreditei nisso e relutei muito até me tornar uma professora. Ao concluir o ensino fundamental, fui incentivada por uma prima, que era professora, a fazer o Curso Normal, porém, não me identificava com esta profissão e acreditava que não levava “o menor jeito” para desempenhar a docência. Assim, fui fazer um curso técnico em outra área.

Após a conclusão do Ensino Médio, adiei o desejo de cursar uma faculdade e fui trabalhar no comércio, no intuito de ajudar minha família a prover nosso sustento. Passados alguns anos, o desejo de retomar os estudos foi crescendo e decidi prestar o vestibular. Fui aprovada no curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Durante o curso, conheci vários/as autores/as que me levaram a refletir sobre o saber-fazer da docência, bem

como sobre sua função social e política em nossa sociedade. Nesse percurso, muitas inquietações foram surgindo, algumas lacunas iam sendo preenchidas e outras eram abertas...

A universidade pública mudou minha vida, mudou meu modo de ser e de compreender a realidade. No decorrer do curso fui percebendo a riqueza de possibilidades que o curso de Pedagogia podia oferecer e novos sonhos foram surgindo. Posso afirmar que, desde o início da graduação, a Educação Infantil despertou meu interesse. Atuei como bolsista na Creche UFF e, embora a experiência tenha se dado em um período curto, foi bastante significativa. Há, neste espaço, a preocupação em valorizar não apenas a educação, mas, também, contribuir para a formação de um saber docente que possa compreender a complexidade da educação da(s) infância(s) brasileira(s), além de ter sido uma excelente oportunidade de pensar o cotidiano do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Após a conclusão da graduação, que ocorreu em 2004, visando ampliar meus conhecimentos na área de Educação Infantil, realizei um curso de aperfeiçoamento na Creche da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)<sup>5</sup>, com a duração de um ano.

No ano de 2009, ingressei na creche universitária da UFRJ, no entanto, não havia feito a escolha de ser professora de crianças: me tornei professora “no susto”. O concurso era para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Ao realizar o certame, acreditava que iria atuar como Pedagoga na instituição. Foi somente após a posse e apresentação na creche que eu e as demais candidatas ficamos sabendo que seríamos professoras. Passado o susto inicial, pude vivenciar momentos prazerosos com os bebês e descobrir que é possível compartilhar inúmeras aprendizagens com eles. Vivemos muitas aventuras juntos. Através das histórias inventadas e contadas, cantamos e brincamos!

As inquietações e reflexões provocadas por tal experiência me mobilizaram a retornar à universidade, por considerá-la um dos espaços significativos de construção do conhecimento. Sendo assim, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU), da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na intenção de cursar o Mestrado.

Na dissertação retomei uma inquietação que surgiu quando me vi diante de um grupo de bebês, ao assumir o concurso para creche da UFRJ. Na pesquisa, busquei investigar as possibilidades educativas do trabalho pedagógico com os bebês num espaço público de Educação Infantil, considerando as experiências e as múltiplas relações/interações que estes

---

<sup>5</sup> Curso intitulado “Desenvolvimento Profissional em Educação Infantil”, ministrado pela Creche da Fundação Oswaldo Cruz, em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, com carga horária de 208 horas.

vivenciam no cotidiano de um berçário público. O referido trabalho, intitulado “O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói”, foi orientado pela professora Maria Tereza Goudard Tavares e defendido em maio de 2016.

Durante a pesquisa do Mestrado fui me dando conta de que o contato com as crianças me mobilizava: elas me desafiavam, me deixavam cheia de inquietações com seus questionamentos, curiosidades, sorrisos e olhares. Fui percebendo que era o momento de voltar a atuar na Educação Infantil.

Os processos formativos vivenciados no Mestrado em Educação iniciado em 2014 na UERJ/FFP, os movimentos da pesquisa para elaboração da dissertação, as leituras realizadas, as reflexões construídas a partir de tais leituras, a experiência compartilhada com os bebês durante o trabalho de campo com suas famílias e as professoras, tudo isso contribuiu para a tomada de decisão de realizar, em 2016, o concurso para professora da rede municipal de Niterói. Foi uma escolha ser professora nessa rede, diferente da experiência de docência que vivenciei na UFRJ.

De acordo com Josso (2002), o ato de lembrar e narrar ativa recordações que “[...] são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação” (p. 29). Dessa forma, as narrativas que trago aqui se constituem enquanto uma busca de sentidos dos acontecimentos significativos que fizeram parte do meu processo formativo, os modos de pensar, agir, sentir, existir que foram me tornando uma professora.

Venho me construindo professora, cotidianamente, nas diferentes interlocuções que tenho feito, nas múltiplas relações que tenho estabelecido com meus pares, com as crianças e suas famílias, no grupo de pesquisa ao qual estou vinculada: o Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Formação de Professores – GPPF/ UNIRIO, nas lutas e assembleias do sindicato.

Desde a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, venho buscando refletir sobre o meu fazer num movimento constante de me constituir como professora-pesquisadora<sup>6</sup> (Esteban; Zaccur, 2002), sendo mobilizada por questões e inquietações que atravessam a minha prática profissional, entendendo que era tempo de aprofundamento e sistematização dos estudos.

---

<sup>6</sup> Regina Leite Garcia (2003) e Nilda Alves (2003), pesquisadoras do campo dos estudos com cotidianos, cunharam a justaposição de termos por entenderem que isso possibilita uma apropriação plural dos seus significados. A juntabilidade das palavras para as autoras constitui uma tentativa de romper com as dicotomias e provocar sentidos outros.

Em Freire (1996), tenho encontrado subsídios para me reconhecer e assumir esse lugar de professora-pesquisadora que está em constante movimento reflexivo da prática-teoria-prática. Nas discussões do livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), o referido autor aponta que faz parte da natureza da prática docente a indagação, evidenciando que o indagar pode ser constitutivo neste processo de (auto)formação. Nas palavras de Freire, “a prática docente crítica, implica o pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p.38).

Agora, movida pelo desejo de aprofundar as questões que surgiram em minha prática, busquei o PPGEduc, da UNIRIO, mobilizada a seguir pesquisando no doutorado, sob a orientação da Professora Carmen Sanches Sampaio. Nesse sentido, me desafiei a pesquisar minha prática de professora de crianças inserida no contexto da Educação Infantil de uma escola pública popular de Niterói.

Freire, no bojo de suas discussões, me ajuda a entender um pouco melhor esse movimento reflexivo de minha prática e sobre a importância da pesquisa nesse processo, pois “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. (Freire, 1996, p.29).

Dessa forma, o dispositivo da pesquisa me permite assumir a “dúvida como método” (Garcia, 1985), além de ter um papel importante no que tange a possibilidade de conhecer mais de perto as crianças, suas lógicas, potencialidades, seus saberes, visto que “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (Freire, 1996, p.29).

Acredito e venho defendendo um modo de ser professora ancorado numa concepção que entende a professora como produtora de conhecimento, contrapondo-me a uma concepção fragmentada da docência, que por vezes reduz a educadora à condição de simples consumidora de teorias e “aplicadora” de modelos curriculares. Corroboro a formulação da professora-pesquisadora cunhada por Esteban e Zaccur (2002), a qual aposta nos *saberesfazeres* produzidos pelas docentes no seu cotidiano, num movimento dialógico da prática-teoria-prática.

Nosso fazer cotidiano nos aponta questões, a teoria nos ajuda a interrogá-las e a pensá-las para que, assim, possamos retornar a prática com outros questionamentos e ressignificarmos modos de ser professora. Apoiado no pensamento de Marx, o educador Paulo Freire defendia que a prática é critério de verdade, além de afirmar que a prática educativa é uma prática social imbuída de caráter transformador (Freire, 2002).

A experiência vivenciada por nós, professoras das infâncias<sup>7</sup>, contribui para um olhar mais acolhedor com e a partir das infâncias, para suas necessidades e peculiaridades. As crianças nos colocam em um movimento cotidiano de pensar modos outros de fazer o currículo. Um currículo em permanente construção, aberto, dialógico, construído na intensidade das relações que produzimos na escola de Educação Infantil.

Vivemos em uma sociedade com regras sociais e culturais rígidas e pouco flexíveis às lógicas infantis, uma sociedade atravessada por um modo de produção de conhecimento e relações que priorizam o homem produtivo, eternamente jovem, branco e de classe social mais privilegiada. Logo, não é tarefa fácil concretizar, efetivamente, a participação infantil em uma sociedade adultocêntrica. Então me pergunto: é possível compreender a criança em sua potencialidade, singularidade e subjetividade enquanto sujeito de direito e produtora de cultura? Seria possível construir uma prática pedagógica com as crianças baseado em princípios democráticos e igualitários?

Percebo o quanto ainda é difícil para mim abandonar uma postura tão centralizadora nas relações com as crianças. Sair desse meu lugar adultocêntrico tem sido um desafio. Venho buscando fazer uma aposta em um modo outro de ser professora, assumindo uma posição de compreender as lógicas das crianças. Diferentes lógicas e modos de conhecer e de se expressar que me ajudam a entender a heterogeneidade constitutiva presente no grupo de crianças com as quais trabalho.

## 1.2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), o município de Niterói no ano de 1999 elaborou o documento “Proposta Pedagógica Construindo a Escola de Nosso Tempo”, documento que instituiu a política curricular do município e organizou a rede pública educacional em ciclos. Nos anos subsequentes, houve na rede um debate que fomentava o envolvimento dos profissionais da educação na construção coletiva de uma proposta curricular que considerasse as contribuições desses profissionais com seus questionamentos e reflexões.

---

<sup>7</sup> Este termo é utilizado neste estudo para caracterizar a especificidade da docência na Educação Infantil. O termo “infâncias” marca a pluralidade das infâncias brasileiras, defendendo-se, assim, que não existe uma infância única e hegemônica.

Em 2008, a Fundação Municipal de Educação (FME) instituiu a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, Portaria 125/2008 (Niterói, 2008b) e, na sequência, parei elabora a portaria 132/2008 que define as diretrizes curriculares e didáticas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Pode-se dizer que essas duas portarias estimularam o debate sobre a necessidade de elaboração de um referencial curricular para a rede municipal de Niterói, inclusive a portaria 132/2008 (Niterói, 2008a) explicita essa proposição no seu artigo 12:

Art. 12: A presente Portaria será revista, até 31 de janeiro de 2009, de modo a se adequar aos Referenciais Curriculares e didáticos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Parágrafo 1º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos a que se refere o caput deste Artigo serão construídos de forma participativa pela comunidade escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, em especial pelos seus profissionais da educação. (Niterói, 2008a).

Nesse sentido, no ano de 2009, a FME solicitou que as unidades escolares da rede enviassem representantes para compor uma comissão que iria discutir e elaborar os Referenciais Curriculares. Durante os anos de 2009 e 2010, ocorreram diversos encontros com essa comissão, que se reunia para discussão da proposta; estudo de documentos curriculares de outras redes; debates em torno dos diversos conceitos, significados e sentidos de currículo; formação continuada e uma profunda reflexão sobre qual concepção de currículo iria referendar a proposta dos Referenciais Curriculares. Sob forte influência de uma consultora contratada para compor a equipe externa da comissão, a perspectiva teórica de currículo adotada foi a do multiculturalismo, abordada por essa consultora.

Pensar e praticar o currículo na Educação Infantil envolve diversas possibilidades para além da prescrição de conteúdos, pensar um currículo *para e com* as crianças envolve questões políticas, administrativas, culturais, sociais, de poder e de formação de professores.

Embora esta pesquisa não pretenda expor e aprofundar a história do currículo, cabe pontuar que os conceitos e definições referentes ao currículo foram se transformando ao longo da história desse campo, sendo atravessado por perspectivas mais tradicionais que sintonizam com ideias reduzidas de ensino, aprendizagem, avaliação e planejamento ligados por um sentido de eficiência escolar.

A partir das teorias críticas e pós-críticas do currículo, passamos a ter uma compreensão mais ampla de currículo evidenciando disputas, omissões, conflitos, silêncios (no sentido de apagamentos de certos saberes, culturas, povos). Como afirma Silva (2011, p.8),

currículo é “um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais”.

Os estudos do campo do currículo vêm revelando que, apesar de o currículo ser um instrumento político capaz de estabelecer “normas” que priorizam interesses de uma determinada classe social em detrimento de outra, existem frestas, fissuras que favorecem um movimento de resistência do proletariado. Isso se dá no sentido de buscar praticar um currículo que possibilite ações criadoras e libertárias, capaz de promover uma educação popular, libertadora, igualitária e menos cerceadora.

Nessa dinâmica, apreendemos que não existe neutralidade no currículo que reflete o contexto histórico-político-cultural da sociedade. Nessa perspectiva, concordo com o pensamento de Sacristán (2000, p.17), ao afirmar: “o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

De acordo com o filósofo Walter Benjamin (1994), a experiência tem se tornado rara, daí a relevância de pesquisar e refletir sobre minha própria prática. Ao revisitar o meu percurso de professora e caminhos que me trouxeram até aqui, passei a compreender que esta pesquisa se tratava de minha experiência docente com as crianças das classes populares, a qual vem me constituindo como professora pesquisadora ao me convocar a refletir, questionar e pesquisar a própria prática docente.

Viver os movimentos de “criar um currículo” com as crianças mobiliza a aprender com elas, faz com que eu saia da minha zona de conforto para pesquisar, estudar e buscar estratégias que contribuam para suas aprendizagens de modo significativo. Concordo com Freire (1989, p. 17) quando afirma que “só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender”. Com Freire, venho aprendendo a problematizar as práticas pedagógicas tecidas no cotidiano e a reafirmar a relação dialógica da educação de que não existe docência sem discência e nem discência sem docência (Freire, 1996).

Ao longo de sua vida e obra, Freire apresenta a defesa de uma educação libertadora das classes populares, uma educação viva, alegre e esperançosa, contextualizada histórica e politicamente, onde estudantes são sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos e professores(as) não apenas ensinam, mas também aprendem ao ensinar. Dedicou sua vida a luta e militância por uma educação popular construída com a participação democrática com os sujeitos e não para eles. Uma educação democrática, libertadora e, essencialmente, política.

Rompendo com a lógica hegemônica de educação, Freire possibilitou pensar e construir uma escola do povo. Inspirada por ele e por outros pesquisadores do campo da educação popular, sou/somos convocados a construir os inéditos viáveis,

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, 2014b, p. 225).

Ou seja, a partir de ações coletivas, não sozinhos, mas junto com tantas outras educadoras que resistem cotidianamente à homogeneização e padronização de práticas e experiências com as crianças, que resistem a um projeto de escola única. As crianças chegam na UMEI encharcadas de conhecimentos, querendo compartilhar com as professoras e com as demais crianças do grupo aquilo que tem aprendido no e sobre o mundo, querendo expor as suas hipóteses, curiosidades e ideias, como na narrativa a seguir:

- *Tia Maria, sabe o que eu aprendi?*

- *Não, o que você aprendeu?*

- *Que quando tem estrelas à noite, no outro dia vai fazer sol! E quando tem muitas nuvens no céu, é que vai chover!!*

(Caderno de campo da pesquisadora, 2021)

Narrativas como a dessa criança nos mobilizam e nos instigam<sup>8</sup> a pensar(mos) propostas que possam ampliar os conhecimentos das crianças e a suscitar novas inquietações, perguntas e curiosidades.

### 1.3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA: CONHECENDO A UMEI VINICIUS DE MORAES

*No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates.  
Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada.  
Gosto de desvio e de desver.  
(Manoel de Barros, 2012)*

O campo delimitado para realização do estudo é a rede municipal de Niterói, tendo como lócus investigativo a Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Vinicius de Moraes, situada no bairro do Sapê, região de Pendotiba. Esta UMEI atende a, aproximadamente,

---

<sup>8</sup> Trazemos no plural, pois, conforme já mencionado, trabalhamos com a bidocência, e tanto esta pesquisadora quanto a professora com a qual trabalhamos, estamos atentas a essas falas.

330 crianças, sendo 230 na Educação Infantil (com idade de 2 a 5 anos), e 100 crianças em horário parcial no 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 3: UMEI Vinicius de Moraes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

O bairro do Sapê possui uma área aproximada de 2,74 Km<sup>2</sup>, e está situado entre os bairros de Santa Bárbara, Ititioca, Caramujo, Maria Paula, Matapaca, Badu e uma pequena parte do Largo da Batalha. A localidade começou a surgir a partir de uma área conhecida como Fazendinha, mas desenvolveu-se em outra direção, sendo a Fazendinha, atualmente, uma das localidades que compõem o Sapê. Segundo moradores mais antigos, o nome do bairro se deve ao fato de ter havido, no passado, o cultivo do capim sapê nessa região. De acordo com dados do IBGE 2010, a população do Sapê é de aproximadamente 7.194 habitantes.

A UMEI Vinicius de Moraes começou a ser construída visando contemplar uma das necessidades do bairro a respeito do ensino fundamental, pois a única escola dessa modalidade de ensino no bairro do Sapê (E.M. Levi Carneiro) já não comportava tal demanda. Porém, por

pressão popular da comunidade, a Associação de Moradores do Sapê reivindicou uma creche na localidade para atender as famílias trabalhadoras, tornando-se, então, uma UMEI.

Ocorreram várias conversas entre Secretaria de Educação e Associação de Moradores buscando a melhor solução para o impasse. Dessa forma, ficou acordado que a melhor maneira de resolver seria uma escola que atendesse as crianças da Educação Infantil e acolhesse as/os estudantes do 1º ano da ‘Levi Carneiro’ nas duas salas situadas no 1º pavimento do prédio.

Segundo Lima (2016), havia um conflito entre o presidente da Associação de Moradores do Sapê com o então Secretário de Educação, à época, o professor Waldeck Carneiro, com relação ao nome da UMEI. O presidente da Associação queria homenagear um morador antigo e querido na comunidade e o Secretário queria homenagear o poeta Vinicius de Moraes, nessa queda de braços venceu a Secretaria de Educação e a escola foi nomeada UMEI Vinicius de Moraes. A seguir, um trecho do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para elucidar os conflitos mencionados:

Alguns embates parecem ter embasado este primeiro momento de criação da unidade já que, logo em sua inauguração, houve um protesto de moradores. Estes reivindicavam que o nome da escola fosse ‘Luiz de Souza Monteiro’ e não ‘Vinicius de Moraes’, pleiteavam ainda o atendimento ao ensino fundamental e a continuação da atuação da creche comunitária. Para tentar atender parte das reivindicações populares, ‘Luiz de Souza Monteiro’, se tornou o nome da quadra poliesportiva da escola e para atender a então falta de espaço físico da escola Levi Carneiro, três turmas de quinto (5º) ano passaram a ser atendidas na UMEI, no 1º turno e três turmas de primeiro (1º) ano, no 2º turno. Alguns conflitos estiveram presentes neste primeiro momento já que os seis professores da Levi Carneiro que atuavam na UMEI com o ensino fundamental, recebiam as orientações de sua escola de origem; também havia o desentendimento das merendeiras da UMEI com relação ao preparo e distribuição das refeições oferecidas a todos os alunos, pois se entendia que, por configurarmos uma UMEI de horário integral a rotina é pesada para atender aos alunos de horário integral (UMEI) e parcial (Levi) com o número de funcionários na cozinha que temos. (PPP UMEI VINICIUS DE MORAES, 2014-2016).

Esse movimento de reivindicação das famílias das crianças das classes populares que frequentam a UMEI Vinicius de Moraes me fez refletir sobre a minha responsabilidade enquanto uma educadora comprometida com a educação pública e o quanto tenho que estar atenta às condições histórico-econômicas às quais vêm sendo submetidas às crianças das classes populares e suas famílias. Pensar a UMEI como espaço educativo para as classes populares que cumpre funções para além da guarda.

Não é possível considerar a questão de maneira isolada, descolada de um contexto político, cultural e econômico. Vivemos em uma sociedade organizada sob o modo de produção

capitalista, em um país com uma das maiores concentrações de renda do mundo, e consequentemente marcado pela desigualdade social.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no mês de outubro de 2019, 1% da população tinha rendimento médio mensal 27.744 reais. Já 50% da população tinha renda de 820 reais, ou seja, o rendimento médio mensal de trabalho da população 1% mais rica foi quase 34 vezes maior que da metade mais pobre em 2018. (IBGE, 2010). O IBGE iniciou a pesquisa em 2012 e aponta que o aumento da concentração de renda nos últimos anos tem a ver com a recessão econômica de 2015 e 2016, que afetou o mercado de trabalho e provocou um aumento no desemprego.

O modelo econômico capitalista, além de aumentar a desigualdade social, a naturaliza na medida em que defende ideias como a de que todos os homens e mulheres são iguais, são livres e que, por natureza, têm os mesmos desejos. E assim, vão corrompendo valores como solidariedade e igualdade, valorizando o ser humano exclusivamente por sua capacidade de produzir bens de consumo e de consumi-los.

Um valor difundido nesse contexto é o individualismo, segundo o qual os sujeitos devem ser respeitados por possuírem talentos e aptidões próprios, cabendo ao Estado a função de defender os direitos individuais, os quais são “naturais”, permitindo aos indivíduos desenvolverem tais talentos a partir de seus interesses e capacidades. Logo, a responsabilidade de sucesso ou de fracasso social é do próprio indivíduo.

Freire (1996, p. 15-22) aponta que:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. [...] Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo.

Paulo Freire traz sua contribuição no entendimento sobre a reivindicação legítima de algumas famílias das crianças com as quais trabalho, no que tange a uma prática sistemática de leitura e escrita na Educação Infantil. As famílias sabem da importância e valorização que a

leitura e a escrita têm em nossa sociedade (Freire, 2001). O autor defendeu a alfabetização enquanto instrumento de luta política contra a injustiça e a opressão a que os homens submetem outros homens, e não um mero lidar com letras e palavras de forma puramente mecânica. Daí a relevância desse educador no atual contexto do país e, particularmente, para a presente pesquisa, na ampliação do olhar no campo da Educação Popular.

De acordo com Lima (2016), a referida UMEI iniciou suas atividades em agosto de 2013, com 7 Grupos de Educação Infantil (GREI), composto por crianças de 3 a 5 anos, sendo 3 GREIs com crianças de 3 anos, 2 GREIs de 4 anos e 2 GREIs de 5 anos, num total de 142 alunos na Educação Infantil, em horário integral. Dessas, 75 crianças frequentavam a Creche Comunitária Ercílio Marques, no entanto, a Fundação Municipal de Educação (FME) havia terminado o convênio em função da inauguração da UMEI.

De agosto de 2013 até o ano de 2018, a grande maioria das professoras que trabalhavam na UMEI era de contrato temporário. No final do ano de 2018, foram encerrados todos os contratos de professoras e demais funcionários da educação, o que se deu, principalmente, em função da greve de professores ocorrida em maio daquele mesmo ano e, também, por conta de ação judicial movida pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação de Niterói (SEPE) pedindo a extinção dos contratos e convocação imediata dos aprovados no concurso público, que havia sido realizado no ano de 2016 e ainda em encontrava-se em vigência.

Sendo assim, o início do ano letivo de 2019 trouxe um misto de expectativa e preocupação, pois iniciamos as atividades em fevereiro com apenas 7 professoras e 2 merendeiras, quadro muito aquém do necessário ao atendimento das crianças. Nesse sentido, a UMEI foi organizada pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) para atender, inicialmente, aos grupos de referência das crianças com 5 anos, com saída às 12h e, gradativamente, conforme as professoras convocadas fossem se apresentando na escola, os demais grupos de referência iriam sendo atendidos.

Ao longo dos meses, esse quadro foi sendo ampliado. Em maio de 2019, pelo menos o quantitativo de professoras estava completo, totalizando 39 professoras<sup>9</sup>, faltando ainda completar o quantitativo de merendeiras: há 6 merendeiras, mas, de acordo com a modulação, são necessárias 9 para atender ao quantitativo de crianças matrículas.

---

<sup>9</sup> Embora a presença masculina tenha sido ampliada na UMEI, a maioria é feminina. Isso justifica a opção por usar a nomenclatura no gênero feminino, além de dar visibilidade à presença quase massiva de mulheres nesse segmento educacional.

Um importante movimento de organização do nosso trabalho pedagógico é a reunião de planejamento coletivo, que acontece às quartas-feiras. Constitui um momento no qual nos dedicamos aos estudos e às reflexões coletivas acerca das ações/práticas cotidianas com as crianças. São reuniões semanais organizadas e mediadas pela EAP, e nesse dia, as crianças da Educação Infantil e do 1º ano do turno da tarde são liberadas às 15h, e o 1º ano do turno da manhã às 10h.

Quanto ao espaço físico, esta unidade de educação apresenta-se em dois pavimentos, onde são distribuídas 15 salas de atividades, 1 sala de recursos, 1 sala de multimeios (leitura, mídias e tecnologia), 1 quadra poliesportiva coberta, 1 parquinho, 1 refeitório e 5 banheiros para crianças (sendo 2 adaptados para criança NEE), espaços de uso específico das crianças.

No início do ano de 2020, durante a realização da primeira reunião do Conselho Escola Comunidade (CEC), o coletivo de professoras da UMEI solicitou que a sala multimeios desse lugar à sala dos professores, tendo em vista que o espaço utilizado como sala dos professores era reduzido, uma vez que era compartilhado com a secretaria da escola. Nele, cabiam uma bancada para o café e uma mesa com um computador.

As professoras que faziam a jornada diária de 40h sentiam a necessidade de um espaço que permitisse certo conforto no período do intervalo para o almoço. E assim, ao final da reunião, foi deliberado pela substituição, de modo que os livros, brinquedos e demais materiais pedagógicos que eram alocados na sala multimeios fossem distribuídos em salas de referência da Educação Infantil.

#### 1.4 APRESENTANDO A ESCOLA DAS INFÂNCIAS PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: ESPAÇOS E AFETOS...

*Escute o cotidiano de uma escola da infância...*  
*Silencie e escute...*  
*Depois, silencie e escute...*  
*Mais tarde, silencie e escute...*  
*Agora, permita que a sua escuta esteja no compasso das batidas do seu coração...*  
*E escute demorado...*  
*Porque o cotidiano de uma escola da infância*  
*precisa de tempo para poder pulsar.*  
*Então, ao tempo, fazemos um pedido:*  
*Salve a inteireza da infância.*  
*Salve a lucidez do educador.*  
*Tempo, tempo, tempo.*  
*Salve a poesia dos encontros.*  
 (Tais Romero, 2020, p.7-8)

Figura 4: Parquinho lateral



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (registro feito pelas crianças) – abril de 2019

No ano de 2019, eu e a professora com a qual compartilhava a docência à época, optamos por trazer nos relatórios das crianças algumas falas delas, pois tínhamos a clareza que mesmo tendo um olhar atento e lento não conseguíamos captar a riqueza que acontece nas interações e brincadeiras entre os pares. Desejávamos saber como os espaços da UMEI eram ocupados e ressignificados pelas crianças.

Dessa forma, organizamos em nossa roda de conversas “um questionário” que pudesse orientar as ‘entrevistas’ que elas iriam realizar. As crianças foram dando sugestões de perguntas, como por exemplo: qual a sua comida favorita? Você gosta do seu banho, frio ou quente? E nós fomos ampliando com questões que gostaríamos de ter a resposta das crianças para que no relatório não tivesse apenas o nosso olhar de professora. E, sugerimos questões do tipo: qual o seu espaço favorito para brincar aqui na UMEI? Com quem você gosta de brincar?

As DCNEI (MEC, 2009) estabelecem que as interações e brincadeiras constituem eixos *suleadores* do currículo, afirmando que os processos relacionais desenvolvidos durante as brincadeiras caracterizam o cotidiano infantil, o que contribuí imensamente nas aprendizagens e possibilidades do desenvolvimento integral das crianças.

Realizei, junto com minha parceira, uma oficina de fotografia, para que as crianças pudessem utilizar a câmera fotográfica. Mostrei a câmera para elas, indicando onde era o botão de ligar, o botão para “bater” a foto e o visor por onde deviam observar o objeto/pessoa ou cena que desejassem fotografar ou filmar. Perguntei:

- *Quem quer experimentar fazer a fotografia?*

Foi um alvoroço, todas começaram a levantar as mãos e dizer: “eu quero!”; “eu também!”; “deixa eu!” Falei, então, que tínhamos um impasse e precisávamos pensar em como resolver, pois todas as crianças queriam ser as primeiras e havia apenas uma câmera! Uma das crianças disse:

- *A gente pode fazer assim: uni duni tê salamê mingué o escolhido foi você*” - apontando para uma criança.

Perguntei se concordavam em fazer assim e elas consentiram. Convidei a criança que deu a ideia para fazer a mediação, de acordo com a estratégia estabelecida por ela, e essa experiência mostrou o quanto as crianças são astuciosas para resolver as questões que surgem no cotidiano. A partir da observação das dinâmicas vividas entre as crianças e seus pares, é possível identificar a expressão dos afetos, os processos de mediação das frustrações, o modo como as crianças solucionam conflitos/questões e, ainda, a regulação das emoções. Nesse contexto, me mobiliza a observar as crianças para poder propor novas situações, questionamentos e propostas que, pautadas nas interações e brincadeiras, contribuam para o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Fortuna (2004) afirma que o momento da brincadeira das crianças na Educação Infantil é aquele em que, dentro da rotina, a professora deve estar presente e atenta às crianças, seus conhecimentos e sentimentos. Em resumo, as práticas pedagógicas na Educação Infantil estão atreladas à observação atenta e a escuta sensível.

Figura 5: Criança na horta lateral



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (registro feito pelas crianças) – abril de 2019

A partir dos movimentos vividos nas propostas explicitadas acima e no que já havia conversado com as crianças sobre a pesquisa e as possibilidades de participação delas, solicitei que fotografassem e filmassem os espaços da UMEI para que pudéssemos apresentá-los neste texto.

*- Aqui é onde a gente sempre come! Ali as cozinheiras que fazem a comida mais gostosa do mundo! A gente vai trazer um bombom para elas, porque a comida delas é a melhor que tem!*

Thabata, 5 anos, disse:

*- Vamos apresentar a quadra?*

Agatha, 6 anos, respondeu:

*- Não, primeiro o parquinho de baixo!*

Thabata, 5 anos, afirmou:

*- Aqui é o parquinho de baixo!*

Thabata falou isso descendo do escorrega:

*- Isso aqui é o escorrega! Se quiser pode dar um 'escorreguinho'!*

*- "Aqui são as plantas, tá vendo?"*

Thabata, 5 anos, então nos convidou:

*- Corre, corre! Vamos para quadra! Aqui é a quadra, onde a gente sempre brinca!*

Laviny, 5 anos, disse:

*- Aqui gente é o parquinho! Tem um escorrega!*

*-Vamos entrevistar a pia onde a gente sempre lava nossas mãos!*

*-Aqui é o portão! Por onde a gente sempre entra e sai!*

*- Aqui é a "biblioteca", vamos entrar aqui para ver...*

*- Aqui é a sala de leitura, tem livros, brinquedos, fantasias, máscaras...*

*- Antes disso daqui ser uma biblioteca, isso era uma sala de brincar!*

*- Agora vamos apresentar o banheiro debaixo. (Ágatha, 6 anos)*

Figura 6: Criança na porta da biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (registro feito pelas crianças) – abril de 2019

Nos últimos anos se intensificou o debate sobre as questões da ética na pesquisa com crianças. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) elaborou um documento intitulado “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”, com o propósito de oferecer aos pesquisadores da área educacional subsídios que aprofundem as discussões sobre a ética na pesquisa.

O documento ressalta o cuidado que os pesquisadores devem ter ao pesquisar a própria prática, respeitando o direito dos demais envolvidos nessa prática, sendo necessário o seu consentimento, assegurando-lhes a decisão de não participar da pesquisa. Nesse sentido, realizei uma conversa com as crianças sobre a pesquisa.

A fim de orientar essa conversa, levei um roteiro impresso em folha A4. Uma das crianças, ao ver o papel em minhas mãos, pergunta: - *O que é esse contrato?* Aproveitei a fala da criança para dizer que é um contrato que irei construir com elas sobre a participação delas na pesquisa de doutorado.

Iniciei a conversa dizendo que estou fazendo uma pesquisa e que gostaria de convidá-los a participar da investigação.

Davi indagou:

- *É investigação da polícia?*<sup>10</sup>

Expliquei que não se tratava de uma investigação da polícia, mas de uma pesquisa acadêmica. Disse que uma pesquisa parte de uma pergunta, de uma questão. E que vamos lendo, escrevendo, estudando e investigando essa questão; que elas iriam participar na investigação com os desenhos, falas, conversas, filmes e fotos. Esclareci que não eram obrigadas a participar se não quisessem, não teria problema algum, que eu entenderia. Mas, caso aceitassem participar, iriam assinar o “contrato”.

- *Eu não sei assinar!* - disse Davi.

Logo retruquei:

- *Sabe sim, assinar é escrever o seu nome. Iremos escrever o contrato juntos.*

Mal terminei a frase, Davi fez uma intervenção:

- *Mas isso é difícil!*

Eu disse que os ajudaria a escrever. E perguntei:

- *O que vocês acham que precisa ter nesse contrato?*

Mila respondeu:

- *Uma linha para pôr o nosso nome.*

Confirmei e perguntei:

- *E o que mais?*

- *Um espaço para desenhar* - respondeu Mila.

Dirigi-me ao quadro para registrar o contrato.

- *Posso começar assim? Nós?*

As crianças responderam que sim.

- *Mas nós quem?*

- *As crianças* - completou Ana Clara Arco Íris Unicórnio.

- *Mas que crianças? De qual turma?*

- *5º C* – disse Manuela Pereira Unicórnio.

E Ana Clara Arco Íris Unicórnio completou:

- *Da turma da minhoca!*

- *Sim, e o que estamos fazendo juntos?* – indaguei.

Davi respondeu:

- *Pesquisando!*

- *Isso e, com quem?* – continuei.

---

<sup>10</sup> Na ocasião em que ocorreu essa conversa, era exibida na TV aberta uma série infantil chamada “Detetives do prédio azul”, e a criança fez referência a ela.

- *Com tia Maria* - Manuela Pereira Unicórnio falou.

E Ana Clara Arco Íris Unicórnio complementou:

- *Com tia Sônia e tia Fernanda.*

Agora, vou ler para vermos como está ficando. Li e perguntei:

- *E como vocês irão participar na pesquisa?*

As crianças foram falando:

- *Com os desenhos, fotos, vídeos, conversas...*

Então, eu disse:

- *Vou ler novamente!*

Mila interagiu:

- *Lê tudinho!*

Após a leitura, segui registrando o texto coletivo de nossa conversa. Quando estava finalizando o registro no quadro, Ana Clara Arco Íris Unicórnio perguntou ao grupo:

- *Quem vai querer assinar o contrato levanta a mão!*

As crianças responderam em coro, gritando:

- *Eu!*

Mila advertiu-os:

- *Só não grita!*

Ana Clara Arco Íris Unicórnio continuou:

- *Levanta só a mão!*

E eu encerrei esse momento, dizendo:

- *Podem abaixar as mãos, depois a gente vai assinar, está bem?*

Em um segundo momento, levei o termo de autorização que elaboramos coletivamente para que as crianças produzissem seus desenhos, assinassem e declarassem se gostariam de ser nomeadas pelo seu nome ou se iriam preferir escolher outros nomes. Apenas três crianças escolheram serem chamadas pelos seus nomes, e as demais escolheram outros nomes.

Nesse sentido, Kramer (2002, p.47) afirma que uma questão recorrente que envolve o aspecto ético na pesquisa com crianças é a divulgação dos nomes verdadeiros. Recursos como usar números para identificá-las ou mencioná-las pelas letras iniciais nega às crianças “a sua condição de sujeitos, desconsidera a sua identidade, simplesmente apaga quem são e as relegam a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa”.

Em vista disso, a referência às crianças nesta tese se dá por meio dos nomes que elas escolheram para si. A referida autora me provoca a pensar na participação das crianças na pesquisa a partir do cuidado ético de não as expor em demasia ou desnecessariamente.

Após esse momento de discussão com as crianças sobre a participação na pesquisa, realizei junto às famílias uma conversa sobre a pesquisa, sobre o termo de consentimento e a participação das crianças no processo de investigação. Esclareci que já havia feito o mesmo movimento com as crianças e havíamos construído um “contrato de participação”. Apresentei essa produção, explicando sobre o uso de imagem e de suas narrativas, além de informar-lhes que as crianças não seriam identificadas neste trabalho acadêmico.

## 2 SOBRE OS MOVIMENTOS DE SE FAZER UMA PESQUISA COM OS COTIDIANOS: CAMINHOS, TRILHAS E DESVIOS

Figura 7: Professora brincando com as crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não se pode dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*  
(Paulo Freire, 1996)

Essa investigação se inscreve no aporte teórico-metodológico dos estudos e pesquisas *com e nos* cotidianos (Alves, 2003; Ferraço, 2003; Garcia, 2003). Tal opção abre possibilidades para que eu possa compreender as belezas das miudezas que acontecem no cotidiano da UMEI, na qual atuo como professora da Educação Infantil. Nas palavras de Ferraço (2003),

Os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito, expressam o “entremado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes espaçotempos vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de tessitura e contaminação dessas redes. (Ferraço, 2003, p.163)

A pesquisa *com e nos* cotidianos compreende a metodologia não enquanto algo dado, ou como um manual que deva ser seguido. Mas, sim, como algo que vai se constituindo no percurso, no desenrolar da pesquisa. Um dos princípios constitutivos desse modo de fazer pesquisa diz respeito aos modos como nos relacionamos com as pessoas envolvidas na pesquisa ao assumirmos uma postura ética com elas, considerando-as legítimos outros e não um mero objeto. Nesse sentido, as crianças são compreendidas nessa ação investigativa enquanto autoras, produtoras de culturas, potentes, curiosas, questionadoras e criativas.

Portanto, a pesquisa *com e no* cotidiano exige de nós, pesquisadoras, sentir o mundo, um mundo atravessado por possibilidades, emoções e criatividade, exigindo da pesquisadora atenção ao que se passa no cotidiano. É preciso viver, partilhar e participar com as diferentes pessoas que habitam esse cotidiano. Isso não é possível com as lentes da ciência moderna, que acredita e defende um distanciamento e neutralidade da pesquisadora.

Segundo os padrões de pesquisa da ciência moderna, não seria possível pesquisar a minha experiência docente, isso porque dois dos seus princípios são o distanciamento e a neutralidade da pesquisadora. De acordo com o paradigma clássico da ciência moderna, para se fazer pesquisa, seria preciso legislar, disjuntar, reduzir, regular e ordenar, ignorando o singular. Os acasos, as incertezas e confusões significam desordens (Morin, 2000), pois se baseiam em modelos que procuram prever resultados olhando de forma distanciada para o campo, desprezando os erros, fazendo generalizações e aproximações, buscando algo já conhecido.

Pesquisar com os cotidianos é reconhecer que esse modo de pesquisar aponta que não existe neutralidade na pesquisa, a começar pelo próprio tema, que de algum modo releva aquilo que está em nós. Corroboro com o pensamento de Nietzsche, citado por Gallo (2008), quando esse filósofo critica a razão como absoluta, evidenciando que o conhecimento é sobretudo vida,

é encarnado e ligado ao mundo, por mais que tentamos transformá-lo em formas puras e abstratas (Gallo, 2008, p. 42).

Para Alves e Garcia (2002), é necessário ir além do que foi aprendido na modernidade, mergulhar no que desejamos pesquisar. Na tessitura desta pesquisa, venho me permitindo mergulhar com todos os sentidos no cotidiano (Alves, 2008), experienciando os *espaçotempos* da UMEI juntamente com os *sujeitos praticantes* (Certeau, 2014), nas múltiplas redes de *saberesfazeres* (Oliveira; Sgarbi, 2008) que temos construído.

Alves (2002) nos/me provoca quando diz que, no cotidiano, construímos conhecimentos relevantes e válidos. No entanto, por estarmos mergulhados nesse cotidiano muitas vezes não conseguimos compreender os seus processos. Esses processos são atravessados por princípios que buscam interações e acontecimentos, princípios que se dispõem a conhecer o singular que nutre o plural. Portanto, a pesquisa com o cotidiano se aprofunda, apostando em ações e práticas que tecem os conhecimentos que levam em conta as diferenças. No meu *saberfazer* docente, venho assumindo a pesquisa como eixo importante de conhecimento, autoconhecimento e de transformação.

Como sugerido por Alves (2003), a pesquisa *no* e *com* o cotidiano requer uma nova maneira de escrever e a esse movimento a autora nomeia “narrar a vida e literaturizar a ciência”. Sendo assim, as narrativas na pesquisa me permitem compreender um pouco melhor esse cotidiano no qual estou inserida e suas complexidades (Morin, 2011).

As narrativas não se limitam à descrição das situações ou dos fatos acontecidos, elas expressam emoções e sentimentos; revelam a complexidade do cotidiano e as relações tecidas pelos diferentes *sujeitos praticantes* (Certeau, 2014). Sobretudo para Benjamin (1994), narramos experiências, porém, ressalta o autor, estamos perdendo a capacidade de narrar.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1994, p.197-198).

A perda da capacidade de narrar, segundo Benjamin (1994), ocorre devido ao empobrecimento da experiência. Daí a potência na investigação narrativa, por proporcionar viver experiências quando narro, quando ouço as narrativas das crianças e professoras que habitam o cotidiano no qual estou imersa. Tenho vivido encontros potentes com as crianças. Percebo que isso se deu principalmente ao fazer a aposta de eleger a conversa como um procedimento metodológico.

A conversa tem se mostrado um dispositivo que facilita o encontro, favorece a escuta (Ribeiro; Sampaio; Souza, 2016). Assumo a conversa como um modo de fazer pesquisa por compreender com Clandinin e Connelly (2015) que as conversas são atravessadas pela igualdade, “são marcadas por uma situação de confiança mútua, de escuta, e de solidariedade com a experiência descrita pelo outro” (Clandinin; Connelly, 2015, p.153).

‘Conversas’, como nos indicam esses autores, implicam o ouvir e “tem a representação da experiência muito além do que é possível em uma entrevista.” (Clandinin; Connelly, p. 152-153). A conversa, diferente da entrevista, não define a priori o que vai ser perguntado, logo tem um caráter imprevisível. A imprevisibilidade tem se mostrado um princípio potente nas minhas interações com as crianças.

Corroborando Leal (2011), algumas vezes tomamos a infância a partir de nossas experiências. Sendo assim, interpretamos gestos, falas, antecipamos o futuro e, sem perceber, acabamos por tentar controlar a infância. Para Leal (2011), a infância é uma condição das crianças, no entanto, infância e criança não são palavras que podem sobrepor-se. Infância é intensidade, transita em diversos lugares algumas vezes desconhecidos e imprevisíveis. É um desafio pensar a infância para além da dimensão cronológica da vida, de uma etapa (pré)estabelecida.

A opção por pesquisar com as crianças possibilita um movimento de compreender quem são esses *sujeitos cotidianos*, mobilizando-me a pensar e fazer junto com eles a investigação de minha própria prática, aberta a assumir a dúvida como método (Garcia, 2001). Isso porque venho me desafiando a mergulhar no cotidiano com todos os meus sentidos: olfato, tato, paladar e não apenas com a visão, compreendendo para além do que é apresentado como verdade absoluta (Alves, 2001).

Nesse sentido, a dúvida se torna um dispositivo de grande valia na compreensão e aprendizado com o cotidiano, uma vez que ele é complexo. Acredito que os pressupostos do paradigma da complexidade proposto por Morin (2000) auxiliam-me a refletir sobre a concepção da ciência moderna como verdade absoluta. Na pesquisa com o cotidiano, não cabe a verdade absoluta, pois se entende que não é possível abarcar tudo.

Em vista disso, busco compreender o cotidiano da UMEI Vinicius de Moraes na sua complexidade, o que exige de mim, pesquisadora, um compromisso ético e político, e a vigilância epistêmica para ver além do que é mostrado no corriqueiro. Nesse sentido, desafio-me, no dia a dia, a estranhar práticas pedagógicas que me parecem óbvias. Para tanto, é preciso mergulhar no *espaçotempo* com todos os meus sentidos: ouvindo, tocando, cheirando e degustando tudo aquilo que aparece no caminho.

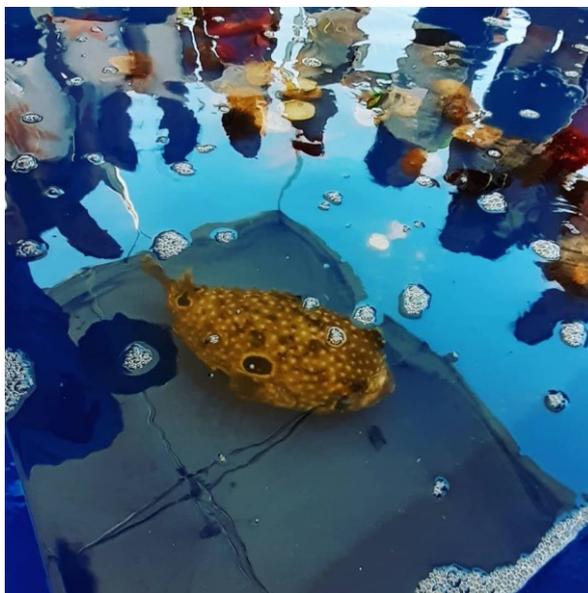
O campo dos estudos do cotidiano não compreende a teoria desvinculada da prática e vice-versa. De acordo com essa linha de pensamento, as professoras são entendidas como aquelas que produzem conhecimentos e são capazes de teorizar suas práticas.

Esteban e Zaccur (2002) convocam a pensar os movimentos formativos da professora-pesquisadora que aposta nos seus *saberesfazeres* para produzir conhecimentos no cotidiano, a partir de um movimento que, partindo da prática, vai à teoria, voltando para a prática com uma teoria renovada, ressignificada. A teoria e a prática relacionam-se dialogicamente, comprometidas com a transformação social, pois “quando a teoria de que dispomos não dá conta do que a prática nos desafia a compreender, frequentemente formulamos novas explicações teóricas, que melhor respondam a nossas indagações” (Garcia, 2003b, p. 12). Este diálogo entre prática e teoria é o que busco realizar na minha ação de professora pesquisadora

## 2.1 PESQUISA NARRATIVA: OUVINDO AS VOZES INFANTIS

*Há histórias tão verdadeiras  
que às vezes parece que são inventadas.*  
(Manoel de Barros, 2008)

Figura 8: Crianças observando peixe baiacu



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – outubro de 2019

*- O que é aquilo dali? Deus me livre! Parece que tem sete 'olho'!  
- Isso é um baiacu. Ele tem 'olhos falsos' para enganar os predadores, que são os peixes maiores do que ele. Assim o predador nunca sabe para onde o baiacu está olhando.  
- Ele tá enganado a gente também, tio!*

(Conversa de uma criança com o monitor do Projeto Mar de conhecimento – Itaipu\_ Niterói - RJ)

A pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 1995) oportuniza uma pesquisa-formação. Ao narrar, compartilhar e refletir com outras pessoas vou refletindo sobre as experiências que me atravessam e vão constituindo a professora que me vou tornando...

O percurso investigativo com as crianças vem me apontando a importância que as narrativas imagéticas vêm ganhando para a reflexão da minha própria prática. Tanto os vídeos e registros fotográficos feitos pelas crianças quanto os realizados por mim me indiciam sobre modos como temos vivenciado cotidianamente o currículo. Sendo assim, venho assumindo o desafio de compreender que as fotografias não são ilustrações das narrativas, mas sim “formas de narrativa” (Connelly; Clandinin, 1995 *apud* Helal *et al.*, 2011, p. 316).

Dessa forma, intenciono utilizar os registros fotográficos como uma forma de narrativa imagética na minha tese, por entender assim como Eitler (2000, p. 33), que a fotografia é “um texto para aqueles que acreditam que as linguagens expressivas, tanto na escola como no cotidiano, podem contribuir para expressar nossa relação com o mundo”.

Tenho a convicção de que a fotografia não é a representação fiel da realidade, mas, sim, uma aproximação do que é real. Representa, como muito bem definiu Eitler (2000), “um elemento plural, também capaz de apontar questões de ordem pedagógica”. Assistir aos vídeos e registros fotográficos produzidos pelas crianças possibilita uma escuta sensível (Barbier, 1998), pois ao me debruçar sobre esse material posso perceber situações do cotidiano que, muitas vezes, passam despercebidas, dada a correria do dia a dia.

A narrativa faz parte da História. Narrar constitui um ato de contar e de revelar o modo pelo qual as pessoas concebem e vivenciam o mundo.

Clandinin e Connelly (2000, p.27) definem a pesquisa narrativa enquanto uma forma de entender a experiência.

[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades.

Assim, a narrativa, por seu caráter formativo e reflexivo e por potencializar a produção de sentido da experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos e faz com que, como pesquisadora, eu vivencie um processo de pesquisa me afastando da ilusão de uma pesquisa “linear”.

Entendo que o cotidiano é complexo e que ele não pode ser investigado em um processo linear no qual o início, o meio e o fim estão determinados. São necessários múltiplos

olhares, ancorados em práticas e teorias que nos/me ajudam a compreender as nuances da realidade ao qual estou imersa.

Segundo Connelly e Clandinin (2015), a pesquisa narrativa é uma forma de conhecer a maneira como os seres humanos experimentam o mundo, já que, nós, seres humanos, “somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. A pesquisa narrativa tem me proporcionado apreender “não apenas o que pode ser visto e falado diretamente, mas também o não-dito e o não-realizado, que delineiam a estrutura da narrativa de suas observações e suas falas” (Connelly; Clandinin, 2015, p.68). Isso tem me mantido alerta para “as vozes não ouvidas”, ou seja, aquelas percebidas por meio das alterações de gestos, expressões e troca de olhares.

Para Passeggi (2011, p.147), cada pessoa, ao narrar a sua história, procura “dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra interpretação de si: reinventa-se”. Na pesquisa com e no cotidiano, Ferrazo (2003) indica que trabalhar com a narrativa constitui uma possibilidade de dar visibilidade aos sujeitos em nossos estudos, “afirmando-os como autores/autoras”.

Connelly e Clandinin (2015) apontam que as anotações de campo são as formas mais importantes que temos de registrar “os pedacinhos de nada que preenchem nossos dias”. O trecho me remeteu ao poema de Manoel de Barros “O apanhador de desperdícios”. Nessa poesia, o autor traz a beleza das coisas simples e desimportantes que transbordam de alegria e beleza o mundo das pessoas sensíveis. Assim penso que são as narrativas infantis, cheias de detalhes e momentos de sutileza, que dão vida à pesquisa. Dito pelos referidos autores: “texto sem o qual não podemos contar as histórias de nossas experiências” (Connelly; Clandinin, 2015).

Para Benjamin (1994), o ato de narrar está diretamente ligado às nossas experiências, pois, segundo o autor, só podemos narrar aquilo que foi significativo para cada um(a) de nós.

## 2.2 VIVENDO A BIDOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DAS INFÂNCIAS: (COM)PARTILHANDO *SABERESFAZERES*

*O educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo.*  
(Freire; Faundez, 1985, p. 74)

A experiência da bidocência vem ocorrendo na rede municipal de Niterói desde o ano de 2007, A bidocência prevê, na realização do trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil, que cada grupo de referência será acompanhado por dois ou mais

professores. Não se trata de uma outra pessoa para auxiliar, mas sim uma docente, que irá compartilhar o grupo de referência.

Na Gestão do então prefeito de Niterói Rodrigo Neves, foi implementado, no período de 2013 a 2016, o Programa “Mais Infância”, o qual visava à ampliação de vagas na Educação Infantil nas UMEIs do município de Niterói. Conseqüentemente, a expansão gerou uma demanda por professores para o atendimento desse segmento, de modo que, no ano de 2016 foi realizado um concurso público. No entanto, o referido concurso não contemplou a especificidade das UMEIs que funcionam em horário integral (das 8h às 17h) e realizou o certame prevendo a carga horária dos professores para 24h semanais ao invés de 40h semanais.

Muitas professoras, ao assumirem as vagas do concurso, possuíam matrícula em outras redes e não quiseram abrir mão dessa garantia para receber apenas hora extra” e cumprir a jornada de 40h na rede de Niterói. Isso fez com que muitas UMEIs tivessem, nos grupos de referência, diferentes configurações (grupos com dois professores, outros com três e até quatro professores), caracterizando uma multidocência.

Isso implica uma série de questões que vão desde aspectos administrativos aos aspectos pedagógicos. Nos grupos com quatro professores, por exemplo, os docentes da manhã não se encontram com os da tarde, gerando impacto no trabalho pedagógico e fazendo com que a equipe de Articulação Pedagógica faça “malabarismo” para deslocar outro professor para ficar nesse grupo até que os professores do turno cheguem. O “malabarismo” se estende, ainda, para cobrir o horário de almoço dos professores que trabalham o dia todo (40h), bem como suprir as faltas, licenças médicas e o 1/3 de planejamento.

Boa parte das professoras que atuam na Educação Infantil de Niterói, e eu me incluo nesse grupo, defendemos e acreditamos que a bidocência foi um grande ganho para educação das crianças pequenas, pois esse compartilhar a docência se contrapõe a uma concepção que é adotada até hoje por algumas redes municipais na qual compreende que o ‘cuidar’ e o ‘educar’ são dois aspectos separados e precisam ser realizados por pessoas distintas, o cuidado teria um lugar menor e seria realizado por uma auxiliar, à professora caberia o trabalho pedagógico.

No entanto, não é com essa perspectiva que dialogamos, defendemos que o cuidar e o educar são indissociáveis, temos ancorado nossa defesa em documentos como Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) que diz que o currículo da Educação Infantil deve assegurar a “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p.19).

Na Educação Infantil, o cuidar é parte integrante da educação, o cuidar-educar são ações que estão impregnadas por aspectos cognitivos, simbólicos, sociais e emocionais das crianças. É na relação-interação com suas educadoras que as crianças vão construindo uma relação de confiança e saberão que poderão buscar conforto e acolhimento quando passarem por alguma situação que cause mal-estar ou desconforto.

Um dos desafios que enfrentamos no nosso cotidiano diz respeito a ter um olhar sensível em relação ao modo como compreendemos e atuamos com as crianças. Isso faz toda diferença no desenvolvimento emocional e intelectual delas, a maneira como as pegamos, alimentamos, interagimos e falamos com elas. Cotidianamente, somos desafiadas pelas crianças, que nos tiram da “zona de conforto”, conduzindo-nos a pensar sobre modos outros de ser professora.

Viver a docência compartilhada não é uma tarefa fácil, isso porque, às vezes, precisamos conviver e trabalhar com uma professora com formação e visão de mundo distintas das nossas, não que tenha a pretensão de trabalhar com um(a) profissional com as mesmas convicções e concepções político e epistêmicas do que as minhas. Compreendo que a bidocência, quando compartilhada com uma professora-pesquisadora, faz o trabalho pedagógico com as crianças ganhar sentido, pois essa profissional também está atenta às suas falas, curiosidades e perguntas. A bidocência considera a participação delas na elaboração de nossa prática cotidiana, como na organização dos espaços-tempos, nas decisões coletivas, por exemplo: onde ficarão os brinquedos, estante de livros, estante com os materiais pedagógicos (canetinhas, giz de cera, folhas para desenharem, massinha).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2008) recomendam que a professora prepare o ambiente junto com as crianças, permitindo que elas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente. Assim, o ambiente físico destinado à Educação Infantil será um:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem,  
[...] [facilitando] a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (Brasil, 2008).

Com as professoras com as quais tenho trabalhado aprendo a praticar a bidocência, e viver essa experiência requer tempo e presença. Exige expor-se e abrir-se para negociar com essa outra profissional as ideias e propostas que vão surgindo. O encontro e o diálogo possibilitam suscitar a potencialidade e amplitude das aprendizagens das crianças, tendo em

vista que a presença de duas educadoras favorece a escuta e a observação das miudezas do cotidiano. Enquanto uma professora está envolvida na proposta com as crianças, a outra está registrando olhares, falas, gestos e interações. Atenta, a outra educadora pode, a qualquer momento, assumir e conduzir a proposta com as crianças.

A presença das duas educadoras possibilita contemplar a individualidade e as necessidades das crianças, por exemplo: no início de 2022, as crianças regressaram após um longo período afastadas da escola, por conta da suspensão das atividades em função da pandemia da Covid-19; algumas crianças chegaram (e ainda chegam) chorando, necessitando serem acolhidas e confortadas. Enquanto uma professora acolhe as crianças, a outra acompanha o restante do grupo ao refeitório para o café da manhã. É possível, ainda, dividir o grupo e realizar propostas diferentes com as crianças.

Certa vez, realizávamos uma proposta no ateliê quando uma criança disse que não queria permanecer ali, sentada, esperando para fazer a pintura com bolinha de gude (já que não tínhamos quantidade suficiente para todas as crianças realizarem a atividade ao mesmo tempo). A fala dela me fez refletir que, de fato, não fazia o menor sentido algumas delas ficarem ali sentadas esperando, ou mesmo todos fazerem ao mesmo tempo. E, assim, provocadas por essa criança, dividimos o grupo: algumas ficaram no ateliê, enquanto as demais foram para o parquinho lateral, que é próximo do local.

Do ponto de vista teórico-metodológico, procuro orientar meu trabalho docente na concepção de construção do conhecimento em redes (Alves, 1999), buscando romper com a dicotomia disciplinar existente no *espaçotempo* escolar, considerando o currículo oficial, o currículo praticado e os saberes produzidos com as crianças e com os demais *sujeitos praticantes* (Certeau, 2014) do cotidiano escolar.

Dessa forma, embasada por essa perspectiva teórica, venho buscando partir dos interesses e curiosidades das crianças construir-desconstruir-reconstruir um “currículo no cotidiano” (Alves, 2002). Este é pautado pelo reconhecimento e a valorização dos saberes trazidos pelas crianças, bem como os conhecimentos que estão presentes nos *espaçostempos* da escola das infâncias na qual atuo.

Cabe ressaltar que meu fazer pedagógico não é algo isolado; ele está respaldado no projeto político pedagógico da UMEI, nos referenciais curriculares da rede municipal de Niterói e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). Investigar nesta tese a experiência docente sob a própria ótica vem contribuindo para a minha formação de professora pesquisadora, compreendendo, com Regina Leite Garcia, que a professora pesquisadora é aquela que:

No exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. (Garcia, 2003, p. 21)

De acordo com a autora, a professora pesquisadora busca meios de tecer as suas práticas pedagógicas, de modo que favoreça a aprendizagem de todas as crianças com as quais trabalha, isto porque tem compromisso ético e político com a transformação da sua realidade. Além disso, ter a clareza de que essa prática pedagógica não é neutra, mas tecida na intencionalidade de promover uma educação libertadora.

Muitas das inquietações que surgiram ao tecer a pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado não foram abordadas e trabalhadas, principalmente as que envolviam a questão de raça e etnia na Educação Infantil. Novas inquietações surgiam, levando-me a formular perguntas, a construir, desconstruir e reconstruir questões de pesquisa que me motivaram a continuar pesquisando e a buscar o doutorado.

Compreendendo-me como professora pesquisadora, chego ao doutorado em busca caminhos, perguntas, inquietações, novas questões que me ajudem a enfrentar os desafios que vivencio em meu cotidiano em uma escola pública do município de Niterói/RJ.

Venho aprendendo com o coletivo do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) e com o referencial teórico do Campo dos estudos com o cotidiano (Alves, 1999, 2002; Ferraço, 2003; Garcia, 2003a, 2003b) que o *espaçotempo* do cotidiano escolar é lócus privilegiado de formação docente na tessitura das práticas e reflexões teóricas. Nesse processo, nas relações com as crianças vão sendo forjados processos formativos nos quais os professores ensinam e aprendem com as crianças.

### **Tia, seu nome é professora?**

Na UMEI, temos defendido junto às crianças e suas famílias que preferimos ser chamadas por nossos nomes. Quando alguma criança ou familiar nos chama de “tia”, costumamos ressaltar que somos professoras. Durante o período de inserção na escola, as famílias participam da rotina, até que as crianças se sintam acolhidas e criem vínculos com as suas professoras. Nesse período, costumamos conversar com o adulto (pai, mãe, avó, irmã mais

velha, tia) que participa desse processo, de modo a conhecer um pouco mais a criança, saber de seus hábitos de alimentação, sono etc.

Nessas conversas, costuma surgir uma “tia”, momento em que aproveitamos a oportunidade para reforçar que somos professoras e informar o nosso nome. Certa vez, fui indagada por uma criança de 3 anos, que estava fazendo sua inserção na UMEI, se meu nome era professora. O menino, muito atento e observador, perguntou-me:

*- Tia, seu nome é professora?*

Ao refletir sobre essa situação, recordei-me de um texto que a professora Nilda Alves (2017) escreveu, junto a uma ex-orientanda, hoje colega da universidade, a professora Virgínia Lousada. No referido texto, Alves (2017) faz uma ponderação ao livro do educador Paulo Freire “Professora sim, tia não!”. Nessa obra, o autor lança luz sobre a importância de a professora de Educação Infantil legitimar seu papel profissional, rompendo com o senso comum social que, por vezes, insiste em desqualificar a figura docente, evidenciando a desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza por muitas décadas, de transformar a professora num parente posticho.

Para o educador, uma professora comprometida com sua formação e atuação docente, ao aceitar a identificação da figura de uma tia, está se eximindo da sua responsabilidade política, colocando-se a serviço dos interesses dos grupos dominantes e da manutenção da ordem social vigente. Em outras palavras, acentua Freire (1997, p.9-10):

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. [...] Identificar professora com tia, [...] é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?

Historicamente, no Brasil, a docência na Educação Infantil foi se constituindo em um cenário sem qualquer exigência de qualificação profissional, e isso reverbera até os dias atuais no que tange a essa etapa. Em uma sociedade patriarcal, a profissão docente exercida com as crianças pequenas é permeada por diversos estereótipos, dentre os quais o de ser uma profissão feminina e, logo, não necessita haver conhecimentos específicos, uma vez que a mulher, “naturalmente”, possui capacidades para exercer essa atividade.

Mais uma vez, recorro ao pensamento do educador Paulo Freire para contestar essa concepção, pois corroboro o autor no que tange à minha condição de inacabamento, e sei que buscar (re)construir a própria trajetória profissional me humaniza: “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências quanto mais utilizo do patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com o ser humano (Freire, 1997, p. 20).

Ao longo de sua obra, Freire defendeu a necessidade de os/as professores/as conhecerem seus contextos históricos e sociais e se posicionarem criticamente em relação à realidade social e às correntes ideológicas dominantes na sociedade: “A ideologia do poder não apenas opaliza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. Seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos” (Freire, 1997, p. 10). Ele acreditava e militava na transformação da sociedade.

Ao longo da tese, utilizo o termo “Tia”, pois, ainda que reforce junto às crianças que gostaria de ser chamada pelo meu nome, algumas só se dirigiam a mim utilizando esse termo, ao passo que outras alternam, chamando meu nome ou professora. Não obstante, reconheço que o uso dessa nomenclatura está em constante discussão, porque para alguns pesquisadores/professores carrega dimensões da desvalorização profissional, especialmente das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, aproximo-me das reflexões tecidas por Alves e Louzada (2017) e Tavares (2001) de que a nomenclatura “tia” traz marcas históricas de mulheres que, nas classes populares, desempenham um papel importante na formação das crianças. Nesse sentido, compartilho dessa compreensão, entendendo a referência à tia para além do parentesco, reconhecendo como pessoas fundamentais e facilitadoras do desenvolvimento/aprendizagem das crianças.

Contudo, ao defender essa perspectiva, não desconsidero o processo de desvalorização do magistério, atravessado pela precarização da ação docente, principalmente quando atrelada ao educar e cuidar e à desqualificação atribuída a funções desempenhadas por mulheres.

### 2.3 ATRAVESSAMENTOS DA PANDEMIA NA PESQUISA: A IMPREVISIBILIDADE DO COTIDIANO

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como pandemia. Diante disso, uma série de medidas foram tomadas para conter a transmissão desse vírus tão letal, e passamos a viver uma crise sanitária, política e social sem precedentes

na história. Em maio de 2023 a OMS anunciou o fim da emergência de saúde pública da pandemia da Covid-19 e divulgou que 6,9 milhões de pessoas vieram a óbito em decorrência das complicações provocadas pelo Sars-Cov-2.

No Brasil, a situação foi trágica, ultrapassando a marca de mais de 705 mil óbitos<sup>11</sup>. No mês de abril de 2021, registrando-se o patamar de mais de 4 mil mortos por dia em decorrência dessa doença. A tragédia foi agravada pelo fato de termos sido governados por um presidente que não demonstrava a menor competência para exercer o cargo, além de ter um profundo desrespeito e desprezo pelas vidas humanas e pela ciência.

De acordo com o que foi noticiado pela grande mídia, esse dirigente, desde o início da pandemia, foi responsável por disseminar informações falsas sobre a Covid-19; defendia um tratamento precoce, sem nenhuma comprovação científica; atrasou a compra de vacinas e junto com seus apoiadores começou a difundir um movimento contrário à vacinação. Essas ações somadas colocam o Brasil no triste ranking dos 3 países com o maior índice de mortes nessa pandemia.

Logo no início da pandemia da Covid-19, foi utilizado com frequência pela mídia a expressão “vírus democrático” para se referir ao novo coronavírus, tendo em vista que a enfermidade afeta “a todos, sem distinção de classe social”. Mas, como considerar um vírus democrático em um país tão desigual como o Brasil?

A primeira morte notificada no estado do Rio de Janeiro foi de uma empregada doméstica que contraiu a doença de sua empregadora, que acabara de retornar da Europa (Itália), que, naquele momento, era o epicentro da doença. A patroa sabia que estava contaminada e, embora não tivéssemos tantas informações sobre a transmissão, ela não isentou sua empregada do trabalho, que acabou adoecendo e vindo a óbito.

Outro caso chocante que teve muita repercussão no país durante a pandemia foi o do menino Miguel, uma criança de 5 anos que morreu ao cair de um prédio de luxo na cidade do Recife. A criança foi levada por sua mãe para o trabalho, pois as escolas e creches estavam fechadas em decorrência da pandemia; enquanto a mãe do Miguel estava levando o cachorro da patroa para passear, a criança ficou sob os cuidados desta, que, por não ter paciência com o menino, permitiu que ele entrasse em um elevador sozinho, tendo acesso à cobertura do prédio, no nono andar e de lá acabou caindo.

---

<sup>11</sup> De acordo com o site do Ministério da Saúde (Brasil, 2023), em agosto de 2023 foram notificados mais de 705 mil óbitos confirmados pela Covid-19.

De acordo com dados divulgados pelo observatório de favelas referentes ao número de pessoas contaminadas e de mortes por Covid-19 na periferia do Brasil, os números apresentados pela ONG evidenciam que o vírus não tem nada de democrático, apenas expõe o abismo social existente no nosso país.

É nesse contexto pandêmico que o estudo em tela foi realizado: estudar, escrever e ler não foi uma tarefa tranquila. A pandemia nos afetou de muitas formas, nem sempre encontrei forças para colocar energia na escrita da tese sabendo que tantos perderam suas vidas, mesmo já tendo a vacina, porém, a vacina não chegou a tempo, por incompetência do presidente, ou talvez por promover políticas públicas no âmbito federal que apostavam na morte e não na vida.

Devido ao fechamento das UMEIs em Niterói como medida de conter a disseminação do coronavírus, a pesquisa precisou ser reconfigurada, e o percurso investigativo foi sendo ressignificado, pois a dinâmica do trabalho pedagógico com as crianças passou a ser realizado de modo remoto. Nesse sentido, o aporte teórico dos estudos com os cotidianos tem me auxiliando na compreensão da complexidade e imprevisibilidade desse cotidiano no qual estou inserida.

Fomos aprendendo a trabalhar nesse novo contexto: interações remotas com as crianças e suas famílias, com o coletivo de professoras e demais profissionais da UMEI. Nos deparamos com as desigualdades ao observarmos dos relatos das famílias sobre o não acesso a celulares, tablets e internet para que as crianças pudessem acompanhar as ações e interações virtuais. A pandemia da Covid-19 evidenciou novas e velhas questões, a desigualdade no acesso às tecnologias foi uma delas.

Quando acontece o inesperado, o imprevisível, quais seriam as ações possíveis de serem pensadas para interagir e se relacionar por meio dos ambientes virtuais? Que outras formas poderíamos lançar mão para nos fazer presentes diante da necessidade de manter o afastamento social ‘imposto’ pela crise sanitária que assolou o mundo?

Diante de tantas questões que foram e vêm sendo colocadas, o coletivo de professoras e a equipe de articulação pedagógica (EAP) se mobilizou, desde o início da pandemia, em março de 2020, para pensar ações e propostas a serem compartilhadas com as crianças e suas famílias através das redes sociais da UMEI (Facebook<sup>12</sup>, Instagram<sup>13</sup>, WhatsApp e Youtube).

---

<sup>12</sup> [www.facebo.com/umeivmoraes](http://www.facebo.com/umeivmoraes)

<sup>13</sup> @umeivmoraes

### 2.3.1 Desigualdade Social no Contexto Pandêmico e seus Impactos no Cotidiano da UMEI

*“Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. [...] Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.”*

(Eduardo Galeano, 2011)

A citação do escritor uruguaio Eduardo Galeano me provoca a refletir que, dia após dia, nega-se a inúmeras crianças brasileiras o direito de serem crianças. As várias facetas da desigualdade e da pobreza constituem obstáculos ao acesso a direitos e o viver com dignidade das crianças que vivem nas periferias. Em tempos de crise, como o que vivemos atualmente, elas são as mais afetadas. De acordo com dados divulgados<sup>14</sup> por uma pesquisa realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), 37,8% dos domicílios onde moram crianças com menos de 10 anos enfrentam insegurança alimentar grave ou moderada. Ou seja, passam fome ou têm uma dieta insuficiente.

Entre os estados com a maior população de famintos, em números absolutos, está o São Paulo, onde 6,8 milhões de pessoas passam fome. O Rio de Janeiro é o segundo colocado, com 2,7 milhões de pessoas com fome. A pesquisa constatou que o problema da fome se agravou após a pandemia de Covid-19 e, em apenas um ano, o número de brasileiros sem ter o que comer saltou de 19 milhões para 33,1 milhões.

Aproximadamente 33,1 milhões de brasileiros passaram fome no Brasil em 2022, ou seja, sujeitos à insegurança alimentar grave. O número equivale a 15,2% da população do país. Com isso, o país voltou a integrar o Mapa da Fome. De acordo com o coordenador da Rede Penssan, Renato Maluf, “Já não fazem mais parte da realidade brasileira aquelas políticas públicas de combate à pobreza e à miséria que, entre 2004 e 2013 reduziram a fome a apenas 4,2% dos lares brasileiros (tirando o País do mapa da fome mundial)”.

A ausência de uma política pública de combate à desigualdade social do governo Bolsonaro revelou que a fome no Brasil, em 2022, se equiparou à fome do Brasil de quase 30 anos atrás, pois, segundo os dados do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), no ano 1993 o país tinha 32 milhões de pessoas passando fome.

Temos observado que as poucas medidas tomadas pelo governo na esfera federal para contenção da fome hoje são medidas isoladas e insuficientes diante de um cenário de alta

---

<sup>14</sup> A pesquisa refere-se à segunda etapa do Inquérito Nacional sobre Segurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil, o estudo foi divulgado em setembro de 2022 pela Rede Penssan (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional) (RBA, 2022).

da inflação, sobretudo dos alimentos, do desemprego e da queda de renda da população, atingindo com maior intensidade os segmentos mais vulnerabilizados da população brasileira. Ao longo do período da pandemia da Covid-19, não faltaram relatos e reportagens que mostravam como determinados grupos sociais vivenciaram este período com mais dificuldades do que outros.

Nos países capitalistas, os mais pobres sofreram e ainda sofrem os maiores impactos, com perda de emprego e renda, enquanto os mais ricos acumularam imensas fortunas, como foi o caso dos proprietários de empresas como Google, Amazon e Windows. Nesse sentido, podemos afirmar que a pandemia da Covid-19 expôs, alimentou e aumentou as desigualdades econômicas, de raça e gênero por todo o mundo.

A desigualdade refletiu, inclusive, na aquisição das vacinas, pois os países mais ricos passaram a acumular doses, com estoques suficientes para vacinar suas populações várias vezes, enquanto os países mais pobres, como os do continente africano, não tinham doses suficientes para vacinar sua população. Esse fato ocasionou a circulação por todo o planeta de uma nova variante do vírus, a Omicron.

Os estudantes que vivem em locais de maior vulnerabilidade social foram diretamente impactados em virtude da dificuldade de acesso às aulas e atividades remotas. A falta de acesso à internet, a ausência de um equipamento adequado (como celular, tablet ou computador) e até mesmo da alimentação básica que era proporcionada pela escola afastaram e desanimaram estudantes de regiões com renda per capita menor e com incidência de pobreza.

Nas populações vulneráveis, essa situação é ainda mais agravada, devido à baixa escolaridade de pais e responsáveis, à necessidade de trabalhar para gerar renda e, ainda, ao baixo investimento do Estado em políticas públicas que combatam as desigualdades. Durante a pandemia de Covid-19, evidenciou-se uma maior dificuldade de enfrentar o coronavírus por parte dessas pessoas. Com a ausência de vacinas, as pessoas das camadas mais pobres da sociedade enfrentaram obstáculos em adotar as medidas para combater o vírus: o distanciamento social; o trabalho remoto; a aquisição de produtos de higiene; a testagem frequente, e a utilização de máscaras mais seguras, as quais são as mais eficazes, porém, mais custosas. Além disso, ocorreu o acesso desigual aos serviços de saúde, visto que, em algumas regiões do país, é necessário que se percorram centenas de quilômetros para se chegar a um hospital.

A pandemia de Covid-19 acelerou e expôs processos de desigualdades sociais ao redor do mundo. Falar em imunidade em meio à crise sanitária ganhou novos contornos:

aqueles que mais dispõem de bens materiais podem ter o dobro de chances de sobreviver à doença. Ainda que a doença seja a mesma para todos, a capacidade de resistir ao agente do coronavírus vai muito além do sistema imunológico.

Segundo o relatório publicado pelo Banco Mundial em julho 2022, intitulado “Pobreza e Equidade no Brasil – Mirando o Futuro Após Duas Crises<sup>15</sup>”, no início da pandemia, cerca de três em cada dez brasileiros eram pobres e cerca de 8% viviam na extrema pobreza. De acordo com a definição utilizada no relatório, estão abaixo da linha de pobreza pessoas com renda per capita inferior a R\$ 499 por mês.

Segundo o relatório, os pobres e vulneráveis do Brasil sentiram mais as consequências econômicas negativas da pandemia. O fechamento de postos de trabalho diminuiu a renda das famílias mais pobres. Outro aspecto diz respeito à participação das mulheres no mercado de trabalho: com a pandemia, diminuiu significativamente a participação feminina em relação à dos homens, em grande parte devido à sociedade patriarcal, na qual o cuidado dos filhos ainda é visto como papel das mulheres. Isso faz aumentar o trabalho doméstico não remunerado das mulheres, assim como as atribuições educacionais infantis que muitas mulheres tiveram que assumir durante a suspensão das atividades escolares presenciais e aulas remotas.

No Brasil, o impacto econômico da pandemia refletiu diretamente no recorde do desemprego, havendo hoje quase 14,5 milhões de desempregados no país. De acordo com a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), apenas em 2020, 75 mil estabelecimentos comerciais foram fechados no Brasil, o que é apontado pela confederação como uma das causas para o aumento do desemprego.

Frente a esse cenário que se configurou com a pandemia da Covid-19, os abismos econômicos impuseram aos mais pobres obstáculos também na área da educação. Considerando esse contexto, o coletivo da UMEI mobilizou-se no sentido de pensarmos estratégias e ações que pudessem amenizar os impactos da pandemia da Covid-19 no cotidiano da UMEI.

Vimo-nos diante de uma série de inquietações, nos questionávamos sobre os modos como as crianças estavam vivendo suas infâncias durante o período que estavam afastadas da UMEI e em como seria viver o cotidiano da UMEI em tempos de educação infantil remota.

---

<sup>15</sup> O relatório do Banco Mundial buscou, a partir da combinação de dados de pesquisas domiciliares, administrativas e telefônicas, realizar uma análise da situação social e econômica do Brasil, após a crise econômica e da COVID-19.

Também nos indagávamos sobre como seriam as relações entre nós, professoras, as relações com as crianças e suas famílias durante esse período de suspensão das atividades presenciais.

De que modos poderíamos enfrentar os desafios postos? Em um primeiro momento, foi importante pensar, em conjunto com esse coletivo da UMEI, em como nos reaproximarmos das crianças e de suas famílias. Sendo assim, o planejamento pedagógico das professoras foi organizado por Grupo de Referência ao longo do ano de 2020. Nós, professoras, planejávamos juntas e pensávamos as ações/propostas pedagógicas de manutenção dos vínculos afetivos com as crianças e famílias, a partir do diálogo diário e de propostas educativas e lúdicas semanais.

No ano de 2020, em pleno ápice da pandemia da Covid-19, estávamos descobrindo no dia a dia modos de viver e de ser professora mediante meios remotos. Conseguimos realizar alguns encontros virtuais com as crianças e suas famílias (encontros com todos os grupos de referência da UMEI em uma mesma sala virtual), utilizando a plataforma Google Meet, ao passo que realizávamos também encontros por grupo de referência com suas respectivas professoras. Porém, o quantitativo de crianças que participavam era baixo considerando-se o número de matrículas da UMEI.

No grupo de referência que eu acompanhava à época, por exemplo, de um total de 24 crianças matriculadas, apenas 2 participaram do encontro *on-line*, e mesmo assim ficaram envergonhadas diante da tela e quase não interagiram. Algumas famílias relatavam, via *WhatsApp* da UMEI, que enfrentavam dificuldades de várias naturezas para participarem dos encontros virtuais, como por exemplo: não ter créditos, não dominar o uso de plataformas virtuais, dentre outros problemas.

Dessa forma, em uma das reuniões de planejamento, o coletivo de professoras da UMEI decidiu que iríamos utilizar as redes sociais (*WhatsApp* da UMEI, *Facebook* e *Instagram*) para manter contato e vínculos afetivos com as crianças e suas famílias. De modo a organizar as propostas que seriam enviadas e para não sobrecarregar nenhuma professora, definimos que as professoras dos grupos de referência iriam se agrupar e cada dia da semana um GREI enviaria a proposta a ser postada nas redes sociais (segunda-feira: Grei 2; terça-feira: Grei 3, e assim sucessivamente).

As propostas não tinham por finalidade serem aulas *on-line*, conquanto a Educação Infantil que defendemos e acreditamos não dialoga com concepções que trabalham com conteúdo ou escolarização das crianças. Por não ter esse caráter, procuramos esclarecer às famílias que as propostas encaminhadas por meio remoto não seriam impostas, tampouco cobrada a sua realização. Deste modo, famílias e crianças a fariam se desejassem e quando

desejassem, considerando a disponibilidade do adulto cuidador de mostrar o celular para a criança para que, assim, esta pudesse interagir com as professoras.

Na UMEI, buscamos construir nossas ações pedagógicas de modo que dialoguem com as concepções de infância, criança e currículo apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), pois consideramos este documento oficial, juntamente com os Referências Curriculares da Rede de Niterói, um aporte para pensar práticas favoráveis à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 5 anos, sobretudo diante de um contexto pandêmico.

Em setembro de 2020, visando orientar as unidades educacionais quanto às ações pedagógicas durante o período de suspensão das atividades presenciais, ocasionado pela pandemia da Covid-19, a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), por intermédio da Diretoria de Educação Infantil, encaminhou um ofício circular às UMEI. O documento buscou afirmar e articular as ações que já vínhamos realizando desde a suspensão das atividades cotidianas em março de 2020. O ofício apontava, ainda, a necessidade de considerar os princípios constitutivos da Educação Infantil no que tange às interações e brincadeiras.

Sendo assim, não caberiam práticas educativas que enfocam a escolarização das crianças pequenas de 0 a 5 anos de idade, estabelecendo-se, portanto, a necessidade de garantir que as experiências lúdicas propostas no trabalho remoto com a Educação Infantil não possuam caráter de obrigatoriedade, sendo facultativas às famílias a sua adesão.

As ações educativas pensadas e encaminhadas pelo coletivo de professoras da UMEI buscavam, fazendo uso da brincadeira, envolver as crianças e suas famílias num movimento que intenciona se articular com uma concepção de criança e infâncias que não estejam articuladas às perspectivas preparatórias e assistencialistas. Nesse sentido, as propostas consideram o currículo ligado à vida cotidiana, com o compromisso no desenvolvimento integral das crianças (DCNEI, 2009).

Eram proposições que permitiam serem realizadas com autonomia pelas crianças ou com a colaboração de suas famílias, fortalecendo assim o vínculo afetivo entre esses sujeitos. Dentre as propostas podemos dizer que consistiam em: observar a paisagem através de suas janelas; escutar os sons e cores da natureza ao seu redor; prestar atenção ao céu; escutar histórias, poesias e músicas; desenhar; construir brinquedos e jogos com materiais acessíveis e brincadeiras com elementos da natureza; resgatar brincadeiras infantis, tais como: amarelinha, pular corda, pique-esconde.

Outro aspecto abordado no documento encaminhado pela FME diz respeito a relevância da continuidade das reuniões pedagógicas semanais, em dia e horário acordados pela equipe pedagógica (EAP) da UMEI junto com os demais profissionais da unidade, com a finalidade de manter esse espaço-tempo ao atendimento das necessidades de organização do trabalho pedagógico, estudos e formações continuadas.

Sendo assim, o processo de estudo e formações nesse *espaçotempo* pandêmico, aconteceu nas plataformas virtuais (Zoom, Meet etc.) e *lives* das redes sociais como *Facebook* e *Instagram*. As Reuniões Pedagógicas e os processos formativos docentes continuaram fazendo parte do nosso cotidiano, só que de uma forma diferente do que geralmente estávamos acostumados. Foi um momento de mergulhar e investir nos estudos e refletir sobre nossa própria prática, com respaldo de cursos, palestras, seminários e *lives* que eram compartilhados entre nós, no grupo de *WhatsApp* da UMEI.

No ano de 2021 já estávamos mais familiarizadas com o ambiente virtual, porém a maioria dos grupos de referência ainda não havia construído um vínculo efetivo com as crianças e suas famílias, dessa forma, deliberamos por um trabalho sistematizado nos grupos de *WhatsApp* (nós as professoras, fomos inseridas nos grupos de *WhatsApp* de cada grupo de referência da UMEI e passamos a fazer contato semanal utilizando esse canal).

#### 2.4 PRINCÍPIOS SULEADORES DE UMA ESCOLA DAS INFÂNCIAS A PARTIR DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS

Trago o termo *sulear*<sup>16</sup> no título por defender e acreditar que, em uma escola das infâncias, é preciso apostar em um modo outro de se realizar o trabalho pedagógico com as crianças, que considere as especificidades de suas infâncias e que sejam orientados por princípios que dialogue com uma educação libertadora e, por esse motivo, vimos apostando nos valores civilizatórios, questão que será abordada mais adiante.

Como já foi referido anteriormente, os *sujeitospraticantes* (Certeau, 2014) desta pesquisa são as crianças dos grupos de referência com as quais tenho trabalhado na UMEI Vinicius de Moraes (Turma da minhoca – crianças de 5 anos, no ano de 2019, e a turma Chocolate – crianças 3 e 4 anos). Por se tratar de uma pesquisa com as crianças e não sobre

---

<sup>16</sup> O termo *SULear*, proposto em 1991, problematiza e se opõe ao caráter ideológico do termo *NORTEar* quando aplicado no Sul, dando visibilidade às perspectivas do Sul numa maneira de contrariar a dominante lógica eurocêntrica do Norte, construída como uma referência universal. Em 1991, o físico brasileiro Marcio D’Olne Campos publicou o texto “A Arte de *sulear-se*”, no qual, pela primeira vez, fez menção aos termos “*sulear-se*” e “*suleamento*”.

elas, entendi que o primeiro acordo a ser feito deveria ser com as próprias crianças, no qual estas deveriam dizer se concordavam ou não em participar comigo nesta investigação.

Após o aceite das crianças mediante suas “assinaturas”, solicitei às famílias autorização para o uso das imagens (vídeos e fotos), depoimentos, narrativas, gravações, assim como todo e qualquer material pedagógico produzido pelas crianças no decorrer desta investigação. Apesar de possuir esses termos de autorização assinados pelas crianças e por suas famílias, por questões éticas, as crianças não serão identificadas na tese, seus nomes foram modificados por nomes escolhidos por elas.

A maioria das crianças reside no Sapê, nas comunidades ao longo da estrada Washington Luís, mas temos também crianças que moram em bairros vizinhos. São crianças criativas, questionadoras, outras nem tanto, sorridentes, agitadas, outras mais calmas, carinhosas, que gostam de música, de dançar, enfim, cada uma do seu jeito, com suas singularidades e subjetividades.

Em um levantamento realizado pela UMEI no início do ano de 2019, por meio de um questionário, com a finalidade de traçar um perfil socioeconômico das crianças matriculadas na unidade, foi possível inferir que a maioria das famílias do GREI 5 C atua em empregos informais, sem direitos trabalhistas assegurados. São famílias, em sua maioria, oriundas do estado do Rio de Janeiro, com raras exceções de famílias migrantes dos estados do Nordeste. São crianças negras pertencentes às camadas populares, embora algumas dessas famílias não se reconheçam negras.

As questões apontadas nesse levantamento dão indícios que necessitam ser abordadas na presente pesquisa e que não podem ser negligenciados. Nossa sociedade é extremamente racista e negar esse fato ou adotar uma postura de “neutralidade”, ou de que vivemos em uma democracia racial, só acentua o problema.

A professora do departamento de História da UFRJ Mônica Lima, em entrevista para o Jornal *Maré de Notícias*, apontou a necessidade da discussão do papel da representatividade na construção da autoimagem da população negra para se combater o racismo. No Brasil, essa representatividade é mínima, por exemplo, na mídia, nas universidades, no cinema, dentre outros espaços.

Lima (2019) destaca a importância da escola enquanto um campo de construção da identidade negra e *espaçotempo* privilegiado para as crianças e adolescentes conhecerem personagens e autores/autoras negras(os), histórias negras, para assim terem condições de criticar e questionar os estereótipos difundidos na sociedade brasileira. Estereótipos esses que criam no imaginário coletivo de alguns grupos da população negra a ideia que ser negro ou

negra é algo ruim e negativo, o que gera um sentimento de não pertencimento a esse grupo étnico-racial.

Nesse sentido, a pesquisa de Souza (2002) aponta que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de terem cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis (Branca de Neve, Cinderela, Elza, Rapunzel), reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial.

Embora tenha apontado algumas reflexões sobre a questão racial em minha dissertação de mestrado, tais reflexões não puderam ser aprofundadas devido à dinâmica de integralização do mestrado ser mais curta do que a do curso de doutorado. Sendo assim, no doutorado, tenho a oportunidade de me debruçar sobre os estudos raciais e dialogar com autoras e autores negros/os, e isso se deu a partir das contribuições das companheiras do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) ao qual estou vinculada, Camila Machado<sup>17</sup> e Geisa Ferreira<sup>18</sup>, principalmente da Geisa. Em nossos encontros do grupo, Geisa indicava a necessidade de enegrecer nossas pesquisas com os referenciais das(os) intelectuais negros(os). Nesse sentido, temos nos dedicado a ler, estudar e conversar com autoras e autores como bell hooks (2017); Nilma Lino Gome e Azoilda Trindade (2006); Silvio de Almeida (2019), dentre outros/as.

De acordo com os dados do Censo escolar referente do ano de 2014, mais da metade da população brasileira (50,7%) declarou-se negra, tal população não está representada na mesma proporção nos níveis elevados educacionais. Ou seja, quanto maior o tempo de escolarização, menor é o percentual de negros nas salas de aula. Enquanto na Educação Infantil o acesso da população branca é de 42,9%, os negros são 39,8%.

Os números melhoram consideravelmente durante o ensino fundamental, praticamente não existindo diferenças entre negros e brancos (ambas atingem 92%). Todavia, durante o ensino médio a queda da frequência líquida de negros e brancos volta a apresentar a profunda desigualdade racial do nosso país, enquanto a permanência de negros é de pouco mais de 49%, os brancos são de 63,7% (Brasil, 2015).

Os dados apresentados traduzem em números a realidade brasileira baseada na desigualdade racial, especialmente na educação, e corroboram para a necessidade do enfrentamento comprometido por parte de gestores públicos nos mais diferentes níveis tendo

---

<sup>17</sup> Camila defendeu a tese de doutorado intitulada “O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo: por uma formação docente infantil e denegrada” (Machado, 2020).

<sup>18</sup> Geisa defendeu a dissertação de mestrado intitulada “Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos” (Ferreira, 2019).

em vista a oferecer respostas para a problemática. Nesse sentido, o Parecer 03/2004 ressalta a importância das políticas de reparação, explicando que reconhecer tal demanda “exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra” (Brasil, 2013, p. 499), tenham professores compromissados na educação para as relações étnico-raciais.

Para discutir a Educação para as Relações Étnico-raciais é importante trazer as perspectivas da professora Iolanda de Oliveira (2006). Ao se debruçar sobre as questões do cenário político, do planejamento escolar, e das práticas pedagógicas, a autora cita que o período político é fator preponderante para corrente pedagógica aplicada na escola, pois este definirá os princípios e fins da educação no país.

Para Oliveira (2006, p. 50), um dos possíveis caminhos é o uso da pedagogia progressista, por tratar-se de uma “concepção pedagógica que contém os elementos necessários a uma atuação comprometida com a transformação da sociedade e, portanto, com a eliminação de qualquer tipo de discriminação”, e que, portanto, auxilia na orientação da formação de profissionais da educação em prol da diversidade racial brasileira e na construção de práticas pedagógicas antirracista.

Nesse sentido, Wanderson Flor do Nascimento (2016) aponta a necessidade de se adotar outras posturas e relações com o conhecimento que vão além da inserção da história e cultura africana nos currículos. De acordo com o autor:

[...] é preciso que adotemos outras posturas, outras relações com os conhecimentos que perpassam os currículos, no momento em que inserimos estes outros elementos. É preciso narrar essas histórias, de outras maneiras, com o objetivo de descolonizar nosso modo de ver nossa própria identidade, para descolonizar nossas subjetividades, nossas relações conosco mesmas/os, com o mundo e com as outras pessoas. (Nascimento, 2016, p. 205)

As discussões apresentadas por esses autores apontam a urgência e a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista, pois há muito ainda a fazer, e os resultados dependerão do grau de mobilização, sensibilização e empenho da sociedade brasileira.

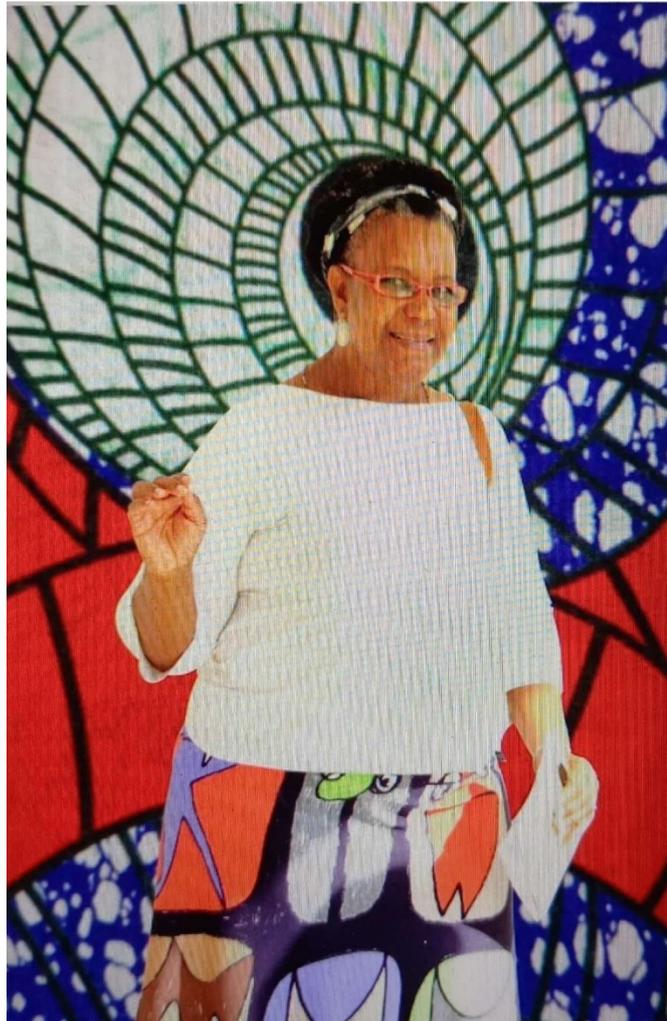
O conhecimento das distintas culturas que compõem a sociedade brasileira e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais são caminhos que devem ser percorridos por todos aqueles compromissados, de fato, com uma educação antirracista. Todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como

contribuíram e contribuem para a construção de seu país, como nos provoca pensar Nascimento (2016, p.206):

E é neste cenário de valorização das presenças africanas em nosso processo de construção identitária que a proposta de uma perspectiva da ancestralidade se transforma em uma interessante e potencializadora abordagem das filosofias africanas no contexto da educação antirracista, que busque estabelecer outros lugares para as presenças africanas em nossa história e nossos processos de construção identitária.

Atravessada por essas questões, optei por trazer para esta tese a presença ancestral de Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015). Compreendo a relevância do legado desta educadora, intelectual negra e militante que dedicou sua vida a pensar ações de combate ao racismo arraigado em nossa sociedade.

Figura 9: Retrato de Azoilda Loretto da Trindade



Fonte: Acervo Canal Futura – Projeto A cor da Cultura, 2006.

Para a cultura iorubá, todas as pessoas são divinas e, para ilustrar, traremos um conto emblemático do valor civilizatório afro-brasileiro de aceitação das diferenças humanas, recontado por Pires (1998, p.61):

Olodumaré, que é um deus iorubá, quis criar a Terra e deu um punhado dela, num saquinho, para Obatalá ir criá-la. Antes de ir, Obatalá teria que fazer a oferenda a Exu<sup>19</sup>, pois sem movimento não há ação. Obatalá, que é muito velho, esqueceu e foi andando, andando, devagarinho, e no caminho sentiu sede. Então viu uma árvore, dessas que têm água dentro, e parou, abriu a planta e bebeu. Só que era uma bebida que dava um pouco de tontura, e então ele se deitou debaixo da árvore e acabou dormindo.

Enquanto isso, Odudua, que também queria criar a Terra, fez as oferendas a Exu e alcançou Obatalá. Vendo-o dormir, achou que ele iria se atrasar muito, pegou o saquinho e foi ele mesmo criar a Terra. E criou.

Obatalá acordou e viu a Terra criada, e foi reclamar para Olodumaré, que enviou e deu a ele barro, para que criasse os homens na Terra. Obatalá foi e criou os homens, mas de vez em quando tomava a bebida da árvore de que tinha gostado, e ... não chegava a dormir, mas, meio tonto, fazia uns seres humanos meio tortinhos.

Neste conto da cultura iorubá, presente em um dos textos de Azoilda Trindade, a autora apresenta os valores civilizatórios afro-brasileiros. Azoilda Loretto da Trindade, intelectual negra, ancestral, nos deixou no ano de 2015. Seu legado na luta por uma educação antirracista tem sido uma inspiração para a minha prática de professora das infâncias que atua em uma escola pública de periferia. Seus apontamentos têm me guiado, me ajudando a acolher a ancestralidade das crianças, sobretudo as negras, e a pensar o cuidar/educar de modo coletivo, como ensina a sabedoria do provérbio Bantu: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Azô, como era nomeada pelas pessoas mais íntimas, foi uma intelectual que formulou teorias e práticas que contribuíram para a construção de uma educação antirracista, bem como para o campo das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a autora produziu um material riquíssimo, intitulado “Projeto a Cor da Cultura”, com o objetivo de fomentar a valorização da cultura afro-brasileira e das ações culturais sobre a temática negra. Cabe ressaltar que esse Projeto fez parte de uma onda das políticas de ações afirmativas, elaboradas a partir da Lei 10.639/2003.

---

<sup>19</sup> Divindade que simboliza, na cosmovisão ioruba, a transformação, a comunicação, os encontros, a contradição, o movimento.

A nossa sociedade é racista, mas precisamos ir além da simples constatação e avançar na construção de uma educação antirracista que favoreça ambientes educativos solidários, acolhedores pautados nas diferenças. Sendo assim, trago nesta tese os valores civilizatórios afro-brasileiros cunhados por Azoilda Trindade (2010), enquanto um conjunto de princípios que contribui para a construção da educação antirracista.

O aporte dos valores civilizatórios afro-brasileiros busca romper com as relações humanas centradas nas hierarquias construídas pelas desigualdades sociais, constituem um modo de dar visibilidade ao legado africano que está presente na sociedade e na civilidade brasileira.

Figura 10: Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: Trindade (2006).

Disposta de forma circular, a mandala dos valores civilizatórios não apresenta uma hierarquia. Os valores se interligam por um movimento de cores, misturam-se em um tracejado sem começo ou fim. Esses valores são construídos pelos seguintes elementos: *circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade*, nomeados quase de modo autoexplicativo.

A seguir, são apresentadas reflexões que estão permeadas por alguns desses valores, a fim de pensarmos sobre a sua relevância no currículo da Educação Infantil, ancorada em diversos estudos teóricos (Trindade, 2010; Silva, 2021) e em experiências pessoais vivenciadas na UMEI, em que os valores civilizatórios têm muito a contribuir no campo da Educação Infantil.

Segundo Trindade (2010, p. 30), os valores civilizatórios estão “[...] inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração.”

Imergindo no princípio do *cooperativismo*, Azoilda (2010) nos convida a pensar a ligação do indivíduo com o coletivo, abordando uma “ética do nós”, fundada em princípios constitutivos como o cuidado mútuo, a solidariedade e a construção coletiva.

No período da pandemia da Covid-19, quando as escolas públicas se encontravam fechadas por medida de prevenção de contágio da doença, as crianças e suas famílias puderam contar com as redes de afeto, de cuidado, de acolhimento e de solidariedade das comunidades nas quais estão inseridas, segundo o relato das famílias. Isso porque a grande maioria das pessoas retornou aos seus trabalhos presenciais tão logo as atividades de serviços (mercados, salões de beleza, barbearia, clínicas médicas, dentre outros) foram consideradas essenciais e, dessa forma, liberadas para voltarem ao funcionamento, de acordo com os protocolos de segurança sanitária estabelecidos pela Secretaria de Saúde e demais órgãos de controle do país.

Em se tratando das interações sociais nas comunidades, as crianças estão se relacionando constantemente com um número expressivo de pessoas, pois, segundo as narrativas, suas famílias são extensas. Essas relações se dão de modo coletivista e comunitário. Nesse contexto, cabe o apontamento de Nogueira (2011, p.148) sobre a *filosofia ubuntu*.

*Ubuntu* é o que liga o indivíduo ao coletivo e pode ser compreendido enquanto o “que é comum a todas as pessoas”, pois eticamente “o ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos”. E isso implica estar acolhido pela comunidade. A filosofia

*Ubuntu* constitui um princípio existencial e transformador, o qual organiza e regula diversas comunidades africanas e afro-brasileira, assentando nossa ancestralidade.

Percebo que o princípio do cooperativismo está presente nas relações e nas interações com as crianças nos diversos espaços-tempos da UMEI. Dessa forma, as crianças estão frequentemente solicitando realizar “tarefas” junto com as professoras, seja na organização dos espaços (sala de referência, cozinha, ateliê), ou mesmo para ir até a secretaria para buscar algum material pedagógico. Ou, ainda, disponibilizam-se a ajudar outra criança a realizar uma “tarefa” que ela ainda não consegue fazer sozinha (colocar ou amarrar o calçado, tirar o casaco, a encher a garrafa d’água) ou ainda quando estão partilhando os brinquedos da UMEI.

### ***Ancestralidade- Memória-Oralidade***

Corporificando as reflexões que venho tecendo, trago a narrativa de uma ação que realizei com as crianças no ano de 2019 (Turma da Minhoca – GREI 5) e que me remetem aos valores da *ancestralidade, memória e oralidade*. O grupo de referência estava imerso em um mundo imaginativo de algumas histórias de literatura infantil atravessadas por um fio de tessitura das africanidades. Uma dessas histórias, foi “Os tesouros de Monifa”.

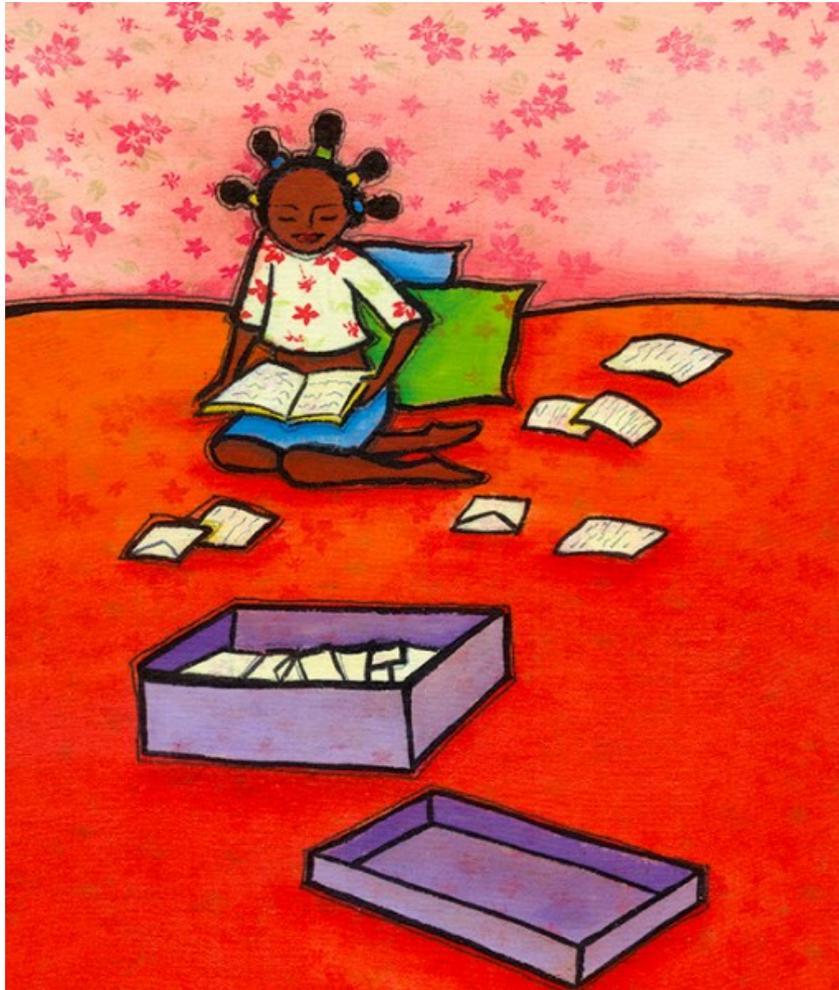
O livro da escritora Sonia Rosa narra o encontro de uma menina brasileira afrodescendente com sua tataravó, Monifa, que foi trazida da África para o Brasil. Ela chegou a uma terra desconhecida, onde todo o refúgio que restava estava impresso em suas memórias e na esperança de dias melhores para sua gente.

Ela aprendeu a ler, a escrever e, com isso, pode transformar suas lembranças e saudades em diários, poemas, cartas, textos. Histórias que poderiam chegar às mãos de suas netas, bisnetas, tataranetas. Passando de geração em geração, chega o dia desse tesouro ir para as mãos da garotinha, que se encanta e se emociona muito ao receber tamanha preciosidade e, com ela, descobrir a vida da sua tataravó, as suas próprias raízes, a sua ancestralidade.

E assim, esse tesouro criado por Monifa com muito amor e afeto, chegou à protagonista desta história pelas mãos de sua avó, Abigail, bisneta de Monifa. Na história, são as mulheres as guardiãs das narrativas, dos afetos, dos mistérios e das rezas. A caixa-tesouro vai passando de mãe para filha mais velha, numa bela metáfora sobre o poder do feminino.

Por conseguinte, a própria narrativa é personagem desse livro, pois é ela, concretizada nos escritos de Monifa, que transcende a vida a matriarca da família e, ao mesmo tempo, dá sentido às experiências dela. Une, também, Monifa à sua gente, a quem ficou para trás e a quem veio depois.

Figura 11: Os tesouros de Monifa, de Sonia Rosa (texto) e Rosinha (ilustrações). A caixa tesouro da história passa de geração em geração, de mãe para filha.



Fonte: Imagem disponível no site da editora.

As crianças ficaram encantadas pela história. Percebendo esse encantamento delas, eu e a outra professora com a qual compartilhava a docência à época, solicitamos que as crianças levassem objetos que de algum modo fossem significativos ou que tivessem um valor afetivo para elas.

E assim, organizamos uma roda de conversa no dia seguinte para que as crianças falassem sobre os objetos trazidos por elas. Uma das crianças levou um colar que havia ganhado da sua avó, nos contou que aquele era o seu tesouro mais valioso, pois aquele objeto a fazia se lembrar da sua avó que já havia falecido. Outra levou um brinquedo.

Segundo ela, foi um presente que havia ganhado do seu pai quando ela tinha dois anos de idade. Foi presenteadada em um dia que foi passear com ele, contou que aquele foi o dia mais feliz da sua vida.

Com a história “os tesouros de Monifa”, as crianças puderam se aventurar pelo continente africano por meio da afetividade. Procuramos apresentar a África de um modo que não reforçasse a visão estereotipada ou apenas aspectos negativos desse continente.

### ***Ludicidade***

O valor da ludicidade está presente no brincar, nas ações corriqueiras e banais do nosso cotidiano. Azoilda nos convida, através do princípio da ludicidade, a pensar o lugar do brincar na docência. No carnaval costumamos realizar um “baile de carnaval” com as crianças.

Estávamos no refeitório para o desjejum, enquanto oferecia maçãs para as crianças do grupo de referência, uma delas que estava com a fantasia da branca de neve, ao me ver com a fruta e chapéu de bruxa, percebeu que “estávamos diante de uma cena da história da branca de neve”, foi quando ela falou que queria “fazer a história comigo”. E assim fizemos... Nesse sentido, concordo com Trindade (2010) quando afirma que a ludicidade é um modo de celebração da vida.

### ***Circularidade***

A *circularidade* se apresenta enquanto um valor no qual não há espaço para hierarquização, está implícito o movimento de se fazer circular a palavra. Sendo assim, na Educação Infantil a circularidade convoca a uma prática dialógica que busca constantemente a horizontalidade nas relações entre os pares: criança-criança, criança-adulto.

Nos encontros nas nossas rodas de conversa, roda de contação de histórias, o princípio da circularidade está presente nos fazendo conectar com as crianças através dos afetos, olhares, gestos.

## *Corporeidade*

Figura 12: Criança negra brincando com a boneca Valentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

O princípio da *corporeidade* carrega uma bagagem ancestral muito forte. Os/as escravizados/as africanos que foram trazidos ao Brasil de forma forçada trouxeram consigo tradições e costumes do continente africano. Esses costumes foram sendo passados de geração a geração. O trançar dos cabelos é um deles. As tranças, em algumas regiões da África<sup>20</sup>, possuíam diversos significados, como, por exemplo: a posição social, status, etnia e crença.

Durante o período da escravização, as tranças foram instrumento de sobrevivência, pois eram utilizadas para transportarem sementes que seriam plantadas nos quilombos, também podendo ser utilizadas para indicar um caminho para chegar até os quilombos. Assim,

---

<sup>20</sup> Reflexões trazidas a partir da consulta a página: <https://primeirosnegros.com/trancas-ancestralidade-e-resistencia/> - consultada em 20/01/2022.

o modo como o cabelo era trançado era um mapa que guiava homens e mulheres rumo a um território de resistência.

Traçar os cabelos é uma tradição que se mantém viva até os dias atuais. Além de transmitir um conhecimento ancestral, tornou-se uma forma de sobrevivência econômica para muitas pessoas negras. Para o povo negro, essa tradição tem um impacto na reconstrução da autoestima; nesse sentido, percebo como as crianças se transformam quando chegam à UMEI com seus cabelos trançados: empoderadas, com um sorriso no rosto e um brilho no olhar, querendo mostrar para todo mundo a beleza de seus cabelos.

Para Trindade (2006, p.99),

O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias.

Pensando na valorização da estética negra e para que as crianças possam se reconhecer e se ver representadas nos brinquedos, desenvolvemos um projeto com uma boneca de pano negra. As crianças a nomearam de Valentina e a levam para todos os cantos: parquinho, roda de conversa, quadra, refeitório, dormem com ela. Diante do interesse delas pela boneca Valentina, as famílias estão sendo inseridas no projeto.

A cada dia da semana, a boneca vai com sua mala de viagem para a casa de uma das crianças. Na bolsa, Valentina leva o seu diário. Nele, a cada aventura vivida, narra suas descobertas e curiosidades sobre os temas que temos estudado, como, por exemplo, quando a boneca registra em diário a viagem que fez até uma aldeia indígena para aprender um pouco mais sobre os povos originários.

No seu diário, Valentina também compartilha a beleza dos penteados das crianças de outros grupos de referência da UMEI, para, em seguida, convidar as famílias a realizarem junto com as crianças a leitura do livro “Meu crespo é de rainha”, da autora bell hooks.

Além do livro, na mala de viagem vai uma câmera fotográfica e o diário para que as crianças e seus familiares possam registrar cada momento dessa experiência, que será compartilhada na manhã seguinte, em nossa roda de conversa.

No seu diário, Valentina também compartilha a beleza dos penteados das crianças de outros grupos de referência da UMEI, para, em seguida, convidar as famílias a realizarem junto com as crianças a leitura do livro “Meu crespo é de rainha”, da autora bell hook. Além do livro, na mala de viagem vai uma câmera fotográfica e o diário para que as crianças e seus

familiares possam registrar cada momento dessa experiência, que será compartilhada na manhã seguinte, em nossa roda de conversa.

Figura 13: Boneca Valentina na aldeia Guarani em Paraty



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

Buscar viver os valores civilizatórios em minha prática educativa cotidiana é uma escolha política de posicionar os saberes negros como algo a ser desejado e necessário para tecermos processos coletivos de educação que estejam repletos de sentidos para as crianças.

A perspectiva apontada por Azoilda Trindade de trazer para a prática educativa cotidiana os referenciais e valores do povo negro como caminhos outros, muda o modo como conduzimos nossa prática pedagógica, pois fomos construindo nossos conhecimentos a partir de uma lógica eurocêntrica, firmando nosso pensamento nos estudos de autores/as europeus, brancos/as e reprodutores/as do modo de pensar ocidental.

Os valores civilizatórios constituem um modo outro de pesquisar e viver a docência, pois são inspirações que nos/me encharcam e reverberam em minha prática cotidiana. São princípios mobilizadores que dialogam com o dia a dia que vivemos, se contrapõem a um projeto de educação que requer atividades preconcebidas para alcançar objetivos. Mas, ao

contrário, me provoca e instiga a pensar modos outros de viver a educação e o conhecimento, de buscar um tempo, onde possamos estar inteiros, atentos e interrogativos.

Partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade ainda estruturalmente racista e que as crianças, ao nascerem, já entram em um mundo constituído, torna-se urgente ter clareza das formas de subjetivação a que as crianças pequenas são expostas diariamente na instituição educativa, e quais são as possibilidades, os momentos de resistência, pois entendo, em diálogo com os autores da Sociologia da Infância, que as crianças não só reproduzem, mas também produzem cultura. Dessa forma, também transgride a ordem vigente e contribui para mudanças na sociedade.

Buscando compreender algumas questões que permeiam o debate das relações étnico-raciais, meu pensamento está respaldado nas reflexões apontadas por Gomes (2005, p.39) “[...] não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”. A autora considera que conceitos pautados em perspectivas teóricas e ideológicas divergentes, propostas por pesquisadores, autores, intelectuais e militantes são necessários para a manutenção da discussão sobre as relações raciais.

Nesse sentido, alguns questionamentos e inquietações foram surgindo...

Quais são os modelos apresentados às crianças para que possam construir sua identidade pela diferença e pela semelhança? Existem formas de valorização de suas características físicas e de sua ancestralidade?

No Brasil, conforme indica Gomes (2005), o racismo tem se afirmado por meio da negação, em outras palavras, é recorrente em nosso país as pessoas afirmarem a existência do racismo, porém é improvável alguém se identificar como protagonista de uma atitude racista ou preconceituosa contra negros ou grupos subalternizados.

O movimento negro tem feito duras críticas à elite política do Brasil pela recusa em encarar o racismo como um dos principais problemas nacionais. Durante muito tempo, essa questão foi encoberta pelo mito da democracia racial. Gomes (2012) ressalta que as conquistas alcançadas até aqui se devem à histórica atuação do movimento negro, e embora saibamos que o processo de implementação das leis e políticas nem sempre corresponda as reivindicações que os originaram, ainda assim é importante destacá-las.

Como resultado da luta histórica dos movimentos negros no Brasil na política educacional de reparação histórica e humanitária, a implementação da Lei nº 10.639/2003, sancionada em 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), torna obrigatório o

ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas no currículo oficial da Educação Básica.

Isso demarca a necessidade de construção de uma educação antirracista na sociedade brasileira. A lei 10.639/03 é resultado dos esforços que foram feitos durante os governos do PT em busca de superação da desigualdade racial no Brasil e significa um marco na história das conquistas antirracistas no país.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), que estabelece orientações acerca das modificações que devem ser feitas nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (2004) nos ajuda a pensar a efetivação da Lei 10.639/03.

Em 2005, foram publicados e distribuídos pelo MEC exemplares de cartilhas dos DCNs da Educação das Relações étnico-raciais a todos os sistemas de ensino no território nacional, e em 2006 esse material foi disponibilizado em formato de livro ‘Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais’, sendo publicado pelo MEC/SECAD, 2006.

Contudo, sabemos que não é suficiente apenas ter informações sobre a história e a cultura africana e afro-brasileiras, sendo necessária uma outra postura, outra relação com esses conhecimentos e com toda maneira por meio da qual tratamos o conhecimento no interior das relações curriculares. Trata-se de propor que devamos recontar as histórias e culturas dos povos negros com o objetivo de descolonizar nossa maneira de ver nossa própria identidade, nossa subjetividade e, também, a própria educação (Flor Do Nascimento, 2014/2015).

A autora Nilma Lino Gomes (2016) afirma que há um importante papel na dupla cabelo e cor de pele para a construção da identidade negra que pode alterar a forma como o negro se vê e é visto pela sociedade. Assim, a autora aponta a identidade negra como

[...] um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ele se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. (Gomes, 2003, p. 42)

As dificuldades da população brasileira de identificar-se enquanto negro é oriunda de toda uma construção hegemônica da sociedade, de negação do povo negro. “As representações sociais negativas podem implicar o desenvolvimento da personalidade, da autoestima e da autonomia dos indivíduos” (Nascimento, 2001).

Acredito ser necessário incluir esse debate nas escolas das infâncias, pois tais questões contribuem para construção de uma escola democrática e libertadora, através do diálogo entre diferentes culturas, respeitando-as, tornando a escola o lugar de conhecer e se aproximar do diferente. A escola das infâncias precisa enfrentar tais questões no seu currículo, garantindo que as crianças se vejam de uma forma positiva desde a Educação Infantil, podendo, assim, mudar a realidade racista existente em nosso país.

Alguns pontos abordados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais dialogam com minha pesquisa, por exemplo: desenvolver uma imagem positiva de si, desenvolvimento de vínculos afetivos, fortalecimento da autoestima, interação social, respeito e valorização da diversidade. O desenvolvimento dessas questões contribui para a construção da Educação Infantil antirracista, o reconhecimento dessas questões na Educação Infantil é essencial para não disseminar o modelo educacional que silencia as questões raciais.

A efetivação da Lei nº 10.639, é algo que requer preocupação por parte de todos os envolvidos com “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira” (Brasil, 2004, p.2).

Nessa linha de pensamento, Bento (2011) aponta:

Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Precisamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, ‘bons’; senão, o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio ‘eu’, com consequências severas para o funcionamento psíquico.

Assim, quando a criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto sua coleguinha, ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira, teremos um grande problema na formação da identidade desta criança (Bento, 2011, p. 111).

Quando adquire as noções de outro, e da diferença, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquias raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas escolas da infância. Crianças brancas

e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem (Bento, 2011, p.102).

Para Munanga (2005, p. 18), “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.” Contudo, a educação se faz enquanto caminho de transformação, capaz de proporcionar às crianças a oportunidade de refletir, questionar e desconstruir o que foi introjetado nelas através da cultura racista na qual estes foram socializados.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui um momento de acolhimento à corporeidade, estética, cultura e religiosidade das crianças, as quais precisam se sentir valorizadas sem serem expostas a preconceitos e estereótipos. Em se tratando da Educação Infantil, as Diretrizes SECAD ressaltam que

[...] a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa recuperar ou construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (Brasil, 2006, p. 39)

Deste modo, pensando nas vivências na Educação Infantil, é imprescindível a sensibilidade da educadora, para permitir que as crianças, em suas interações entre pares, valendo-se de palavras, gestos, olhares, durante as brincadeiras, encontrem espaços para construir sua identidade e dar significado ao que as cerca. É justamente nesse período que seus conceitos e valores sobre si, sobre o outro, sobre o que é belo, o feio, entre outros elementos, começam a aparecer, e é preciso estar atento para perceber quando esses processos estão ocorrendo de forma traumática e negativa para as crianças, para, assim, se tornar possível intervir positivamente.

A escola das infâncias, enquanto espaço sociocultural que não é neutro, produz e reforça conflitos sociais e raciais, fazendo com que a relação entre as crianças e seus educadores seja também transpassada por questões como racismo, desigualdades sociais e econômicas, discriminação de gênero e raça. Como produtos de uma educação eurocêntrica, podemos reproduzir, de maneira consciente ou não, esses preconceitos presentes na estrutura operante da sociedade brasileira.

Pensando justamente nessas questões pertinentes ao debate racial na escola das infâncias, o coletivo de professoras da UMEI Vinicius de Moraes sugeriu o estudo<sup>21</sup> do livro do silêncio do lar ao silêncio escolar, da pesquisadora Eliane Cavalleiro (1998). Em sua pesquisa realizada nas escolas de Educação Infantil no estado de São Paulo, a referida autora observou e denunciou o silêncio como prática sistemática utilizada pela escola para resolver as questões relacionadas aos conflitos e tensões gerados a partir das relações étnico- raciais dentro da escola.

Na investigação, Cavaleiro também constata como esse silêncio atinge as crianças presentes no contexto escolar, que perdem a oportunidade de encontrar um espaço para se debater sobre as suas experiências de ser negra ou branca. A pesquisadora constatou, após observar diariamente crianças de quatro a seis anos de idade, que nessa faixa etária as crianças negras já apresentavam uma identidade negativa sobre o grupo étnico ao qual elas pertencem. De acordo com a autora:

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitadas e positivamente participantes da sociedade brasileira. (Cavalleiro, 1998, p.99)

No seu estudo, Cavalleiro (1998) denuncia a existência de racismo praticado pela instituição de Educação Infantil presente nas atitudes de silenciamento das professoras, nas formas de tratamento, nas atitudes, gestos e falas que carregavam em seu cerne valores marcadamente discriminatórios sobre a população negra.

Nessa linha de pensamento, trago a contribuição da pesquisa sobre o cabelo crespo, realizada por Santiago (2014), em um Centro de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas – SP. O estudo foi elaborado durante visitas regulares na instituição, por um período de quatro meses. A investigação buscou, a partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos estudos relacionados às relações raciais no Brasil, refletir sobre “a violação do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis (Santiago, 2014, p.6).

Segundo Santiago (2014, p. 65), o cabelo crespo aparece subalternizado, colocado em oposição ao considerado normal, que é entendido como ter o cabelo liso, que é adjetivado e

---

<sup>21</sup> Na rede municipal de Niterói, é realizada, às quartas-feiras, a reunião de planejamento das ações cotidianas e estudos das questões que atravessam o dia a dia na UMEI em foco nesta pesquisa.

percebido socialmente como bonito. O autor constata que essa institucionalização de uma estética colonial, a qual considera o cabelo liso como mais bonito e mais prático de cuidar, acaba ressoando e marcando as subjetividades dos sujeitos que possuem cabelos crespos e cacheados, sejam eles negros e brancos.

O pesquisador salienta a necessidade de pesquisas que levem em consideração as interconexões entre racismo, gênero, classe, idade, sexualidade e outros marcadores de “diferença”. Deste modo, o autor aponta a necessidade de construção de uma pedagogia descolonizada, preocupada em combater o processo de racialização que supere essa lógica única colonialista.

Segundo Nunes (2016, p. 388-389), “não é possível olhar as infâncias – estas sempre plurais e em contexto – desconsiderando de que modo a raça está presente nos processos sociais de constituição da pessoa”. Deste modo, a autora reforça a importância de se construir com as crianças negras, presentes em cor e corpo nos espaços escolares de Educação Infantil, contextos para falar sobre aquilo que sentem ou aquilo que sofrem dentro desse ambiente. O racismo continua ‘apagando’ a presença das crianças negras brasileiras mesmo em espaços onde elas permanecem presentes. É preciso incorporar a luta antirracista e novos estudos que ressaltem como as crianças negras têm resistido e reivindicado serem vistas nos espaços escolares.

Os estudos sociais da infância se contrapõem a visão da infância vista como lugar universal, singular e tida como mera etapa da vida, sugere uma visão plural das infâncias entendendo que elas vão variar de acordo com contextos culturais, históricos, políticos, religiosos e territoriais que precisam ser pensados a partir de recortes de raça, gênero, idade e classe socioeconômica. Sendo assim, os estudos sociais da infância encontram uma ressonância para demonstrar a presença e registrar o que as crianças têm a dizer sobre si.

Não obstante o Brasil tenha mais da metade da população negra, ainda é preciso muito esforço para encontrar referências a pessoas negras nos brinquedos, internet, TV, entre outros espaços representativos da nossa imagem social. Essa ausência de representatividade afeta as crianças, assim como a presença negra também.

Para as crianças negras, se serem representadas de forma positiva interfere na sua autoestima impactando no fortalecimento da construção de sua identidade negra, e para as crianças não negras ter acesso a essa representatividade é a oportunidade de compreender que pessoas negras também podem ocupar espaços de destaque e protagonismo de forma positiva.

Pensando nas questões relacionadas às relações étnico-raciais na primeira infância, Santiago (2019) ressalta que, desde a Educação Infantil, nos deparamos com a supervalorização e a imposição estética eurocêntrica do corpo branco como modelo padrão

de identificação. Isso é evidenciado em vários contextos do espaço escolar, seja pela reprodução estética nas histórias contadas, pelos brinquedos, representações nos livros didáticos, ou mesmo pelas posturas assumidas pelas professoras.

Santiago (2019) percebeu, em sua pesquisa com crianças da Educação Infantil, que o corpo negro dos meninos, desde muito cedo, era repreendido e constantemente silenciado. Tal postura, justificada pela ideia de se construir um bom comportamento, acaba

[...] resgatando um passado colonial em que havia a necessidade fundamental de reprimir com violência o homem negro para que ele não ousasse transpor as fronteiras da hierarquização escravocrata, expondo o medo latente de transgressões da população negra ao regime da colonialidade. (Santiago, 2019, p. 317)

Em se tratando do cabelo das meninas negras, são várias as situações que fazem com que essa relação seja baseada em um processo constante conflitivo ora de rejeição ora de aceitação. No contexto escolar, nota-se que a ausência de brinquedos que representem as crianças negras, por exemplo, faz com que a maioria das meninas tenha apenas bonecas brancas com cabelo lisos e loiros, o que reforça a ideia do meio que define esse tipo de cabelo como “bom e bonito” e o cabelo crespo como “ruim e feio”.

Deste modo, destaca Santiago (2014) que as subjetividades de todos os sujeitos são marcadas de forma direta pela institucionalização estética colonial do cabelo liso. No entanto, é importante salientar que os cabelos crespos somados à pele negra na sociedade brasileira por funcionarem como signos linguísticos de comunicação das relações raciais cotidianas, expressam também as rupturas históricas realizadas contra esse pacto colonial.

A implementação da lei 10.639/03 favoreceu a ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Acredito que um dos fatores que contribuíram para essa valorização é a representação das/os personagens negras/os, nos livros de literatura infantil afro-brasileira. Ao longo desses 20 anos de existência da lei, temos acompanhado a construção de representações sem tanta discriminação depreciativa nos livros e materiais didáticos, o que tem refletivo positivamente na construção da identidade étnico-racial da população negra no Brasil.

A literatura infantil afro-brasileira apresenta uma nova perspectiva que visa romper com as obras de literatura infantil que possuem abordagens que evidenciam apenas a cultura europeia. Os castelos, as princesas e príncipes de olhos claros, de cabelos longos e lisos, apresentam para as crianças brasileiras que são em sua maioria negras, espaços geográficos, costumes, valores, traços físicos e realidades distantes das delas.

Assim, a literatura infantil afro-brasileira se constitui como um instrumento de transformação que sugere novos modos de conceber a população negra no mundo. Deste modo, através de seus enredos e imagens, ela aborda de maneira sensível, assuntos relacionados à identidade e à cultura dos afrodescendentes já que as demais obras não contemplam essas temáticas.

O protagonismo negro nas histórias de literatura infantil afro-brasileira ajuda a fortalecer o caminho de descoberta da identidade étnico-racial das crianças. Durante esse caminhar somos alimentados por essa busca constante de representações que possam ajudar as crianças negras a resistir à imagem preconceituosa e estereotipada que lhes é atribuída cotidianamente, superando-a. Nesse sentido, temos apostado na literatura infantil nas ações cotidianas que desenvolvemos com as crianças da UMEI Vinicius de Moraes e, como temos aprendido!

## 2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS...

As leituras vivenciadas no campo da Filosofia da infância vêm me ajudando a pensar sentidos e significados que estão sendo construídos na relação entre as crianças com as quais trabalho e nós, professoras. Vivemos com elas um *espaçotempo* potente que me mobiliza a estar sempre refletindo sobre os modos de ser professora e nos movimentos de ensinar e aprender. E assim, levando-me a compreendê-las para além de sujeitos com etapas e fases do desenvolvimento.

Nesse sentido, Kohan (2015) afirma que a infância não é um vir a ser adulto. Nas palavras do autor, “a infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta” (Kohan, 2015, p. 217) e as crianças nessa perspectiva filosófica são sujeitos pensantes e potentes.

Segundo Gobbi (2010) é na infância que a criança se torna sujeito histórico e social, vivenciando diariamente suas brincadeiras, invenções, fantasias, desejos que lhes fazem se sentir sujeitos ativos e capazes de compreender e expressar o mundo. (GOBBI, 2010, p. 1). Nas infâncias, a dimensão lúdica e estética são condições essenciais para a formação humana. De acordo com Cohn (2013), “deveriam ser essenciais também para se entender suas noções de infância, suas experiências de infância, as experiências corpóreas destas crianças, e as intervenções sobre estes corpos que se fazem” (Cohn, 2013, p. 225).

A Sociologia da Infância é um dos campos de estudo que comunga com a ideia de que as crianças pequenas são atores sociais excluídos da nossa sociedade. Os estudos nesse

campo fazem uma crítica à sociologia clássica pela invisibilidade da infância em suas pesquisas. Nessa nova perspectiva, a infância é entendida enquanto categoria estrutural para a compreensão da sociedade, e a criança é considerada sujeito e protagonista na construção de seu processo de identificação (Corsaro, 2003; 2009; 2011; Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2004; 2005; 2008).

No Brasil, essa área vem se consolidando a partir da década de 1980 e chama a atenção para a necessidade de focalizar as especificidades da nossa cultura e dos nossos contextos históricos para compreender a infância na organização social brasileira (Faria; Finco, 2011; Müller; Nascimento, 2014; Nascimento, 2011; Quinteiro, 2003).

Os recentes estudos da Sociologia da Infância no Brasil consideram diversos aspectos das complexas relações sociais, culturais e regionais vividas pelas crianças e evidenciam diferentes formas de discriminação presentes em nossa sociedade em relação às crianças, seja discriminação de classe, de gênero, de raça ou de religião. Nesse sentido, questionam a concepção “adultocêntrica” de infância, por compreendê-la como uma visão embutida do autoritarismo do adulto.

Adultocentrismo é um termo cunhado pela Sociologia da Infância, para assinalar o modo como as crianças eram invisibilizadas pela voz do adulto nas pesquisas, ou seja, em pesquisas que diziam diretamente respeito às crianças, eram ouvidos somente os adultos responsáveis por elas (na sua maioria família e professores). Com o surgimento da Sociologia da Infância, os pesquisadores desse campo começaram a ‘denunciar’ que as crianças eram “presenças invisíveis” ou “fantasmas onipresentes” nos estudos que tratavam delas e do tempo social destinado a elas, a infância (Sirota, 2001).

O protagonismo centrado no adulto faz dele soberano nas decisões, no planejamento e nas práticas cotidianas, ele é o responsável pela estruturação e determinação dos *espaçostempos* ocupados e vivenciados pelas crianças na escola das infâncias. Esse adultocentrismo cultural e histórico é visto como um fato normal, não problematizado nas escolas. As crianças, de maneira geral, são levadas a permanecer numa condição predominantemente passiva e receptiva às imposições dos adultos.

Assim, são aculturados os *espaçostempos* e as experiências das crianças. Os recentes estudos sociais da infância apresentam novas discussões acerca da infância e da criança, visto que suas concepções se constroem historicamente, redefinindo-se por seu contexto sociocultural., essa abordagem traz tanto para os estudos acadêmicos em geral quanto para as ciências sociais, em especial, e, tanto para a sociedade em geral como para os formuladores implementadores das políticas de atendimento à infância em especial, a construção social da

infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de desconstrução do conceito marcado por uma visão ocidental, colonizada e adultocêntrica.

Como reflexo desse debate, temos uma perspectiva de investigação na área da educação de crianças pequenas que enfatizam a criança como um ser competente e evidenciam a participação ativa das crianças em suas relações com os adultos, inclusive a capacidade das crianças de construir estratégias de resistência e transgressão das regras estabelecidas pelos adultos e de constituir outras regras a partir das relações construídas em suas rotinas infantis (Abramowicz, 2011; Faria; Finco, 2011; Nascimento, 2011).

Sarmiento (2004; 2005; 2008) apresenta uma gramática para a compreensão das culturas infantis e o conceito de infância como uma categoria geracional. Segundo o autor, é necessário pensar a infância como uma categoria estrutural social a partir da perspectiva geracional, que, assim como outras categorias geracionais, é dependente de aspectos estruturais.

Entre esses aspectos, encontram-se: classe, gênero, raça e aspectos simbólicos que possibilitam e constituem os efeitos sincrônicos (geração- grupo de idade -relações estruturais) e diacrônicos (geração- grupo de um tempo histórico definido- estatutos e papéis sociais). Sarmiento também salienta a visão da alteridade, que possibilita perceber as crianças como sujeitos sociais em seu contexto histórico.

As culturas infantis consistem em ações compartilhadas entre as crianças segundo suas formas de interpretar o mundo e o significado atribuído por elas, diferentemente das ações e interpretações dos adultos (Corsaro, 2011). Nesse sentido, o brincar constitui-se como uma forma de expressão dessas culturas que possibilita às crianças vivenciarem sentimentos, emoções, conflitos e amizades através de um processo de reconhecimento de si e do outro dentro da construção das relações sociais.

O estudo da infância focaliza as formas de socialização como resultantes das influências que as crianças sofrem do mundo em que vive, mas, também da sua interferência nos seus meios sociais e culturais (Corsaro, 2011).

O contexto de uma escola das infâncias as professoras precisam construir relações com as crianças de modo a considerar suas singularidades e capacidades criativa, possibilitando exercer sua autonomia na reconstrução do conhecimento e na criação de culturas infantis produto das relações entre os pares e da imaginação da criança.

Considerando que hoje a maioria das crianças tem seu cotidiano estendido para além do espaço familiar, passando longos períodos dos dias em instituições de educação coletiva, entende-se que compreender como se apropriam, interpretam e reinventam a cultura adulta nas chamadas “culturas de pares” (Corsaro, 2011) é um passo importante para esse fim.

Ademais, é quase somente nestes *espaçotempos* de educação coletiva que as crianças têm a possibilidade de se encontrar.

Assim, entender como as crianças se organizam em seus grupos de pares, o que anseiam, pensam, dizem e sentem, poderá possibilitar que nós, professoras das infâncias, realizemos práticas cotidianas conversadas com as crianças e *espaçotempos* educativos que leve cada vez mais em conta as próprias crianças. Isto é, que leve em consideração também os interesses das crianças e não somente os das instituições e educadoras. Isso pode ser considerada uma ação de descolonização da experiência da infância, que passa a ser pautada, também, pelo que é significativo para as crianças e não apenas para os adultos, deslocando-se de uma visão adultocêntrica.

## 2.6 SOBRE ESCUTA, OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS...



*O Homem da Orelha Verde  
(Gianni Rodari)*

*"Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas  
Ele era bem velho, bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara verdinha  
Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado  
Senhor, desculpe minha ousadia,  
mas na sua idade  
de uma orelha tão verde, qual a  
utilidade?  
Ele me disse, já sou velho,  
mas veja que coisa linda  
De um menino tenho a orelha ainda  
É uma orelha-criança que me ajuda a  
compreender  
O que os grandes não querem mais  
entender  
Ouço a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e  
riachinhos  
Das conversas de crianças, obscuras  
ao adulto  
Compreendendo sem dificuldade o  
sentido oculto  
Foi o que o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas."*

Figura 14: Criança brincando de binóculo com as mãos  
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Tenho buscado construir uma relação dialógica com as crianças através de vários momentos de escuta, seja nas brincadeiras livres na sala de aula, no parquinho, na quadra, no refeitório, na hora da entrada, ou seja, venho procurando praticar uma *escuta sensível*, como sugere Barbier (2002), sobre as falas das crianças em qualquer espaço ou momento.

Essa escuta compreende ouvir as vozes infantis, garantindo-lhes autonomia de fala, de pensamento, legitimando suas escolhas, desejos e opiniões, reconhecendo-as enquanto sujeito de conhecimento. Nesse sentido, tenho pensado junto com a outra professora com a qual trabalho um planejamento aberto, que busque contemplar as curiosidades e pistas que as crianças vão nos fornecendo no dia a dia.

Como fazer para ouvir as crianças para além de uma escuta meramente biológica, uma escuta atenta no sentido de se pensar no que fazemos com aquilo que ouvimos das crianças? Penso que quanto mais escutamos as crianças, maiores são as possibilidades de criação de vínculo e de desenvolver propostas significativas e potentes com elas e para elas. Escutá-las na sua potência, considerando sua infância em suas muitas possibilidades e não enquanto um vir a ser.

As crianças se expressam de diversas maneiras, inclusive o silêncio constitui uma forma de se comunicar. No mergulho cotidiano que venho vivenciando com elas percebo que não se comunicam apenas por meio de palavras, mas de gestos, desenhos, pinturas, da maneira que se relacionam com outras crianças e com adultos; como brincam e com o que brincam. Escutá-las requer tempo e atenção.

Inicialmente, achei que ouviria as crianças apenas nas rodas de conversa, pois, no meu lugar de adulta, estava organizando aquele momento e ‘garantindo’ que todas as crianças pudessem falar. Mas, estava enganada, e foram elas, as crianças, que me mostraram isso. Quando, por exemplo, me surpreendiam no parquinho dizendo:

*-Tia, vamos conversar sobre os piores machucados que a gente já teve?*

Ou, quando uma outra me disse:

*- Vem ver tia, um monte de casulinhos!*

Pesquisar a própria prática envolve uma postura investigativa na qual como *professora-pesquisadora* estou constantemente pensando meu fazer cotidiano, minhas atitudes, escolhas e apostas durante a caminhada (Esteban; Zaccur, 2002). A *professora-pesquisadora* está frequentemente presente e atenta às crianças no momento de suas interações e brincadeiras.

Pensar um *currículo praticado* (Alves, 2004; Barbosa, 2003) com as crianças tem sido desafiador tanto para mim quanto para as professoras<sup>22</sup> com as quais compartilho a docência nos grupos de referência. Currículo esse que possibilite envolver a curiosidade e o interesse das crianças, como também, criar condições para elas conhecerem, descobrirem e darem novos significados para suas experiências e os seus sentimentos, valorizando, assim, as suas culturas e ideias, como nos indica Finco (2015):

[...] compreender que, para a criança, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. (Finco, 2015, p.237)

É possível perceber, no âmbito da Educação Infantil, um crescente movimento de se pensar na constituição de uma Pedagogia da Infância. Trata-se de um esforço coletivo para refletir sobre propostas pedagógicas que considerem as especificidades das infâncias e alternativas pedagógicas que visem superar práticas centradas em disciplinas curriculares, atividades isoladas ou lista prescritiva de atividades planejadas para cada dia da semana, sem o menor sentido para as crianças, propondo apenas preencher o tempo do trabalho pedagógico com elas.

A pesquisadora portuguesa Natália Fernandes, no artigo intitulado “Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores?”, discute as conquistas das crianças baseada no conhecimento científico acerca delas e da infância, sobretudo a partir dos estudos da sociologia da infância.

Fernandes (2015) ressalta que houve avanços conquistados pelas crianças no que tange à participação na vida social, principalmente com base na Convenção sobre os direitos da Criança (CDC) promovida pela Organização das Nações Unidas em 1989 e ratificada em setembro de 1990. Destacando três artigos da Convenção: o art. 12, o art. 13 e o art. 14, pois são significativos para a *participação das crianças*. No art. 12, por exemplo, vai reconhecer a capacidade de participação das crianças na vida social em vez de serem sujeitos passivos e dependentes dos adultos.

---

<sup>22</sup> No município de Niterói, as Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEI adotam a docência, que consiste na atuação de duas (ou mais) professoras por grupo de referência - ambas responsáveis pela dinâmica no e com o cotidiano das crianças.

Tómas (2007), assim como Fernandes (2015), destaca a importância da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) quanto à “participação das crianças”. Segundo a referida autora, o conceito de *participação* que vigorou até a década de 1990 era na perspectiva dos adultos, numa relação de cima para baixo para com as crianças.

A ideia de ‘participação cidadã’ e ‘participação das crianças’ é recente. Tal mudança de paradigma começa a ocorrer, principalmente, a partir das contribuições da Sociologia da Infância que defende a concepção de criança enquanto atores sociais plenos, competentes, ativos e com “voz”. Sendo assim, as crianças podem expressar concepções, necessidades e aspirações em relação aos adultos.

Tómas (2007) chama a atenção para a variedade de definições para *participação*. Em alguns casos, a *participação* tem um caráter ilusório, quando não existe uma real participação das crianças. Segundo a autora, uma participação real significa:

Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (Tómas, 2007, p. 49)

A autora discute a concepção de “cidadania ativa e crítica” que concebe as crianças como autores sociais indispensáveis e participativos na sociedade. Defende a participação, como condição para tornar efetivo o discurso que promove direitos para a infância.

Kátia Agostinho (2017) concebe a *participação* a partir dos aspectos de democracia, cidadania e direito, fazendo a defesa de uma concepção de democracia comunicativa como uma perspectiva de viabilizar a participação das crianças nos contextos de Educação Infantil (Agostinho, 2017, p. 920-921). Para a referida autora, a participação das crianças na Educação Infantil é um tema que comporta o cruzamento de um emaranhado de conceitos importantes que precisam ser explicitados, compreendidos, aprofundados e relacionados. Sendo indispensável estabelecer uma cultura que considere a posição da criança a fim de se construir práticas democráticas a partir de uma epistemologia da escuta.

Segundo a autora, a *participação* é entendida “como o direito de as crianças expressarem seus pontos de vista e eles serem considerados na organização da vida educativo-coletiva da instituição”. (Agostinho, 2017, p. 924). Ainda segundo Agostinho (2015), a *participação das crianças* pode ocorrer de várias formas, inclusive pelo corpo, através dos gestos, movimentos, expressões e afetos que são percebidos nas relações entre os pares e nas

relações com os adultos. Porém, para perceber essas diferentes formas de se expressar e de participação é preciso uma atitude sensível das educadoras.

As proposições apresentadas pelas autoras no que se refere à participação das crianças têm me dado pistas para pensar essa questão na minha pesquisa e no meu fazer cotidiano com as crianças. Que *pistas quentes* (Zaccur, 2008) as crianças vão me dando? Essas pistas me ajudam a pensar as propostas de trabalho a serem vivenciadas com elas?

### 3 POR UM CURRÍCULO QUE APOSTE NA CURIOSIDADE E QUE SEJA MOVIDO PELAS PERGUNTAS...

Figura 15: Crianças brincando com a dormideira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021

*[...] A gente era como um pedaço de formiga no chão.  
Por isso o nosso gosto era só de desver o mundo.*

(Manoel de Barros, 2015)

Ser professora das infâncias<sup>23</sup> é saber que a qualquer momento seremos surpreendidos por perguntas inusitadas das crianças como aconteceu certa vez quando estávamos no parquinho e uma menina intrigada com os “choques” que estava sentido ao passar o braço no escorrega me perguntou:

- *Quem colocou o choque aqui dentro?*

Ou, ainda, quando estava no refeitório com um outro grupo de referência e veio a pergunta:

- *Tia a galinha faz xixi?*

No cotidiano, venho observando a relevância de se criar um ambiente acolhedor às dúvidas e curiosidades das crianças, pois isso favorece uma educação que oportuniza a formulação de perguntas.

Perguntas que são formuladas nos lugares mais inusitados como na hora do banho, no refeitório ou no parquinho, no pomar, na horta *espaçostempos* que para algumas educadoras poderiam ser considerados como ‘inapropriados’, justamente porque é um desafio constante romper com o adultocentrismo presente em nossa prática docente. Dessa forma, venho assumindo o desafio e defendo que o currículo na Educação Infantil possa possibilitar às crianças se expressarem, por meio das várias linguagens, seus pensamentos e sentimentos. Pois, o que acontece no cotidiano de uma escola das infâncias não cabe em um programa ou “grade curricular”.

As discussões no campo do currículo vêm sendo ampliadas e aprofundadas num sentido de buscar superar a concepção restrita e fragmentada, passando a ser construído e praticado como um instrumento de ação política e pedagógica. Tal concepção curricular tem sido fruto de várias contribuições da teoria crítica, dentre essas destaco, as contribuições do educador Paulo Freire, mais especificamente o conceito de diálogo por acreditar ser um conceito que nos(me) ajuda a pensar em uma pedagogia da pergunta.

Para Freire (2014) o diálogo é a essência da educação. A educação se efetivaria como práxis dialógica, não devendo ser de outro modo. É na palavra que o diálogo ganha movimento, é no ir e vir das falas vivas que geram o encontro dos sujeitos que se dispõem a falar, ouvir, escutar, e assim, se daria, por excelência, a educação. A educação seria, desse modo, “conversa”, “falar com”. Educação só teria sentido com a dialogicidade, com o encontro de narrativas que geram vida comum, convivência, alteridade, entre os sujeitos.

---

<sup>23</sup> Utilizo o termo "infâncias" para marcar a pluralidade das infâncias brasileiras, defendendo que não existe uma infância única e hegemônica.

Freire, ao longo de sua obra criticou a educação bancária e formulou uma educação libertadora. A educação bancária tem como referência as teorias chamadas tradicionais do currículo, as quais compreendem as crianças enquanto depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos sem sentido. A professora tem uma centralidade na relação, havendo pouco ou nenhum espaço para o diálogo. Como indicam Freire e Shor (2008, p. 97):

o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

Nessa concepção, as crianças são percebidas como aquelas que nada sabem e, nessa perspectiva de construção do conhecimento, a curiosidade e a autonomia vão perdendo espaço, pois prevalece a narrativa da professora como algo acabado e estático. Contrapondo-se a essa concepção “mecanicista” de construção do conhecimento, Freire formula as bases para uma educação libertadora, alicerçada na teoria da ação dialógica, opondo-se a qualquer forma de opressão e autoritarismo.

Em uma educação como prática da liberdade, a relação entre os sujeitos é de alteridade; esses sujeitos dialogam, problematizam e constroem conhecimentos de modo crítico, são rigorosamente curiosos, humildes e persistentes: Contudo, “a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (Freire; Shor, 2008, p.25).

Para Freire, o diálogo favorece o pensar crítico-problematizador, é na relação entre os sujeitos que esse pensar crítico é forjado, o que pensam e por que pensam provoca interações e partilhas sobre as diferentes concepções de mundo. É nessa relação dialógica que as crianças desenvolvem suas potencialidades de comunicação, interação e de construção do conhecimento.

No exercício da prática do diálogo homens e mulheres constroem o respeito às posições do outro, exercem a democracia e tornam possível transformar a realidade na qual estão inseridos. Ao transformarmos a realidade, transformamos nossa forma de ser, nossa maneira de nos relacionarmos com a realidade e com as pessoas. Ou seja, aprendemos com o mundo, com as pessoas, nas relações que construímos ao longo da vida.

Compreendo com Freire que somos seres inacabados, e como seres inacabados estamos sempre aprendendo, somos sujeitos com uma forma única de desejar, pensar e estar no mundo. Acredito e venho buscando uma concepção democrática de educação inspirada em Freire, na qual todas as pessoas têm o direito ao conhecimento e à cultura, sem hierarquia de saberes, sem espaço para o chamado “saber mais” ou do conhecimento enquanto instrumento de dominação.

Quando a educação é libertadora, ela nos humaniza, e marca os modos como nos relacionamos com o ato de conhecer o mundo. Nossa forma de aprender está atravessada pela maneira como fomos ensinados a olhar, falar, tocar, perceber as cores, sabores e odores do mundo que nos cerca e nos habita.

Podemos intuir que uma aprendizagem significativa passa por uma escuta atenta e sensível. A escuta atenta se diferencia de uma escuta meramente biológica.

O ato de escutar é tão importante quanto o ato de pronunciar a palavra, pois a escuta pressupõe uma disponibilidade ao outro, uma abertura a diferença. Os sujeitos assumem uma posição de reciprocidade, onde aquele que fala quer ser escutado, compreendido, respeitado, e aquele que escuta anseia pela mesma oportunidade de dizer a sua palavra, nas mesmas condições de igualdade. Nas palavras de Freire:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Freire, 1980, p.82).

Sem escuta não existe diálogo muito menos uma pedagogia da pergunta, por isso a defesa em escutar as crianças na sua potência, considerando suas infâncias reais e no tempo presente e não em um tempo que está por vir. As perguntas carregam curiosidades e abrem possibilidades para o diálogo, nos instiga a buscar pelo outro para construir conhecimento.

Freire (2014), defende uma educação problematizadora, a qual seja capaz de levantar questões, suscitar dúvidas, que não traga certezas ou verdades prontas, mas sim conhecimentos provisórios construídos através de uma relação dialógica e de alteridade entre professores e crianças.

Uma pedagogia preocupada com as incertezas que se radicam nas questões que discutimos é, pela própria natureza, uma pedagogia que exige investigação. Assim, essa pedagogia será muito mais uma pedagogia da pergunta do que uma pedagogia da resposta (Freire; Macedo, 2015, p. 89).

Nesse sentido, o legado freireano nos instiga a construir relações e práticas significativas que fujam das “respostas prontas” e da “transmissão do conhecimento”.

De acordo com os autores Silva e Fasano (2020), Paulo Freire não se debruçou especificamente sobre as infâncias, porém, encontramos indícios em sua obra de que o autor postulava a possibilidade da constituição de uma ‘pedagogia da infância oprimida’. *Por Infância, no sentido cronológico, entendíamos a criança oprimida no mundo dos(as) adultos(as)*. (Silva; Fasano, 2020, p. 58). O pensamento provocador de Freire nos conduz aos sentidos políticos para pensar a pedagogia das infâncias, bem como as relações histórico de poder exercidas nas práticas pedagógicas adultocêntricas na Educação Infantil.

Ao referir-se à experiência democrática e à educação, inclui, também, a formação das crianças. Já nesse período, denuncia que a sociedade brasileira, historicamente marcada pelo autoritarismo, não reconhecia as crianças como sujeitos, impedindo-as, desde cedo, de participarem das decisões referentes à sua vida, à família e à comunidade. Sua denúncia revela as relações autoritárias, antidialógicas, e, portanto, opressoras, às quais meninos e meninas estão submetidos(as) (Silva; Fasano, 2020, p.86).

Seu legado traz elementos que evidenciam o compromisso político do educador com as crianças e suas infâncias. Nesse sentido, na obra que formulou com o escritor chileno Antonio Faundez, em 1985, propõe uma *pedagogia da pergunta* como um modo político de desvelamento de princípios hierárquicos que transformam as diferenças em desigualdades. Para os autores, a pedagogia da pergunta implica uma educação problematizadora, que se contrapõe a uma educação bancária.

Segundo Freire (2014), a educação bancária seria uma educação centrada na professora, que não considera os saberes das crianças e as compreendem como ‘tábula rasa’, cabendo à educadora depositar conhecimentos nelas, sendo, portanto, uma educação que tenta retirar da criança a possibilidade de pensar e de refletir, constituindo-se enquanto um modo de desumanização e domesticação das infâncias.

A escola tem um papel social de relevância na construção do pensamento crítico, logo as palavras que permeiam o trabalho pedagógico não devem ser apenas ‘palavras de escola’, mas ‘palavras-mundo’, a dinâmica da vida, os saberes das crianças precisam ser contemplados no processo de construção do conhecimento.

Portanto, ampliar a construção de uma pedagogia da pergunta que contemple a escuta, o diálogo e a diferença, implica problematizar o ponto crucial: nossas referências teóricas, éticas e práticas de pensar a educação da pequena infância.

As crianças são ‘perguntadeiras’, curiosas e questionadoras, perseguem desvendar os segredos e memórias do mundo. Mas será que as escolas das infâncias têm sido um lugar que acolhe modos pensar, estar e de existir das crianças? O que pode a pedagogia da pergunta na escola das infâncias?

### 3.1 POR UM CURRÍCULO DE DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS

Figura 16: Criança abraçando o mar



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – abril de 2019

*Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir desse jardim, podemos reconceitualizar nosso currículo escolar, ao construí-lo e cultivá-lo, podemos aprender muitas coisas. Ele será uma fonte de muitos mistérios.*

(Gadotti, 2003, p. 62)

A UMEI Vinicius de Moraes não foi construída para atender à Educação Infantil. Trata-se de um prédio vertical com pátios cimentados. Pensando em como poderíamos promover o contato das crianças com a terra e com o cultivo de plantas, a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) elaborou o projeto da horta, através do edital do Projeto Educacional Instituinte<sup>24</sup> (PEI). Foram construídos alguns canteiros na lateral do prédio e desde então, anualmente as crianças cultivam hortaliças, temperos e tubérculos.

No ano de 2019, durante a recreação na quadra uma das crianças do grupo de referência do qual eu faço parte (GREI 5C - turma da minhoca) me questionou sobre o que era um saco grande no canto da quadra, próximo da arquibancada. Respondi que era um saco com terra preta que seria usado pela turma que está organizando o pomar<sup>25</sup>. Ela então suspirou e falou:

*- Eu queria tanto aprender a plantar!*

No dia seguinte, levei o seu desejo para a nossa roda de conversa. O grupo se interessou e logo estávamos mobilizadas planejando a atividade de plantio na horta.

O modo como a comunidade no entorno da UMEI vinha tratando a questão do lixo estava sendo debatida na nossa escola. Frequentemente temos desenvolvido projetos com as crianças sobre tal temática, principalmente porque pessoas da comunidade têm depositado lixo no portão em frente à cozinha. Tal atitude coloca em risco a saúde das crianças e demais profissionais que trabalham na UMEI, tendo em vista que o lixo depositado tão próximo à dispensa atrai roedores e insetos.

A partir de algumas questões levantadas pelas crianças na roda de conversa, fotografamos os vários espaços de nossa UMEI, a fim de perceber se nós crianças e adultos estamos dando o devido tratamento ao lixo que “produzimos” na escola. Em um momento posterior, realizamos o registro fotográfico no entorno da UMEI para documentarmos como as pessoas vizinhas estavam tratando do seu lixo.

---

<sup>24</sup> O Projeto Instituinte é oferecido às escolas via edital publicado em DO. Cabe às escolas interessadas formularem propostas de trabalho visando à melhoria da qualidade da educação básica, o protagonismo das instituições e dos profissionais envolvidos no cotidiano. Os projetos devem estar em consonância com os eixos temáticos propostos nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, assim como, dialogar com o Projeto Político Pedagógico e com o Plano de Ação Anual proposto por cada Unidade de Educação.

<sup>25</sup> No ano de 2019, uma professora do 1º ano deu início ao “Projeto Pomar” a partir do plantio de uma mangueira em um espaço da UMEI que até então não era utilizado. Trate-se de uma área íngreme com vãos de 2 a 3 metros de altura que colocavam em risco a integridade física das crianças. O projeto recebeu apoio do Sítio Carvalho através da doação de diversas mudas de árvores frutíferas. Após o plantio das mudas, a Secretaria de Educação enviou uma equipe para colocar telas/grades de proteção nesses vãos, garantindo a segurança dos pequenos, e desde o ano de 2021 temos disfrutado de mais esse espaço na UMEI.

Uma das propostas que estávamos desenvolvendo com as crianças diz respeito ao destino mais apropriado que podemos dar a parte do lixo orgânico produzido em nossa escola. Montamos com as crianças uma composteira, composta de duas caixas digestoras e uma terceira que recolhe o chorume produzido. O adubo produzido pela composteira vem sendo utilizado em nossa horta. Utilizamos minhocas para acelerar o processo de decomposição do material orgânico e as crianças ficaram muito envolvidas nessa atividade.

Nesse processo de montagem da composteira, quiseram pegá-las nas mãos, deram nomes para as minhocas, mudaram o nome do grupo<sup>26</sup> para “turma da minhoca” e ajudaram a organizar uma festa para as minhocas com direito a bolo e confecção de convites.

Para Oliveira (2003), o currículo

[...] busca trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais. (Oliveira, 2003, p.1)

É o que a autora chama de *currículo praticado*, um currículo que consiste naquilo que acontece nas ações práticas cotidianas das professoras. Ainda segundo Oliveira (2003, p.1), tais atividades cotidianas misturam elementos das propostas formais com as possibilidades reais que temos de implantá-las. Nesse sentido, a referida autora diz que essas possibilidades se inscrevem nas crenças, valores e saberes das professoras.

Ao mesmo tempo, são definidas pela dinâmica de cada grupo de crianças, levando-se em consideração seus saberes. Ou seja, cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes.

Entendo que a construção do conhecimento, quando se dá a partir de uma epistemologia de escuta das crianças, rompe com a ideia de propostas fechadas e fundamentadas no pensamento cientificista, que tende a reduzir o conhecimento a algo supostamente universal, que desvaloriza e/ou desconsidera as aprendizagens cotidianas e experiências de vida das crianças e de suas professoras, como nos indicam Oliveira e Sgarbi (2007, p. 16)

Na crítica ao modelo de racionalidade que preside a ciência moderna e que se tornou, ao longo da História, um modelo global de racionalidade científica que se distingue e se defende tanto do senso comum como das humanidades, Santos (1987) aponta esse modelo como totalitário, na medida em que nega a

---

<sup>26</sup> No início do ano letivo, os grupos de referência escolhem o nome da turma.

racionalidade de outros modos de conhecer, assumindo-se como a única forma de conhecimento verdadeiro.

A disciplina optativa “Narrativa, pesquisa e formação: investigar o cotidiano e a experiência educativa”<sup>27</sup> me proporcionou uma compreensão no que tange aos saberes considerados hegemônicos e a negação de outras formas de produção de conhecimento e do modo de fazer e agir no mundo, a partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2002). O referido autor faz uma reflexão sobre a crise do paradigma de produção de conhecimento dominante. O autor nos leva a indagar de que modo o conhecimento científico tem se constituído nas sociedades ocidentais.

Santos (2002) aponta que devemos buscar outro modo de produção de conhecimentos. O modelo científico hegemônico do Norte produz uma *razão indolente*, uma razão preguiçosa que se coloca como única e universal e que não nos ajuda nas soluções de nossos problemas sociais do Sul. A razão indolente se manifesta pela razão metonímica que toma a parte pelo todo, considera apenas as partes homogêneas, se configurando em uma racionalidade que desconsidera aquilo que não se insere no modelo da totalidade.

Assim, propõe uma Sociologia das Ausências, um procedimento para buscar uma sociologia insurgente que parta das ausências produzidas pela realidade hegemônica a partir de uma ecologia dos saberes. O autor defende que precisamos combater “o desperdício de experiência”.

No bojo dessa discussão, Oliveira (2007) aponta que “precisamos nos dedicar a encontrar experiências exemplares que possam ser multiplicadas”. Logo, acreditamos ser de grande relevância valorizar as tentativas potentes de construção do conhecimento com a participação das crianças e a construção de um saber docente autônomo e atento às curiosidades e anseios das crianças.

Sendo assim, Barbosa e Horn (2008, p.125) nos indicam que

As crianças têm sempre muitas hipóteses e interpretações acerca das coisas e do mundo que as rodeiam. Para desvendar seus “mistérios” e seus pensamentos, é fundamental que as escutemos que registremos e documentemos suas falas, suas produções e suas brincadeiras.

As autoras vêm nos ajudando a pensar a questão da produção e socialização do conhecimento, e a forma que esses conhecimentos são trabalhados nos currículos escolares,

---

<sup>27</sup> Curso de extensão e disciplina de Mestrado e Doutorado na área de Educação (INES, UFRJ e UNIRIO) ministrada pelo Profº Drº Tiago Ribeiro e pelas Profªs Dras. Carmen Sanches e Graça Reis.

normalmente conteúdos prescritivos apresentados de maneira fragmentada, disciplinarizado e hierarquizado.

Lea Tiriba (2018) traz uma importante contribuição para o campo da Educação Infantil ao propor uma Pedagogia do ‘desemparedamento’. Segundo a autora, as crianças passam a maior parte do tempo nas IEs entre quatro paredes, para a autora é um desafio pensar esse lugar enquanto um espaço leve e de alegria. “É preciso reinventar os tempos, os espaços e as rotinas das IEs, possibilitando que as crianças tenham acesso ao ambiente natural, constituído por todos os seres vivos, humanos e não humanos [...]”. (Tiriba, 2018, p. 18-19)

O conceito de ‘desemparedamento’ proposto por Tiriba tem me ajudado a pensar o currículo a partir da potência das experiências que vivemos fora da sala de aula, seja nos espaços ‘desemparedados’ da UMEI como parquinho, horta, ateliê, quadra e cozinha experimental, seja nos espaços nas proximidades da UMEI.

Nesse sentido, buscando uma estratégia que pudesse favorecer o contato com a natureza, nós, as professoras e crianças, organizamos e realizamos um passeio num sítio vizinho<sup>28</sup>, um local muito agradável e bonito. O espaço oferece uma visita guiada, apresentando para as crianças vários tipos de plantas e árvores. Ao final, as crianças realizaram o plantio de uma árvore e fizemos um delicioso piquenique.

Entendo que são muitas as questões que atravessam o currículo em uma instituição de Educação Infantil, minhas inquietações giram em torno de como o currículo vai sendo construído através do encontro com as crianças e de como me insiro nesse movimento de pensar minha prática a partir de uma aposta ética-estética-política com os “sujeitos praticantes” da pesquisa, sujeitos esses com os quais (re)crio, (re)invento e compartilho o cotidiano (Certeau, 2014).

O Cotidiano me aponta questões que me fazem refletir, dialogar, (re)avaliar minhas ações pedagógicas e as crianças com suas lógicas me permitem pensar outras possibilidades de ser professora. Percebo isso, por exemplo, no diálogo que tive com uma criança quando estávamos em uma atividade no cinema ‘Reserva Cultural’, promovida pela Equipe de Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Sítio Carvalho - Situado no bairro de Pendotiba, na comunidade do Sapê, é um local que vende plantas, vasos, adubos e ferramentas para hortas e jardins.

<sup>29</sup> Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação (FME), através da Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias desenvolveu no ano de 2019 o Projeto “AnimandoNaEscola: contando histórias com filmes de Animação”. O referido Projeto visa difundir o acesso à animação digital como linguagem, e desenvolver filmes com uso desta tecnologia nas unidades escolares da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, valorizando o protagonismo de alunos e professores como produtores de mídias. As atividades que envolveram a elaboração dos curtas de animação ocorreram no período de abril a outubro, com oficinas práticas mensais sob a orientação da

Assistíamos aos filmes produzidos pelas escolas da rede municipal de Niterói quando ela me surpreende com um comentário. Ao ver a cena de um menino visivelmente desconfortável (parecia que estava chorando), ela disse:

*- Eu acho que ele não queria fazer e a professora obrigou ele! Igual vocês fazem com a gente!*

Nesse momento, dei-me conta das contradições que me habitam e pensar o quanto é desafiador buscar diminuir a distância entre o que defendo e o prático, como me provoca a refletir Freire (1996, p.61): “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. As crianças, com toda a sua potência, por meio de suas falas e gestos, têm me auxiliado e provocado a sair desse lugar de certezas cristalizadas. Suas inquietações, saberes e curiosidades, pouco a pouco, me fazem pensar esse currículo praticado (Alves, 2004; Oliveira, 2003) que temos vivenciado.

Ao refletir sobre essas questões, aproprio-me das palavras de Garcia e Alves (2002), quando apontam que a “prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento” para pensar o movimento dialógico e circular da práticateoriaprática. Nesse movimento de pensar a minha prática, entendo que sou afetada pelas narrativas das crianças e ponho-me no movimento de refletir. Vou à teoria (lendo, estudando, apropriando-me dessa teoria) e retorno à prática, na busca de ser uma professora melhor, a cada dia. Com as crianças, tenho vivenciado esse movimento de ser, a cada dia diferente do que tenho sido.

No ano de 2021, a UMEI Vinicius de Moraes foi uma das escolas da rede municipal de Niterói escolhidas para participar do Projeto Escolas Saudáveis e Sustentáveis, coordenado pelo GEPASE - Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Alimentação e Saúde do Escolar, vinculado a faculdade de Nutrição da Universidade Federal Fluminense – UFF.

O referido projeto tem por objetivo desenvolver ações com vistas a fortalecer, integrar e ampliar práticas alimentares e ambientais sustentáveis nas escolas municipais de Niterói. Este projeto tem como elemento central a implantação de hortas abordando os eixos alimentar, ambiental e pedagógico.

No decorrer do ano de 2021 as ações do GEPASE consistiram em conhecer os sujeitos que habitam a UMEI Vinicius de Moraes. Não era possível, naquele momento, desenvolver propostas que pudessem aglutinar um grupo muito grande de pessoas. Estávamos

---

Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias. No início do mês de novembro ocorreu ‘Mostra de Curtas de Animação’ no cinema ‘Reserva Cultural’, a Mostra constituiu o encerramento do Projeto com a exibição dos filmes produzidos pelas escolas da rede municipal que aderiram ao Projeto.

voltando de forma gradativa às atividades presenciais, tendo em vista os protocolos sanitários estabelecidos pela secretaria de educação de Niterói por conta da pandemia da Covid-19.

Sendo assim, as bolsistas e professoras do GEPASE realizaram conversas com pequenos grupos de professoras e entrevistas individuais. No decorrer desses encontros, o grupo de professoras e a equipe da EAP da UMEI sugeriu a construção de canteiros da horta no pavimento superior, ao lado pomar, buscando assim integrar esses dois espaços.

Em 2022, tivemos o retorno ao presencial de todos os grupos de referência e em horário integral, no ano anterior os grupos estavam frequentando em horário parcial (alguns grupos no turno da manhã e outros no turno da tarde – estratégia utilizada para se evitar a aglomeração de crianças e adultos). Mesmo antes da pandemia da Covid-19, já fazia parte da nossa jornada diária com as crianças o desenvolvimento de propostas nos espaços externos da UMEI (cozinha experimental, ateliê, parquinho, quadra e os canteiros da horta). Porém, vimos a necessidade de permanecer mais tempo nesses espaços ao ar livre, devido à demanda trazida pela pandemia e aos novos protocolos sanitários.

Sendo assim, nos envolvemos bastante na implantação da horta no pavimento superior. A nossa sala de referência favorecia o acesso, pois estávamos localizadas no corredor do parquinho da varanda com acesso ao pomar, a janela da sala tinha uma vista privilegiada para os canteiros da horta, logo pudemos acompanhar o processo de limpeza do terreno e a construção dos canteiros.

As crianças estavam curiosas e empolgadas com toda aquela movimentação, frequentemente perguntavam quando iriam lá mexer na terra, se poderiam plantar lá as sementes de laranja, melancia e maçã (sementes das frutas que eram consumidas por elas no lanche da UMEI).

Inspirada pela curiosidade e interesse das crianças, fiz a leitura do livro “Plantando com Malik”. A obra conta a história de um menino que aprende a plantar sua própria comida através dos ensinamentos de seu avô que vive no continente africano. Preparar o lugar, afagar a terra, escolher as sementes e mudas, plantar, cuidar, ver brotar, adubar, colher, são ações que fazem o menino Malik intuir que plantar a própria comida, cultivar a terra pode ser uma maneira de construir e fortalecer os vínculos afetivos com nossa *ancestralidade* (Trindade, 2006; 2010).

A literatura infantil é uma prática cotidiana em nossa sala de referência. Na situação apresentada acima e em outras que vivenciamos, a literatura é um dispositivo que mobiliza e instiga na roda de conversa, pois abre possibilidades de as crianças irem fazendo

interferências a partir da história que está sendo contada; a palavra circula através do princípio da *circularidade* (Trindade, 2006; 2010).

Em outros momentos, a literatura é fruição, seja pelas histórias que as crianças leem sozinhas, contam umas para outras ou quando nós contamos para elas. A seguir, a narrativa de uma criança e as inferências que ela foi fazendo a partir da leitura de um livro de literatura infantil.

Matheus me convida para ir embaixo da goiabeira e diz: “*passa a mão tia, ela é lisinha!*” Depois de brincar bastante por lá... quando estávamos no portão para ir embora, ele fala: “*queria ter uma árvore dessa na minha casa!*” *É tão bom ficar embaixo dela quando está sol...* “*Eu me balancei ali no galho, brinquei ali embaixo dela. Tia, parecia aquela história da árvore de maçã!*” (Fez referência ao livro: a árvore generosa de Shel Silverstein) (Caderno de campo da pesquisadora)

Alguns teóricos discutem, em seus estudos, sobre a importância de pensarmos o espaço na escola das infâncias, embasando muitas das práticas pedagógicas existentes. É o caso de Lima (2000), arquiteta que pesquisa sobre as edificações e pátios das escolas brasileiras, defendendo que a escola reflete a sua concepção educativa a partir dos seus aspectos exteriores e interiores. A pesquisadora afirma que os espaços escolares são, muitas vezes, a única oportunidade que as crianças têm para vivenciar questões que despertam sua curiosidade e imaginação, especialmente em relação à natureza. Diante disso, venho questionando: por que apostar em práticas cotidianas nos espaços externos na Educação Infantil?

As experiências na horta e pomar ampliam minha compreensão quanto às áreas externas. Esses espaços são uma parte importante de uma proposta pedagógica pensada e conversada com as crianças em uma instituição de Educação Infantil. Horn (2014), investigando o uso desses espaços em escolas brasileiras, observou que o confinamento nos prédios e a privação do sol é uma realidade, tornando raro ver crianças em espaços escolares subindo em árvores, brincando com água, sujando-se com areia, já que atividades com lápis e papel em mesas seriam consideradas mais importantes.

Possivelmente, as propostas desenvolvidas nas salas de referência são priorizadas porque nesse contexto a professora acredita ter um ‘controle’ sobre as crianças e suas ações, já nos espaços externos as crianças teriam mais liberdade e autonomia para escolher suas próprias atividades, enquanto os adultos se colocam em um papel menos importante, supervisionando as brincadeiras e interferindo apenas em casos de violência ou dano físico.

Nesse sentido, defendo que os espaços externos em uma escola de Educação Infantil devem oportunizar às crianças “[...] aprendizagens tão significativas como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI (2009): o brincar e o interagir”. (Horn; Gobatto, 2015, p.79).

Nas minhas práticas cotidianas, reconheço as potencialidades desses espaços externos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois o contato com os elementos da natureza amplia as experiências das crianças de maneira profunda. Habitar o pomar e a horta me liberta de um projeto domesticador de controlar os corpos infantis! O que me move é a inquietude de pensar que o que importa é a vida acontecendo do lado de fora, em contato com a natureza.

Figura 17: Crianças lendo no pomar da UMEI



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), o espaço externo da escola deveria ter um pátio “[...] bem cuidado, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicando a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.” (Brasil, 2009, p. 48).

No Brasil, as instituições de Educação Infantil, destinadas a crianças de zero aos seis anos, costumam seguir as orientações das DCNEI (2009), quanto às suas propostas pedagógicas e concepções curriculares, como é o caso da rede municipal de Niterói.

A concepção de Educação Infantil vem sendo concebida histórica e socialmente em cada cultura. Sendo assim, o currículo para esta etapa é fruto de embates pedagógicos e políticos (Kuhlmann Jr., 2000).

Barbosa (2010), defende que esta etapa não deve ter ações educativas espelhadas no ensino fundamental a partir da fragmentação em áreas do conhecimento, ou visando à aceleração do desenvolvimento infantil, a partir das etapas evolutivas ou, ainda, serem voltadas apenas para o atendimento às necessidades básicas das crianças. Deste modo, a Educação Infantil precisaria ter uma concepção curricular “interativa”, em que narrativas de adultos e crianças se estabeleçam no cotidiano de uma escola das infâncias. (Barbosa, 2010).

Nesse sentido, a pedagogia italiana tem contribuído para pensarmos a escola das infâncias como lugar de encontro com a natureza (Tiriba, 2018). As “cem linguagens das crianças” e o trabalho a partir das “culturas da infância” são algumas das expressões que a Educação Infantil italiana tem propagado, e inspirado algumas escolas brasileiras. Finco, Barbosa e Faria (2015) apresentam a “escola da infância” na Itália:

[...] como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre três e seis anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; e sobre a existência de outros pontos de vista (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 50).

Corroborando a citação acima, Pagano (2017, p. 43) defende que a professora das infâncias, precisa desenvolver um “olhar capaz de ‘ouvir’ os modos de ser, de aprender e de conhecer das crianças”.

Nessa direção, argumenta que um currículo pensado e conversado com as crianças demanda tempo, observação, disponibilidade, atenção da professora para detectar recorrências nos interesses e oportunidades de construção de conhecimentos. Ou seja, deve-se investir para que as crianças, “a partir de múltiplas linguagens, se expressem, aprendam, criem e consolidem conceitos” (PAGANO, 2017, p. 43).

Tenho ouvido falas de algumas crianças nos grupos de referência nos quais atuei/atuo que dizem ter pouco ou nenhum acesso aos espaços públicos, como ruas, praias e parques. Deste modo, as crianças ficam limitadas a brincar apenas dentro de casa, passando muito tempo no celular ou na frente da televisão. Por isso, é essencial considerar o espaço externo da escola como um ambiente para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Tiriba (2010) produziu um documento, a partir das DCNEI (2009), em que defende o princípio da relação das crianças com a natureza, afirmando que a Educação Infantil tem o papel de ensinar a cuidar da Terra. A escola constitui-se, segundo Tiriba (2010), como um espaço privilegiado, já que ali as crianças “[...] colhem suas primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver.” (Tiriba, 2010, p. 2).

Considerando o nosso compromisso com a preservação da vida no planeta, é possível afirmar que “[...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas.” (Tiriba, 2010, p. 7).

Para a referida autora, o espaço externo tem que ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual. Considerando que a Educação Infantil tem a duração de 5 anos, a autora aponta como sendo uma prisão oferecer ar livre apenas por uma ou duas horas por dia, já que, segundo ela, as crianças são seres da natureza. Portanto, é preciso “desemparedar” a Educação Infantil, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio.

Corroborando o pensamento de Tiriba (2010), temos habitado o pomar e a horta, explorando-os como ambientes de contação histórias, desenhar e pintar, brincar livremente e relaxar, enquanto espaços de aprendizagem, em que trabalhamos uma diversidade de conhecimentos.

Em uma das explorações das crianças no pomar, acharam um ovo de passarinho e, rapidamente, vieram mostrar a novidade. Alguns questionamentos foram surgindo:

- *De onde veio esse ovo? É de passarinho?*

Alguns dias após o ocorrido, ao encontrar um ninho no quintal da minha casa após um vendaval, levei-o no dia seguinte para nossa roda de conversa. Ao se deparar com o achado, uma das crianças perguntou:

- *Por que você tirou o ninho dos passarinhos?*

Contei que não havia tirado o ninho dos passarinhos, mas que ele havia caído de alguma árvore por conta do vento forte. Logo fui questionada por outra criança:

- *Como eles fizeram isso?*

Devolvi a pergunta:

- *Como você acha que eles fazem?*

- *Acho que usa uma machadinha!* – ela respondeu.

Perguntei-lhe:

– *Ué, mas passarinho tem mão? Como ele faz para usar a machadinha?*

Outra criança entrou na conversa:

- *Eu acho que ele usa o bico!*

- *Será?* – devolvi.

E outras crianças foram se envolvendo e mais perguntas brotaram:

- *Os filhotes nascem da barriga ou do ovo?*

- *O que os filhotes comem?*

Muitos questionamentos surgiram e hipóteses foram levantadas.

O olhar das crianças me liberta de concepções naturalizadas e empobrecidas, abre possibilidades, outras dimensões de compreensão que não eram percebidas por mim, mostrando a potência e a generosidade do espaço escolar. Compreendendo todo espaço como espaço educador, meio de interação e possibilitador da construção de conhecimentos, o pomar constitui mais um espaço de brincadeira e interação, que emerge da ideia de pensar uma educação problematizadora/libertadora.

#### 4 (IN)CONCLUSÕES E PROVISORIEDADES...

Figura 18: Criança contando história



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

*Cada dia aprendemos alguma coisa. Cada dia aprendemos alguma coisa com as crianças, se as soubermos observar, amar e compreender. Esta menina de cinco anos que foi visitar uma fábrica de cerâmica e depois me deu suas impressões a respeito, encontrou um sentido para vida que muitos adultos pretenciosos, fúteis, ignorantes, ainda não encontraram nem a sua própria custa nem à custa de todas as bibliotecas. E, provavelmente, mesmo não encontrarão jamais, pelo menos nessa encarnação. A menina chegou-se a mim, muito contente com a sua descoberta. E disse-me, descrevendo a cena com as mais vivas cores: - Sabes. Naquela fábrica os moços trabalham como se estivessem brincando. Uma pega numa coisinha, põe o pozinho dentro, e dá ao outro. É sempre assim. Bonito, mesmo! Tal qual uma brincadeira. Sabes? Eu gostava de trabalhar naquela fábrica!*

(MEIRELES, 2001, p.20)

É chegada a hora de colocar um ponto final na pesquisa. Lembro-me do trecho do poema “Convite à vida”, de Cecília Meireles, e a ele recorro, pois que me faz refletir sobre o percurso de pesquisar *com* as crianças.

Aprendi com as crianças que elas são potentes, nos deslocam, ajudam-nos a ver o que, muitas vezes, não vemos, nos ensinam a nos assombrar diante das miudezas do cotidiano... As crianças aprendem e se desenvolvem o tempo todo, em todo lugar. E boa parte de seu dia é vivido na UMEI. Temos o privilégio de dispor de espaços ao ar livre (pomar e horta) que possibilitam que as crianças brinquem e aprendam do lado de fora. Para muitas delas, entrar em contato com a natureza durante esse período que passam na UMEI é a única oportunidade de viver essa experiência.

Poder movimentar-se livremente, em um ambiente natural, contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Por isso, é necessário e urgente que sejam construídas escolas da infância mais verdes ou conectadas com seus entornos. Tenho apostado em uma prática educativa que contemple a natureza e os espaços abertos para explorar a curiosidade, o que favorece as interações e brincadeiras entre os pares, bem como aprendizagens significativas para as crianças.

Ao experimentarem os *espaçostempos* da UMEI, as crianças mostram que é possível viver a escola como espaço de descobertas, alegria e afetos. Mostraram-me ser possível pensar na educação das infâncias como possibilidade, como potência...

Pesquisar *com* o cotidiano não foi uma tarefa fácil. Foi necessário abrir-me ao diálogo, ter sensibilidade, olhar atento e escuta sensível. Alguns momentos foram mais desafiadores, e o medo e a insegurança, por vezes, me paralisaram e impediam-me de seguir adiante. Eu diria que foi o encontro com as crianças, com suas lógicas e modos de ver a vida, que me encorajavam a seguir apostando em um modo de fazer pesquisa que não define previamente os “procedimentos” metodológicos, mas que compreende que a metodologia vai se construindo no percurso da investigação.

Venho me fortalecendo e me permitindo viver a alegria de aprender com as crianças, buscando compreender suas lógicas infantis. Nesse processo, vou me constituindo como uma *professora pesquisadora* que concebe que o seu fazer e o trabalho pedagógico desenvolvido elas precisam ser constantemente (re)pensados, transformados.

Nesse sentido, defendo como tese que podemos experimentar práticas educativas que sejam pensadas *com* as crianças, pois compreendo que elas são competentes e inventivas na seleção de temas, espaços, tempos, desafios e na resolução de seus próprios conflitos. O que trago em mim são indagações surgidas de uma prática que promove encontros diários e

intensos com as crianças, uma prática que não é mensurada no tempo Chrónos, mas no tempo aiónico. Um certo dia, estava com as crianças no pomar, e uma delas disse:

- *Olha aquela nuvem, ela não parece um cachorro?*

Logo, as outras foram entrando na brincadeira:

- *Olha!! O trenó do Papai Noel passou ali, viu a marca?*

Alguém perguntou:

- *Cadê ele então?*

Outra respondeu:

- *Está preso naquele saco ali, apontado para nuvem!*

- *Não está nada... ele escapou! Olha as pegadas dele...*

Ficamos um bom tempo deitados no gramado do pomar observando as nuvens, vivendo esse tempo aiónico. Para Kohan (2004), ao se pensar a infância, exige-se pensar também o tempo. Segundo o autor, os gregos da Antiguidade usavam três palavras diferentes para se referir a tempo ou à ideia de temporalidade. Chrónos, Kairós e Aión são os termos reconhecidos do tempo grego com diferenças significativas entre si.

*Chronos* está ligado ao tempo cronológico, sequencial, ao tempo que pode ser medido. *Kairós* é o momento indeterminado no tempo, o momento em que algo especial acontece. Já *Aión* é o tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, tempo da criatividade – no qual as horas não passam cronologicamente; tempo da intensidade em que as coisas são vividas.

Nosso dia a dia é marcado por esses três tempos: Chronos nos impõe o tempo cronológico, do relógio; Kairós traz a ação que muda o sentido interior de nossas atividades cotidianas; e Aión, por sua vez, nos afirma que nada é apenas como percebemos, é muito mais intenso. Não podemos fugir de Chronos, mas podemos dar mais atenção a Aión, que habita nos detalhes no nosso dia a dia. Considerando os aspectos que envolvem o tempo, compreendo que, ao se refletir sobre propostas pedagógicas pensadas e conversadas com as crianças, não há como não considerar o tempo em todas as suas dimensões.

No percurso da pesquisa, foram surgindo inquietações que perpassavam pela questão étnico-racial, pondo-me a refletir sobre as infâncias negras a partir dos estudos que apontam que as crianças negras, desde pequenas, são expostas a situações racistas, relacionadas a seus corpos e seus cabelos (Abramowicz, 2011; Cavalleiro, 1998; Santiago, 2014; Gomes,)

Na UMEI Vinicius de Moraes, temos tensionado a reflexão de que é urgente e necessário buscarmos modos de dialogar com as famílias, no sentido de envolvê-las no trabalho pedagógico que desenvolvemos com as crianças. Pensando nisso, ao elaboramos o

projeto da boneca Valentina, incluímos um diário que acompanha<sup>30</sup> a boneca quando vai para a casa das crianças. Compreendemos que tal estratégia possibilita o diálogo como um encontro, pois, mediante as narrativas registradas no diário, as famílias trazem a experiência de receber uma boneca negra, bem como ler um livro de literatura infantil que aborda a questão racial.

Figura 19: Página do diário de Valentina com o registro de uma das famílias do grupo de referência 5A

Dia 26/08/2022 Jolly  
 Hoje a Valentina veio conhecer  
 minha família.  
 Assim que chegamos ela conheceu  
 meus irmãos e fomos lanchon e conhecer  
 a piscina tirei varias fotos na beira  
 de piscina e fomos ajudar minha  
 mãe na cozinha fomos e fomos  
 ler o livro brincar de fazer penteados  
 nos nossos cabelos e tão cansada fomos  
 dormir pra de manhã aproveitar a  
 piscina e pergamos um sol. Quando  
 amanheceu ~~perdemos~~ escovamos os  
 dentes fomos nosol na beira da piscina  
 ficamos dia todo aproveitamos  
 muito nosso fim semana no  
 final da tarde de domingo fomos na  
 bisca e anoite voltamos para dormir  
 pra retornamos pra escola fim  
 semana maravilhoso com a Valentina.  
 Até breve Amei! fim semana  
 Valentina  
 bss Jolly

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

<sup>30</sup> O projeto teve sequência no ano de 2023.

No dia seguinte, em nossa roda de conversa, é a vez da criança compartilhar com as demais os momentos de interação com a família. Ainda é muito pouco o que temos feito, pois são ações pontuais, nas quais buscamos envolver essas famílias nos projetos que foram pensados pelas professoras/crianças/escola. Quanto a isso, penso que temos que avançar na escuta, participação e diálogo com esses sujeitos.

O maior desafio é buscar desconstruir algumas concepções que alguns grupos familiares carregam, como, por exemplo, quando as crianças estão nos grupos de 5 anos, e algumas famílias verbalizam o desejo que seja priorizado o ensino da escrita, ou seja, elas pensam a educação das crianças pequenas centrada nas referências que elas têm do ensino fundamental, com foco, essencialmente, na escolarização. Porém como nos instiga Freitas (2007), é preciso refletir a *forma* da/na Educação Infantil.

A Educação Infantil possui especificidades, modos de fazer, de narrar, documentar o processo, de estar, de olhar, escutar e sentir o outro. Está permeada por uma Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), uma pedagogia das relações, da corporeidade, da sensibilidade, da experiência, que aposta no reconhecimento das crianças como sujeitos participantes no processo educativo. Nela, o pensar e o fazer na Educação Infantil não se separam. Isso me retroalimenta e inspira a refletir sobre os rituais de encantamento presentes na minha prática educativa. É o que tem me instigado a pensar: quais conhecimentos eu tenho que dispor para exercer a docência na Educação Infantil?

Assim, a Educação Infantil se diferencia das outras etapas educacionais por ter sido forjada através de diferentes lutas para ser reconhecida como direito das crianças e de seus responsáveis. De acordo com Faria (2005), nesse cenário, se destacam a luta das feministas, operárias, sindicalistas, trabalhadoras, que galgaram o lugar das crianças na Constituição Federal de 1988 e em outros espaços.

Nessa luta, aliaram-se professoras/es pesquisadoras/es, que afirmaram a necessidade de haver o reconhecimento da educação das crianças de até 5 anos de idade como a primeira etapa da educação básica na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), bem como a construção dos saberes e fazeres pedagógicos acerca da educação da infância dentro dos espaços acadêmico e escolar.

[...] O que o encontro entre arte e infância tem mostrado são as lacunas na formação do pedagogo(a) que convive e trabalha com crianças pequenas, principalmente com as pequeninhas, para educá-las muito além do cognitivismo reinante. O destaque aqui dado à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito à beleza, à comunicação não verbal,

enfim, arte como experiência de um corpo em suas primeiras aprendizagens, corpo e mente, pensamento e ação no mundo. Problematizando as bases exclusivamente científicas da Pedagogia e seu tecnicismo estrutural – a didática – estamos tentando com a arte preencher a lacuna da formação docente, rumo a uma pedagogia da infância. Assim, apostamos que também uma outra pedagogia é possível (Faria; Richter, 2009, p. 104).

As autoras nos convidam a problematizar certos conceitos e práticas educativas para que não sejam naturalizadas na Educação Infantil. Nessa linha de pensamento, trago a provocação do educador italiano Danilo Russo (2007), que afirma que a professora e o professor de Educação Infantil “não dão aula”. Segundo o autor, a Educação Infantil não está centrada na aula, no ensino, na figura da professora, no binômio ensino-aprendizagem, mas na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado.

Russo (2007) aponta para a necessidade de se desconstruir a ideia de “rotina” enquanto algo rígido e imutável; a questionar o agrupamento de crianças ao longo de suas jornadas nas instituições de Educação Infantil, as propostas que acontecem majoritariamente de forma homogênea, para que se tornem heterogêneas, em que pequenos grupos de crianças que se organizam de acordo com seus interesses/necessidades e desenvolvam ações diferenciadas.

E, concomitantemente, desconstruir toda a ideia de que planejamento oriundo da didática normalizadora são questões apresentadas por Russo (2007), bem como por Faria e Richter (2009, p. 105), os quais afirmam que a professora da educação infantil é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar. Portanto, sem “salas de aula”, “sem alunos(as)”.

Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) contribuíram no processo de pensarmos as especificidades de uma Pedagogia da Infância. Não que as especificidades de uma pedagogia diferenciada fossem desconhecidas da área ou não estivessem contidas em outros documentos. O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, originalmente de 1995 e reeditado em 2009, já trazia alguns desses apontamentos, mas não como a repercussão que ganham com as Diretrizes de 2009.

Assim, as DCNEIs vão revelando os entendimentos e as possibilidades de construção de outras formas de pautar os saberes e os fazeres a serem desenvolvidos junto às crianças pequenas, enquanto currículo praticado e em construção permanente.

Viver o movimento de pesquisar minha própria prática, e contar minha história me provoca a alargar meu pensamento e colaborar para que, junto com meus pares, possamos ampliar movimentos do pensar, e contribuir para fazer existir modos outros de se viver a escola das infâncias, de viver a educação através de práticas educativas potentes.

Ribeiro, Sampaio e Souza (2016) sinalizam que a pesquisa construída por narrativas coletivas, minhas e do/a outro/a, é um campo para o encontro de diferentes saberes e conhecimentos e isso já garante um enfrentamento das contradições que essas diferenças sustentam ou suscitam.

A opção de investigar a minha própria prática surge em mim a partir de uma necessidade de compreender a experiência de viver, contar para reviver, recontar e assim abrir a perspectiva de uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015). Viver a pesquisa por dentro, sendo meu próprio tema de investigação, abre diversas possibilidades de viver uma prática, de movimentar o pensamento refletindo sobre temas e princípios que criam sentidos conforme são vividos. O processo de experienciar relações com as crianças e suas/nossas infâncias potencializam a invenção dessa prática. Uma prática que me move de maneira distinta por não ser prescritiva, que vislumbra enxergar além do óbvio, que almeja se expandir quando encontra o olhar da criança.

Sigo como uma professora-pesquisadora em formação, preocupada com a educação das infâncias das classes populares e a escola pública, movida por questões que emergem do cotidiano no qual estou inserida. Uma professora-pesquisadora que acredita na potência das crianças na construção dessa escola. Ao longo desses anos na docência, compreendi que, apesar dos desafios que atravessam o nosso fazer pedagógico, ser professora foi a melhor escolha que deveria ter feito, pois a docência me possibilitou poder viver diversas experiências com as crianças... experiências atravessadas pela intensidade do encontro, do fazer junto, do diálogo.

Embora fosse uma menina pobre das classes populares, filha de pais analfabetos que pouco puderam contribuir nos meus trabalhos escolares, tenho a lembrança de que a escola pública foi um lugar positivo e muito importante para mim. Lá, pude ter acesso a uma das minhas maiores paixões, que levaria para toda a minha vida: os livros. E lá, também, pude alimentar esta paixão, pois ter livros em casa não era a minha realidade.

Mesmo diante das situações limites diárias e dos desafios que enfrentamos no cotidiano escolar, reitero o quanto a escola pública é viva devido à potencialidade dos sujeitos que a praticam.

Concluo com um trecho do livro de Literatura Infantil *A professora encantadora*, de Márcio Vassallo, uma obra que me encanta e inspira a ser a professora que eu gostaria de ter sido. Nele, o autor narra a história de uma professora que:

*Olhava para tudo com olho de assombro e estranheza. Ela dizia que assombro é um susto cheio de beleza e que estranheza é o casamento do estranho com a surpresa.” [...] “Sempre que podia, e a Maísa podia quase sempre, ela também nos ensinava a catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das ideias, das pessoas. Ela dizia que pergunta nova é uma que desdobra a gente por dentro. E a Maísa gostava um bocado de desdobrar gente por dentro. Assim, a professora também nos ensinava a diminuir medos no coração, dividir silêncio na frente de uma beleza e multiplicar poesia no pensamento. [...]*

*Ela nos mostrava que alguém só sabe ensinar quando não consegue parar de aprender. [...] Na escola toda, quem aceitasse ganhar um abraço da Maísa ganhava também um poema. Ela sempre tinha um poema para dar asa nos outros. A Maísa dizia que dar asa nas pessoas é reconhecer o que cada uma delas tem de mais bonito e mágico.*

*[...] Algumas pessoas costumavam dizer que ela precisava parar com aquela mania de dar asa para os outros, que ela devia ter os pés no chão e que, na realidade, a Maísa não era boa professora, porque não preparava os alunos para o futuro. Mas a Maísa só voava porque pegava impulso do chão e ela não entendia essa história de preparar gente para o futuro, não.*

*No relógio da Maísa, o futuro chegava sempre em um minuto para daqui a pouco. E antes de daqui a pouco, sem pressa nenhuma, ela também dava para a gente aula de despreparo. Afinal, a professora nos explicava que ninguém pode ter surpresas deliciosas com coisas mais simples da vida se estiver preparado para elas.*

*E, assim, ela me ensinou a suspirar, me ensinou a reparar, me ensinou a escutar, me ensinou a parar, me ensinou a flutuar...*

E, com essa constelação de inquietações que surgem no cotidiano tão plural e complexo, sinto-me mobilizada a seguir pesquisando e exercendo a docência com as crianças. Junto ao coletivo de professoras da UMEI Vinicius de Moraes, temos nos desafiado a encontrar

modos de transformação, especialmente no que diz respeito às práticas educativas voltadas para as infâncias da UMEI.

Isso motiva e instiga a seguirmos apostando em uma escola das infâncias democrática, justa, igualitária, libertadora e acolhedora para as crianças e adultos que, cotidianamente, compartilham esse *espaçotempo*.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a participação das crianças. *In*: NASCIMENTO, Maria Leticia; GOBBI, Marcia Aparecida (org.). **Infâncias sul-americanas**: crianças nas cidades, políticas e participação. São Paulo: FEUSP, 2017.
- ALVES, Nilda. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2022. (Série cultura, memória e currículo, v.1).
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- BARBOSA, Andréa *et al.* **A experiência da imagem na etnografia**. São Paulo: Terceiro Nome, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BARDANA, Angelles Abelleira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2020.
- BARROS, Manoel. Manoel de Barros em carta a José Castello. **Jornal Valor Econômico**, 18 mar. 2012.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter (org.). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BIACHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**. Florianópolis: Cortez; Editora da UFSC, 2006.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Valores e referências afro-brasileiras**. Saberes e fazeres. v.3: Modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/12/1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educacenso**: o item cor/raça no censo escolar da educação básica. 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2015/cor\\_raca.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**: situação epidemiológica do Brasil até a SE 34 de 2023. 29 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-semanais-Covid-19/Covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-ate-a-se-34-de-2023> Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães. O Currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum. S. Paulo**, v.12, n.2, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ELTLER, Kita. Questões sobre a fotografia: olhando o mundo pelo buraco do alfinete. *In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas Linguagens na Escola***. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 33-45.

FARIA, A. L. G. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FARIA, A. L. G.; RITCHER, S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? *In: **Small size papers experiencing art in early years: learning and development processes and artistic language***. Bologna (Itália): Pendrago, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Natália. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? *In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores***. Curitiba: PUCPress, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em Educação no/do/com o cotidiano das escolas. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas***. Petrópolis: DP et al., 2008. p. 23-34.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano***. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Geisa. **Coletivo casa escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos**. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro***. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v.1, n. 3, p. 6-9, dez. 2003/mar. 2004. Disponível em:

<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2011/03/texto-para-estudo-o-brincar-na-educacao.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

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, 2014b. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1990].

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

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

GALEANO, Eduardo. **Bocas do Tempo**. São Paulo: L&PM, 2010.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio do janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº10639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236p. (Coleção Educação para todos). Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

HELAL, Igor; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Para uma educação outra: formação permanente, pistas e indícios a partir de fotografias docentes. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 315-334, jul./dez. 2011.

KOHAN, Walter Omar (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola /MEC, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

KOHAN, Walter Omar. Valores Civilizatório e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In: BRANDAO, P.; TRINDADE, A. L. da. (org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 17, n.2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 14, p. 5-18, jun./ago. 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEAL, Bernadina. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

LIMA E SOUZA, Mônica. **A estrutura do racismo**. Entrevista concedida a Thaynara Santos. Disponível em: <http://mareonline.com.br/>. Acesso em: 17 set. 2023.

LIMA, Camila Machado de. **O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo: por uma formação docente infantil e denegrida**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LIMA, Heloisa Pires Lima. **Histórias de Preta**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998.

MACHADO, “O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo: por uma formação docente infantil e denegrada” (Machado, 2020).

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação. *In*: KOHAN, W.; LOPES, S.; Martins, F. (org.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). **Portaria n. 132/2008, de 01 abr. 2008**. 2008a. Disponível em: <http://www.educacao.nitroi.rj.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2023.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). **Portaria n. 125/2008, de 01 abr. 2008**. 2008b. Disponível em: <http://www.educacao.nitroi.rj.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; MAGALHÃES, Janete Carvalho (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividade**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: NUPEC/Ufes, 2013.

OLIVEIRA, Iolanda. Raça, currículo e práxis pedagógicas: população negra e a educação escolar. **Cadernos PENESB**, Niterói, n.7, p. 41-67, 2006.

RBA. Rede Brasil Atual. 2022. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2023.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S.H.V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael;

SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**. Por que não? Rio de Janeiro: Ayu, 2016.

SANTIAGO, Flávio. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 2014.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel J. (org.). **Infâncias (in) visíveis**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 25, p.183-206, 2007.

SILVA, M.R.P.; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. *In*: SILVA, M.R.P.; MAFRA, J.F. (org.). **Paulo Freire e a Educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p.57-82.

SILVA, Maria do Nascimento. **O que aprendemos com os bebês?** Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

TIRIBA, Lea (Consultora). **Crianças da Natureza**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-riancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TÓMAS, Catarina. Participação não tem Idade: Participação das crianças e cidadania da infância. **Revista Contexto & Educação**, v. 22, n. 78, jul./dez. 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Em busca da cidadania plena. *In*: **Saberes e fazeres**, v. 1: Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em:

[https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf)  
Acesso em: 20 fev. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDAO, P.; TRINDADE, A. L. da. (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VASSALO, Marcio. **A professora encantadora**. Belo Horizonte: Editora Abacatte, 2010.