Educação e Transformação Social

pesquisas sobre infâncias, docências e diversidade

Marta Regina Paulo da Silva
Juliana Timóteo de Melo
Ana Carolina Bresciani Valverde
(Orgs.)



Pedro & João editores

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:

PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS, DOCÊNCIAS E DIVERSIDADE

Pedro & João
editores

Marta Regina Paulo da Silva
Juliana Timóteo de Melo
Ana Carolina Bresciani Valverde
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:

PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS, DOCÊNCIAS E DIVERSIDADE

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Marta Regina Paulo da Silva; Juliana Timóteo de Melo; Ana Carolina Bresciani Valverde [Orgs.]

Educação e Transformação Social: pesquisas sobre infâncias, docências e diversidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 274p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3279-9 [Digital]
978-65-265-3280-5 [Impresso]

1. Infâncias. 2. Pesquisa em Educação. 3. Educação Antirracista. 4. Formação Docente. 5. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Revisão: Lourdes Kaminski Alves
Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

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



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (Paulo Freire)

Às crianças, famílias, educadoras, educadores e a todas as pessoas que fazem da educação um ato de compromisso com a vida: nossa gratidão por caminharem conosco na luta cotidiana por um mundo mais amoroso, justo e democrático, onde todas as vidas possam ser reconhecidas em sua dignidade e ter o direito de dizer, criar, resistir e transformar.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **11**
Organizadoras

PREFÁCIO **19**
Crislei de Oliveira Custódio

EIXO 1: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, DIVERSIDADE E RECONHECIMENTO **27**

"SE EXISTIMOS, NÓS TAMBÉM FAZEMOS PARTE": PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL **29**
Agleide de Jesus Vicente

"EU SÔ PETO ESCURO": VOZES INFANTIS E RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL **45**
Eliane Cristina Uzeloto Enumo

"MINHA COR REPRESENTA MAIS DO QUE UM TOM DE PELE": PERCURSO COM METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL **61**
Juliana Timóteo de Melo

"NÃO ME SINTO PREPARADA": O TRABALHO DOCENTE FRENTE A EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE **79**
Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL **97**
Ana Carolina Bresciani Valverde

"SE FOSSE UM PASSARINHO, TAMBÉM IRIA VOAR": A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL **115**
Mariana de Almeida de Moura
Marta Regina Paulo da Silva

EIXO 2: LINGUAGENS, DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE **131**

EDUCADORAS DE BEBÊS: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL **133**
Marilda Capitulina Costa Salgado

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NA CRECHE: COTIDIÁFONOS, CULTURAS INFANTIS E A AUTORIA SONORA DAS CRIANÇAS **153**
Maria Cristina Albino Galera

AÇÕES PERFORMATIVAS E O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA TRANSGRESSORA AO FAZER ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL **171**
Alexandre Andrade da Silva

CONSTRUINDO UMA INFÂNCIA DESEMPAREDADA NA CRECHE
Viviane Graciele de Araujo Valerio **183**

O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O QUINTAL BRINCANTE NA CRECHE **199**
Miriane de Amorim Araújo

BRINCAR, FOTOGRAFAR, PRODUZIR CULTURAS: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DE CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS LEITURAS DE MUNDO **217**
Marta Regina Paulo da Silva
Vanilza Ramos Rodrigues Oliveira

A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: VISIBILIZANDO O PERCURSO DE APRENDIZAGEM NA CRECHE **237**
Patrícia Stecca Reis de Andrade

COMO NÓ E NÓS: A AVALIAÇÃO DOCUMENTADA E PARTICIPATIVA NA CRECHE NO CONTEXTO DE PANDEMIA **251**
Natália Francisquetti da Silva

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES
269

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea nasce em um ano de celebração. Em 2026, comemoram-se os dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Criado em 2016 com a implantação do curso de Mestrado Profissional em Educação e ampliado, em 2024, com a oferta do curso de Doutorado Profissional, o Programa consolidou-se como um espaço de produção de conhecimento, formação de pesquisadores(as) e desenvolvimento de investigações comprometidas com a articulação entre pesquisa, formação docente, práticas pedagógicas e políticas e gestão da educação, em diálogo com diferentes contextos educacionais.

A celebração estende-se aos dez anos do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), que, desde sua criação, acompanha essa trajetória desenvolvendo pesquisas na interface entre infâncias, educação e interculturalidade. Orientado por uma perspectiva freiriana, o grupo tem produzido estudos que problematizam as desigualdades presentes nos contextos educativos e investigam possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a equidade, a valorização das diferenças e o fortalecimento da democracia.

É nesse percurso coletivo de pesquisa, formação e compromisso social que se insere esta obra. Os estudos aqui reunidos expressam diferentes investigações desenvolvidas no âmbito do GEPIDE e compartilham um horizonte comum: compreender a educação como prática ética, política e transformadora. Embora abordem objetos e metodologias distintas, os capítulos dialogam ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, produtores de culturas e participantes ativos da vida social, ao mesmo tempo em que reafirmam a formação docente como um processo permanente de investigação, reflexão e transformação das práticas educativas.

A coletânea organiza-se em dois eixos temáticos que, embora privilegiem diferentes objetos de investigação, compartilham um mesmo compromisso com a construção de uma educação democrática, intercultural e socialmente comprometida. O primeiro, **Educação antirracista, diversidade e reconhecimento**, reúne pesquisas que problematizam as relações étnico-raciais, a participação infantil, a garantia dos direitos das crianças e os processos de formação docente, evidenciando a necessidade de enfrentar as desigualdades que atravessam o dia a dia das instituições educacionais. O segundo, **Linguagens, documentação pedagógica e formação docente**, aproxima estudos que investigam as múltiplas linguagens das crianças, a documentação pedagógica como prática investigativa e a formação de professores(as), explicitando a centralidade da escuta sensível, da documentação e da reflexão sobre a prática como fundamentos da docência na Educação Infantil.

Eixo I – Educação antirracista, diversidade e reconhecimento

Os estudos reunidos neste eixo partem do reconhecimento de que a garantia dos direitos das crianças exige enfrentar as múltiplas formas de desigualdade que perpassam os tempos e espaços dos ambientes educativos. Sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, os capítulos estabelecem um diálogo em torno de questões que articulam participação infantil, relações étnico-raciais, formação docente e direito à educação, permitindo compreender que a construção de práticas comprometidas com a justiça social demanda reconhecer as crianças como participantes ativos da vida coletiva e protagonistas da construção de práticas educativas democráticas. Ao mesmo tempo, assinalam que a consolidação de uma educação antirracista pressupõe processos permanentes de formação, reflexão crítica e transformação das práticas pedagógicas.

Abrindo o eixo, Agleide de Jesus Vicente, no capítulo "**Se existimos, nós também fazemos parte": participação política das**

crianças na Educação Infantil”, dirige o olhar para a participação das próprias crianças na construção do cotidiano institucional. Ao analisar a reivindicação coletiva por um espaço para brincar em dias de chuva, sinaliza que a escuta das crianças constitui um posicionamento ético e político indispensável à construção de instituições mais democráticas, reconhecendo meninos e meninas como sujeitos capazes de interpretar, problematizar e transformar os espaços que habitam.

Essa centralidade das vozes infantis ganha novos contornos nos capítulos seguintes, que aproximam infância e relações étnico-raciais. Enquanto Eliane Cristina Uzeloto Enumo, em "**Eu sô peto escuro": vozes infantis e relações raciais na Educação Infantil”,** chama atenção para como crianças pequenas elaboram significados sobre raça, pertencimento e identidade em suas interações cotidianas, Juliana Timóteo de Melo, no capítulo **“Minha cor representa mais do que um tom de pele",** mostra que práticas pedagógicas participativas e fundamentadas em referenciais freirianos e decoloniais fortalecem o protagonismo infantil e a construção de identidades positivas, indicando que a educação antirracista se constrói com as crianças e não apenas para elas.

O debate desloca-se, então, para a formação docente. Em **“’Não me sinto preparada’: o trabalho docente frente a educação para e nas relações étnico-raciais na creche”,** Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga analisa os desafios enfrentados por professoras da creche na implementação da Educação na e para as Relações Étnico-Raciais, revelando como as lacunas formativas repercutem nas práticas pedagógicas. Em diálogo com essa discussão, Ana Carolina Bresciani Valverde, no capítulo "**Entre discursos e práticas: a construção do pensamento racial na Educação Infantil",** investiga como educadoras e gestoras da Educação Infantil compreendem a constituição do pensamento racial na infância, trazendo à tona as tensões entre o reconhecimento do racismo estrutural e sua naturalização nos cotidianos escolares. Em conjunto, os dois estudos salientam que a consolidação de práticas antirracistas baseia-se em processos

formativos capazes de problematizar discursos cristalizados e fortalecer perspectivas interculturais, decoloniais e comprometidas com a equidade.

Encerrando o eixo, Mariana de Almeida de Moura e Marta Regina Paulo da Silva em, **"'Se fosse um passarinho, também iria voar': a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional",** ampliam a discussão ao abordar o direito à educação de crianças em situação de acolhimento institucional. Ao analisar os efeitos da sobreposição de marcadores como raça, classe, gênero e idade sobre suas trajetórias escolares, as autoras colocam luz sobre o reconhecimento das diferenças enquanto condição para a efetivação do direito à educação. Em contraposição às lógicas de invisibilização e estigmatização, defendem uma pedagogia da amorosidade e da dialogicidade capaz de produzir pertencimento, acolhimento e emancipação.

Ao longo deste percurso, as investigações endossam que a construção de uma educação antirracista exige muito mais do que o cumprimento de dispositivos legais ou a realização de ações pontuais. Exige reconhecer as crianças e as(os) educadoras(es) como sujeitos históricos, capazes de produzir novos sentidos para a escola pública e para a sociedade. Ao articular participação infantil, garantia de direitos, formação docente e enfrentamento das desigualdades raciais, este eixo convida o(a) leitor(a) a compreender a educação antirracista como um projeto permanente de justiça, reconhecimento e transformação social.

Eixo II – Linguagens, documentação pedagógica e formação docente

As investigações apresentadas neste eixo partem da compreensão de que as crianças produzem conhecimentos, culturas e modos próprios de interpretar o mundo por meio de múltiplas linguagens. Gestos, movimentos, brincadeiras, sons, imagens, narrativas, desenhos, fotografias e tantas outras formas de expressão constituem modos legítimos de comunicar

experiências, produzir sentidos e participar da vida coletiva. Reconhecer essa pluralidade implica compreender a documentação pedagógica não como um conjunto de registros produzidos para narrar o cotidiano escolar, mas como um processo investigativo, ético e interpretativo que torna visíveis os percursos de aprendizagem das crianças e sustenta a reflexão sobre a prática docente.

Nessa perspectiva, documentar significa atribuir sentido às experiências vividas na Educação Infantil. Para além de reunir fotografias, anotações ou produções infantis, a documentação pedagógica exige uma escuta sensível e um olhar atento às manifestações das crianças, buscando compreender seus interesses, hipóteses, descobertas e formas de significar o mundo. Ao interpretar esses registros, professores(as) constroem conhecimento sobre os processos educativos, ressignificam o planejamento e fortalecem práticas comprometidas com a participação infantil, com os direitos das crianças e com a qualidade da Educação Infantil.

É nesse movimento que a formação docente atravessa todos os capítulos deste eixo. Ao reconhecer o(a) professor(a) como pesquisador(a) de sua própria prática, os estudos sinalizam que observar, registrar, interpretar e dialogar sobre as experiências infantis constituem ações indissociáveis da docência. A documentação pedagógica, assim, deixa de ocupar um lugar meramente burocrático para constituir-se como um dispositivo de investigação, produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, fortalecendo uma prática autoral, reflexiva e comprometida com as culturas da infância.

Abrindo o eixo, Marilda Capitulina Costa Salgado, no capítulo **"Educadoras de bebês: desafios na construção da identidade profissional",** analisa a constituição da identidade profissional das educadoras de bebês, confirmando como essa trajetória é marcada por transformações nas concepções de infância, cuidado, educação e formação docente. Ao discutir a especificidade da docência com bebês, a autora realça a necessidade de experiências de formação

contextualizadas, investigativas e sensíveis às múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano da creche.

As diferentes linguagens infantis ocupam lugar central nos capítulos seguintes. Maria Cristina Albino Galera, em **"Musicalização infantil na creche: cotidiáfonos, culturas infantis e a autoria sonora das crianças",** revela como a musicalização na creche pode constituir-se como experiência de autoria, criação e produção cultural, reconhecendo as crianças como compositoras de suas próprias sonoridades. Em consonância com essa perspectiva, Alexandre Andrade da Silva, em **"Ações performativas e o reconhecimento da criança transgressora ao fazer arte na Educação Infantil",** problematiza a arte como linguagem capaz de potencializar a imaginação, a expressão e a criação, defendendo práticas pedagógicas que reconheçam a criança como autora de seus processos artísticos e culturais.

O diálogo entre infância, natureza e formação docente é aprofundado nas pesquisas de Viviane Graciele de Araujo Valerio e Miriane de Amorim Araújo. Ao passo que a primeira, **"Construindo uma infância desemparedada na creche",** fundamenta o desemparedamento da infância como possibilidade de ampliar as experiências sensíveis, investigativas e democráticas das crianças, a segunda, **"O método autobiográfico na formação docente da Educação Infantil e o quintal brincante na creche",** nos conduz a perceber como o método autobiográfico favorece percursos de desenvolvimento profissional que fortalecem identidades docentes e ressignificam as relações entre infância, natureza e educação. Em ambas as pesquisas, a formação do(a) professor(a) emerge como condição para a construção de práticas comprometidas com a escuta, o pertencimento e a valorização das experiências infantis.

A documentação pedagógica torna-se o foco central dos três capítulos que encerram o eixo. Marta Regina Paulo da Silva e Vanilza Ramos Rodrigues Oliveira, em "**Brincar, fotografar, produzir culturas: experiências estéticas de crianças pequenas e suas leituras de mundo",** apresentam a fotografia como narrativa

das infâncias, evidenciando seu potencial para revelar as culturas infantis e ampliar a compreensão dos cotidianos vividos pelas crianças. Na mesma direção, Patrícia Stecca Reis de Andrade, no capítulo, "**A fotografia como linguagem na documentação pedagógica: visibilizando o percurso de aprendizagem na creche**", discute a fotografia como linguagem da documentação pedagógica, destacando sua potência para tornar visíveis os percursos de aprendizagem e favorecer a reflexão crítica sobre as práticas educativas. Fechando o eixo, em "**Como nó e nós: a avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia**", Natália Francisquetti da Silva amplia essa discussão ao abordar a avaliação documentada e participativa como processo dialógico capaz de narrar as trajetórias das crianças, fortalecer a memória institucional e consolidar uma cultura pedagógica comprometida com a escuta, a participação e a documentação das experiências infantis.

Tomados em sua articulação, os capítulos deste eixo ressaltam que linguagens, documentação pedagógica e formação docente constituem dimensões indissociáveis de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Ao reconhecer as crianças como autoras de experiências, produtoras de cultura e agentes de seus processos de aprendizagem, os estudos demonstram que documentar é interpretar, dialogar e produzir conhecimento sobre o cotidiano educativo. Nesse sentido, para além de registrar experiências, a documentação pedagógica torna-se uma prática ética e política que fortalece a formação docente, qualifica o trabalho pedagógico e amplia as possibilidades de construção de uma Educação Infantil democrática, sensível e socialmente comprometida.

Embora organizados em dois eixos distintos, os capítulos dialogam continuamente entre si. A defesa da participação das crianças, o reconhecimento das múltiplas infâncias, a valorização das diferenças, a formação permanente de professores(as) e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade constituem princípios que atravessam toda a obra.

Assim, as pesquisas aqui reunidas demonstram que a transformação da educação ancora-se na articulação entre produção de conhecimento, formação docente e transformação das práticas educativas, viabilizando o planejamento e a garantia de projetos pedagógicos comprometidos com a justiça social e com a defesa incondicional dos direitos das crianças.

Nesta perspectiva, esta coletânea convida o(a) leitor(a) a refletir sobre os desafios contemporâneos da educação e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que rompam com perspectivas excludentes, coloniais e adultocêntricas. As experiências aqui compartilhadas corroboram que as instituições educacionais podem constituir-se como territórios de criação, pertencimento, participação, equidade e reexistência.

Esperamos que esta obra contribua para ampliar os debates acadêmicos e inspire pesquisadores(as), professores(as), estudantes e demais profissionais da educação a fortalecer práticas comprometidas com a garantia dos direitos das crianças, com a valorização e celebração das diferenças e com a construção de uma sociedade mais democrática, intercultural e antirracista.

Organizadoras

PREFÁCIO

Crislei de Oliveira Custódio[1]

> Refletir sobre infância e racismo exige coragem, compromisso e honestidade! Sim, é preciso olhar com honestidade para os fatos que tantas vezes estão escancarados aos nossos olhos e são ignorados.
>
> Jussara Santos, *Democratização do colo.*

Ao receber o convite para prefaciar este livro, recoloquei-me a questão: o que a Pedagogia e as teorias da educação teriam ainda a dizer sobre a infância? Retomá-la levou-me a revisitar algumas das inquietações que orientaram minha pesquisa de doutorado, sobretudo aquelas relativas ao vínculo entre a constituição moderna da infância e a produção do discurso pedagógico. A leitura de *Educação e transformação social: pesquisas sobre infâncias, docências e diversidade* oferece elementos para dar continuidade a essa reflexão, ao reunir investigações que reconhecem a pluralidade das infâncias e discutem a educação sob uma perspectiva intercultural e antirracista. No horizonte freiriano que orienta o trabalho do GEPIDE, a problematização das desigualdades presentes nos contextos educativos acompanha a busca por práticas comprometidas com a justiça social e com o reconhecimento das diferenças. É nesse movimento que a coletânea

[1] Licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atua na coordenação de projetos do Programa de Educação em Direitos Humanos do Instituto Vladimir Herzog e possui ampla experiência na educação básica e no ensino superior. É organizadora da coletânea Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno (Intermeios, 2017) e desenvolve trabalhos nas áreas de educação em direitos humanos, formação de professores, gestão democrática, cultura e cotidiano escolar e Filosofia da Educação.

nos ajuda a pensar a questão inicial, trazendo para o debate docências das infâncias que assumem o compromisso com a democracia nas relações cotidianas com as crianças.

A compreensão da infância no Ocidente como um período peculiar da vida, que requer proteção e uma formação específica, adquiriu seus contornos modernos em meio a transformações nas relações familiares, nas formas de organização social e nos modos de educar as novas gerações. Os estudos de Philippe Ariès[2] ajudam a compreender esse processo. Embora não se possa afirmar que antes da modernidade as crianças fossem desconhecidas em suas particularidades ou que não houvesse preocupação com elas, o que se observa, sobretudo a partir dos séculos XVI e XVII no contexto europeu, é a constituição de outra sensibilidade diante da infância. A preocupação em preservar as crianças de experiências consideradas impróprias à sua idade e em prepará-las para a vida adulta contribuiu para uma separação progressiva entre os mundos adulto e infantil. A escolarização moderna participou diretamente desse movimento: ampliou o tempo reservado à formação e fez da escola um lugar especialmente destinado à permanência de crianças e adolescentes.

Nesse percurso, a criança tornou-se aluno. Essa transformação interessa-nos porque permite compreender a especificidade da relação que a pedagogia estabelece com a infância. Como discute Narodowski[3], o objeto privilegiado das formulações da pedagogia é a infância em situação escolar; e, ainda que a criança e o aluno correspondam a um mesmo indivíduo, epistemologicamente ambos são objetos diferentes. Ao conceber a criança como aluno, o discurso pedagógico lhe atribui características, identifica necessidades e estabelece expectativas sobre aquilo que ela deverá aprender e tornar-se. Há, portanto, uma representação da infância

---

[2] ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

[3] NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

implicada nas escolhas acerca do que ensinar, dos modos de ensinar e dos fins que justificam a própria educação.

A pedagogia toma a infância como pressuposto de sua produção discursiva e, ao mesmo tempo, também constrói uma ideia de infância. Esse é um ponto que me parece fundamental. Por seu caráter amplamente prescritivo e por traduzir um ideal de formação, o discurso pedagógico precisa conceber aquele a quem a educação se dirige. A infância fornece-lhe, assim, parte importante de suas questões e de sua razão de ser, enquanto as respostas produzidas por esse campo participam da definição social de quem é a criança e de como devemos nos relacionar com ela.

Isso não significa, evidentemente, que as teorias educacionais tenham produzido uma única representação da infância. A criança cuja natureza precisa ser corrigida distingue-se daquela cuja inocência deve ser protegida, assim como são distintas as práticas educativas propostas a partir dessas concepções. Rousseau ocupa um lugar importante nessa discussão ao situar a especificidade da infância e ao questionar a educação que procura antecipar na criança o homem adulto. Já em outro contexto e com questões de investigação diferentes, a psicologia do desenvolvimento produziu conhecimentos que marcariam profundamente a formação dos educadores. Na teoria psicogenética de Piaget, por exemplo, a busca pela compreensão da gênese do conhecimento volta-se às estruturas e à sequência do desenvolvimento de um sujeito epistêmico de pretensão universal. O que interessa destacar aqui é a pretensão de universalidade dessa elaboração e os efeitos de sua incorporação ao pensamento pedagógico: fala-se da criança, de suas capacidades e de seu desenvolvimento, tendo como referência características que permitiriam compreender a infância no singular.

Ora, é justamente essa generalidade que os estudos sociais da infância colocam em questão. As contribuições da sociologia e da antropologia da infância interrogam as concepções pelas quais as crianças são compreendidas a partir daquilo que ainda não são ou do que precisam adquirir para integrar a sociedade adulta.

Também questionam a ideia de socialização como um processo que se exerceria sobre elas em uma via de mão única. As crianças participam das relações sociais, interpretam o que vivem e, nessa participação, modificam relações, produzem conhecimentos e elaboram formas próprias de compartilhar a vida com seus pares e com os adultos. Reconhecer essa atuação exige rever o lugar que lhes atribuímos nas pesquisas e nas práticas educativas.

A proposição de pensar as infâncias no plural tem, portanto, consequências para a pedagogia. A infância como categoria social e geracional ganha existência nas condições distintas em que as crianças vivem, nas relações que estabelecem e nas possibilidades de participação de que dispõem. A criança-aluno abstraída dessas relações, como se fosse possível compreendê-la sem corpo, história e pertencimento social, mostra os limites do conhecimento que produzimos quando tomamos uma representação geral como explicação suficiente de suas experiências. As crianças têm raça, gênero, classe, território; e esses aspectos atravessam tanto suas formas de estar no mundo quanto as expectativas e os tratamentos que lhes são dirigidos.

Cabe, contudo, uma ressalva que considero importante: acrescentar essas categorias à descrição das crianças não nos livra, por si só, do abstracionismo. Podemos continuar falando de sujeitos genéricos mesmo quando os situamos em determinada classe social ou os distinguimos por raça e gênero. A questão está no modo como essas categorias nos ajudam a compreender relações e situações concretas, sem substituir a atenção ao que as crianças efetivamente vivem, fazem e dizem. É aí que seu reconhecimento como sujeitos do conhecimento adquire consequência. Suas interpretações passam a integrar a compreensão das experiências sobre as quais pretendemos produzir saber.

A provocação trazida pelos estudos sociais da infância alcança, assim, o próprio modo de pensar da pedagogia. Um campo que historicamente se ocupou de conhecer as crianças para orientar sua educação vê-se chamado a considerar o conhecimento que elas produzem sobre as relações das quais participam, inclusive as

relações educativas. Isso exige disponibilidade para rever categorias e expectativas que se sedimentaram em nossa formação e que, muitas vezes, antecedem o encontro com as crianças. É desse trabalho de revisão, feito também na interlocução com elas, que podem surgir outras perguntas para a educação.

É nesse ponto que situo a contribuição desta coletânea. As pesquisas aqui reunidas permitem examinar o que o reconhecimento da pluralidade das infâncias exige das instituições educativas e de seus profissionais. As relações étnico-raciais, a participação das crianças e os modos de compreender suas diferentes linguagens tornam-se questões para a investigação e para o trabalho docente. Assim, o compromisso com uma educação intercultural, antirracista e democrática ganha contornos nas situações estudadas e nas escolhas pedagógicas que elas nos levam a interrogar.

A docência, por sua vez, é compreendida nas condições em que se realiza. As experiências, as dúvidas e os saberes dos profissionais ganham outra possibilidade de elaboração quando podem ser estudados e discutidos coletivamente. Isso requer condições institucionais que assegurem tempo, espaços de interlocução e reconhecimento do trabalho docente. Entendo que a articulação entre pesquisa e formação presente nesta obra contribui para esse movimento: situações vividas nas instituições educativas tornam-se objeto de investigação e, ao serem compartilhadas, passam a oferecer elementos para o exame de outras experiências. Preserva-se, assim, a particularidade dos contextos pesquisados, ao mesmo tempo que se amplia a discussão sobre questões que dizem respeito à educação das infâncias.

É por essa contribuição que considero importante a leitura da coletânea. Ao reunir pesquisas que se dispõem a interrogar a experiência educativa, a obra participa da produção de um conhecimento que pode alimentar a reflexão de professores, pesquisadores e demais profissionais da educação. A transformação social anunciada em seu título encontra sentido nesse trabalho e no compromisso de enfrentar as desigualdades

que atravessam as instituições. Sua leitura nos oferece elementos para discutir o que fazemos, os princípios que sustentam nossas escolhas e as condições necessárias para que o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito se realize nas relações que estabelecemos com elas.

Há, ainda, uma dimensão desse trabalho que merece ser sublinhada. Se, em Paulo Freire, conhecer não é receber passivamente um mundo já interpretado por outros, mas tornar-se sujeito capaz de lê-lo, interrogá-lo e pronunciá-lo, essa compreensão produz consequências também para a pesquisa. Pesquisar em educação não pode significar apenas dirigir perguntas a determinados sujeitos e, em seguida, submetê-las às categorias daqueles que investigam. Quando a experiência de crianças, professoras e professores é reconhecida como lugar de produção de conhecimento, o diálogo deixa de ser apenas um recurso metodológico e passa a constituir uma posição diante do outro. Não se trata de "dar voz" àqueles que supostamente não a teriam, mas de criar condições para que sua palavra possa entrar na produção do conhecimento com força suficiente para deslocar nossas perguntas, perturbar nossas certezas e exigir de nós outras formas de compreender a realidade.

Essa talvez seja uma das consequências mais radicais da inspiração freiriana que atravessa as pesquisas reunidas neste livro. Uma educação comprometida com a transformação social precisa estar disposta a transformar também os modos pelos quais conhece. Descolonizar o currículo é indispensável, mas não basta substituir autores, acrescentar conteúdos ou ampliar referências se permanecem intactas as hierarquias que estabelecem quais conhecimentos têm legitimidade, quem pode produzi-los e segundo quais formas eles podem ser enunciados. A crítica ao racismo alcança, nesse sentido, a própria organização do saber e nos obriga a perguntar quanto de uma racionalidade colonial ainda subsiste nas maneiras pelas quais pesquisamos, ensinamos, escutamos e atribuímos valor às experiências dos outros.

É nesse ponto que os valores civilizatórios afro-brasileiros, tão fecundamente sistematizados por Azoilda Trindade[4], podem oferecer mais do que temas para uma educação antirracista: podem oferecer outros princípios para pensar a pesquisa e a docência. A circularidade, a oralidade, a memória, a ancestralidade, a corporeidade, a ludicidade, a afetividade e o comunitarismo não constituem uma lista a ser incorporada às práticas pedagógicas, tampouco atributos fixos de uma suposta cultura negra homogênea. Interessa, antes, a interrogação que esses valores dirigem a uma tradição educativa que tantas vezes separou razão e corpo, conhecimento e experiência, indivíduo e comunidade, presente e ancestralidade. Levá-los a sério significa reconhecer que há conhecimentos que se produzem na roda, na narrativa, na brincadeira, no gesto, na memória compartilhada, na relação entre gerações; e que aprender e conhecer são experiências que não prescindem do corpo, dos afetos, do território nem da presença dos outros. É também admitir que a escola e a pesquisa têm muito a aprender com formas de existência e de produção de saber que sobreviveram justamente porque fizeram da vida uma experiência compartilhada.

Talvez possamos, então, retornar à provocação de Jussara Santos[5] que abre este prefácio. **Democratizar o colo** não diz respeito apenas a quem acolhemos nos braços. Diz respeito também a quem reconhecemos em sua humanidade inteira, a quais crianças concedemos o direito à singularidade e a quais histórias, corpos, memórias e conhecimentos permitimos habitar a escola sem que precisem deixar parte de si do lado de fora. Para a pedagogia, isso significa renunciar à criança abstrata para encontrar as crianças que estão diante de nós. Para a pesquisa, significa reconhecer que elas e

---

[4] TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In.: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-15. (A cor da cultura; v.5).

[5] SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas: Papirus, 2024.

aqueles que com elas constroem cotidianamente a educação não são objetos à espera de nossa explicação, mas sujeitos com quem o conhecimento pode ser produzido. E, para a docência, significa assumir que enfrentar o racismo e educar para a democracia não são tarefas que se acrescentam ao trabalho educativo: dizem respeito ao mundo que fazemos existir, todos os dias, na maneira como olhamos, escutamos, tocamos, ensinamos, aprendemos e vivemos juntos. É nesse mundo, tecido na presença e na relação com os outros, que as muitas infâncias podem, enfim, participar.

EIXO 1

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, DIVERSIDADE E RECONHECIMENTO

"SE EXISTIMOS, NÓS TAMBÉM FAZEMOS PARTE": PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Agleide de Jesus Vicente



Tonucci (2005, p. 147).

"*Tem que colocar cimento nos buracos, para o bebê não cair*". A frase, dita por uma criança de 3 anos durante um processo de escuta e autoavaliação institucional participativa de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Cidade de São Paulo, revela muito mais do que uma observação sobre os desafios dos espaços da unidade educacional. Ela anuncia uma compreensão de coletivo, de cuidado e de responsabilidade compartilhada, evidenciando a potência das crianças pequenas em problematizar situações do cotidiano e propor transformações para os contextos dos quais fazem parte.

Ao sugerir intervenções em um espaço que frequenta cotidianamente, a criança demonstra atenção à(ao) outra(o), preocupação com o bem-estar coletivo e capacidade de analisar aspectos da realidade vivida. Sua fala desafia concepções

historicamente construídas que associam a infância à incapacidade, à falta ou à ausência de participação nos assuntos considerados relevantes para a vida social.

Nas últimas décadas, os avanços legais e as contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia, da Pedagogia da Infância e das Pedagogias Participativas vêm fortalecendo o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, sociais e políticos, capazes de interpretar o mundo, produzir cultura e participar da construção da vida coletiva. Como afirma Carla Rinaldi (2014, p. 125), a escuta é aquela que "tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade".

Ao discutir a participação das crianças pequenas na Educação Infantil, este capítulo parte da compreensão de que a escuta constitui um posicionamento ético, político, estético e pedagógico. Não se trata apenas de criar momentos pontuais de fala ou permitir escolhas superficiais, mas de reconhecer que meninas e meninos produzem leituras sobre os espaços, tempos, relações e experiências que compõem seus cotidianos. Participar, nessa perspectiva, não é um privilégio concedido pelas(os) educadoras(es), mas um direito que precisa ser garantido e sustentado por práticas educativas comprometidas com a democracia, a inclusão, a equidade e a justiça social.

Compreender a participação infantil nessa direção implica reconhecê-la também como participação política. Ainda que não tenham direito ao voto, as crianças exercem ação política quando analisam problemas coletivos, expressam posicionamentos, formulam propostas e influenciam decisões relacionadas aos contextos que habitam. Como defendem Manuel Jacinto Sarmento, Natália Fernandes e Catarina Tomás (2007), a participação das crianças nos contextos educativos não constitui uma estratégia pedagógica ocasional, mas uma expressão concreta de cidadania e um importante eixo de renovação democrática das instituições.

É nesse horizonte que se insere este capítulo, ao revisitar a pesquisa de mestrado, "'Queremos um lugar para brincar em dia de chuva': A participação política das crianças na autoavaliação

institucional da creche" (Vicente, 2021), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma creche pública do município de São Paulo que buscou compreender como as crianças pequenas participam da constituição dos espaços coletivos e de que maneira a escuta de suas vozes pode contribuir para práticas mais democráticas, participativas e emancipatórias.

A investigação teve origem em uma experiência de autoavaliação institucional participativa, na qual crianças de três anos reivindicaram um lugar para brincar em dias de chuva. O que inicialmente poderia ser compreendido como um simples desejo infantil revelou-se uma potente manifestação de participação política, capaz de mobilizar reflexões e transformações nos modos de pensar os espaços, as relações e os processos de tomada de decisão na instituição.

As reflexões produzidas pela pesquisa dialogam com movimentos que vêm fortalecendo, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o reconhecimento das crianças como participantes da vida coletiva. Entre eles, destacam-se iniciativas voltadas à ampliação dos espaços de escuta e participação infantil, como as orientações para os Conselhos e Grêmios Mirins na Educação Infantil, que reafirmam a importância da proteção integral, da mediação responsável das(os) profissionais da Unidade e da criação de condições para que bebês e crianças expressem opiniões, perspectivas e propostas por meio das múltiplas linguagens.

Assume-se, portanto, um posicionamento comprometido com uma Educação Infantil pública, democrática, antirracista, intercultural e decolonial, que reconheça as crianças não como um vir a ser, mas como participantes do presente, capazes de contribuir para a construção dos contextos educativos.

Escutar as crianças: caminhos metodológicos da pesquisa

As reflexões aqui apresentadas têm origem na pesquisa de mestrado desenvolvida a partir de uma experiência vivenciada em 2015, em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Naquele contexto, a unidade educacional realizava o processo de autoavaliação institucional participativa a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, envolvendo professoras, equipe gestora, famílias, crianças e membros da comunidade na análise e transformação do cotidiano institucional.

Com o objetivo de compreender como as crianças pequenas participam da constituição dos espaços coletivos da creche e de que maneira suas vozes podem contribuir para processos democráticos de avaliação e planejamento, optou-se pela realização de um estudo de caso.

Foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, os registros reflexivos produzidos pela coordenadora-pesquisadora[1] durante o processo de autoavaliação institucional, os registros audiovisuais das experiências vividas pelas crianças do Minigrupo II e as narrativas produzidas ao longo do percurso.

Também foram utilizadas cartas escritas pela diretora e por duas professoras que participaram da experiência, possibilitando recuperar memórias, interpretações e significados atribuídos ao processo vivido. Além de um instrumento de coleta de dados, as cartas constituíram-se como espaço de reflexão e produção de narrativas sobre a experiência, permitindo que as professoras e gestora revisitassem seus percursos como "em um voo rasante, aquele em que podemos contemplar paisagens e observar mais de

[1] Opta-se pelo termo "coordenadora-pesquisadora" por reconhecer que os registros reflexivos analisados foram elaborados pela autora no exercício da coordenação pedagógica da Unidade, constituindo, posteriormente, fonte de análise da pesquisa.

perto os detalhes, de modo a nos questionarmos, nos encantarmos e nos inspirarmos, vislumbrando a sensibilidade do olhar, da escuta e da potencialidade da infância" (Vicente; Silva, 2021, p.1).

A inclusão das narrativas infantis como fonte privilegiada da pesquisa fundamenta-se na compreensão de que as crianças produzem interpretações próprias sobre os contextos que habitam. Como afirmam Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (1997), o olhar das crianças permite revelar dimensões da realidade social que, muitas vezes, permanecem invisíveis às(aos) adultas(os). Reconhecer as crianças como participantes da investigação exigiu considerar suas múltiplas formas de expressão e compreender que suas opiniões, hipóteses, desejos e percepções não se manifestam exclusivamente pela linguagem oral.

Gestos, brincadeiras, deslocamentos pelos espaços, comentários espontâneos e interações entre pares constituíram importantes elementos para compreender como as crianças percebiam a instituição e participavam da construção dos espaços coletivos.

Nesse percurso, a documentação pedagógica assumiu papel fundamental, constituiu uma possibilidade de tornar visíveis os processos vividos pelas crianças, suas formas de participação e os sentidos atribuídos às experiências compartilhadas. Conforme destaca Rinaldi (2014), documentar implica interpretar, refletir e construir conhecimento sobre os percursos dos sujeitos envolvidos, favorecendo a produção de leituras mais sensíveis e aprofundadas acerca do cotidiano educativo.

Ao reunir diferentes fontes e perspectivas, a pesquisa buscou construir uma compreensão ampliada da experiência investigada, articulando as vozes das crianças, das professoras, da equipe gestora e da coordenadora-pesquisadora. Além de registrar acontecimentos, interessava compreender como a participação infantil se constituía no cotidiano institucional e quais deslocamentos produzia nos modos de pensar a infância, os espaços educativos e as relações entre adultos e crianças.

"*Queremos um lugar para brincar em dia de chuva*": a participação das crianças na constituição dos espaços coletivos

A reivindicação das crianças por um lugar para brincar em dias de chuva constituiu um marco importante no percurso vivido pela equipe, provocando deslocamentos nas concepções de infância e ampliando a compreensão acerca das potencialidades das crianças pequenas como participantes da vida coletiva. Aquilo que a princípio seria interpretado como um simples desejo infantil revelou-se uma leitura crítica do cotidiano institucional, capaz de mobilizar reflexões e transformações nos modos de pensar os espaços da creche.

Foi durante os processos de autoavaliação institucional participativa que emergiu uma das questões centrais desta pesquisa. Convidadas a observar e avaliar os diferentes ambientes da unidade educacional, as crianças passaram a apontar situações e necessidades relacionadas ao cotidiano que, muitas vezes, não eram percebidos pelas(os) adultas(os). Entre as diferentes manifestações registradas, destacou-se a reivindicação por um espaço que possibilitasse brincar quando chovia.

A solicitação não surgiu como um pedido individual nem como resposta a uma pergunta previamente formulada pelas professoras. Ela foi produzida coletivamente a partir do diálogo das crianças com a Diretora da creche, que anunciava uma questão concreta do cotidiano: a limitação das possibilidades de brincar nos dias de chuva. Ao expressarem essa necessidade, as crianças demonstravam que acompanhavam atentamente a organização dos espaços da instituição, identificavam seus limites e eram capazes de formular propostas relacionadas às condições que consideravam importantes para suas experiências.

Ao reivindicar melhorias estruturais, as crianças produziram leituras críticas sobre a organização do cotidiano da creche. Ao expressarem "*não gosto da sala, todo mundo tem que dormir*" e "*a gente gosta de livro, mas só pode pegar quando a prô deixa e só pode um*",

revelaram tensões presentes em rotinas e formas de organização centrada nas(os) docentes.

A experiência revela que as crianças não ocupam passivamente os contextos educativos, como afirma Francesco Tonucci (2005), elas frequentemente percebem aspectos da realidade que passam despercebidos às(aos) adultas(os), oferecendo perspectivas capazes de ampliar a compreensão dos problemas e inspirar novas possibilidades de ação.

Essa capacidade também se manifestou quando as crianças problematizaram questões relacionadas à segurança dos espaços. A fala "*Tem que colocar cimento nos buracos, para o bebê não cair*" evidencia uma preocupação que ultrapassa interesses individuais. Ao chamar a atenção para uma situação que poderia afetar os bebês da unidade, a criança demonstra sensibilidade em relação à(ao) outra(o) e uma compreensão de que os espaços coletivos devem acolher e proteger aquelas(es) que os utilizam.

Tal manifestação desloca a compreensão da participação infantil como mera expressão de preferências pessoais. Ao reivindicarem melhorias para um espaço compartilhado ou ao alertarem sobre situações que poderiam colocar outras crianças em risco, meninas e meninos revelam uma forma de participação construída na relação com o coletivo. Suas análises não estavam orientadas apenas por aquilo que desejavam para si, mas também pelo reconhecimento das necessidades dos outros sujeitos que habitavam a instituição.

Nesse sentido, a experiência investigada dialoga com as reflexões de Tonucci (2020) sobre a participação das crianças nos contextos públicos. Ao discutirem problemas concretos do cotidiano e apresentarem propostas para enfrentá-los, as crianças exercem uma forma de ação política que não depende do voto ou da ocupação de espaços formais de representação. A participação política manifesta-se quando contribuem para a compreensão dos problemas coletivos e influenciam processos de transformação da realidade vivida.

A pesquisa evidenciou que, quando as instituições educativas acolhem as perspectivas infantis, emergem contribuições que qualificam os processos de planejamento, avaliação e organização dos espaços. As crianças deixam de ser vistas apenas como destinatárias das decisões tomadas pelas(os) educadoras(es) e passam a ser reconhecidas como participantes da vida institucional, capazes de produzir conhecimentos relevantes sobre os contextos que habitam.

A reivindicação por um lugar para brincar em dias de chuva tornou-se uma experiência reveladora das possibilidades da participação infantil na Educação Infantil. Ela evidenciou que as crianças possuem perspectivas legítimas sobre os espaços coletivos e que suas contribuições podem ampliar os modos de compreender e transformar o cotidiano institucional.

Participação, proteção e o papel das(os) adultas(os)

A experiência analisada revela que discutir a participação das crianças pequenas implica, necessariamente, discutir também a proteção. Historicamente, esses direitos foram frequentemente compreendidos como dimensões separadas e, por vezes, contraditórias. Em nome da proteção, muitas crianças foram silenciadas, afastadas dos processos de decisão e privadas da possibilidade de expressar opiniões sobre questões que afetam suas vidas. Entretanto, os estudos da Sociologia da Infância e os marcos legais voltados à garantia dos direitos das crianças vêm demonstrando que participação, proteção e provisão constituem dimensões interdependentes da cidadania infantil.

Florestan Fernandes (2004) argumenta que a proteção não deve ser compreendida como limite à participação, mas como condição para sua efetivação. Participar exige contextos seguros, relações de confiança e profissionais comprometidas(os) com a escuta e o acolhimento das diferentes formas de expressão das crianças. Nessa perspectiva, proteger não significa restringir a voz

infantil, mas garantir que ela possa emergir e ser considerada em ambientes éticos, respeitosos e acolhedores.

As situações vividas durante o processo de autoavaliação institucional tornam essa relação particularmente visível. Ao reivindicarem um espaço para brincar em dias de chuva ou ao apontarem a necessidade de corrigir situações que poderiam colocar os bebês em risco, as crianças demonstraram que sua participação não se constrói à margem do cuidado. Ao contrário, suas manifestações evidenciaram atenção à(ao) outra(o), preocupação com o bem-estar coletivo e compromisso com a qualidade dos espaços compartilhados.

Essas experiências desafiam compreensões que associam a participação infantil à defesa de interesses individuais ou à simples expressão de preferências. As análises produzidas pelas crianças revelam uma compreensão de pertencimento e responsabilidade coletiva que se manifesta quando observam problemas, formulam propostas e contribuem para a construção de soluções relacionadas ao cotidiano institucional.

Escutar as crianças não significa transferir a elas responsabilidades que pertencem às(aos) adultas(os), tampouco abandonar o dever de cuidado e proteção. Como afirma Rinaldi (2014), a escuta exige disponibilidade para acolher diferentes perspectivas e disposição para rever certezas. Trata-se de uma postura ética que reconhece a(o) outra(o) como sujeito legítimo, sem renunciar à responsabilidade inerente ao papel adulto.

Nessa direção, a participação infantil não pode ser confundida com ausência de intervenção ou com delegação de decisões às crianças. A responsabilidade das(os) professoras(es) consiste em criar condições para que as crianças possam expressar opiniões, hipóteses, dúvidas e propostas por meio de suas múltiplas linguagens, assegurando que todas tenham oportunidades de participação.

Júlia Oliveira-Formosinho e Sara Barros Araújo (2013) defendem que a participação se constrói em relações de pertencimento, escuta e corresponsabilidade. Isso significa que

as(os) profissionais da Unidade não ocupam o lugar de quem fala pelas crianças nem de quem decide por elas, mas o de quem organiza contextos capazes de favorecer o diálogo, a escuta mútua e a construção coletiva de sentidos.

Escutar o que as crianças têm a dizer, trata-se de construir instituições nas quais elas se sintam pertencentes, respeitadas e legitimadas. O desafio colocado, não é escolher entre proteger ou escutar, mas aprender a proteger escutando e a escutar protegendo, reconhecendo que a participação infantil se fortalece justamente nas relações de cuidado, confiança e corresponsabilidade.

As reflexões produzidas por essa experiência não permanecem restritas ao contexto da creche investigada. Ao evidenciar que as crianças são capazes de contribuir para a compreensão e a transformação dos espaços coletivos, a pesquisa dialoga com movimentos mais amplos de fortalecimento da participação infantil nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, os aprendizados construídos a partir da escuta das crianças encontram ressonância em iniciativas que vêm ampliando, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os espaços de participação, representação e exercício da cidadania desde a primeira infância.

Da pesquisa à política pública: reverberações da participação infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

As experiências vividas na creche investigada ultrapassam os limites do contexto em que foram produzidas. Ao revelar a capacidade das crianças de analisar problemas coletivos, formular propostas e contribuir para a transformação dos espaços institucionais, a pesquisa dialoga com um movimento mais amplo de reconhecimento da participação infantil como direito e como princípio orientador das políticas educacionais voltadas à infância.

Ao longo das últimas décadas, os avanços legais, teóricos e pedagógicos têm contribuído para deslocar concepções que historicamente situavam as crianças em posições de dependência e subordinação, fortalecendo o reconhecimento de sua condição de

sujeitos participantes da vida social. No campo da Educação Infantil, esse movimento vem impulsionando a construção de propostas pedagógicas, documentos orientadores e espaços coletivos comprometidos com a ampliação das possibilidades de escuta e participação das crianças nos processos que dizem respeito aos seus cotidianos.

As reflexões produzidas pela pesquisa reforçam esse debate ao evidenciarem que as crianças pequenas são capazes de contribuir de forma significativa para a compreensão e a qualificação dos contextos educativos.

Essa compreensão desloca a participação infantil de uma lógica centrada na consulta ocasional ou na escuta episódica. Participar implica ter reconhecida a legitimidade de suas perspectivas, influenciar processos coletivos e contribuir para a construção dos espaços, tempos e relações que compõem a vida institucional. Trata-se de uma concepção de participação comprometida com a democracia e com a ampliação dos direitos de cidadania desde a infância.

Nesse sentido, pesquisa, formação e política pública não se constituem como campos isolados. Ao contrário, alimentam-se mutuamente na produção de novos modos de compreender a infância e de organizar os contextos educativos. As experiências produzidas no cotidiano das unidades educacionais, quando sistematizadas, analisadas e compartilhadas, tornam-se importantes fontes para a construção de políticas comprometidas com a garantia dos direitos das crianças.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, esse movimento pode ser observado em iniciativas voltadas ao fortalecimento da gestão democrática e da participação infantil, entre as quais se destacam as orientações para os Conselhos Mirins da Educação Infantil (2026). Construídas a partir do reconhecimento de que bebês e crianças possuem o direito de participar das decisões relacionadas aos espaços, tempos e relações que constituem seus cotidianos, essas orientações representam um importante avanço na ampliação dos espaços institucionais de escuta e participação.

Instituir uma estrutura formal de representação, a proposta dos Conselhos Mirins reafirma a necessidade de criar condições para que as múltiplas linguagens das crianças sejam acolhidas e consideradas nos processos de reflexão e tomada de decisão das unidades educacionais. Trata-se de uma perspectiva que reconhece a participação como experiência cotidiana, construída nas interações, nas brincadeiras, nos diálogos e nas diferentes formas pelas quais as crianças expressam suas compreensões sobre o mundo.

As aproximações entre a experiência investigada e as orientações para os Conselhos Mirins tornam-se particularmente evidentes quando observamos a centralidade atribuída à proteção integral e à mediação responsável das(os) profissionais da Unidade. Assim como apontado pela pesquisa, a ampliação da participação infantil não implica a transferência de responsabilidades às crianças, mas exige a construção de contextos seguros, éticos e acolhedores, capazes de assegurar que suas vozes sejam legitimadas sem exposição ou responsabilizações inadequadas.

Outro aspecto de convergência refere-se ao reconhecimento das múltiplas formas de participação das crianças. A pesquisa evidenciou que suas contribuições não se restringem à linguagem oral, manifestando-se também nas brincadeiras, nos gestos, nas observações sobre os espaços e nas interações cotidianas. Da mesma forma, os Conselhos Mirins reafirmam a necessidade de ampliar as formas de escuta, reconhecendo a pluralidade de linguagens por meio das quais bebês e crianças expressam opiniões, perspectivas e propostas.

Ao revisitar a experiência investigada à luz desses movimentos mais recentes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, torna-se possível perceber que a participação infantil vem se consolidando não apenas como objeto de estudo ou princípio pedagógico, mas como horizonte ético e político para a construção de uma Educação Infantil mais democrática, inclusiva e comprometida com os direitos das crianças.

As contribuições da pesquisa, portanto, ultrapassam os limites da experiência analisada e passam a dialogar com iniciativas que buscam ampliar as possibilidades de participação infantil nos contextos educativos. Validar a capacidade das crianças de participar, esses movimentos reafirmam a responsabilidade das instituições e das(os) educadoras(es) em garantir que suas contribuições sejam efetivamente reconhecidas, consideradas e incorporadas à construção da vida coletiva.

Considerações finais

As reflexões produzidas pela pesquisa reafirmam que participação e proteção não constituem direitos concorrentes, mas dimensões complementares da garantia dos direitos das crianças. A participação infantil não se realiza na ausência das(os) educadoras(es), mas na presença de relações de confiança, cuidado, escuta e corresponsabilidade. Nesse sentido, o desafio colocado às instituições educativas não é decidir se as crianças podem participar, mas construir condições para que essa participação aconteça de forma ética, respeitosa e significativa.

Ao dialogar com movimentos voltados à ampliação dos espaços de escuta e participação infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a pesquisa evidencia que as experiências produzidas no cotidiano das unidades educacionais podem contribuir para a construção de práticas e políticas comprometidas com a gestão democrática e com os direitos das crianças.

Na perspectiva de ampliar o alcance dessas reflexões, a pesquisa desdobrou-se na elaboração de um e-book, "Queremos um lugar para brincar em dia de chuva": a autoavaliação institucional na creche, destinado às(aos) profissionais da Educação Infantil, com o propósito de fomentar processos formativos e fortalecer práticas que reconheçam bebês e crianças como sujeitos de direitos e participantes da vida coletiva. Dessa forma, busca-se que o conhecimento produzido ultrapasse os

limites da pesquisa e continue reverberando nos cotidianos das instituições educativas.

Quando reivindicam um lugar para brincar em dias de chuva ou alertam sobre situações que podem colocar os bebês em risco, as crianças nos lembram que participar não é apenas ter voz, mas pertencer, ser considerado e contribuir para a construção da vida coletiva. Afinal, como anunciam no título deste capítulo, se existimos, nós também fazemos parte.



Referências

FERNANDES, F. As "Trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-Posições**. Campinas, v. 15 n. 1 (43), p.229-250, jan./abr.2004.

FORMOSINHO. J. O.; ARAÚJO, S. B. **Educação em creche**: Participação e Diversidade. Portugal: Porto Editora, 2013.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças contextos e identidades**. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SÃO PAULO, **Estatuto do Conselho e Grêmio Mirim**. São Paulo: SME/COCEU, 2026.

SARMENTO, M. J.; FERNADES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, Portugal, n.25, p 183-206, 2007.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**. Bahia, v.16, n.40, p. 234-257, jul./set. 2020.

VICENTE, A. de J. **"Queremos um lugar para brincar em dia de chuva"**: a participação política das crianças na autoavaliação institucional. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, 2021.

VICENTE, A. de J.; SILVA, M. R. P. da. "**Queremos um lugar para brincar em dia de chuva**": a autoavaliação institucional na creche. São Paulo: Amélie Editorial, 2021.

"EU SÔ PETO ESCURO": VOZES INFANTIS E RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Cristina Uzeloto Enumo

No cotidiano das interações entre as crianças, emergem falas que revelam como as questões raciais já atravessam suas leituras de mundo. Em uma dessas situações, uma criança afirma que o cabelo de uma colega negra é "feio". A fala, aparentemente simples, revela mais do que uma opinião individual: evidencia como, desde cedo, crianças constroem sentidos sobre as diferenças raciais a partir das relações sociais que vivenciam.

Nesse contexto, as interpretações das crianças sobre marcadores raciais não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um repertório social mais amplo, no qual circulam discursos que hierarquizam corpos e estéticas. Ao reproduzir ou ressignificar suas falas, meninos e meninas evidenciam tanto a internalização de determinados padrões quanto a possibilidade de tencioná-los. Assim, a escola se configura como um ambiente propício à problematização dessas construções, podendo tanto reforçar quanto questionar as lógicas raciais presentes na sociedade.

É nesse contexto que a pesquisa intitulada "'*Eu sô peto escuro igual o meu pai*'": relações raciais na Educação Infantil e a leitura de mundo das crianças" (Enumo, 2024) se insere. O estudo buscou compreender como a leitura de mundo das crianças em relação à questão racial pode contribuir para a construção de uma educação antirracista no contexto da pré-escola. Partimos da ideia de que as leituras de mundo das crianças constituem importantes saberes para a compreensão das relações raciais na infância e que esse conhecimento pode ser tomado como ponto de partida na prática pedagógica.

Nesse sentido, reconhecer as crianças como sujeitos do estudo constituiu uma das premissas da pesquisa, uma vez que implica valorizar suas perspectivas e compreender que produzem conhecimentos a partir de suas experiências. Tal posicionamento se contrapõe a uma postura adultocêntrica, na qual são frequentemente silenciadas ou têm suas falas desconsideradas. Nessa direção, Silvia Helena Vieira Cruz e Sandra Maria de Oliveira Schramm (2019) discutem como a sociedade ainda enfrenta dificuldades em reconhecer as crianças para além de perspectivas limitadoras e reforçam a necessidade de construir representações mais potentes e plurais das infâncias.

Desse modo, surgiu a necessidade de problematizar em que medida as vozes das crianças eram, de fato, reconhecidas e incorporadas nos processos educativos. O estudo foi orientado por um conjunto de hipóteses que se tensionam: de um lado, a de que elas frequentemente não eram escutadas ou tinham suas falas desconsideradas, o que resultava na marginalização de suas contribuições; de outro, a de que o reconhecimento de suas leituras de mundo poderia potencializar a construção de práticas educativas mais críticas e comprometidas, entre elas, a promoção de uma educação antirracista.

Alinhada a essa segunda perspectiva, a pesquisa partiu do entendimento de que escutá-las significa reconhecê-las como sujeitos capazes de interpretar, questionar e ressignificar o mundo. Assim, sua escuta torna-se um elemento fundamental para a construção de processos educativos mais comprometidos às experiências dos sujeitos. Dessa maneira, considerar as formas pelas quais interpretam e atribuem sentido ao mundo revela-se essencial, uma vez que tais interpretações constituem a base a partir da qual novos conhecimentos podem ser construídos. Nessa direção, Paulo Freire (1989) defende que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, indicando que a compreensão da realidade antecede e orienta o processo de aprendizagem, e que este não ocorre dissociado das vivências dos sujeitos, mas se ancora nelas.

Discorrendo sobre o estudo, apresentamos e discutimos os principais resultados da pesquisa, com ênfase em suas vozes e em suas leituras de mundo acerca das questões raciais. Para tanto, inicialmente, são apresentados os caminhos metodológicos que orientaram a investigação; em seguida, discute-se o referencial teórico que sustenta as análises realizadas a partir dos dados produzidos, buscando evidenciar as contribuições das crianças para a construção de práticas educativas mais críticas e antirracistas; por fim, são tecidas as considerações finais.

O percurso metodológico da pesquisa com crianças

O estudo em tela escolheu como campo a pré-escola, no âmbito da Educação Infantil. A pesquisa[1] foi realizada com 21 crianças na faixa etária dos 4 anos e duas professoras, em uma escola pública municipal da cidade de Santo André- SP. O trabalho respaldou-se em uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. A escolha metodológica foi fundamentada em sua capacidade de explorar em profundidade as interações sociais presentes no contexto da Educação Infantil. Em outras palavras, o objetivo foi participar como membros desse coletivo. Segundo William A. Corsaro (2009, p. 83), "a etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo". E, assim, tomar "a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, [...] documentando e refletindo sobre o processo" (Corsaro, 2009, p. 85).

A pesquisa foi desenvolvida no período de março a setembro de 2023. A produção dos dados ocorreu, principalmente, por meio da observação participante, realizada em distintos momentos de interação, como brincadeiras, rodas de conversa, leituras e outras

[1] Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas, sob o parecer CAEE: 68290623.2.0000.5510

situações que favoreceram a manifestação espontânea das ideias e opiniões das crianças.

No contexto desta investigação, adotamos como premissa o rigor e a ética necessários à pesquisa envolvendo crianças. Para tanto, inicialmente, solicitamos e obtivemos a autorização dos(as) responsáveis legais. Contudo, as compreendemos como sujeitos de direitos, o que implica reconhecê-las como participantes ativas do processo investigativo, cujas escolhas devem ser respeitadas.

Em vista disso, as próprias crianças foram consultadas sobre o desejo de participar da pesquisa, bem como sobre a concordância em dialogar e autorizar a captação de imagens. Foi assegurado que poderiam alterar suas opiniões, recusar-se a participar de qualquer uma das atividades ou desistir da pesquisa a qualquer momento. Em diferentes situações, eram também solicitadas suas autorizações para fotografias, filmagens e gravações, embora, em muitos momentos, fossem elas mesmas que demonstravam interesse em serem registradas por meio de fotos e vídeos.

Adotamos o uso de nomes fictícios, de modo a garantir o anonimato das crianças e das professoras, possibilitando que compartilhassem suas experiências, ideias e opiniões sem identificação e sem riscos de constrangimento. Ressalta-se que os nomes fictícios foram escolhidos pelas próprias crianças e uma das professoras optou por usar seu próprio nome.

Nesse contexto, a inserção no cotidiano da turma possibilitou uma participação mais próxima, permitindo compreender, em especial, as leituras de mundo das crianças no que se refere às dinâmicas raciais. Ao longo desse percurso, a escuta foi o princípio orientador de todo o processo investigativo.

O material produzido ao longo da investigação constituiu o corpus analítico que fundamentou o estudo. Tal conjunto foi articulado ao referencial teórico adotado, possibilitando o estabelecimento de relações entre os achados empíricos e os conceitos teóricos que orientaram a pesquisa. Para a análise do material, tomamos como referência a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), compreendida como um procedimento

que permite apreender sentidos presentes em diferentes formas de comunicação.

A partir dessa perspectiva, o material foi submetido a um processo de organização e sistematização, no qual os registros foram examinados, segmentados e posteriormente agrupados em categorias de análise. Esse movimento implicou a definição de critérios que orientaram a classificação dos elementos identificados. Desse modo, foram construídas as seguintes categorias: prática pedagógica, representatividade e percepção da identidade racial.

Crianças, leituras de mundo e a prática pedagógica na construção de uma educação antirracista na Educação Infantil

A compreensão das crianças como sujeitos sociais e produtoras de cultura constitui um dos fundamentos que orientaram a pesquisa. Nessa perspectiva, a infância deixa de ser concebida como uma etapa marcada pela incompletude e passa a ser entendida como um tempo de produção de sentidos, no qual meninos e meninas elaboram interpretações próprias sobre o mundo em que vivem. Na direção aqui tomada, a escuta, não se configura apenas como um procedimento metodológico, mas como um posicionamento ético e político, que pressupõe o reconhecimento de sua capacidade de interpretar, questionar e ressignificar a realidade.

Ao considerar suas falas, gestos e interações como formas legítimas de expressão, amplia-se a possibilidade de compreender como constroem suas leituras de mundo, especialmente em um contexto em que o preconceito e as discriminações o permeiam. Afinal, quem sou eu? Quem é o(a) outro(a)? E quem somos nós, em um mundo rodeado pelo preconceito e por discriminações?

Conforme afirmam Marlene de Araújo e Nilma Lino Gomes (2023), os preconceitos e as discriminações não são inerentes às crianças, mas sim aprendidos e internalizados ao longo de suas interações com o mundo ao seu redor. Isso inclui influências

provenientes da família, da mídia, dos relacionamentos interpessoais, assim como das experiências nas instituições educacionais. Nessa mesma direção, Flávio Santiago (2014, p. 12) problematiza que:

> Um aspecto importante é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e desigualdade presentes na sociedade, nesse sentido, elementos como o racismo, opressão de classe, homofobia, machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças.

Nesse cenário, ao considerarmos o contexto da Educação Infantil como uma etapa importante na formação social e na aprendizagem das crianças, legitima-se aqui a importância do trabalho acerca da educação para e nas relações étnico-raciais com elas. Pois,

> Se o racismo é aprendido e construído em sociedade, o antirracismo também. Por isso a educação é tão importante e é também pelo mesmo motivo que as infâncias são ciclos de vida importantes na construção e no aprendizado de práticas antirracistas e emancipatórias (Araújo; Gomes, 2023, p. 55).

Na Educação Infantil, as interações estabelecidas entre crianças e adultos(as) configuram-se como espaços privilegiados de produção e compartilhamento de conhecimentos, nos quais podem ser ampliadas perspectivas e construídas novas compreensões sobre o mundo. Diante desta perspectiva, o compromisso com uma educação antirracista precisa ser efetivamente assumido, o que implica reconhecê-las como sujeitos capazes de ler e dizer o mundo, considerando, conforme Marta Regina Paulo da Silva (2021), que, por meio de suas múltiplas linguagens, meninos e meninas leem e comunicam o mundo desde que nascem, construindo e ressignificando saberes a partir de suas experiências e vivências, processo no qual também se constituem suas identidades e se produzem sentidos sobre seu pertencimento racial, como nos mostra Sapo durante uma vivência na escola:

> *Após o almoço voltamos para a sala, algumas crianças brincam de carrinho no chão. Sapo resolve me mostrar seu caderno, vai até uma prateleira e o procura. [...]. Ele pega o caderno e vai até a mesa, busca alguns lápis de cor, [...] ele diz que vai desenhar seu pai [...]. Pergunto como é o pai dele. Nesse momento ele o está pintando, então diz: "Peto que nem eu" olhando para seu braço e sua mão como se quisesse me afirmar* (Enumo, 2024, p. 124).

No cenário apresentado, é possível afirmar que as experiências vividas pelas crianças no contexto educativo podem refletir, assim como produzir sentidos sobre os processos de racialização. Tal compreensão exige tomá-las como indivíduos que adentram o espaço escolar já atravessados por leituras de mundo construídas em meio a suas vivências nos múltiplos contextos sociais em que se inserem e participam.

Corroborando com tal ideia, as expressões de Sapo em sua fala e gestos são carregadas de sentidos e significados. Elas revelam um movimento de reconhecimento e nomeação de si que não se dá de forma neutra, mas situado em um contexto social historicamente marcado por hierarquizações raciais. Ao apontar para o próprio corpo enquanto desenha o pai, Sapo estabelece uma relação de pertencimento e identificação, indicando que sua leitura de mundo incorpora elementos das relações raciais que constituem suas vivências.

> O menino negro ao se desenhar com o lápis preto e reforçar através da linguagem verbal sua tonalidade negra nos permite "concluir" que de algum modo ele possui uma identificação com esta cor, não procurando outras para se desenhar e verbalizar sua "identidade racial" (Santiago, 2014, p. 30).

A leitura que Sapo realiza sobre seu pertencimento é positiva; porém, em diferentes momentos da pesquisa, as crianças foram mostrando outros pontos de vista, como no episódio em que Homem Aranha, criança branca, compartilha ideias e opiniões com Aranha Fantasma, criança negra, enquanto desenham:

> *[...] Pergunto para Aranha Fantasma: "Quem você está desenhando?". Ela responde: "Sou eu". Observo que ela já está na fase da pintura, vejo que ela colore seu tom de pele com um lápis que não representa sua cor, um lápis em tom bege. Nesse momento,*

> *Homem Aranha olha para o desenho da colega e diz: "Mas você não é dessa cor, você é marrom!". Ele pega um lápis de cor e o entrega à colega. Percebo que Aranha Fantasma fica sem jeito, seu rosto mostra uma expressão de hesitação e preocupação, ela vira e diz: "É que não sou eu, eu vou desenhar o Homem Aranha (se referindo ao colega)". Nesse momento, pega uma borracha e apaga os cabelos compridos que havia feito, começando a fazer voltas com o lápis em torno da cabeça representada em seu desenho. Concluo que está representando os cabelos encaracolados do colega. Pergunto para Homem Aranha: "E qual é a sua cor?". Ele me diz: "Sou branco ué", expressando em gestos de que a resposta é óbvia* (Enumo, 2024, p. 127).

No episódio entre Aranha Fantasma e Homem-Aranha, diferentemente do que ocorre com Sapo, não se evidencia um movimento de afirmação do pertencimento racial. Ao contrário, Aranha Fantasma hesita em se reconhecer na própria representação, deslocando sua identificação para o colega. Já Homem-Aranha afirma sua identidade de forma imediata e naturalizada: "*Sou branco, ué*", como se tal condição não demandasse reflexão ou questionamento.

Diante de tais considerações, as leituras de mundo das crianças esboçam um cenário em que a branquitude é uma norma, enquanto ser negro(a) vem carregado de tensões e conflitos. Nessa lógica, Gomes (2003) reflete que os processos de construção identitária são influenciados por relações de poder que historicamente atribuem diferentes valores às identidades raciais. De modo a complementar, Kabengele Munanga (2004) destaca que o racismo opera também no plano simbólico, produzindo referências que impactam a forma como pessoas negras e brancas se percebem e se posicionam no mundo. Ampliando as reflexões, Maria Aparecida Silva Bento (2022, p. 106) argumenta que:

> O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado "a referência", "o universal". Tudo que se afasta dessa referência, ou "modelo", pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação seja na educação, no trabalho ou em outras esferas da vida.

Nesse cenário, esse repertório de representações construído cultural e socialmente incide diretamente sobre os modos como as crianças constroem suas compreensões acerca de si mesmas e do mundo que as cerca. Essas hierarquizações raciais presentes na

sociedade produzem assimetrias na forma como diferentes identidades são percebidas e valorizadas, e aqui estamos diante de um desmesurado problema. Assim, ser uma pessoa branca é historicamente naturalizado como norma e está associada a referências positivas que não carregam problematizações, enquanto as identidades negras frequentemente são atravessadas por tensões e disputas de sentido.

Nesse processo irracional e injusto em que uma raça silencia a outra, as crianças vão elaborando suas identidades a partir dos referenciais socialmente disponíveis, o que implica diretamente nas experiências distintas de reconhecimento e pertencimento racial; trata-se, portanto, "de uma construção que perpassa pelas relações que são estabelecidas e pelas vivências que nos diferenciam" (Veiga, 2023, p. 52).

Como destaca Bento (2011), a construção de uma imagem positiva de si está diretamente relacionada às formas como os sujeitos são reconhecidos socialmente. Assim, quando a criança é exposta a mensagens contínuas que desvalorizam seus traços, seja pela associação a atributos negativos, seja pela ausência de valorização, isso irá impactar significativamente na constituição de sua identidade.

Diante disso, torna-se fundamental problematizar as formas de representação presentes no cotidiano escolar, uma vez que a possibilidade de se ver de maneira positiva em imagens, narrativas, materiais pedagógicos e interações, constitui elemento central para a construção de um pertencimento racial afirmativo. Fato esse vivenciado por Aranha Fantasma. Após o momento da leitura, ela é provocada pela busca por uma imagem que a represente, conforme mostra o fragmento do relato do diário de bordo:

> *[...] comparando seus cabelos aos da personagem do livro e com os colegas da sala. Aranha Fantasma diz: "Vou procurar um que tem alguém como eu". Nesse momento ela se volta a procurar pelas prateleiras na sala de leitura, um livro que tenha alguém que a represente, porém no momento não encontra. Ajudo ela nessa busca, percorremos as prateleiras, mas realmente entre muitos livros, observo que poucos trazem personagens negros(as). [...].*

> *Na escola os livros que abordam a temática racial ficam na sala dos(as) professores(as), armazenados em uma caixa e disponíveis para os docentes, portanto depende que eles(as) tragam essa literatura para as crianças [...]* (Enumo, 2024, p. 117).

A busca de Aranha Fantasma por *"alguém como eu"* revela, para além de um desejo individual de identificação, a necessidade de se sentir representada no/pelo mundo. Quando ela percorre as prateleiras em busca de personagens que compartilhem suas características físicas e não as encontra, explicita-se a manutenção de um processo de invisibilização racial que atua de maneira silenciosa e carrega consequências no processo de identificação e construção do pertencimento racial das crianças negras. Afinal, quais corpos são considerados ao serem narrados, ilustrados e lembrados nas histórias disponibilizadas às crianças? Esse cenário evidencia a importância da representatividade para que as crianças negras possam se sentir incluídas e valorizadas.

Todavia, é importante também salientar que, a representatividade não se reduz à presença pontual de personagens negros(as), mas implica a construção de referências positivas que ampliem as possibilidades de identificação das crianças com suas próprias características. Posto isto, não basta a existência de determinados materiais, como por exemplo: bonecas(os) negras(os) ou livros com personagens negros(as) se as representações que veiculam não rompem com estereótipos e não ocupam lugares de valorização.

Dito isso, posto a realidade multiétnica da sociedade brasileira e como tal dos espaços educacionais, é imprescindível pensá-los, organizá-los, de modo que respeitem, e, portanto, abarquem todas as diferenças raciais. Enfim, trata-se de promover um ambiente inclusivo e acolhedor. Como pondera Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013, p. 185),

> Nessas condições, é válido reiterar a responsabilidade da instituição de educação infantil em possibilitar a constituição de uma identidade positiva a todas as crianças inseridas nesse contexto, considerando que para tanto, precisa estar atenta aos modos de socialização aos quais as crianças são

> expostas no espaço educativo. Assim, a instituição, no que tange à questão étnico-racial, dentre vários outros aspectos, necessita constantemente ponderar se as imagens, livros, materiais e brinquedos disponíveis para as crianças refletem também a história e a cultura da população negra, e, principalmente, se essa é apresentada de modo positivo e não pejorativamente.

É fato que, tanto no contexto escolar quanto fora dele, as crianças estão constantemente buscando compreender e atribuir sentidos ao mundo que as cerca. Conforme propõe Carla Rinaldi, trata-se de um processo contínuo de construção de significados, uma vez que "é uma empreitada que implica a realização de conexões e a atribuição de significados a eventos e fragmentos que são reunidos em inúmeras e variadas experiências" (Rinaldi, 2022, p. 122). Assim, as crianças elaboram suas leituras de mundo a partir das interações, vivências e referências que encontram nos diferentes espaços sociais que frequentam.

Nesse processo, a instituição escolar ocupa um papel fundamental, pois amplia e intensifica as experiências de socialização infantil. Ao ingressarem na escola, as crianças passam a conviver com diferentes pessoas, narrativas, culturas e modos de existir e estar no mundo e produzem novas formas de perceber a si mesmas e aos(às) outros(as). Como destaca Eliane Cavalleiro (2003, p. 17), "o contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura de mundo".

Nessa empreitada, a escola se configura como um território de produção de significados, identidades e relações sociais, em que as crianças têm a possibilidade de construir conhecimentos sobre pertencimento, culturas, identidades e aprendem a valorizar as diferentes formas de ser e estar no e com o mundo. Portanto, cabe à instituição escolar promover experiências que ampliem repertórios, problematizem desigualdades e garantam que diferentes grupos sociais e raciais estejam representados de maneira positiva no cotidiano educativo.

Ao pensar na construção desses outros modos de leitura de mundo feita pelas crianças, exige-se que a Educação Infantil atue de maneira efetiva na consolidação de práticas educativas antirracistas. Considerando que esse contexto se configura como um terreno fértil para provocar reflexões junto às crianças, torna-se indispensável que a intencionalidade pedagógica esteja acompanhada de condições concretas de realização, como acesso a materiais representativos, ampliação dos acervos literários e processos contínuos de formação e reflexão docente.

Mais do que atender a uma obrigatoriedade legal, o trabalho para e nas relações étnico-raciais na Educação Infantil sustenta um sentido político, compromisso ético e responsabilidade pedagógica. Entretanto, como evidenciado na fala da professora Elisa, muitas docentes reconhecem inseguranças relacionadas à falta de repertório teórico e formativo para abordar a temática no cotidiano escolar:

> *Eu vejo que nós enquanto professores precisamos nos apropriar mais, a gente dá para as crianças aquilo que a gente tem. [...] eu não tenho tanta propriedade em questão de saber de conhecimento repertório (sobre as questões raciais) [...], eu preciso buscar mais, conhecer mais a cultura para poder eu ter mais é… segurança, é enquanto conhecimento mesmo pra trazer isso para o dia- a- dia das crianças, [...]* (Enumo, 2024, p.165).

A fala da professora revela que a ausência de uma formação consistente sobre a temática racial impacta diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, fazendo com que as ações relacionadas à educação antirracista ocorram de maneira pontual, fragmentada e, muitas vezes, restritas a datas comemorativas. Tal constatação aproxima-se das discussões realizadas por Vanessa Figueiredo Bonfante (2023) e Veiga (2023), cujas pesquisas também evidenciaram lacunas na formação docente e reforçam a necessidade de embasamento teórico, reflexão crítica sobre a prática e formação continuada para o trabalho com a Educação para as relações Étnico Raciais (ERER).

Dessa forma, pensar a construção de uma Educação Infantil antirracista implica questionar práticas, discursos, silenciamentos e modos de organização do cotidiano escolar que, historicamente, contribuíram para a invisibilização das experiências e identidades negras.

Somente ao questionar e transformar práticas pedagógicas muitas vezes arraigadas é que podemos efetivamente iniciar um processo de mudança e garantir que o ambiente educacional seja verdadeiramente inclusivo e antirracista.

Considerações finais

Ao longo de todo o percurso investigativo, em busca de respostas à pergunta: como a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais pode contribuir para a construção de uma educação antirracista? Fomos conduzidas pelas vozes e pelas formas com que as crianças percebem e significam o mundo ao seu redor. Escutá-las exigiu deslocamentos e aprendizagens, sobretudo no que diz respeito à abertura para escutá-las, a fim de compreender suas leituras de mundo em relação às questões raciais e de que maneira suas experiências podem ensinar às práticas educativas.

Durante toda a pesquisa, foi possível perceber como uma sociedade estruturalmente racista atravessa o universo infantil, e, como as crianças não estão alheias às dinâmicas raciais presentes na sociedade. Ao contrário, elas elaboram percepções sobre diferenças e semelhanças raciais, ora reproduzindo estereótipos, ora afirmando seus pertencimentos. Além disso, questionam, ressignificam e compartilham, em suas interações no ambiente escolar, experiências e aprendizados que revelam modos próprios de interpretar o mundo. Isso significa conceber a criança como produtora de cultura e reconhecer que, desde os primeiros anos de vida, ela internaliza e reelabora informações do ambiente, assim como também contribui ativamente para a criação e transformação da cultura. E, por isso, é passível de participar ativamente de discussões e reflexões também complexas, como as étnico-raciais.

Destarte, as crianças são capazes de tensionar as práticas pedagógicas, uma vez que suas leituras de mundo podem provocar reflexões e apontar caminhos para a construção de uma educação antirracista. Isso implica dizer que escutá-las de forma atenta e intencional é fundamental e necessário.

Considerando esse aspecto, no âmbito da pesquisa, é importante destacar que os episódios relatados e registrados junto a vivência da pesquisadora com as crianças não foram, necessariamente, objeto de atenção das docentes da turma. Tal aspecto evidencia que as manifestações das crianças, especialmente no que tange às questões raciais, podem passar despercebidas no cotidiano escolar quando não há uma escuta intencional voltada para sua compreensão.

Assim, a pesquisa permitiu compreender que a contribuição das crianças para a construção de uma educação antirracista está justamente na possibilidade de reconhecê-las como sujeitos sociais capazes de produzir sentidos sobre o(a) outro(a), sobre si mesmo(a) e o mundo ao seu redor. Quando suas experiências são legitimadas, suas falas consideradas e suas percepções levadas a sério, abre-se espaço para a construção de práticas educativas comprometidas com as desigualdades raciais que atravessam também as infâncias.

Contudo, para que essas experiências possam contribuir para a construção de uma educação antirracista, é necessário que a escola esteja preparada para acolher, problematizar e ampliar tais leituras de mundo. Isso implica reconhecer que o enfrentamento ao racismo na Educação Infantil não depende apenas de iniciativas individuais, mas de um compromisso institucional com práticas pedagógicas permanentes, intencionais e conscientes.

Referências

AMARAL, A. C. T. do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico**: potenciais e limitações sob o olhar do professor. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da

Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ARAUJO, M. de; GOMES, N. L. (org.). Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. *In*: ARAUJO, M. de; GOMES, N. L. (org.). **Infâncias negras**: Vivências e lutas por uma vida justa. Petropólis-RJ: Vozes, 2023, p. 27-59.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011, p.98-117.

BENTO, M. A. S. **O Pacto da Branquitude.** São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BONFANTE, V. F. **Formação docente**: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche. 2023. 232f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. de O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MUNANGA, K. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (org.). Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. **Caderno PENESB** nº 5. Niterói, RJ: Ed. EDUFF, 2004, p. 15-34.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, Investigar e Aprender. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

SANTIAGO, F. "**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**": hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2014.

SILVA, M. R. P. da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1009–1019, 2021.

VEIGA, A. A. S. de C. **Relações étnico-raciais na creche**: práticas que incentivam o respeito ao "outro". 2023. 311p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional, Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

"MINHA COR REPRESENTA MAIS DO QUE UM TOM DE PELE": PERCURSO COM METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Timóteo de Melo

Introdução

A implementação efetiva da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, ainda enfrenta importantes entraves no contexto da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais dificuldades não se restringem à ausência de conteúdos específicos nos currículos, mas manifestam-se também por meio de práticas pedagógicas que reproduzem perspectivas eurocêntricas, silenciam saberes historicamente marginalizados e reforçam desigualdades raciais no cotidiano escolar (Gomes, 2012).

A construção de uma educação antirracista na escola pública exige mais do que discursos institucionais ou ações pontuais. Requer compromisso político, coerência pedagógica e investimento permanente na formação crítica dos(as) educadores(as). Entretanto, entre o que os documentos oficiais propõem e aquilo que efetivamente se concretiza nas escolas, persiste um abismo histórico. Em 09 de novembro de 2023, a Prefeitura de São Bernardo do Campo iniciou a distribuição da cartilha, *Reflexões sobre Educação Antirracista,* nas unidades escolares da rede municipal, com o objetivo de subsidiar o enfrentamento ao racismo dentro e fora da sala de aula (Fernandes, 2023). Contudo, a distribuição ocorreu de maneira irregular e não foi acompanhada por formações docentes sistematizadas, evidenciando limites recorrentes das políticas

públicas voltadas à promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Apesar dos avanços legais promovidos pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), a abordagem das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena ainda ocorre, em muitas redes de ensino, de maneira superficial, frequentemente restrita a datas comemorativas ou atividades descontextualizadas (Gomes, 2012; Reis, 2022). Essa realidade expressa não apenas fragilidades curriculares, mas também os efeitos da colonialidade presentes na organização da escola, na formação docente e na seleção dos conhecimentos considerados legítimos. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 37), "as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos". Nesse sentido, pensar uma educação antirracista implica reconhecer as contradições da escola pública brasileira e construir práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com a valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar.

É sob essa perspectiva que o presente capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa de mestrado profissional "Metodologias Ativas para uma Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (Melo, 2025), desenvolvida a partir da compreensão de que o racismo é estrutural e atravessa, de forma muitas vezes naturalizada, as relações estabelecidas no cotidiano escolar (Almeida, 2019). Diante da permanência de práticas pedagógicas marcadas pelo eurocentrismo e pela homogeneização das experiências educativas, o estudo investigou como as metodologias ativas podem potencializar uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), a investigação teve como objetivo construir, por meio das metodologias ativas, práticas pedagógicas que potencializassem uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa,

do tipo pesquisa-intervenção (Damiani, 2013), realizada em uma escola pública periférica de São Bernardo do Campo - SP. A produção dos dados envolveu análise documental, observação participante durante a realização da sequência didática em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, além de registros audiovisuais e narrativas produzidas ao longo do processo.

A intervenção pedagógica articulou estratégias das metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning* – PBL) e a abordagem *Design Thinking* (DT), voltada à resolução colaborativa de problemas, favorecendo a construção de práticas mais participativas, criativas e centradas no protagonismo dos(as) estudantes (Martins; Moran, 2018), em diálogo com os Círculos de Cultura proposto por Freire (2005). A proposta fundamentou-se, ainda, nos referenciais das pedagogias críticas e decoloniais, especialmente nas contribuições de Catherine Walsh (2013), Nilma Lino Gomes (2012), Aníbal Quijano (2005), Diego dos Santos Reis (2022) e Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), com o propósito de tensionar práticas curriculares eurocêntricas e promover experiências pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista e emancipadora.

Além dos referenciais acadêmicos, este capítulo reconhece o rap produzido nas periferias brasileiras como expressão de um pensamento crítico que denuncia o racismo estrutural, afirma identidades negras e produz leituras potentes sobre educação, território e resistência. Nesse sentido, as produções de grupos como os Racionais MC's, Emicida e Rappin' Hood atravessam este texto não apenas como referências culturais, mas como saberes que dialogam com a perspectiva freiriana e decolonial adotada na pesquisa.

Ao apresentar os resultados da investigação, este capítulo evidencia os desafios, as possibilidades e as contradições presentes na construção de práticas pedagógicas antirracistas na escola pública, reafirmando a urgência de articular formação docente, políticas públicas e metodologias comprometidas com uma educação emancipadora, intercultural e decolonial. Assim,

organiza-se em três momentos: inicialmente apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa; em seguida analisa as experiências e as vozes das crianças produzidas durante a intervenção pedagógica e por fim, sistematiza reflexões sobre os limites, as contribuições e as possibilidades reveladas pela investigação.

Entre escuta, intervenção e reexistência: caminhos metodológicos da pesquisa

A escolha pela pesquisa-intervenção (Damiani, 2013), como abordagem metodológica partiu de um compromisso ético e político com a transformação das práticas escolares e com o enfrentamento das desigualdades raciais presentes no cotidiano da escola pública. Mais do que uma decisão técnica, essa escolha emergiu de um profundo movimento de autocrítica pedagógica diante das ausências históricas da cultura africana e afro-brasileira nos currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao revisitar planejamentos, livros didáticos e práticas desenvolvidas na escola, tornou-se evidente que o ensino de História permanecia fortemente marcado por narrativas eurocêntricas e pela perspectiva dos "vencedores", limitando a presença negra, muitas vezes, à escravização e às violências coloniais. Tal constatação provocou inquietações éticas e pedagógicas, especialmente ao reconhecer que essas ausências impactavam diretamente a construção identitária dos(as) estudantes negros(as), reforçando processos de invisibilização, silenciamento e inferiorização racial.

Inspirada nas contribuições de Gomes (2018), Carneiro (2003) e nos referenciais da educação decolonial, compreendeu-se que o racismo que atravessa a escola não opera apenas no plano interpessoal, mas também nas dimensões curriculares, culturais e epistemológicas. A colonialidade do saber (Quijano, 2005) manifesta-se na naturalização do conhecimento europeu como universal e legítimo, ao passo que saberes afro-brasileiros, indígenas e periféricos permanecem historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a pesquisa-intervenção mostrou-se coerente com a intenção de não apenas analisar a realidade escolar, mas atuar sobre ela, produzindo deslocamentos, problematizações e possibilidades pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, emancipadora e socialmente referenciada. Conforme Damiani (2013), essa abordagem possibilita que a pesquisadora e participantes construam coletivamente alternativas para problemas concretos, articulando investigação e transformação da prática educativa.

A pesquisa fundamentou-se, ainda, nos pressupostos freirianos de diálogo, escuta e problematização da realidade. Os Círculos de Cultura, concebidos por Freire (1975) como espaços coletivos de leitura crítica do mundo, constituíram-se como eixo estruturante da proposta pedagógica, permitindo que as crianças compartilhassem experiências, percepções e sentimentos relacionados ao racismo em seus cotidianos. Em oposição à lógica bancária da educação (Freire, 1996), buscou-se construir um espaço em que as(os) estudantes fossem reconhecidas(os) como sujeitos históricos, produtoras(es) de conhecimento e protagonistas do processo educativo.

Em articulação com os Círculos de Cultura, a intervenção incorporou estratégias das metodologias ativas, especialmente o *Design Thinking* e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), compreendidas como possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais participativas, colaborativas e centradas no protagonismo estudantil (Bacich; Moran, 2018). Tais metodologias favoreceram o desenvolvimento da criatividade, da escuta ativa, da cooperação e da resolução coletiva de problemas reais, permitindo que o racismo fosse tematizado a partir das próprias experiências vividas pelas crianças.

O contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal periférica de São Bernardo do Campo - SP, localizada na região da

Vila São Pedro, território historicamente marcado pela presença da classe trabalhadora e por importantes processos de organização comunitária. A unidade escolar atendia mais de 1.600 estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possuía, em seu Projeto Político-Pedagógico, princípios voltados à construção de uma educação democrática, dialógica e crítica.

O campo de investigação constituiu-se em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 30 estudantes, com idades entre 10 e 11 anos. A diversidade racial, cultural e social presente na turma evidenciou a pluralidade das infâncias brasileiras e reforçou a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades e pertencimentos raciais. A turma contava ainda com uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outra estudante em processo de alfabetização em língua portuguesa após repatriação da Bolívia, ampliando os desafios e as potências de uma proposta pedagógica inclusiva e antirracista.

A escolha da escola e da turma esteve relacionada à minha trajetória profissional na unidade escolar, onde atuei anteriormente na sala multimídia, estabelecendo parcerias pedagógicas com docentes e equipe gestora. A professora titular da turma acolheu a proposta de intervenção e contribuiu ativamente para a construção de um ambiente de confiança, diálogo e escuta sensível ao longo de todo o processo investigativo.

A produção dos dados ocorreu por meio de observação participante, diário de bordo, questionários iniciais, registros audiovisuais e produções escritas, visuais e digitais elaboradas pelas (os) estudantes durante a sequência didática. Também compuseram o *corpus* documental da pesquisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista, a Proposta Curricular da Rede Municipal de São Bernardo do Campo, o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e o Plano de Curso do 5º ano do Ensino Fundamental. A análise desses documentos permitiu identificar como as relações étnico-raciais são

contempladas nas orientações curriculares e em que medida dialogam com os pressupostos de uma educação antirracista.

As atividades foram organizadas a partir das etapas do *Design Thinking* (empatia, definição, ideação, prototipagem e testagem), adaptadas às especificidades da turma e articuladas aos princípios da educação antirracista. Durante a intervenção, as(os) estudantes participaram de rodas de conversa, análise de vídeos, produção de cartazes, construção de narrativas e criação de animações digitais no *Scratch*[1] com mensagens antirracistas.

Para a sistematização e interpretação dos dados produzidos, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), desenvolvida a partir de leituras sucessivas dos registros e da construção de categorias temáticas emergentes relacionadas às percepções das crianças sobre racismo, identidade, pertencimento, discriminação e resistência.

Vozes que rompem o silêncio: experiências, práticas e aprendizagens antirracistas

"A juventude negra agora tem a voz ativa".[2]

A sequência didática foi realizada ao longo de quatro encontros consecutivos, organizados a partir dos princípios do *Design Thinking* e articulados aos Círculos de Cultura freirianos. O ponto de partida da intervenção foi a pergunta geradora: "O que é racismo?". A partir dela, buscou-se construir um espaço de escuta, acolhimento e problematização das experiências vividas pelas (os)

[1] Scratch é uma linguagem de programação visual desenvolvida pelo Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT), voltada principalmente para crianças e adolescentes. A plataforma permite a criação de animações, histórias, jogos e projetos interativos por meio de blocos de comandos, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, do pensamento lógico, da autoria e da aprendizagem colaborativa.

[2] Trecho da canção "Voz Ativa", de Racionais MC's (1993).

estudantes em relação às desigualdades raciais presentes em seus cotidianos.

As atividades envolveram exibição de vídeos, rodas de conversa, leitura de imagens, produção de cartazes e criação de animações digitais no *Scratch*. O videoclipe "Voz Ativa", do grupo Racionais MC's, constituiu-se como importante disparador das discussões, mobilizando reflexões sobre discriminação racial, desigualdade social e violência simbólica. A exibição de materiais audiovisuais com falas de Sueli Carneiro, também favoreceu a ampliação das discussões sobre racismo estrutural, identidade e resistência. A escolha desses recursos dialoga com a compreensão de Bacich e Moran (2018), de que as metodologias ativas favorecem aprendizagens significativas ao mobilizar problemas reais e promover o protagonismo discente.

Desde os primeiros encontros, as falas das crianças evidenciaram compreensões significativas sobre o racismo e seus impactos sociais e emocionais. Ao serem questionadas(os) sobre o significado do racismo, as(os) estudantes apresentaram definições que demonstraram aproximações importantes com a temática. Para Axé,[3] "*racismo é um ato de desigualdade e preconceito"*, enquanto Bamba afirmou que *"é quando alguém discrimina outra pessoa por sua raça ou cor de pele"*. Tais falas revelam que, mesmo na infância, as crianças já identificam o racismo como prática violenta e injusta, associada à exclusão e à discriminação social.

Esse movimento revela que as crianças constroem compreensões sobre as relações raciais muito antes da adolescência, contrariando a ideia de que o racismo seria um tema distante da infância. Como afirma Gomes (2012), a escola não cria o racismo, mas pode tanto reproduzi-lo quanto constituir-se como

[3] Os nomes atribuídos às crianças participantes da pesquisa são fictícios e foram escolhidos por elas a partir de palavras de origem africana ou afro-brasileira presentes na Língua Portuguesa. A escolha teve como objetivo preservar o anonimato dos(as) participantes e, ao mesmo tempo, valorizar as contribuições linguísticas, culturais e históricas dos povos africanos para a constituição da cultura brasileira.

espaço privilegiado para seu enfrentamento. As respostas das crianças evidenciam que suas percepções são construídas nas experiências sociais e reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem o racismo desde os anos iniciais da escolarização.

Ao refletirem sobre os impactos do racismo, as(os) estudantes demonstraram sensibilidade diante das consequências emocionais e coletivas dessa violência. Cachimbo destacou que *"o racismo é algo muito ruim para a sociedade e devemos acabar com ele"*, enquanto Iaiá afirmou que *"o racismo pode deixar uma pessoa triste e causar suicídio"*. As falas evidenciam que as crianças compreendem o racismo para além de atitudes isoladas, reconhecendo seus efeitos subjetivos, sociais e históricos. Nesse sentido, a prática pedagógica possibilitou que as crianças elaborassem leituras críticas da realidade a partir de suas próprias experiências e percepções.

As falas revelam, ainda, um nível de consciência que extrapola a compreensão do racismo como ofensa individual e o reconhece como fenômeno que produz sofrimento, exclusão e desigualdade. Essa percepção aproxima-se da concepção de Almeida (2019), para quem o racismo estrutura relações sociais e institucionais, produzindo efeitos concretos na vida dos sujeitos desde a infância.

Em diversos momentos, os relatos ultrapassaram definições conceituais e revelaram experiências concretas de discriminação racial vividas pelas crianças. Iaiá compartilhou que *"um menino falou que não gostava de pessoas da minha cor apontando pra mim"*, enquanto Ginga relatou: *"me chamaram eu e meu irmão de macaco e falaram que preto tem que ser escravo"*. Tais episódios revelam a permanência do racismo no cotidiano infantil e evidenciam o quanto essas experiências atravessam as subjetividades das crianças negras desde muito cedo.

Os episódios narrados demonstram que a violência racial não se restringe a manifestações explícitas de preconceito, mas constitui expressão do racismo estrutural, que naturaliza hierarquias raciais e produz marcas profundas na constituição das identidades negras (Almeida, 2019). Ao emergirem no espaço escolar, esses relatos

reafirmam a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento, a valorização e a proteção das infâncias negras.

As discussões realizadas nos Círculos de Cultura possibilitaram que essas experiências deixassem de ocupar o lugar do silêncio e passassem a ser compartilhadas coletivamente. Ao transformar a dor em palavra, as(os) estudantes produziram movimentos importantes de reconhecimento, pertencimento e conscientização crítica. Como afirma Freire (2006), a leitura crítica da realidade constitui-se como caminho fundamental para a transformação das estruturas opressoras. Ao compartilhar suas vivências, as crianças deixaram de ocupar a posição de objetos da prática educativa para assumirem o lugar de sujeitos do conhecimento. Esse movimento confirma a potência dos Círculos de Cultura como espaços de produção coletiva de sentidos, nos quais o diálogo constitui condição para a conscientização e para a transformação da realidade (Freire, 1975).

As metodologias ativas favoreceram não apenas o debate crítico, mas também o protagonismo estudantil na elaboração de respostas coletivas ao problema discutido. Durante a etapa de ideação do *Design Thinking*, as crianças propuseram diferentes formas de enfrentamento ao racismo, como produção de vídeos, cartazes, campanhas e animações digitais. Gangorra destacou que os materiais produzidos poderiam *"ensinar outras pessoas a não praticarem racismo"*, enquanto outro(a) estudante afirmou que "*as redes sociais funcionam como um megafone para alcançar mais pessoas"*.

As propostas elaboradas pelas crianças evidenciam que o protagonismo estudantil não se limita à participação nas atividades, mas envolve a construção coletiva de soluções para problemas socialmente relevantes. Tal resultado dialoga com Bacich e Moran (2018), ao defenderem que metodologias ativas favorecem autonomia, colaboração e aprendizagem significativa. Nesta pesquisa, entretanto, tais metodologias foram ressignificadas a partir de uma intencionalidade antirracista, dialogando com a perspectiva freiriana de educação comprometida com a transformação social.

A etapa de prototipagem revelou intenso envolvimento das(os) estudantes nas produções desenvolvidas ao longo da sequência didática. As animações criadas no *Scratch*, os cartazes e as produções coletivas demonstraram criatividade, senso crítico e fortalecimento identitário. Entre as falas, destacou-se a reflexão de Xodó ao afirmar que *"minha cor representa mais do que apenas um tom de pele"*, expressão que sintetiza um significativo processo de ressignificação da identidade negra vivenciado ao longo da intervenção pedagógica. Mais do que reconhecer a cor da pele como uma característica física, a estudante atribui-lhe pertencimento, história e valor, evidenciando um deslocamento em relação às narrativas de inferiorização historicamente produzidas pelo racismo. Esse movimento dialoga com a perspectiva de Pinheiro (2023), para quem uma educação antirracista deve promover práticas que possibilitem às crianças negras reconhecerem-se como sujeitos de conhecimento, cultura e história.

A fala de Xodó também ecoa uma dimensão política presente na produção cultural das periferias brasileiras. Ao afirmarem que *"a juventude negra agora tem a voz ativa"*, os Racionais MC's denunciam o silenciamento histórico imposto à população negra e reivindicam o direito à palavra e à produção de narrativas próprias. Embora a estudante não reproduza esse discurso de forma consciente, sua reflexão revela que a escola pode constituir-se como espaço de fortalecimento identitário e de produção de vozes historicamente invisibilizadas. Nesse sentido, as crianças deixaram de ocupar o lugar de destinatárias do currículo para assumirem o papel de protagonistas na construção do conhecimento, reafirmando que uma educação antirracista se faz com as infâncias e não apenas para elas.

As atividades colaborativas também favoreceram o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo o protagonismo estudantil e o engajamento nas discussões sobre o racismo. O protagonismo construído coletivamente durante a sequência didática aproxima-se da ideia de pertencimento expressa por Emicida na canção *Nóiz*, quando

afirma *"É nóis... e se não for nóis, não vai ser ninguém"*. No contexto desta pesquisa, essa compreensão ultrapassa o sentido da solidariedade entre pares e evidencia a construção coletiva do conhecimento como princípio ético e político da educação antirracista.

As crianças demonstraram, ainda, o desejo de continuidade das reflexões desenvolvidas, sugerindo novas ações, produções e estratégias de conscientização dentro e fora da escola, reconhecendo o espaço escolar como lugar legítimo de escuta, debate e transformação social. Nesse sentido, o protagonismo assumido por elas evidencia que a aprendizagem ultrapassou a apropriação de conteúdos, produzindo experiências de participação democrática e autoria coletiva.

Os registros produzidos ao longo da sequência didática, produções das crianças, cartazes e animações desenvolvidas no Scratch, deram origem a um documentário de curta duração, produzido de forma artesanal como produto técnico-tecnológico vinculado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. O material pode ser acessado por meio do QR Code apresentado, e busca registrar não apenas as etapas da intervenção pedagógica, mas também as vozes, percepções e aprendizagens construídas pela pesquisadora e pelas crianças ao longo do processo. Ao registrar as vozes das crianças, o documentário amplia a circulação dos conhecimentos produzidos na escola e reafirma a compreensão freiriana de que ensinar implica criar condições para que os sujeitos produzam e socializem seus próprios saberes (Freire, 1996).



Mais do que um recurso audiovisual, o documentário constitui-se como instrumento formativo e dialógico, comprometido com a promoção de reflexões críticas acerca da educação antirracista no contexto escolar. Inspirado na perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade, o material busca

contribuir com educadoras(es) interessadas(os) em desenvolver práticas pedagógicas críticas, participativas e socialmente referenciadas, evidenciando como metodologias ativas, articuladas à escuta sensível das infâncias, podem favorecer experiências educativas mais humanizadoras, inclusivas e emancipadoras.

Entretanto, as experiências vivenciadas ao longo da intervenção também evidenciaram os limites estruturais presentes no currículo escolar. A análise dos documentos institucionais revelou que as discussões sobre relações étnico-raciais ainda aparecem de forma fragmentada e periférica, frequentemente restritas a abordagens pontuais ou comemorativas. Embora o currículo apresente referências à diversidade cultural, permanece fortemente atravessado por perspectivas eurocêntricas e por silenciamentos históricos. Tal constatação dialoga com as reflexões de Quijano (2005), ao evidenciar que a colonialidade do saber mantém a centralidade das epistemologias eurocentradas, relegando à invisibilidade os conhecimentos produzidos por povos historicamente subalternizados.

Nessa mesma direção, Reis (2022) argumenta que repensar a educação sob uma perspectiva decolonial exige questionar a pretensa universalidade dos conhecimentos legitimados pela escola e ampliar o reconhecimento de outras matrizes epistemológicas. Para Walsh (2013), esse movimento implica construir pedagogias decoloniais comprometidas com práticas insurgentes capazes de resistir, (re)existir e (re)viver frente às heranças coloniais. Os resultados desta pesquisa reforçam, portanto, a necessidade de tensionar os currículos escolares, incorporando, como defende Gomes (2012), saberes, histórias e culturas historicamente silenciados, condição indispensável para a efetivação de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, a construção de uma educação antirracista implica também disputar os sentidos do currículo e ampliar os referenciais que sustentam a prática pedagógica. Desse modo, evidencia-se que esse compromisso exige mais do que inserções superficiais de conteúdos: demanda revisão curricular, formação docente crítica,

escuta das infâncias e compromisso político com a transformação das práticas escolares. As vozes das crianças demonstraram que, quando a escola cria espaços legítimos de diálogo e participação, torna-se possível construir experiências educativas mais humanizadoras, críticas e socialmente transformadoras.

Reflexões finais sobre vozes e resistências possíveis

O que se revelou mais significativo ao longo desta experiência foi a potência das crianças como protagonistas de saberes, memórias e transformações. Longe de ocuparem um papel passivo no processo educativo, as(os) estudantes participaram ativamente das atividades, imprimindo nelas suas vozes, afetos e vivências, muitas vezes silenciadas no cotidiano escolar. As rodas de conversa, os projetos desenvolvidos coletivamente, os relatos sobre situações de racismo vividas ou presenciadas, e as produções construídas durante a sequência didática, constituíram um território de escuta sensível, reconhecimento e elaboração crítica da realidade. Nesse movimento, tornou-se evidente que as infâncias, quando reconhecidas como sujeitos históricos e inseridas em processos de diálogo e escuta ativa, revelam uma potência transformadora capaz de deslocar certezas, tensionar estruturas cristalizadas da escola e produzir outras formas de ensinar, aprender e existir. Longe de ocuparem um lugar passivo, suas vozes, experiências e leituras de mundo constituíram-se como saberes legítimos, reafirmando que uma educação antirracista se constrói com as crianças, e não apenas para elas.

A experiência também reafirmou a importância das metodologias ativas, articuladas aos Círculos de Cultura freirianos, como possibilidades concretas de construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, participativas e antirracistas. Ao favorecer o protagonismo estudantil, a colaboração e a problematização das vivências cotidianas, tais estratégias permitiram que as crianças se reconhecessem como sujeitos históricos capazes de interpretar, questionar e transformar o

mundo ao seu redor. A fala de Xodó *"minha cor representa mais do que apenas um tom de pele"* sintetiza, de forma sensível e potente, os movimentos de fortalecimento identitário produzidos ao longo da intervenção, revelando que práticas educativas comprometidas com a valorização das diferenças podem contribuir para a construção de pertencimentos mais positivos e humanizadores.

Contudo, os caminhos percorridos também evidenciaram limites importantes. A ausência de formações antirracistas contínuas, a permanência de práticas pedagógicas orientadas por referenciais eurocentrados e o tempo reduzido da intervenção configuraram barreiras concretas para o aprofundamento das propostas desenvolvidas. Tais desafios, contudo, não deslegitimam a experiência; ao contrário, reforçam a urgência de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial, com a revisão curricular e com a formação crítica das(os) profissionais da educação. As vozes das crianças deixaram evidente que os silenciamentos produzidos pela escola impactam diretamente suas vivências, afetando identidades, pertencimentos e modos de existir.

Ainda assim, a pesquisa aponta possibilidades e reafirma esperanças. Quando há intencionalidade pedagógica, abertura ao diálogo, escuta ativa e coragem para problematizar práticas naturalizadas, a escola torna-se um território de transformação, reexistência e produção coletiva de saberes. Que as vozes das crianças continuem atravessando currículos, planejamentos e práticas docentes, inspirando uma educação pública antirracista, decolonial e socialmente referenciada. Como anunciam os Racionais MC's, *"o mundo é diferente da ponte pra cá"*, é justamente desse lado da ponte que esta pesquisa se inscreve: uma escola pública periférica onde as infâncias demonstraram que são produtoras de conhecimento, capazes de tensionar o currículo e anunciar outras possibilidades de educação. Afinal, uma educação antirracista se constrói com as crianças, seus territórios e suas histórias.

Referências

ALMEIDA, S. L. de A. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

DAMIANI, M. F. *et al*. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57–67, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 15 mai. 2023.

FERNANDES, N. São Bernardo inicia entrega de cartilhas com reflexões antirracistas nas escolas municipais. **Portal da Prefeitura de São Bernardo do Campo,** São Bernardo do Campo, 9 nov. 2023. Disponível em: http://bit.ly/4h6dEOF. Acesso em: 10 dez. 2024.

FREIRE, P. F. **Educação como prática da liberdade.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. F. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. F. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. G. O **movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, N. L. G. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

MELO, J. T. de. **Metodologias ativas para uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117–142.

REIS, D. dos S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?format=html&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2024.

RIBEIRO, D. R. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

WALSH, C. **Pedagogias decoloniais:** práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

"NÃO ME SINTO PREPARADA": O TRABALHO DOCENTE FRENTE A EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE

Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga

Entre Infâncias, Docência e Diversidade

A proposição de discutir a temática das relações étnico-raciais na creche implica reconhecer essa instituição educativa como um direito de todas as crianças, bem como compreender a importância de que elas se sintam pertencentes a esse espaço, que também desempenha um papel fundamental na construção de suas identidades. Nesse contexto, a discussão acerca de uma educação antirracista, fundamentada no respeito à diversidade cultural e no reconhecimento das contribuições dos povos negros para a constituição da sociedade brasileira, torna-se cada vez mais necessária e relevante. Tal necessidade evidencia-se, sobretudo, quando ainda se escutam afirmações como "não me sinto preparada", em referência ao trabalho com as relações étnico-raciais nos ambientes escolares.

Sob esse contexto, a homogeneização do currículo escolar - em que o processo de ensino e aprendizagem é concebido de maneira uniforme para todos e todas, desconsiderando as diferenças que constituem a identidade de cada sujeito - apresenta-se como um fator que dificulta a construção de uma educação verdadeiramente equânime em todas as suas etapas, pois ao ignorar as múltiplas vivências, culturas e pertencimentos presentes no ambiente educacional, a escola acaba por reforçar desigualdades históricas e silenciar identidades que deveriam ser reconhecidas e valorizadas no cotidiano pedagógico.

A inclusão das relações étnico-raciais como princípio norteador das práticas pedagógicas é assegurada pela Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) alterada pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, bem como pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Ao se tratar especificamente da Educação Infantil, tais orientações encontram respaldo, nos pressupostos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), ao defenderem práticas educativas pautadas no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na promoção de experiências que contribuam para a construção de identidades positivas desde os primeiros anos de vida.

Conforme estas Diretrizes, as creches e pré-escolas devem propor ações que reconheçam e valorizem a diversidade cultural em seu cotidiano, e assim contribuir com a formação da criança em sua individualidade, reconhecendo-a como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva" (Brasil, 2010, p. 12).

É sob essa perspectiva que o presente capítulo se propõe a discutir os resultados de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Relações étnico raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao outro" (Veiga, 2023), cujo objetivo consistiu em compreender, a partir das percepções de docentes e assistentes pedagógicas, de que maneira a temática das relações étnico-raciais é abordada no cotidiano das creches do município de Santo André. Busca-se, nesse sentido, articular os conceitos de raça e racismo enquanto estruturas políticas e sociais que organizam e influenciam as relações estabelecidas em nossa sociedade (Almeida, 2019; Gomes, 2001) e que, consequentemente, refletem-se nas práticas, interações e ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças no cotidiano da creche.

Autores(as) como Eliane Cavalleiro (2003), Fúlvia Rosemberg (2012), Flavio Santiago (2020), entre outros(as), assim como os documentos oficiais voltados às relações étnico-raciais (Brasil, 2004, 2006, 2010), evidenciam as desigualdades vivenciadas por crianças negras no contexto educacional. Tais estudos apontam que a escola, ao reproduzir práticas discriminatórias, impacta diretamente a construção das identidades infantis, tornando fundamental a implementação de ações pedagógicas comprometidas com a valorização das diferenças e o enfrentamento do racismo.

Nessa perspectiva, buscamos reafirmar a importância de promover, durante toda a etapa da Educação Básica, principalmente na creche, práticas educativas fundamentadas no respeito, no diálogo e na valorização das identidades das crianças, em consonância com os princípios democráticos defendidos por Paulo Freire (2005), para quem a educação constitui-se como um ato coletivo e contrário a toda forma de discriminação.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, explicitando seus fundamentos e os procedimentos adotados. Em seguida, na seção Práticas e Percepções sobre as Relações Étnico-Raciais na Creche, desenvolve-se a análise das concepções docentes e de assistentes pedagógicas sobre a importância de práticas educativas antirracistas e de valorização da cultura africana e afro-brasileira, e, a seção Educação antirracista e reconstrução das práticas na creche, sintetiza os principais achados do estudo e suas implicações para a construção de uma Educação para e nas relações étnico-raciais para bebês e crianças bem pequenas.

Caminhos percorridos na pesquisa

A pesquisa (Veiga, 2023), ao qual este capítulo se refere, ao identificar dificuldades na proposição de práticas pedagógicas voltadas à valorização das culturas afro-brasileira e africana com bebês e crianças bem pequenas, investigou como essa temática é

inserida no cotidiano das creches municipais de Santo André, a partir das percepções de professoras e assistentes pedagógicas[1].

Com o objetivo de compreender os fatores que contribuem - ou não - para a inserção e valorização das relações étnico-raciais na creche, optou-se pela abordagem qualitativa, considerando sua relevância para a compreensão dos fenômenos sociais por meio das interações, experiências e processos que os constituem (Gil, 2019). Nessa perspectiva, foram considerados os aspectos históricos, culturais e sociais presentes nas ações das docentes e gestoras no cotidiano escolar.

Caracterizou-se, ainda, como exploratória, uma vez que buscou proporcionar maior aproximação e familiaridade com a problemática investigada (Gil, 2019). Para tanto, adotaram-se procedimentos metodológicos que favorecessem o compartilhamento de experiências, percepções e concepções acerca das relações étnico-raciais entre professoras e assistentes pedagógicas. Tal escolha fundamentou-se na compreensão de que a ausência dessa temática no contexto da creche contribui para a manutenção de práticas discriminatórias.

Isto posto, elegeu-se o grupo focal como técnica de coleta e produção de dados, por possibilitar a compreensão de práticas cotidianas, ações, reações e percepções relacionadas a determinada temática, constituindo-se, conforme destaca Bernadete Angelina Gatti (2005), em importante instrumento para o estudo das representações sociais e das experiências dos sujeitos envolvidos.

A autora explicita que:

> A pesquisa com os grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005, p. 11).

[1] Assistente Pedagógica é a denominação usada na rede educacional de Santo André para se referir às Coordenadoras Pedagógicas, responsáveis pelo acompanhamento e formação dos(as) docentes.

Para a realização da pesquisa, foram organizados dois grupos focais em datas distintas: um composto por professoras e outro por assistentes pedagógicas, adotando-se como critério de participação a atuação em creches. Tal escolha metodológica considerou o potencial interativo e promover discussões mais aprofundadas acerca das práticas desenvolvidas nas unidades educacionais.

Nos encontros, discutiram-se questões relacionadas à presença da diversidade cultural nos planejamentos pedagógicos das(os) educadoras(es) e nas propostas formativas conduzidas pelas(os) assistentes pedagógicas(os). Para tanto, foram elaborados dois roteiros que contemplavam, em sua estrutura, charges, frases e excertos de documentos normativos da educação, utilizados como disparadores do debate. Esses recursos favoreceram a condução das discussões, além de possibilitarem flexibilidade e adequações necessárias ao longo do processo investigativo (Gatti, 2005).

Concomitantemente realizou-se uma investigação documental, na perspectiva de complementar as informações obtidas nos grupos focais. A escolha dos documentos utilizados foi ancorada nas práticas educativas na creche, visto serem estas o objeto de estudo da pesquisa. Desta forma, não se tratou de uma escolha aleatória, pois, como indicam Menga Lüdke e Marli Elisa Dalmazo Afonso André (2020), o propósito fundamental está em confrontar ou confirmar os dados obtidos por meio dos grupos focais. Para tanto, os documentos investigados foram: o currículo da Rede Municipal de Educação de Santo André e o planejamento de um mês das docentes participantes da pesquisa, referentes ao primeiro semestre de 2022.

Tais documentos foram analisados e compõem os dados que revelam a percepção que as educadoras possuem sobre a importância da temática das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas cotidianas.

No que tange à análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo expressa nos pressupostos de Laurence Bardin (1977), que envolvem:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A análise foi realizada em três etapas, permitindo as inferências de conhecimentos. Efetuou-se o método da análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), pode ser interpretada como gavetas, permitindo, a classificação dos elementos constitutivos da mensagem. Sendo assim, levantou-se as seguintes categorias: Identidade e pertencimento racial; Educação e o mito da democracia racial; A presença da interculturalidade na creche; O papel do(a) professor(a) e a formação continuada. Cabe ressaltar aqui que a análise ocorreu sobre opiniões, falas e conceitos surgidos durante a realização dos grupos focais, pois estes fazem parte "[...] do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos" (Gondim, 2002 *apud* Gatti, 2005, p. 43).

Práticas e Percepções sobre as Relações Étnico-Raciais na Creche

A prática pedagógica na creche, assim como nas demais etapas da Educação Básica, deve promover o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, os grupos focais evidenciaram que situações de discriminação presentes nas instituições escolares são frequentemente naturalizadas, contribuindo para a reprodução das hierarquizações sociais.

Essas ações se manifestam em práticas pedagógicas marcadas por questões raciais e culturais que, muitas vezes, reproduzem preconceitos e excluem crianças que não correspondem aos padrões sociais hegemônicos. Nesse contexto, identidades e pertencimentos são desconsiderados por meio de estereótipos que desqualificam sujeitos negros(as) e silenciam suas culturas.

Refletir sobre a criança e a infância nessa perspectiva implica compreendê-las como construções sociais, reconhecendo meninos

e meninas como sujeitos singulares e coletivos, constituídos nas múltiplas experiências vivenciadas.

A análise dos dados foi organizada em quatro categorias, apresentadas a nas subseções a seguir.

Identidade e pertencimento racial

A identidade enquanto construção social se dá na interação do sujeito consigo mesmo(a), com o meio e com o(a) outro(a), tal como apontada por Elisa Larkin Nascimento (2003), que destaca este processo como uma relação entre indivíduo e sociedade, relação esta mediada por fatores intrapessoais, interpessoais e culturais e que são ressignificados a cada nova experiência e, portanto, não é estanque. Nas palavras da autora:

> A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por meio da sua própria experiência de vida e das representações das experiências coletivas de sua comunidade e sociedade, apreendidas na sua interação com os outros (Nascimento, 2003, p. 31).

Durante a realização dos grupos focais, os depoimentos demonstram a compreensão de que a criança tem sua identidade construída de acordo com o contexto social em que está inserida, como em constante interação com o(a) outro(a), não sendo, portanto, possível pensá-la isoladamente de sua realidade, como se verifica nas falas, das seguintes docentes: *"Então, para mim, é isso, a gente não dá para pensar a criança fora de um contexto, não dá para pensar em uma criança que não é parte dessa sociedade"* (Aqualtune). *"É. A gente não consegue pensar na criança isolada, né. Ela isolada, ela tá ali né, é a bagagem dela né, ela traz uma bagagem, ela é inserida né em tudo isso"* (Teresa). **"***Ela [a criança] tá o tempo todo inserida, interagindo, ela em contato com o outro"* (Luísa).

A preocupação com a constituição da subjetividade das crianças também esteve presente nos relatos, sobretudo ao evidenciarem que a distinção da cor da pele é frequentemente associada à diferença e à segregação nos espaços educacionais. Nesse contexto, Silva (2014) compreende a diferença como um marcador social concreto que, nas relações sociais, contribui para definir os papéis atribuídos aos indivíduos e os lugares que ocupam na sociedade.

Essa segregação manifesta-se, segundo os relatos das docentes e assistentes pedagógicas, nas relações estabelecidas entre adultos(as) e crianças, bem como nas interações entre as próprias crianças nos diferentes momentos da rotina escolar. As participantes destacaram situações em que práticas de exclusão e diferenciação racial emergem nas brincadeiras e nas relações cotidianas. Em um dos relatos docentes, por exemplo, foi descrita uma situação em que as crianças se organizaram em grupos distintos, evidenciando a recusa de crianças brancas em brincar com uma criança negra:

> Ele começa a chamar, começa a falar e as crianças, tipo meio que não estão ouvindo assim, sabe? Então, tem o Imani que é loiro do olho verde, e todo mundo fica... é o centro da atenção. Ele é muito... superinteligente, aí fica todo mundo... e o Akin fica sempre querendo ficar com ele, ficar com ele, e eu percebo que ele está sempre botando para escanteio, e eles percebem, é nítido (Veiga, 2023, p. 125).

Maria Aparecida Silva Bento (2012) destaca a identidade racial como elemento constitutivo do sujeito e das relações sociais, produzindo representações positivas ou negativas a partir das experiências vivenciadas. Nesse sentido, o depoimento revela que crianças negras, no contexto da creche, ainda são submetidas a práticas de exclusão que reforçam estigmas racializados presentes na sociedade. A situação relatada expõe a segregação dessas crianças nos momentos de brincadeira, marcada pela invisibilização de Akin e pela negação de seu pertencimento ao grupo.

Nesse contexto, Nilma Lino Gomes (2002) afirma que experiências de exclusão racial reforçam a ideia de superioridade atribuída às crianças brancas e influenciam os processos de aproximação ou distanciamento das crianças em relação ao seu pertencimento racial, repercutindo diretamente na constituição de suas identidades. Assim, as situações relatadas pelas participantes evidenciam que as vivências cotidianas na creche podem contribuir tanto para o fortalecimento quanto para a negação da identidade negra.

As participantes da pesquisa reconhecem que a creche e seus(suas) educadores(as) desempenham papel significativo na construção das diferentes identidades infantis. Contudo, apenas duas docentes afirmaram desenvolver, em seus planejamentos, ações voltadas às relações étnico-raciais que valorizassem o pertencimento racial e a construção da identidade negra.

A ausência dessas práticas pode ser compreendida à luz do próprio Documento Curricular Municipal que, embora apresente a cultura afro-brasileira como princípio orientador da ação educativa, restringe a temática, no contexto da creche, às práticas de leitura e ao reconhecimento do repertório linguístico, sem explicitar orientações que evidenciem sua centralidade no cotidiano pedagógico.

Educação e o mito da democracia racial

Sabe-se que, é por meio da interação que são formados diferentes conceitos durante a infância, portanto reconhecer a complexidade da formação da subjetividade da criança negra envolve a compreensão dessas relações no universo educacional. As discussões realizadas nos grupos focais revelam a presença de práticas discriminatórias tanto nas relações entre adultos(as) e crianças quanto no tratamento destinado às famílias. Algumas participantes afirmaram não perceber atitudes preconceituosas entre as crianças pequenas no espaço da creche, atribuindo as manifestações de racismo às influências externas e às ações dos(as)

adultos(as). Entretanto, outras relataram situações em que crianças demonstravam preferências e rejeições marcadas pela diferença racial, reproduzindo discursos e comportamentos discriminatórios aprendidos socialmente.

Os relatos também apontaram diferenças no modo como famílias negras e brancas são tratadas pela instituição. Segundo as participantes, famílias brancas em situação de negligência tendem a ser acolhidas por meio do diálogo, enquanto famílias negras são frequentemente associadas a estigmas sociais e julgamentos moralizantes, revelando práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar. Essas percepções reforçam o entendimento de Silvio Luiz de Almeida (2019) acerca do racismo estrutural, que sustenta desigualdades naturalizadas nas relações sociais e institucionais.

Neste cenário, o mito da democracia racial é evidenciado na creche por meio da opinião de que crianças bem pequenas ainda não compreendem o racismo ou possuem atitudes discriminatórias como no relato de Teresa: *É como, é que hoje, eu tinha pontuado isso né: "não há discriminação entre as crianças bem pequenas"*, mesmo diante de situações de segregação mascaradas nas preferências de amigos(as) para brincar, como mencionado anteriormente.

Nesse contexto, as participantes destacaram que as crianças não nascem preconceituosas, mas aprendem o preconceito nas relações sociais estabelecidas com a família, a sociedade e, inclusive, no ambiente educacional. Assim, as experiências cotidianas e os modelos observados contribuem para a construção de atitudes discriminatórias desde a infância, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais.

A presença da interculturalidade na creche

As discussões realizadas nos grupos focais evidenciaram a necessidade de refletir continuamente sobre o fazer pedagógico e as relações étnico-raciais, a fim de possibilitar a construção de

práticas efetivamente antirracistas. Ao conversarmos sobre a presença de propostas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural nas creches, as participantes apontaram que ainda prevalece um modelo educativo homogêneo e monocultural, apesar da pluralidade de culturas presentes nesses espaços. Tal percepção dialoga com Vera Maria Candau (2013), ao evidenciar a necessidade de construção de contextos educativos pluriculturais.

Destacou-se desta forma a distância entre os discursos institucionais e as práticas efetivamente realizadas. Segundo os relatos, embora a valorização da diversidade seja frequentemente mencionada nos documentos e nas falas pedagógicas, sua concretização no cotidiano das creches ainda ocorre de maneira limitada. Nesse sentido, o diálogo entre as diferentes culturas permanece como um desafio a ser alcançado.

A reflexão proposta durante o diálogo estabelecido nos grupos focais reforça a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2018), ao defender a descolonização do conhecimento e a superação de práticas pautadas em referenciais eurocêntricos e monoculturais, que silenciam e marginalizam grupos considerados diferentes. Assim, a valorização dos diversos saberes culturais exige o reconhecimento de conhecimentos historicamente invisibilizados e a construção de práticas educativas interculturais.

Os relatos das professoras e assistentes pedagógicas também nos permite compreender que a valorização da diversidade está diretamente relacionada às concepções dos(as) profissionais e das equipes gestoras. Conforme apontado pelas participantes, as práticas planejadas tendem a refletir valores e crenças individuais, o que pode favorecer ou limitar a efetivação de propostas pautadas em uma educação antirracista. Dessa forma, para que a interculturalidade esteja presente nas creches, torna-se fundamental reconhecer a diferença e o direito à diferença como princípios educativos, conforme defendem Antônio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2003), rompendo com práticas que historicamente silenciam e neutralizam sujeitos considerados diferentes.

O papel do(a) professor(a) e a formação continuada

Ao intentar compreender quais elementos se fazem necessários para que haja propostas efetivas que respeitem o pertencimento étnico-racial das crianças nos espaços das creches, dois, dentre outros fatores, chamam a atenção: o primeiro diz respeito à formação continuada, tencionando a construção dos saberes e fazeres pedagógicos que deem base para ações, é neste viés que declaram "não estar preparadas" para planejar e executar ações que valorizem as culturas africanas e afro-brasileiras no cotidiano educacional, e, o segundo, a responsabilidade do(a) professor(a) no combate à discriminação ou à perpetuação de práticas excludentes.

As educadoras enfatizaram que a valorização da diversidade exige abertura para a autorreflexão e disposição para transformar práticas consolidadas. Nesse sentido, a formação docente é compreendida como um processo crítico e dialógico, em consonância com os pressupostos de Paulo Freire (2005, 2019), ao defender uma educação comprometida com a transformação social e com o combate às diferentes formas de discriminação.

Reconhecer que a creche está inserida em uma sociedade marcada por disputas e debates sobre as relações étnico-raciais, e que ignorar essas discussões contribui para a perpetuação do racismo no cotidiano educacional, é um dos objetivos elencados pelo grupo. Embora tenham sido identificados avanços, como a ampliação de representações culturais e étnico-raciais nos espaços educativos, as participantes consideram que tais mudanças ainda ocorrem de forma tímida e insuficiente diante da urgência da temática.

Assim, evidencia-se a necessidade do envolvimento coletivo da instituição educacional na promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, por meio do diálogo, da problematização das práticas pedagógicas e da implementação de políticas permanentes de formação dos(as) profissionais da educação.

Como nos ensina Freire (2019, p. 109):

> O diálogo é este encontro dos homens [e das mulheres], mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu e tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados neste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E se, ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se há um ato de depositar ideias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Reconhecidas as deficiências presentes no que se refere ao tratamento dado à temática das relações étnico-raciais nos espaços da creche, a partir das contribuições das participantes, e uma vez apontada a necessidade de terem um aporte teórico que faça uma interligação com a prática cotidiana, foi possível elaborar uma revista de apoio pedagógico, intitulada "Uma creche para todos e todas: construindo práticas antirracistas" (Veiga; Silva, 2023), que pode ser acessada no endereço eletrônico: https://relacoesraciaisecreche.com.br/.



O exemplar tem como o objetivo permitir que os(as) educadores(as) conheçam os principais conceitos relacionados à temática racial, entre eles: identidade, pertencimento étnico-racial e o diálogo intercultural nas propostas pedagógicas, bem como obter referências e sugestões de contos e histórias que tragam o protagonismo negro, brincadeiras da cultura afro-brasileira e africana e possibilidades de como trabalhar com a musicalidade. Para além das demandas educativas, intenta-se que as (os) docentes possam olhar para todas as crianças, principalmente as negras, com carinho e respeito, reconhecendo nelas suas singularidades e diferenças.

Destarte, entendemos a educação como meio para a transformação social, e no que tange às relações étnico-raciais, colaborar para que a ação educativa supere a prática de dominação que desumaniza, desde bem pequenas, as crianças negras.

Educação antirracista e reconstrução das práticas na creche

Estamos diante de uma sociedade hierarquizada, sustentada por diferentes marcadores sociais como classe, gênero, idade, etnia e raça, os quais atravessam as relações estabelecidas nos espaços educacionais. Nesse contexto, as representações sociais sobre pessoas negras e não negras influenciam as interações entre adultos(as) e crianças nas creches, fazendo com que meninos e meninas negras vivenciem, desde muito cedo, experiências que impactam diretamente a constituição de suas identidades e pertencimentos raciais.

Diante dessa realidade, torna-se necessário reconhecer os efeitos da colonização e do racismo estrutural na organização social e educacional, compreendendo a população negra a partir de perspectivas que valorizem a ancestralidade e a diversidade cultural. Os relatos das docentes e assistentes pedagógicas evidenciaram contradições presentes no cotidiano da creche, especialmente entre o reconhecimento da importância da educação

para as relações étnico-raciais e a dificuldade de efetivação dessas práticas no cotidiano pedagógico.

Embora a temática venha conquistando maior visibilidade entre os(as) educadores(as), os depoimentos indicam que ainda há limitações quanto à compreensão crítica sobre os impactos do racismo na educação das crianças negras e sobre a necessidade de transformação das práticas educativas. Nesse sentido, educar nas e para as relações étnico-raciais exige a reconstrução dos contextos educacionais, por meio de práticas que favoreçam a escuta, a observação, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

Assim, torna-se fundamental romper com práticas pedagógicas excludentes, estereotipadas e racistas, promovendo experiências educativas que contribuam para a construção de identidades positivas e para a superação das desigualdades historicamente vivenciadas pelas crianças negras.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 98-117.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto .gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639 .htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 13-37.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.

GOMES, N. L. Educação cidadã. Etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria.** Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912. Acesso em: 8 abr. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-ago., 2003. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012, p. 11-41.

SANTIAGO, F. Não é nenê, ela é preta: educação infantil e pensamento interseccional. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e220090, 2020. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?lang=pt#. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

VEIGA, A. A. S. de C. **Relações étnico-raciais na creche**: práticas que incentivam o respeito ao "outro". 2023. 313f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

VEIGA, A. A. S. de C.; SILVA, M. R. P. da. **Uma creche para todos e todas**: Construindo Práticas antirracistas. Santo André. 2023. Disponível em: https://relacoesraciaisecreche.com.br/. Acesso em: 07 jul. 2026.

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carolina Bresciani Valverde

Introdução

A discussão acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil tem evidenciado, de forma cada vez mais contundente, que o racismo não se constitui apenas como um fenômeno social externo à escola, mas como um processo que atravessa as experiências das crianças desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como se dá a construção do pensamento racial na infância, considerando que, já entre os 3 e 5 anos de idade, as crianças demonstram perceber diferenças fenotípicas, atribuir significados a essas diferenças e internalizar hierarquizações racializadas presentes no meio social (Bento, 2012).

Longe de representar uma etapa marcada por neutralidade ou ausência de consciência social, a infância configura-se como um período em que se iniciam dinâmicas complexas de produção de identidades, valores e pertencimentos. Nesse percurso, as interações estabelecidas nos espaços educativos, bem como as representações simbólicas às quais as crianças têm acesso, desempenham papel decisivo na constituição de suas percepções sobre si mesmas e sobre o(a) outro(a). Em uma sociedade historicamente estruturada pelo racismo, como a brasileira, essas experiências de socialização tendem a reproduzir padrões que associam positividade à branquitude e inferiorização às identidades negras, impactando diretamente a construção da autoimagem e da autoestima das crianças.

A escola, nesse cenário, ocupa uma posição paradoxal. Ao mesmo tempo em que pode contribuir para a reprodução de

práticas e discursos discriminatórios - por meio de silenciamentos, omissões ou abordagens superficiais das questões étnico-raciais -, também se configura como espaço privilegiado para a problematização dessas desigualdades e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social. Tal ambivalência indica a necessidade de analisar não apenas as manifestações explícitas de preconceito entre as crianças, mas, sobretudo, as formas pelas quais educadores(as) compreendem, interpretam e intervêm diante dessas situações no cotidiano da Educação Infantil.

Sob esse viés, a investigação que embasa este capítulo dialoga com os aportes da educação intercultural e da perspectiva decolonial, compreendendo que a construção do pensamento racial na infância não pode ser dissociada das relações de poder, das trajetórias históricas de colonização e das hierarquizações culturais que estruturam a sociedade brasileira.

A interculturalidade, entendida em sua vertente crítica, convoca o reconhecimento, o diálogo e a valorização das diferenças (Candau, 2012), ao passo que a decolonialidade tensiona os saberes hegemônicos e problematiza a centralidade de referenciais eurocêntricos nos contextos educativos (Walsh; Rodrigues, 2021). Assim, ambas as perspectivas oferecem subsídios fundamentais para analisar como práticas pedagógicas, discursos e intervenções docentes podem tanto reproduzir quanto enfrentar lógicas racializadas desde a Educação Infantil.

É nesse horizonte que se insere o presente capítulo, derivado da pesquisa de mestrado intitulada "Literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil: possibilidades para a construção de práticas interculturais e decoloniais" (Valverde, 2025). Embora a investigação mais ampla tenha se dedicado às contribuições da literatura africana e afro-brasileira para a efetivação de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, este recorte privilegia a análise da construção do pensamento racial na infância a partir das percepções e práticas de educadoras e gestoras da Educação Infantil. Ao tomar essa categoria como eixo central de análise,

busca-se compreender de que maneira concepções, discursos e intervenções pedagógicas contribuem para a constituição de identidades étnico-raciais, demonstrando tanto possibilidades quanto limites no enfrentamento do racismo desde a primeira infância.

O estudo aqui apresentado fundamenta-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que contou com a realização de um círculo epistemológico com professoras e gestoras atuantes em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo, bem como com a análise de documentos institucionais. A escolha metodológica possibilitou o acesso às narrativas, experiências e interpretações das participantes, permitindo compreender como o pensamento racial se manifesta e é mediado nas práticas educativas cotidianas (Valverde, 2025).

Ao focalizar a construção do pensamento racial na infância, propomos, neste texto, deslocar o olhar de uma perspectiva que compreende a educação antirracista não apenas como conteúdo a ser ensinado ou o racismo como prática a ser combatida em momentos pontuais, para uma abordagem que o reconhece como dimensão constitutiva das relações sociais e, portanto, presente - ainda que de forma muitas vezes sutil - nas interações, discursos e práticas que permeiam o cotidiano escolar. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a efetivação de uma educação antirracista na Educação Infantil exige não apenas a inserção de conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, mas, sobretudo, a problematização crítica das formas pelas quais as diferenças são percebidas, significadas e hierarquizadas desde a infância.

Por fim, ao articular os aportes teóricos das relações étnico-raciais com a análise das práticas docentes, busca-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre educação antirracista na primeira infância, evidenciando a urgência de práticas pedagógicas intencionais, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade e com a construção de identidades positivas para todas as crianças.

Para alcançar os objetivos propostos, o texto encontra-se organizado em três seções. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico da investigação que deu origem a este recorte analítico. Em seguida, desenvolve-se a análise da categoria "A criança pequena e a construção do pensamento racial", discutindo as percepções e práticas de educadoras e gestoras acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados e suas implicações para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista.

Percurso Metodológico

De abordagem qualitativa, a pesquisa focaliza os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos e experiências vivenciadas em seu cotidiano, valorizando o ambiente natural como base de produção de dados. A presente abordagem foi selecionada, no estudo original, a fim de compreender as percepções, os saberes, os olhares e as práticas assumidas pelas profissionais no tocante ao trabalho com a literatura africana e afro-brasileira e suas contribuições para a promoção de práticas interculturais e decoloniais na Educação Infantil (Enumo, 2024; Lüdke; André, 1986 *apud* Sant Ana; Lemos, 2018; Valverde, 2025).

O cunho exploratório, por sua vez, foi adotado em função de seus procedimentos metodológicos, dentre os quais se destacam o círculo epistemológico realizado com seis educadoras e duas gestoras (coordenadora pedagógica e diretora) atuantes em uma instituição pré-escolar da Rede Municipal de Educação de São Paulo - cujo público-alvo são crianças de quatro a cinco anos de idade -, bem como a investigação documental do Projeto Político-Pedagógico da unidade e de uma amostra dos planejamentos docentes correspondente ao período de um mês.

A análise dos dados possibilitou a construção de categorias analíticas que orientaram a interpretação do material empírico, contemplando diferentes dimensões das relações étnico-raciais na

Educação Infantil, tais como: (1) percepções docentes sobre educação intercultural, decolonial e antirracista; (2) a criança pequena e a construção do pensamento racial; (3) representação, identificação e pertencimento étnico-racial na literatura infantil; (4) concepções e práticas de docentes e gestoras sobre a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e a formação identitária das crianças pequenas; e (5) interculturalidade, decolonialidade e antirracismo na literatura infantil.

Para fins deste capítulo, optou-se por aprofundar a categoria "a criança pequena e a construção do pensamento racial", por compreender que ela sinaliza, de forma mais direta, os mecanismos de constituição identitária e as mediações pedagógicas envolvidas nas experiências das crianças, possibilitando uma análise mais densa das práticas e discursos docentes.

Apresenta-se, a seguir, os dados de caracterização das participantes, garantindo a substituição de seus nomes por códigos alfanuméricos em conformidade com os princípios éticos da pesquisa (P1 – P6 para professoras, e G1 – G2, para gestoras).

Quadro 1: Caracterização das participantes da pesquisa

Identificação	**Função**	**Raça/Etnia**	**Formação**	**Tempo de Atuação na Educação Infantil**
P1	Professora	Branca	Pedagogia	12 anos
P2	Professora	Parda	Pedagogia e Letras	25 anos
P3	Professora	Branca	Pedagogia e Ciências Biológicas	29 anos
P4	Professora	Branca	Pedagogia e pós-graduação em áreas educacionais	18 anos
P5	Professora	Preta[1]	Pedagogia e pós-graduação em áreas educacionais	22 anos

[1] Considerou-se a autodeclaração racial das participantes. Neste trabalho, o termo "negro(a)" é empregado em seu sentido político e social, abrangendo pessoas que se identificam como pretas e pardas, enquanto "preto(a)" refere-se às características fenotípicas. Essa distinção está alinhada às políticas de ações afirmativas e às produções do campo das relações étnico-raciais no Brasil (Moragas, 2023).

P6	Professora	Branca	Magistério e Pedagogia (cursando)	13 anos
G1	Coordenadora pedagógica	Negra	História e Pedagogia; Mestrado em História e Filosofia da Educação	2 anos
G2	Diretora	Branca	Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia	21 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2026.

A produção dos dados ocorreu majoritariamente por meio de um círculo epistemológico, fundamentado em uma perspectiva dialógica e problematizadora, ancorada nas contribuições de Paulo Freire (Romão *et al*., 2006). Foram realizados dois encontros, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada, no horário destinado à formação das docentes, nos quais se promoveram discussões acerca de temas como interculturalidade, educação antirracista, decolonialidade e a presença da literatura africana e afro-brasileira no cotidiano da Educação Infantil.

Os encontros foram registrados em áudio, posteriormente transcritos e analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), contemplando as etapas de organização inicial do material, exploração analítica e construção de categorias temáticas.

A criança pequena e a construção do pensamento racial: práticas docentes e processos de significação na Educação Infantil

A análise dos dados aponta que a construção do pensamento racial na infância se configura como um processo complexo, que envolve tanto a percepção precoce das diferenças fenotípicas quanto a atribuição de significados sociais a essas diferenças. Longe de se restringirem a uma leitura ingênua ou neutra do mundo, as crianças demonstram, desde cedo, a capacidade de reconhecer marcadores raciais e de mobilizá-los em suas interações, revelando a incorporação - ainda que não

plenamente consciente - de hierarquizações presentes no contexto social mais amplo (Máximo *et al*., 2012; Silva, Dias, Amorim, 2018).

Nesse sentido, as falas das educadoras indicam que características como cor da pele e tipo de cabelo emergem como elementos centrais na construção das relações entre as crianças, sendo frequentemente associadas a juízos de valor que reproduzem padrões estéticos eurocentrados. Essas manifestações não apenas evidenciam a presença do racismo no cotidiano da Educação Infantil, como também apontam para os modos pelos quais ele é internalizado e reelaborado pelas crianças em suas experiências escolares.

Ao enfatizar a importância de que docentes reconheçam e assumam suas identidades étnico-raciais, P5 relatou uma situação vivenciada com uma criança negra que expressava insatisfação com suas características físicas, expondo o desejo de aproximação a padrões associados à branquitude:

> ***P5:*** *[...] por exemplo, às vezes a criança já chegou pra mim, o aluno, e falou "Ai, prof, eu sou feio, porque eu tenho o cabelo assim…ou porque eu queria ser branco", e é aquela criança que todo dia me trouxe flor e dizia que eu era linda. Aí eu falava assim "Mas eu também sou negra, e você não diz que eu sou linda, que eu sou uma princesa? Você é da minha cor"* (Valverde, 2025, p. 127).

Nessa direção, o cabelo emerge como um marcador relevante na construção da identidade étnico-racial (Gomes, 2008). Em outro relato, P4 descreve uma situação envolvendo uma criança negra, à qual atribui um caráter "engraçado", evidenciando a banalização do anseio pelo processo de embranquecimento e da negação étnico-racial vivenciados pelas crianças pequenas:

> ***P4:*** *Eu tive uma menina, eu dividia sala com a P3. Foi muito engraçado, a gente estava trabalhando um projeto de identidade, e aí chegou o dia deles se desenharem. E ela me entregou um desenho dela. Eu achei estranho. Ela fez um cabelo enrolado, escuro. Em cima, ela pegou o lápis amarelo e fez um cabelo liso. Amarelo. E eu chamei ela para ela me explicar o que era. Ela falou que o cabelo enrolado e preto era o cabelo dela hoje, e o amarelo liso, "quando eu crescer, eu vou fazer chapinha e vou ficar loira"* (Valverde, 2025, p. 133).

As ocorrências relatadas denunciam que o racismo, na infância, não se manifesta apenas em interações explícitas de discriminação, mas também na constituição da subjetividade das crianças. Ao expressar o desejo de "ser branco" ou de modificar características como o cabelo, as crianças revelam a incorporação de hierarquias raciais socialmente construídas, nas quais atributos associados à branquitude são valorizados em detrimento de traços fenotípicos negros (Bento, 2002).

Tais manifestações sinalizam que a percepção das diferenças não ocorre de forma neutra, mas se insere em uma lógica de significações sociais que atribuem valor desigual aos corpos. Nesse sentido, o racismo opera como um dispositivo que incide sobre a construção da autoimagem, produzindo sentimentos de inadequação e inferiorização, ao mesmo tempo em que orienta desejos de aproximação a padrões hegemônicos. Portanto, inscreve-se na subjetividade infantil, explicitando que as experiências vividas no contexto social e escolar contribuem para a internalização de referenciais racializados desde os primeiros anos de vida (Santiago, 2015).

Em seguida, ao negarem a escola como espaço de perpetuação do preconceito, do racismo e da discriminação, as educadoras passam a culpabilizar as vítimas e suas famílias pelo racismo sofrido, naturalizando sua dor:

> ***P4:*** *Foi ela com ela mesma. Mas esse é um preconceito também, né? Ela já vinha tendo esse preconceito com ela mesma. Ela mesma não se aceitava né? [...] E ela falou, assim, que a mãe dela falava que o cabelo dela era ruim, mas que quando ela crescesse, ela ia ter um cabelo bonito*
>
> ***P2:*** *A própria família.*
>
> ***P4:*** *A própria família. A própria família falava que ela ia fazer progressiva e ia ter o cabelo loiro* (Valverde, 2025, p. 133-134).

As falas indicam uma tendência a deslocar a problemática do racismo para fora da instituição escolar, atribuindo centralidade às

famílias. Tal compreensão pode limitar a percepção da escola como espaço fundamental para o reconhecimento, a investigação e a valorização das histórias, culturas e identidades negras (Cavalleiro, 2010). A mesma postura é demonstrada pela diretora da unidade investigada que, por sua vez, assevera: *"[...] às vezes a criança, ela tá ali se desenvolvendo, brincando, mas a mãe tá tão preocupada dela tá sofrendo um racismo, dela tá sofrendo uma discriminação, que a mãe traz toda essa pressão pra essa criança"* (Valverde, 2025, p. 135).

As interpretações apresentadas pelas educadoras podem ser compreendidas à luz do chamado mito da democracia racial, entendido como a ideia de que, no Brasil, as relações raciais se estruturam de forma harmoniosa, sem conflitos ou desigualdades significativas entre grupos racializados (Gomes, 2012). A referida concepção, amplamente difundida no imaginário social, contribui para a negação do racismo e para a naturalização das desigualdades, ao deslocar ou minimizar suas manifestações no cotidiano.

Isso posto, ao atribuírem as experiências de inferiorização a aspectos individuais ou familiares, as participantes acabam por reforçar essa lógica, na medida em que deixam de reconhecer o racismo como um fenômeno estrutural que também atravessa os espaços escolares.

Ao retomar a relação entre cabelo e identidade negra, as docentes sugerem ambiguidades na forma como significam experiências positivas. Ao comentar sobre uma criança negra presente em sua turma, P2 destaca: *"Tem uma menina preta [...] ela é a pessoa de maior autoestima da sala, é líder [...] ela se aceita pela cor, pelo cabelo [...] eu acho isso maravilhoso"* (Valverde, 2025, p. 148-149).

Durante a interação, observa-se ainda uma hesitação quanto à nomeação racial, como indica a fala de P3: *"É, negro, eu acho que eles acham que é ofensa"* (Valverde, 2025, p. 148). Tal oscilação denuncia a persistência de sentidos socialmente negativos associados aos termos "preto" e "negro", ainda que essas categorias venham sendo ressignificadas historicamente pelas lutas do movimento negro (Rocha, 2010).

Embora o relato busque valorizar a criança, a ênfase em sua autoestima e aceitação de si como algo "maravilhoso" sugere a construção de uma excepcionalidade, como se os atributos supracitados não fossem esperados em crianças negras. Esse movimento é reforçado quando a participante associa tais características à família, reiterando a ideia de que a valorização da identidade dependeria prioritariamente do âmbito doméstico.

Nessa perspectiva, a atribuição de um caráter excepcional à autoestima e à identificação positiva com a negritude, revela como expectativas racializadas continuam a operar, tornando extraordinário aquilo que deveria ser reconhecido como um direito de todas as crianças.

Logo, a valorização da menina aparece atravessada por uma lógica que, ao mesmo tempo em que afirma positivamente a identidade negra, a trata como exceção. Como discutem Viviane Barboza Fernandes e Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (2016), o racismo pode operar também por meio da naturalização de estereótipos e da transformação de direitos - como o reconhecimento e a aceitação de si - em atributos extraordinários, e não em dimensões constitutivas da cidadania.

Em contraste com as interpretações que tendem a individualizar ou transferir o problema do racismo para a esfera familiar, a coordenadora pedagógica introduz um contraponto ao enfatizar sua dimensão estrutural. Problematizando a leitura de que se trataria apenas de uma questão de identidade ou de autoestima, a participante chama atenção para os riscos de responsabilização das próprias vítimas, sugerindo que essas interpretações podem mascarar a complexidade das relações raciais.

> ***G1:*** *Poxa, é um negócio tão natural, é todo mundo igual e eu acho que a questão é mais profunda, né? É mais estrutural. A impressão que dá quando a gente faz esse debate na escola... como está aqui acontecendo agora, que é só uma questão de identidade e, assim, eu sei que não é intenção, mas acaba passando a ideia de responsabilizar quem está sendo discriminado pelo preconceito. "Você está sendo preconceituoso com você mesmo", a própria família, pode parecer que não, mas está*

> *embutido nisso a ideia de que o problema é só moral, né? E de que é uma questão simples de se resolver.*
> *Só que, quando você vai ver, é uma questão estrutural né? A criança muitas vezes não se reconhece enquanto uma criança negra, não é porque a mãe ou o pai ou a família não ensinaram isso para ela, ela tem uma autoestima, é porque estruturalmente, isso afeta muito, né? Então, assim, eu uso muito como exemplo, não tem uma vez que eu vá na Armarinhos Fernando que o segurança não me segue. Não tem. Entendeu?* (Valverde, 2025, p. 137-138).

Ao recorrer a experiências vividas fora do espaço escolar, a coordenadora indica que o racismo não se restringe às interações institucionais, mas se manifesta de forma recorrente em diferentes contextos sociais. O exemplo apresentado explicita mecanismos cotidianos de vigilância e suspeição direcionados a corpos negros, revelando a persistência de práticas discriminatórias que atravessam distintos espaços e situações.

Essa perspectiva tensiona as leituras que restringem o racismo para o âmbito individual, ao destacar sua inscrição em dinâmicas sociais mais amplas. Diante do exposto, as experiências relatadas apontam para a necessidade de compreender o racismo como um fenômeno que incide sobre a construção das identidades e das trajetórias dos sujeitos, produzindo efeitos que extrapolam o contexto imediato da escola e se articulam a estruturas históricas de desigualdade.

A discussão também torna visível como o racismo estrutura expectativas e práticas cotidianas no interior das famílias negras. Ao tratar da educação de seus filhos, P5 aponta estratégias de antecipação diante da possibilidade constante de abordagem policial: *"Desde pequenos, eu já preparo [...] porque eu sei que eles podem ser abordados na rua porque são negros [...] acho que eles têm que andar o mais correto possível [...] andar com documento, não se envolver com certos amigos"* (Valverde, 2025, p. 142).

O relato ilustra como a socialização de crianças negras é atravessada por mecanismos de vigilância e autoproteção, nos quais comportamentos considerados "adequados" são mobilizados como forma de reduzir riscos. Essa dinâmica dialoga

com a construção social da juventude negra como suspeita ou potencialmente perigosa (Pimenta, 2014), o que a torna mais vulnerável a abordagens policiais seletivas e práticas abusivas (Anunciação; Trad; Ferreira, 2020).

Nesse contexto, a necessidade de "preparar" os filhos para lidar com essas situações expõe não apenas uma estratégia de cuidado, mas também os limites impostos à vivência da infância e da cidadania por crianças negras, cujas trajetórias são marcadas por restrições que não incidem da mesma forma sobre outros grupos.

À luz das discussões empreendidas, evidencia-se que a construção do pensamento racial na infância não se configura como um processo espontâneo ou imparcial, mas como resultado de múltiplas mediações sociais, culturais e pedagógicas que atravessam o cotidiano da Educação Infantil. As falas analisadas revelam, de forma simultânea, a internalização de hierarquizações racializadas pelas crianças e a presença de práticas docentes marcadas por tensões, ambiguidades e, por vezes, pela negação ou deslocamento do racismo para esferas externas à escola. Nesse cenário, constata-se que a atuação pedagógica não é neutra, podendo tanto contribuir para a reprodução de estereótipos e desigualdades quanto para sua problematização crítica. Assim, reafirma-se a necessidade de práticas intencionais, reflexivas e comprometidas com uma educação antirracista, capazes de reconhecer o racismo como dimensão estruturante das relações sociais e de promover, desde a infância, a construção de identidades positivas, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas formas de ser e pertencer.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo analisar a construção do pensamento racial na infância a partir das percepções e práticas de educadoras e gestoras da Educação Infantil, buscando compreender de que maneira esse pensamento se constitui no cotidiano das instituições educativas. A análise desenvolvida permitiu concluir

que as formas de significação das diferenças raciais emergem precocemente nas experiências infantis e são continuamente mediadas por discursos, interpretações e intervenções pedagógicas que tanto podem reproduzir quanto questionar as desigualdades presentes no contexto social mais amplo.

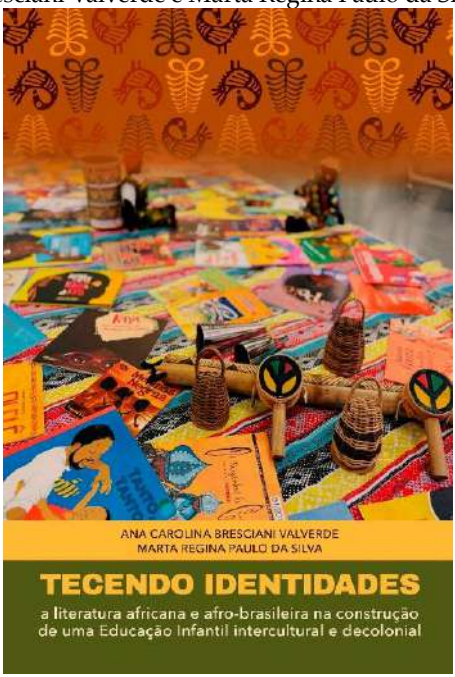
As falas das participantes denunciam que, embora haja iniciativas de valorização da identidade negra, persistem práticas e concepções marcadas por contradições, embates e, em alguns casos, pela negação ou minimização do racismo, culpabilizando suas vítimas. Observa-se a recorrência de movimentos de individualização e atribuição da problemática para a esfera familiar, bem como a presença de discursos que, ainda que não intencionalmente, acabam por reforçar estereótipos e naturalizar desigualdades. Tais elementos corroboram a permanência de concepções alinhadas ao mito da democracia racial, que dificultam o reconhecimento do racismo como fenômeno estrutural e, consequentemente, limitam a construção de práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a equidade.

Por outro lado, as análises também apontam para possibilidades de revisão dessas lógicas, especialmente quando o racismo é reconhecido em sua dimensão histórica e estrutural e problematizado no interior das práticas educativas. Destarte, destaca-se a importância de ações formativas contínuas e críticas, capazes de subsidiar educadores(as) na construção de intervenções pedagógicas intencionais, reflexivas e comprometidas com a valorização das identidades étnico-raciais desde a primeira infância.

Assim, reafirma-se que a efetivação de uma educação antirracista na Educação Infantil não se restringe à inserção de conteúdos ou projetos pontuais, mas demanda a problematização constante das práticas, dos discursos e das relações que estruturam o cotidiano escolar. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de espaços educativos que promovam o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de problematizar e transformar as desigualdades que marcam a sociedade.

Como desdobramento da pesquisa de Mestrado que fundamentou este capítulo, foi desenvolvido um *e-book* destinado a professores(as) da Educação Infantil, com o objetivo de subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação intercultural, decolonial e antirracista, desconstruindo a lógica eurocêntrica e enfatizando as culturas negras como pilar da formação das crianças pequenas.

Figura 1 - Capa do e-book, *Tecendo identidades: a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma Educação Infantil intercultural e decolonial*, de Ana Carolina Bresciani Valverde e Marta Regina Paulo da Silva



Fonte: Amelie Editorial (2026)

O material, intitulado "Tecendo identidades: a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma Educação Infantil intercultural e decolonial" (Valverde; Silva, 2026), reúne reflexões teóricas, materiais formativos e propostas de contextos investigativos baseados em obras da literatura africana e afro-brasileira alinhadas às discussões aqui apresentadas e está

disponível em: https://www.amelieeditorial.com/tecendo-identidades-a-literatura-africana-e-afro-brasileira-a-construcao-de-uma-educacao-infantil-intercultural-e-decolonial/?srsltid=AfmBOoq-PTyQZzERe9qspmWP9HmZ1XqMO0m-ehIqClkq9TDYXyt-Zn9C .

Referências

ANUNCIAÇÃO, D. *et al*. "Mão na cabeça!": abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 1, p. e190271, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 98-117.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 14-49.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade** [online], v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ENUMO, E. C. U. **"Eu só peto escuro igual o meu pai"**: relações raciais na Educação Infantil e a leitura de mundo das crianças. 2024. 197p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2024.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 103–120, jan. 2016.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. - abr. 2012.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MÁXIMO, T. A. C. de O. *et al*. Processos de identidade social e exclusão racial na infância. **Psicologia em Revista**, v. 18, n. 3, p. 507-526, 2012. DOI: https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p507.

MORAGAS, V. J. **Quem é pessoa negra no Brasil?** Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília: TJDFT, 2023. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/quem-e-pessoa-negra-no-brasil. Acesso em: 18 abr. 2026.

PIMENTA, M. de M. Juventude e violência. *In*: LIMA, R. S. de *et al*. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 265-275.

ROCHA, J. G. da. De preto à afrodescendente: implicações terminológicas. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 899-907, 2010.

ROMÃO, J. E. *et al*. Círculo epistemológico, círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação & Linguagem**, s/v, n. 13, p. 173-195, 2006.

SANT' ANA, W. P.; LEMOS, G. C. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, *[S. l.]*, v. 4, n. 12, 2020.

SANTIAGO, F. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 441–460, 2015. DOI: 10.14244/198271991118.

SILVA, T. R. da *et al*. O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança e negra. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.5157.

VALVERDE, A. C. B. **Literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil:** possibilidades para a construção de práticas interculturais e decoloniais. 2025. 243p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2025.

VALVERDE, A. C. B.; SILVA, M. R. P. da. **Tecendo identidades:** a literatura africana e afro-brasileira na construção de uma Educação Infantil intercultural e decolonial. 1. ed. São Paulo: Amélie Editorial, 2026. *E-book* (ePUB). Disponível em: https://www.amelieeditorial.com/tecendo-identidades-a-literatura-africana-e-afro-brasileira-a-construcao-de-uma-educacao-infantil-intercultural-e-decolonial/?srsltid=AfmBOoq-PTyQZzERe9qspmWP9HmZ1XqMO0m-ehIqClkq9TDYXyt-Zn9C. Acesso em: 25 abr. 2026.

WALSH, C.; RODRIGUES, J. F. "Outros" saberes, "outras" críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na "outra" América. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

"SE FOSSE UM PASSARINHO, TAMBÉM IRIA VOAR": A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL[1]

Mariana de Almeida de Moura
Marta Regina Paulo da Silva

Palavras que anunciam travessias: por uma educação que se constrói no encontro

Como professoras e defensoras da escola pública, compreendemos a função da palavra pública no sentido da ratificação de uma escola pertencente ao povo, a serviço de todos e todas. Isso posto, partimos do fundamento ético-político de que a luta por uma educação equitativa é um dever inerente às pessoas que com ela se relacionam.

No contexto escolar em que uma das autoras deste capítulo está inserida como docente, por meio das inúmeras discussões coletivas sobre multiculturalismo, inclusão, diversidade, entre outras questões que permeiam reflexões acerca do fazer pedagógico no trabalho com crianças, foi possível vislumbrar que, a partir da formação de educadores e educadoras, aliada ao fomento de diálogos sobre determinados temas, ocorreriam, gradativamente, importantes mudanças. Além disso, haveria uma diminuição do medo diante de questões até então desconhecidas e veladas, abrindo espaço para outras formas de compreensão.

---

[1] Este capítulo constitui uma versão revisada, atualizada e ampliada de texto originalmente publicado pelas autoras na *Revista Teias* (e-ISSN: 1982-0305; ISSN: 1518-5370; DOI: 10.12957/teias), periódico da área de Educação. Link do artigo: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64388. A adaptação do conteúdo e a publicação foram realizadas mediante autorização formal da *Revista Teias*, sendo preservando os devidos créditos à publicação original.

Destarte, na busca aparentemente inerme pela singularização da infância, acabam sendo neutralizadas as desigualdades sociais, as questões de gênero e étnico-raciais, as formações familiares e as rotinas vivenciadas, o que influencia diretamente a qualidade de permanência escolar das crianças das classes populares. Tal inquietação torna-se ainda mais latente quando voltamos o olhar para as crianças em situação de institucionalização, sob tutela do Estado.

Por institucionalização, entendemos a medida de proteção provisória e excepcional estabelecida no ECA (Brasil, 1990), que prevê o afastamento familiar e o acolhimento em entidades institucionais nos casos em que são ameaçados ou violados os direitos das crianças e adolescentes previstos no mesmo Estatuto, que reconhece o seu direito à proteção integral. Essa medida é aplicada de forma transitória e visa à reintegração familiar ou à colocação em família substituta (Brasil, 2009a). Cabe ressaltar que, no que se refere aos serviços de acolhimento que acompanham a criança sob tutela do Estado, o termo abrigo foi substituído pelo termo acolhimento institucional (Brasil, 2009b).

Observando com maior clareza a situação desumanizante que, em algum momento, cercou e ainda cerca esses(as) meninos e meninas acolhidos(as), um sentimento de rebeldia diante das injustiças nos faz afirmar que a mudança, embora difícil, é possível (Freire, 2019b). Era justamente sobre essa parcela social que permanece à margem, inclusive nas discussões sobre educação inclusiva, que almejávamos encontrar respostas e possibilidades.

Compreendemos, portanto, que é preciso um movimento intenso de representação dos diferentes, dos outros sujeitos, no chão da escola, a fim de estabelecer possibilidades de luta contra as formas de controle vigentes. Nesse sentido, Miguel González Arroyo (2014, p. 123) faz uma crítica à forma como são vistos socialmente esses sujeitos ao afirmar que: "[...] carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem".

Aquilo que o autor denomina condição de origem nos remete às relações de dominação, muitas vezes perpetuadas nas estruturas do

sistema educacional brasileiro, em consequência das diferenças historicamente postas como justificativas para a subordinação dos atores sociais que dele fazem parte, uma vez que, "[...] ao longo da história há uma estreita relação entre as formas negativas de pensar o povo e a legitimação das estruturas e dos padrões de poder [...] e da negação da escola" (Arroyo, 2014, p. 123).

A negação aqui pode se dar não pela impossibilidade literal de estar no ambiente escolar, mas pela dificuldade de sentir-se parte dele, dadas as (in)visibilidades que atravessam esse espaço. Estar na escola, por si só, não assegura aprendizagens e vivências humanizadoras.

Diante disso, é preciso reconhecer que somos cômputo das vivências que nos são propiciadas, ao lado das intersecções entre as formas de diferença, dominação e opressão que nos acompanham na perspectiva dos sistemas excludentes e que, "[...] as violações de direitos podem contribuir para que crianças e adolescentes se tornem invisíveis para os governos e para a sociedade de um modo geral" (Couto; Rizzini, 2021, p. 2).

Reconhecidas as desigualdades, e com vistas à prevenção de estigmatizações, ao compreender a criança como parte integrante e atuante da sociedade, passamos a observar o quanto os marcadores de opressão que lhes são impostos sancionam e favorecem as dificuldades apresentadas na escola. Entretanto, o que se observa, dentro e fora do ambiente escolar, é a busca constante pela apartação e segregação dos(as) considerados(as) diferentes, tal qual uma restringência e certa desimportância em relação às categorias identitárias.

Nesse sentido, lançar mão de um olhar no viés interseccional para compreender quem são as crianças em situação de acolhimento institucional permite uma análise mais ampla, pois abrange as sobreposições de opressões às quais estão expostas por fatores étnico-raciais, de gênero, classe social, idade, entre diversos outros marcadores observáveis. Sobre a subordinação de cunho interseccional, Kimberle Crenshaw (1993, p. 1249, tradução nossa) assevera que ela "[...] não precisa ser produzida intencionalmente; na verdade, é frequentemente a consequência da imposição de um fardo

que interage com vulnerabilidades preexistentes para criar mais uma dimensão de destituição de poder".

Pensando a escola também como ambiente de disputas envolvendo o poder, no qual há possibilidade constante de combate ou intensificação das opressões impostas às nossas crianças, tratamos da interseccionalidade sem a pretensão de discutir, de forma ampla, os motivos pelos quais esses marcadores estão postos, mas de evidenciar sua existência, bem como os efeitos e vulnerabilidades ratificados pela ausência de reconhecimento dessas crianças nos modelos apresentados, tal como a falta de algo que as individualize e as faça sentir pertencidas ao currículo escolar. Isso porque "Os marcadores, como classe, raça e idade, também influenciam diretamente as vivências e os modos pelos quais os sujeitos estabelecem sua relação na sociedade, tornando fundamental pensarmos o contexto social de um modo interseccional" (Faria; Santiago, 2021, p. 6).

Que possamos, com este capítulo, ancoradas na dialogicidade da educação e em seu caráter emancipador, fomentar debates que contribuam para a desconstrução dos preconceitos arraigados e assegurar às crianças, institucionalizadas ou não, especialmente no chão da escola pública, um ambiente no qual se respeitem suas singularidades e se valorizem suas vivências e culturas.

Caminhos da pesquisa: entre escuta, diálogo e construção

Considerando o modo como as práticas docentes interferem diretamente na educação oferecida a esses(as) meninos e meninas, a pesquisa[2] (Moura, 2021) aqui relatada tem como ponto de partida a seguinte pergunta orientadora: como professoras e professores de escolas municipais na Região do Grande ABC Paulista vêm desenvolvendo seu trabalho com as crianças em situação de acolhimento institucional?

[2] A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, parecer 4.690.571, CEP/CONEP número 09.521-160.

O objetivo geral do trabalho foi compreender como vem sendo construído o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado, segundo a percepção dos(as) docentes. Quanto aos objetivos específicos, procuramos caracterizar, a partir dos documentos legais, quem são os(as) meninos e meninas em situação de acolhimento institucional, pelo viés interseccional. De acordo com Zeila de Brito Fabri Demartini (2009, p. 08), "[...] é preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização".

Considerando essas especificidades e sua direta relação com o processo escolar, buscamos verificar e analisar as percepções dos(as) docentes sobre quem são esses(as) meninos(as) e a educação que lhes é oferecida. Ademais, tencionamos identificar, nos relatos dos(as) educadores(as), o trabalho pedagógico realizado com essas crianças, bem como analisá-lo.

Partimos da hipótese de que professores e professoras que atuam ou já atuaram com meninas e meninos em situação de acolhimento institucional, diante do desconhecimento da escola acerca das especificidades dessa relação, encontram desafios em sua prática pedagógica para reconhecer e considerar o protagonismo dessas crianças, com vistas à diminuição dos danos causados pelos marcadores sociais de opressão que as acompanham.

Na construção da pesquisa aqui apresentada, optou-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Considerando que lançamos luz a temas abrangentes, que envolvem desde a caracterização de quem são as crianças institucionalizadas, passando pela análise das práticas pedagógicas, até a percepção do corpo docente sobre a temática, adotamos a análise documental e a entrevista como procedimentos de coleta de dados.

Por serem as crianças em situação de acolhimento institucional sujeitos de direitos, na maior parte das vezes seus históricos estão atrelados a casos que seguem em segredo de justiça. Por essa razão, a possibilidade de localizá-las torna-se legitimamente dificultada. Sendo assim, optamos pelas formas de coleta possíveis e pertinentes

ao estudo nos moldes em que foi realizado, sem que, de nenhuma forma, fossem feridos os direitos de todos(as) os(as) envolvidos(as).

As entrevistas foram realizadas em formato *on-line* e, portanto, seguimos os procedimentos e orientações para pesquisas em ambientes virtuais constantes do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Para tal, a escolha das(os) participantes respaldou-se na técnica bola de neve, ou *snowball sampling*, obedecendo ao seguinte critério: professoras e professores que atuam ou atuaram com crianças sob tutela do Estado nas escolas municipais do ABC paulista. Assim, participaram da pesquisa quatro professoras e dois professores, sendo duas docentes da Educação Infantil e quatro do Ensino Fundamental I.

Dado o caráter interacionista da entrevista como ferramenta metodológica, dialogamos com os(as) respondentes sobre a temática abordada, com o objetivo de que pudessem refletir sobre a forma como enxergam os(as) estudantes sob tutela do Estado e como lidam, no ambiente escolar, com as especificidades a eles(as) relacionadas, expondo, inclusive, quais são, em suas visões, as idiossincrasias existentes e suas implicações nas rotinas escolares. Compondo intencionalmente o grupo que participou desta pesquisa, são estes os olhares que buscamos aqui anteferir: a visão atenta desses(as) profissionais, cujas vozes merecem ser amplificadas e compartilhadas.

Leitura crítica da realidade: vozes docentes e práticas educativas

O viés interseccional que orienta esta pesquisa contribui para a discussão acerca do modo como vem sendo construído o fazer pedagógico no cotidiano da escola com crianças sob tutela do Estado, na medida em que permite considerar suas vivências nas rotinas escolares, bem como os marcadores de opressão que as acompanham, sejam eles fatores etários, étnico-raciais, de classe social, de gênero, entre outros, além de suas sobreposições e desdobramentos. Partindo dessa premissa, buscou-se, inicialmente, verificar as percepções docentes sobre quem são os(as) meninos(as) institucionalizados(as).

Quando questionados(as) sobre como definem, a partir de suas experiências docentes, as crianças em situação de acolhimento e se, em suas opiniões, haveria diferenças entre essas e as demais crianças, todos(as) os(as) participantes, com exceção de uma, aludem à carência como característica comum aos(às) estudantes sob tutela do Estado. Ademais, ressaltam a necessidade de um caminho afetivo como meio de alcançá-las, conforme evidenciam os relatos de Carolina (15/07/2021): "[...] são crianças extremamente frágeis, com nível de ansiedade extremo e muitas vezes depressivas" e de Hugo (01/07/2021): "Elas chegam carentes de atenção".

A preocupação levantada pelos(as) docentes em relação à necessidade de um caminho afetivo e carinhoso para que as crianças em situação de acolhimento sejam alcançadas na escola reitera a defesa de Paulo Freire no sentido de não temer essa proximidade. Ao contrário, os(as) docentes precisam se conscientizar de que a prática pedagógica deve enveredar pelo caminho da amorosidade. Na pesquisa, defendemos uma pedagogia amorosa inspirada no autor, na qual as crianças, incluindo aquelas sob tutela pública, são consideradas em suas especificidades e acolhidas em suas necessidades, justamente por meio da afetividade, da gentileza e da empatia (Freire, 2020).

A problemática das crianças tachadas e, desse modo, desassistidas no ambiente escolar é apontada pelos(as) docentes como uma questão central a ser repensada pela instituição escolar. Assim, denunciam as exclusões sociais que, por vezes, são reproduzidas no chão da escola. Ao serem questionados(as) sobre a existência ou não de diferenças entre as demais crianças e as institucionalizadas, os rótulos por eles(as) mesmos(as) denunciados emergem, em determinados momentos, em suas próprias falas, como podemos observar: "[...] você sabe que está lidando com um 'problemaço'. Tem a questão da escola que faz diferença, tem a questão das outras famílias que fazem diferença, o próprio grupo docente, muitas vezes, faz diferença" (Léa, 04/07/2021).

Os relatos não trazem elementos positivos que pudessem ser atribuídos à criança institucionalizada. Ao contrário, há uma visão

generalizada dessas crianças como sujeitos de faltas, de carências. Não são mencionadas como inteligentes, curiosas, guerreiras, sobreviventes ou produtoras de cultura, por exemplo. Isso evidencia uma perspectiva reducionista, que inclusive as afasta das características infantis mais defendidas nos estudos sobre a infância e na própria legislação brasileira, como se lhes fosse negado o direito de serem crianças. Mesmo quando há um efêmero elogio, como a esperteza mencionada por um dos entrevistados, ele surge acompanhado de uma crítica: "[...] não são bobos; eles são mais espertos nas questões do dia a dia. Não nas questões de aprendizagens, mas não são bobos" (Hugo, 01/07/2021).

O diálogo e a construção de um pensamento afirmativo sobre as crianças institucionalizadas configuram-se como caminhos possíveis para repensar as pedagogias a elas destinadas, bem como para enfrentar o pensamento abissal que as inferioriza e justifica a negação de direitos à qual estão submetidas ao longo da história. A escola precisa estar atenta e preparada para lidar com a reação dos corpos institucionalizados, com aquilo que trazem para o interior das instituições em razão de suas vivências devastadas. Sobre isso, um dos participantes pontuou:

> Enquanto eu tenho um aluno fofo, que estuda, maravilha, mas o aluno que me desafia é muito complicado porque a gente não sabe lidar com aquilo que a gente não consegue impor. Quando sua imposição de nada serve, você não sabe o que fazer. Talvez por isso eu acredite nessa questão de conhecer e acolher o aluno, aí você vai por outro caminho. Para chegar nisso é preciso muita aprendizagem, muita formação, até mesmo em nossa formação inicial. A gente acaba 'entrando na onda' do que a escola já estava fazendo, a gente vai reproduzindo aquilo que a escola já estava fazendo porque primeiro você entra e te dão uma sala (risos) e te falam: é sua! Não te orientam em nada, como você faz uma sondagem, como você guia a aprendizagem desses alunos, não te orientam em como você pode conhecer esses alunos (Valter, 30/06/2021).

O professor defende que os processos educacionais não se restringem ao espaço escolar. Nesse sentido, torna-se necessário um olhar diferenciado que permita compreender que os(as) estudantes

são sujeitos individuais, coletivos e sociais. Para ele, a formação inicial e a permanente deveriam possibilitar esse olhar. Ao mesmo tempo, denuncia que a sala de aula é atribuída aos(às) docentes sem orientações e sem acompanhamento efetivo. Assim, as dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes que desafiam os processos educacionais, para as quais as imposições não produzem efeitos, podem ser enfrentadas por meio do acolhimento. Este, por sua vez, só se efetiva em uma relação verdadeiramente dialógica, na qual o(a) docente, quando não capturado(a) pelo pessimismo rotineiro que atravessa parte da profissão, se dispõe a conhecer o(a) educando(a). Para Paulo Freire (2021, p. 248), uma questão central da docência é pensar "[...] como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou de certa forma, comprometido com o processo para mudá-la?".

Já o entrevistado Hugo acredita que as crianças se sintam pertencidas ao ambiente escolar em razão das uniformizações, uma vez que utilizam as mesmas vestimentas, consomem as mesmas refeições e têm acesso aos mesmos instrumentos: "[...] ele é igual a todo mundo, tem uniforme, tem os mesmos direitos, tem os mesmos deveres e isso faz com que ele se sinta no grupo. Ele não tem a questão de pensar que é diferente. Não! É igualzinho, tudo a mesma coisa" (Hugo, 01/07/2021).

Na fala do docente, observa-se a defesa recorrente da uniformização das vivências infantis como meio de efetivação de uma prática inclusiva, como se a negação das diferenças garantisse pertencimento. Tal compreensão se ancora em uma perspectiva homogeneizadora, na qual as singularidades dessas crianças e suas histórias de vida não interfeririam na forma como experienciam as rotinas escolares.

No que se refere à formação docente inicial e permanente, todos(as) os(as) participantes possuem ensino superior, sendo que quatro cursaram anteriormente o Magistério. Cinco são pós-graduados(as), e um deles concluiu o Mestrado em Educação. Quando questionados(as) sobre formações e orientações específicas

relacionadas às crianças em situação de acolhimento institucional, cinco responderam negativamente, e apenas Hugo apresentou posição distinta.

A afirmação das professoras e do professor acerca da ausência de formações que contemplem as crianças institucionalizadas, inclusive em escolas geograficamente propensas a recebê-las, dada sua proximidade com serviços de acolhimento, revela um cenário preocupante. Mesmo em instituições nas quais, ano após ano, esses(as) estudantes estão presentes, suas existências permanecem invisibilizadas nos momentos de encontro entre educadores(as).

Na tensão entre os(as) profissionais que transgridem normativas homogeneizadoras e segregatícias e aqueles(as) que consentem processos excludentes e reagem às transgressões, a categoria docente mostra-se polarizada e, em certa medida, desfigurada. Sem a formação permanente e a abertura ao diálogo constante, torna-se difícil superar modelos escolares já ultrapassados. Como consequência, os momentos de compartilhamento entre professores e professoras, voltados à construção coletiva de uma escola verdadeiramente acolhedora, acabam sendo fragilizados e, por vezes, desencorajados, por ameaçarem estruturas normalizadoras ainda vigentes na instituição escolar.

Desse modo, os relatos convergem ao apontar a necessidade de formações permanentes que contemplem a diversidade escolar, incluindo as crianças sob tutela pública, como se observa na fala: "[...]eu me virei do jeito que encontrei, mas não sei se era o certo, se era o correto aquilo. Então eu acho que tem sim que ter formação" (Simone, 09/07/2021).

Vivemos em uma sociedade profundamente marcada por mecanismos estruturais de subalternização e marginalização. Isso nos leva a tensionar a fala da professora Ana (12/07/2021), que, mesmo reconhecendo que a maioria das crianças acolhidas é negra e que as formações docentes devem contemplar questões relacionadas à negritude e à desconstrução de preconceitos, afirma acreditar que esses(as) meninos(as) não devem ser vinculados(as) a qualquer questão racial: "[...] você pode colocar mais um rótulo: 'além de ser

negro é abrigado ou além de ser abrigado é negro'. Não! Não necessariamente. Isso vai fortalecendo os rótulos que a criança carrega e não agrega".

Todos(as) os(as) participantes desta pesquisa se reconhecem como brancos(as), o que os(as) distancia, em termos de lugar de fala, das maiorias minorizadas que lutam continuamente pelo reconhecimento e pela representação de seus corpos, inclusive no espaço escolar. O relato de Ana sugere que, em sua perspectiva, raça e institucionalização configuram-se como rótulos negativos, que deveriam ser evitados em vez de enfrentados diretamente.

A invisibilidade dos(as) acolhidos(as) encontra-se interseccional e cumulativamente relacionada aos diversos marcadores sociais que os(as) acompanham. Torna-se necessário, portanto, refletir sobre os lugares a partir dos quais os sujeitos elaboram compreensões sobre suas identidades, em uma sociedade marcada por desigualdades, segregações e múltiplas formas de opressão. Para Vera Maria Ferrão Candau (2011, p. 246), as diferenças "[...] devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos, objeto de preconceito e discriminação".

A diferença, compreendida não como problema a ser superado, mas como emolumento pedagógico, conduz a escola pelo caminho da pluralidade, deslocando o foco da igualdade como ponto de partida e assumindo um olhar amoroso para aqueles(as) que diferem dos padrões historicamente estabelecidos como norma e superioridade. O empoderamento, nesse contexto, passa pelo reconhecimento positivo do que se é e pela construção emancipada do que se pode vir a ser.

Assim como a autora, acreditamos que a articulação entre diferença e igualdade, aliada à valorização da diversidade para além de seu reconhecimento, constitui condição para a construção de uma escola humanizada e emancipadora. Uma escola comprometida com o enfrentamento de todas as formas de silenciamento e invisibilização, na qual o conhecimento não é transferido, mas produzido coletivamente entre todos(as) os(as) que dela participam. Nesse

movimento, ao final de cada dia, que possamos sair da escola com a convicção de que somos protagonistas das aprendizagens construídas e compartilhadas.

Entre o que se revela e o que insiste em emergir: possibilidades de transformação

O contexto histórico da institucionalização no Brasil apresenta importantes avanços no seio das políticas públicas. Entretanto, as disparidades sociais perpetuadas continuam a marcar situações de parcialidade e dessemelhança na assistência às crianças pobres, ainda balizada pela expressa preocupação com o controle social.

A instituição escolar, por sua vez, historicamente esteve a serviço de projetos políticos de segregação, elitização, homogeneização e controle. A compreensão da proposta de diálogos acerca dos outros sujeitos, no chão da escola pública, como luta inerente ao ato educacional, conduziu-nos à presente investigação, uma vez que as buscas iniciais sobre o tema já desvelavam as situações de (in)visibilidades às quais são sujeitadas as crianças sob tutela pública, ora visibilizadas pelo viés dos preconceitos estruturais que as rodeiam, ora invisibilizadas em suas especificidades e necessidades. De todo modo, radicalmente não reconhecidas e representadas.

Um dos caminhos de diálogo mobilizados nesta investigação foi a interseccionalidade, termo cunhado pelo feminismo negro não apenas para apontar a sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação, mas também para possibilitar a reflexão sobre os desdobramentos desses marcadores de opressão na vida daqueles e daquelas que são por eles subjugados(as).

Os documentos legais evidenciam que as crianças institucionalizadas são pobres, em sua grande maioria pardas ou negras, oriundas de vivências frequentemente marcadas por negligência, abandono e violências físicas e sexuais. São, portanto, as maiores oprimidas entre os(as) oprimidos(as), invisibilizadas, silenciadas, marginalizadas, vítimas de um sistema excludente que

estrutura nossa sociedade. Ainda assim, não houve consenso entre os(as) participantes quanto ao papel segregatício das questões raciais que as atravessam, como claramente apontam os dados nacionais. Alguns sequer consideraram esse marcador social de opressão em suas falas; outros(as), em consonância com o racismo estrutural, entendem que rotular a criança de acordo com sua raça constitui mais uma forma de subjugá-la e expô-la.

As crianças consideradas vulneráveis, violentas e silenciosas são, na verdade, vulnerabilizadas, reativas porque violentadas e silenciadas. São tantos os aprisionamentos que deles dimana o desejo de voo, descrito no relato sobre a fala de um estudante institucionalizado que permanecia sentado à janela da casa de acolhimento, imaginando ter asas. Ao ser questionada sobre o motivo, a criança respondeu: "[...] porque eu vejo passarinho voando e vai para onde quiser. Se eu tivesse asas também ia". Como disse Marielle Franco [3](presente!), "[...] as rosas da resistência nascem do asfalto".

A rigidez com que a vida se impõe a esses meninos e meninas, com seus corpos atravessados pela violência brutal das políticas de exclusão, os leva à escola marcados(as) por dores e resistências que precisam ser consideradas, valorizadas e contextualizadas. Seria esse desejo fruto da angústia diante das negações impostas pelas injustiças vivenciadas? Faísca de liberdade? Intuição de que é possível

[3] Marielle Francisco da Silva (1979-2018), conhecida como Marielle Franco, nasceu e cresceu em uma favela do Complexo da Maré. Socióloga e política brasileira, mulher, negra, homossexual, popular, defensora dos Direitos Humanos, do feminismo e das minorias, contra os abusos militares, eleita vereadora no Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), durante as eleições de 2016, com a quinta maior votação. Foi brutalmente assassinada em 14 de março de 2018. Após 8 anos do crime, as investigações avançaram com a prisão, em 2019, dos executores, que confessaram participação, e em 2024, com a prisão de dois apontados como mandantes, embora o caso ainda dependa de julgamento definitivo no âmbito judicial. A morosidade na condução desse processo evidencia as fissuras de um sistema que, tantas vezes, tarda diante da urgência por justiça. Foi a persistência da pressão dos coletivos populares, aliada à luta incansável de sua companheira e de sua irmã, que manteve viva a exigência por respostas, impedindo que o silenciamento se sobrepusesse à memória e à luta.

sobrepujar o fatalismo? Desespero, tristeza, solidão? Ou, ainda, sonho de criança?

Sem que consigamos responder plenamente ao que querem nos dizer esses corpos, diante de tantas questões ainda não decifradas, com esta pesquisa almejamos contribuir para a construção de uma educação dialógica e crítica, que reconheça essas e outras indagações, e na qual a infância popular possa encontrar, na escola pública, mais possibilidades do que limites. Não há, em nenhuma medida, a pretensão de elaborar um manual docente ou uma receita pedagógica, mas sim o reconhecimento da necessidade de ampliação de estudos sobre a temática, especialmente diante da escassez de pesquisas voltadas às crianças acolhidas.

Como nos provoca Rubem Alves (2002), há escolas que são gaiolas e escolas que são asas, cabendo à instituição decidir se reproduz os aprisionamentos ou se aposta, radicalmente, na possibilidade de voo. Intentamos, assim, fomentar diálogos, reflexões, ações formativas e a construção coletiva de uma identidade profissional comprometida com o enfrentamento dos projetos de desigualdade e dominação, contrária a toda forma de homogeneização, elitismo, subjugação e controle. Uma docência a favor da democracia, da pluralidade e da diversidade, ativa na luta política que atravessa o fazer educativo, militante na defesa da libertação dos(as) estudantes e, sobretudo, ética, corajosa, emancipadora e amorosa.

Referências

AKOTIRENE, C. Ferramenta anticolonial poderosa: os 30 anos de interseccionalidade. **Revista Carta Capital**, 2019.

ALVES, R. Gaiolas ou asas? *In:* ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ASSIS, S. G.; FARIAS, L. O. P. **Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.010 - Lei Nacional de Adoção**. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas:** serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. 2009b. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf. Acesso em: 11 mai. 2026.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

COUTO, R. M. B.; RIZZINI, I. Acolhimento institucional para crianças e adolescentes em situação de rua: pesquisa e políticas públicas. **Textos & Contextos,** Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2021.

CRENSHAW, K. **Mapping the Margins:** intersectionality, identity politics, and violence against women of color. 1993. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2026.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. *In:* FARIA, A. L. G. *et al*. (org.). **Por uma cultura da infância:**

metodologia de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 19-47.

FARIA, A. L. G; SANTIAGO, F. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 30. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MOURA, M. de A. de. **'Se fosse um passarinho, também iria voar'***:* a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional. 2021. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul, 2021.

MOURA, M. de A. de; SILVA, M. R. P. da. "Se fosse um passarinho, também iria voar": a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. especial, p. 46-61, abr./jun. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2023.64388. Acesso em: 01 jul. 2026.

EIXO 2

LINGUAGENS, DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

EDUCADORAS DE BEBÊS: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Marilda Capitulina Costa Salgado

Introdução

Em 2013, após quase vinte anos de atuação como docente na Educação Infantil, assumi a função de formadora de professores(as) da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul. O contato com educadores(as) de diferentes trajetórias levou-me a revisitar minha própria história, buscando compreender concepções, conhecimentos, interesses e vínculos, pois entendi que somente assim seria possível estabelecer um diálogo formativo significativo. A convivência com crianças de diferentes faixas etárias despertou novas inquietações e reforçou em mim a compreensão de Freire (1996) de que "somos seres inacabados". Essa condição revelou-se de forma ainda mais intensa quando me aproximei dos bebês. Depois de anos trabalhando com crianças de 4 e 5 anos, percebi o quanto havia me distanciado de suas múltiplas linguagens e compreendi, como afirma Marta Regina Paulo da Silva (2020, p. 281), que "para escutá-los, precisamos nos silenciar". Estar com os bebês exigia disponibilidade para escutar e interpretar seus "linguajares", mas também pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre a complexidade das relações entre adultos(as) e bebês, pois, como afirma Freire (2013, p. 123-124), "toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência".

Nesse processo, compreendi que minhas inquietações extrapolavam a experiência individual e estavam relacionadas à história da Educação Infantil brasileira. Foi desse encontro entre minha trajetória, a convivência com os bebês e o diálogo com as educadoras que nasceu a pesquisa de Mestrado *Educadoras de Bebês: desafios na construção da identidade profissional* (Salgado, 2018). Em

2013, os berçários das Escolas Municipais Integradas (EMIs) de São Caetano do Sul eram atendidos por auxiliares da primeira infância, em sua maioria sem formação em Pedagogia, cujas práticas se apoiavam em saberes do senso comum e na experiência cotidiana. Embora houvesse iniciativas de qualificação, a ausência de habilitação docente refletia uma herança histórica assistencialista, que associava o atendimento aos bebês às tarefas tradicionalmente atribuídas às mulheres, desvalorizando a formação pedagógica e reforçando a separação entre cuidar e educar.

Esse contexto contrastava com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), evidenciando a urgência de rever concepções e práticas para assegurar os direitos dos bebês e reconhecer a indissociabilidade entre educar e cuidar. Foi nesse movimento de busca por respostas e transformação que se desenvolveu a presente pesquisa. Este capítulo apresenta o percurso metodológico da investigação, contextualiza historicamente a constituição da docência na creche e discute referenciais que fundamentam a especificidade da docência com bebês, articulando concepções de infância, cuidado e educação para compreender a construção da identidade profissional dessas educadoras.

Percurso metodológico: As vozes das educadoras de bebês, caminhos para compreender a constituição identitária

O estudo propôs a análise da construção da identidade profissional de educadoras de bebês atuantes nas Escolas Municipais Integradas (EMIs) de São Caetano do Sul, evidenciando como essas profissionais constituíram saberes e práticas em um cenário de ausência histórica de formação específica. Compreender a identidade dessas educadoras demandou examinar processos históricos, memórias institucionais, experiências formativas e relações de trabalho.

O percurso metodológico da investigação reconfigurou-se durante o processo de definição do campo. Inicialmente planejado como um estudo de caso embasado em observação de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de fontes iconográficas, porém, o desenho da pesquisa foi redirecionado face aos relatos orais espontâneos de educadoras de berçário e à constatação de que não havia um registro sistemático da história das creches em São Caetano do Sul. O estudo seguiu, então, uma abordagem histórico-sociológica apoiada na complementaridade de fontes: relatos orais, acervos iconográficos colhidos em algumas unidades escolares e análise de documentos oficiais e não oficiais.

As fotografias ocuparam um lugar central no percurso metodológico desta pesquisa, antecedendo, inclusive, os relatos orais. Ao serem revisitadas pelas educadoras, elas reavivaram memórias e desencadearam narrativas que talvez não emergissem apenas pela entrevista. Como afirma Maria Christina Siqueira de Souza Campos (1999), o registro fotográfico representa um fragmento da realidade social, cabendo ao pesquisador situá-lo no contexto em que foi produzido e interpretá-lo para além da imagem.

Retiradas de caixas e álbuns pessoais das próprias participantes, as fotografias revelaram-se documentos históricos de grande valor, pois, além de despertarem emoções e favorecerem a reconstrução das trajetórias profissionais, constituem, em muitos casos, os únicos registros da história dos berçários e da educação de bebês no município. Mesmo quando não apresentavam datas, as imagens puderam ser contextualizadas pelas próprias educadoras, que recorreram às lembranças suscitadas pelos espaços, pelas crianças, pelos colegas e pela organização dos ambientes para situá-las temporalmente.

Nessa perspectiva, as fotografias caminharam lado a lado com os relatos orais, estabelecendo, conforme destaca Célia de Toledo Lucena (2001), uma ponte entre passado e presente. Mais do que retratar um instante, elas mobilizaram lembranças permeadas por afetos, permitindo às educadoras reconstruírem acontecimentos,

estabelecerem comparações entre diferentes momentos históricos e refletirem sobre as transformações vividas na creche. As imagens evidenciaram mudanças nas concepções de infância e de educação de bebês, perceptíveis na organização dos espaços, nos mobiliários, nos materiais, na decoração das salas e até mesmo na forma como as educadoras se apresentavam. Dessa forma, o acervo fotográfico constituiu-se não apenas como um recurso de evocação da memória, mas também como uma importante fonte de análise, corroborando os depoimentos e ampliando a compreensão acerca dos processos históricos e das transformações que marcaram a constituição da docência com bebês.

A condução do estudo sob um viés histórico possibilitou compreender a identidade das educadoras em articulação com a evolução da própria instituição, reconhecendo o presente como resultado de processos históricos, conforme defende Zeila de Brito Fabri Demartini (2013). As narrativas orais contribuíram para compreender a configuração desse espaço coletivo, as concepções que marcaram diferentes períodos, as relações entre adultos(as) e bebês e a construção da identidade profissional das educadoras. Nessa perspectiva, Demartini (2009) ressalta que as memórias docentes constituem uma importante fonte para analisar as práticas educativas, as relações de gênero, a constituição das identidades profissionais e escolares e as formas de atuação e resistência dos(as) professores(as) diante dos contextos sociais, políticos e institucionais. Outros aspectos importantes trazidos por Demartini (2006) incluem as influências familiares e teóricas na formação, o cotidiano escolar, as políticas educacionais e a relevância do registro da prática docente para reflexões futuras.

Na pesquisa qualitativa, as narrativas atuam como instrumento de coleta e dispositivo formativo, pois incitam o sujeito a ressignificar suas experiências. Para António Nóvoa (1988, p. 116), as histórias de vida integram-se ao movimento de repensar a formação, acentuando a ideia de que "ninguém forma ninguém" e que a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. Nessa perspectiva, o processo formativo

deixa de ser compreendido como mera transmissão de conhecimentos ou técnicas e passa a ser entendido como um movimento de construção de si, no qual o sujeito atribui significado às experiências vividas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

No cenário investigado, a articulação entre memórias e fontes iconográficas permitiram analisar o histórico do atendimento aos bebês que inicia com a falta de conhecimento do trabalho a ser desenvolvido, a ausência de referenciais teóricos que qualificassem as práticas, conhecimentos pautados em senso comum, contratação de profissionais do sexo feminino, a busca de caminhos para responder às demandas que surgiam no cotidiano por meio de estudos em grupos liderados por professoras ou diretoras, a atuação de professoras nas salas de berçário com o objetivo de desenvolver "atividades com os bebês e o "Projeto Bebê 2000", iniciativa que promoveu ações formativas e a reorganização dos espaços físicos das creches. Os relatos revelaram as concepções de infância e de educação que balizavam a atuação dessas profissionais. Conforme Alice Beatriz da Silva Gordo Lang (2001), as histórias narradas permitem conhecer o passado sob a perspectiva de quem o vivenciou, revelando diferentes versões de um mesmo período marcadas pela posição social de suas testemunhas.

A pesquisa torna-se relevante ao problematizar a docência com bebês como campo específico de atuação pedagógica, exigindo conhecimentos próprios relacionados ao desenvolvimento infantil, organização do cotidiano, observação sensível e mediação das experiências dos bebês, reconhecendo-os como "sujeitos potentes, competentes e ativos em suas relações com o mundo" segundo Maria Carmen Silveira Barbosa (2010, p. 3).

Desse modo, discutir a identidade profissional de educadoras de bebês implica, igualmente, em pensar a consolidação da docência na creche e as políticas públicas garantidoras dos direitos da primeiríssima infância.

Das grades visíveis às grades invisíveis: permanências históricas e desafios da educação de bebês

O cenário histórico que configura a docência de bebês está profundamente relacionado à construção social da infância e à forma como o cuidado das crianças pequenas foi sendo organizado ao longo do tempo. Em diferentes contextos ocidentais, especialmente a partir da modernidade, consolidou-se uma divisão entre espaço público e privado que destinou às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado dos(as) filhos(as), naturalizando a ideia de que o trabalho com bebês era uma extensão "natural" da maternagem (Philippe Ariès, 1981)

O caráter assistencialista e de dominação que configura o atendimento à infância pobre, mencionado por Ana Maria Melo Negrão (2004), foi também referido por Moysés. Kuhlmann Júnior (1998), ao tratar sobre as instituições pré-escolares destinadas a esse público, que, segundo ele, revelavam uma concepção de educação para a submissão:

> O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (Kuhlmann Júnior, 1998, p.166).

Nessa perspectiva, o cuidado aparece dissociado de um projeto pedagógico, sendo entendido como atividade doméstica ampliada e não como prática educativa qualificada. As creches foram historicamente marcadas por políticas fragmentadas e por uma compreensão de baixa complexidade do trabalho com bebês, o que incidiu diretamente sobre a formação das profissionais, majoritariamente mulheres, muitas vezes, sem acesso à formação específica em Pedagogia. Somente com a ampliação do direito à

educação na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, abrindo caminho para a superação da perspectiva exclusivamente assistencial. Ainda assim, os efeitos históricos dessa cisão entre cuidado e educação permanecem presentes nas práticas institucionais e nas representações sociais sobre o trabalho com bebês, exigindo um esforço contínuo de ressignificação do papel docente e de valorização dos saberes produzidos no cotidiano das creches.

As evidências de tais marcas transpareciam na organização dos espaços com berços e cercadinhos que restringiam a mobilidade e as interações dos bebês. Essas instituições, muitas vezes, foram denominadas "depósitos de crianças", revelavam uma visão de infância pautada pelo silenciamento, pela imobilidade e pela submissão ao(à) adulto(a). Os relatos apresentados pelas educadoras que participaram da pesquisa e as fontes iconográficas analisadas apresentam indícios de silenciamento dos corpos dos bebês nas primeiras creches do município de São Caetano do Sul, justificado pela preocupação de proteção e cuidados com a higiene. Com o passar dos anos os espaços foram se modificando e os bebês, aos poucos, ganharam mais autonomia. Embora as grades físicas tenham sido retiradas, permanecia o questionamento sobre quais "grades invisíveis" ainda limitam a participação e a autonomia dos bebês nos contextos educativos. Muitos desafios já foram superados e hoje há um robusto escopo de pesquisas sobre a educação de bebês e crianças pequenas, porém é possível observar práticas equivocadas nos espaços coletivos que atendem a primeiríssima infância.

Há instituições que utilizam práticas escolarizantes, adotando propostas que reproduzem modelos do Ensino Fundamental. O uso de atividades padronizadas, materiais apostilados e produções organizadas para demonstrar resultados às famílias pode revelar uma concepção de infância que desconsidera as potencialidades dos bebês e os coloca na posição de alunos, em vez de crianças com direitos próprios, sujeitando-os a uma cultura escolar que não

contempla as especificidades da infância. Nessa perspectiva, Paulo Sérgio Fochi (2013) defende que a Educação Infantil deve ser um espaço habitado por crianças, assegurando-lhes o direito de viver experiências próprias da infância, como o brincar, o respeito às singularidades e a construção de relações menos hierarquizadas entre adultos e crianças. Outras práticas têm por objetivo a aceleração do desenvolvimento infantil, que tratam a criança como um "vir a ser", submetendo-a a estímulos sistemáticos para alcançar marcos do desenvolvimento considerados desejáveis. Em contraposição, os estudos de Emmi Pikler, apresentados por Judit Falk (2011), defendem que o desenvolvimento motor ocorre de forma natural quando a criança dispõe de liberdade de movimento e de oportunidades para explorar o próprio corpo sem intervenções diretivas constantes do adulto.

Nessa mesma ótica, Anna Tardos e Agnès Szanto-Feder (2011) destacam que a atividade motora autônoma favorece a harmonia dos movimentos, a iniciativa, a curiosidade e o prazer pela descoberta, características que acompanham a criança ao longo de seu desenvolvimento.

Em muitas creches, ainda predominam práticas centradas exclusivamente no atendimento das necessidades básicas, como higiene, alimentação, sono e proteção física, reflexo de uma concepção histórica que restringe o cuidado ao assistencialismo e o desvincula da ação educativa. Enquanto o educar é frequentemente associado à transmissão de conhecimentos, o cuidar costuma ser reduzido às necessidades físicas e confundido com maternagem e higienismo. No entanto, superar essa visão não significa negar a importância dos cuidados, mas compreendê-los como dimensão indissociável do educar. Nessa perspectiva, o cuidado constitui uma dimensão ética da docência na Educação Infantil, expressando-se em relações de responsabilidade, presença e escuta sensível que reconhecem o bebê como sujeito de direitos, competente e produtor de sentidos, fazendo das interações cotidianas a base da ação pedagógica.

As especificidades da docência de Bebês

Para aprofundar a discussão sobre a docência com bebês, é importante reconhecer que sua especificidade ultrapassa a simples adaptação das práticas destinadas às crianças maiores. A docência com bebês constitui um campo profissional próprio, fundamentado em saberes específicos relacionados à observação, à escuta sensível, à construção de vínculos, à organização dos espaços, à documentação pedagógica e à interpretação das múltiplas linguagens e envolvimento relacional que exige sensibilidade, disponibilidade e compromisso com a experiência do(a) outro(a).

Desse modo, o cuidado como ética implica romper com práticas mecanizadas e automatizadas, muitas vezes herdadas de uma tradição assistencialista, e assumir uma postura pedagógica pautada na escuta, na sensibilidade e na valorização dos tempos e modos próprios dos bebês. Educar e cuidar, portanto, não se opõem nem se hierarquizam: constituem uma unidade indissociável que sustenta uma pedagogia da infância comprometida com a dignidade, a participação e a humanidade das crianças desde os seus primeiros anos de vida. Nesse contexto, o(a) professor(a) não atua como transmissor(a) de conteúdos, mas como um(a) pesquisador(a) das ações dos bebês, capaz de compreender suas iniciativas, interesses e modos singulares de se relacionar com o mundo.

As pesquisas sobre a educação de bebês têm evidenciado que a ação pedagógica se realiza, sobretudo, na qualidade das interações cotidianas. Alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, deslocamentos e explorações constituem experiências educativas fundamentais para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a pedagogia dos bebês exige uma compreensão ampliada do currículo, centrada nas relações, nos tempos, nos espaços e nas experiências vividas pelas crianças. Nessa direção, Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Regina Simonis Richter (2010) afirmam que os bebês, em sua integralidade, desafiam a lógica escolar do "ofício de aluno" e demandam práticas pedagógicas que articulem

ludicidade, corpo, pensamento e diferentes linguagens. Para as autoras, cabe à creche promover experiências sensoriais, corporais e lúdicas, nas quais a brincadeira, a imaginação e a exploração do mundo constituem condições fundamentais para a aprendizagem e a produção de sentidos.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e legais, os bebês ainda permanecem invisibilizados nos processos de formação inicial docente. Estudos sobre os currículos dos cursos de Pedagogia evidenciam que a creche e as especificidades da educação de crianças de 0 a 3 anos continuam ocupando um lugar periférico, sendo abordadas de forma superficial ou diluídas em disciplinas mais amplas da Educação Infantil. Nessa direção, Lima e Silva (2023) afirmam que a pouca centralidade conferida aos bebês e às crianças pequenas nos debates curriculares fragiliza a formação para atuar com essa faixa etária, resultando na diplomação de pedagogos(as) legalmente habilitados(as), mas sem aprofundamento sobre as especificidades da docência com bebês. Esse cenário contribui para a manutenção de práticas pouco reflexivas e para o enfraquecimento da identidade profissional das educadoras de bebês, uma vez que pesquisas sobre formação inicial revelam que muitos(as) estudantes ingressam no curso com concepções naturalizadas acerca dos bebês e do cuidado. Nesse contexto, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) defendem que a formação deve reconhecer cada sujeito em sua singularidade e nas relações que estabelece com os diferentes contextos sociais, educativos e interpessoais, compreendendo a identidade profissional como um processo de construção contínua, marcado pela pluralidade, pela contextualidade e pelas experiências vividas em interação com o outro.

A formação de professores(as) deve constituir-se como uma "pedagogia da relação", nessa perspectiva os processos formativos reproduzem os mesmos princípios participativos, dialógicos e reflexivos que se desejam para as práticas pedagógicas com as crianças.

Segundo Formosinho (2002, p. 21), "há que integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial para construir um percurso de desenvolvimento profissional" docência não se constrói apenas pela aquisição de conhecimentos teóricos, mas pela articulação entre teoria, prática, investigação e reflexão sobre a experiência. Sob esse ângulo a formação em contexto, a observação das crianças e a reflexão coletiva sobre as práticas constituem elementos centrais desse processo. Ao tratar da formação em contexto como "uma forma emergente de formação de professores(as) que se situa em uma visão do mundo democrática e participativa, em uma epistemologia da complexidade".

Nessa perspectiva, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018) defendem que a formação em contexto rompe com o modelo escolarizante de desenvolvimento profissional docente, por fundamentar-se nas concepções de criança, de educação e de docência que orientam as práticas pedagógicas, colocando esse processo a serviço das crianças, das famílias e dos(as) professores(as).

Essa compreensão dialoga diretamente com a docência de bebês, uma vez que atuar com crianças tão pequenas exige capacidade de interpretar sinais sutis, construir relações de confiança e tomar decisões pedagógicas fundamentadas na observação cotidiana. Não se trata de aplicar métodos prontos, mas de desenvolver uma postura investigativa e reflexiva diante das experiências dos bebês.

Dessa forma, a valorização da docência com bebês passa necessariamente pela valorização de sua formação. Superar a invisibilidade dos bebês nos currículos de Pedagogia significa reconhecer que a educação das crianças de 0 a 3 anos possui especificidades próprias e requer conhecimentos que não podem ser aprendidos apenas na prática ou reduzidos a saberes de senso comum. Trata-se de afirmar que a docência com bebês é uma profissão complexa, sustentada por conhecimentos pedagógicos, éticos e relacionais específicos, cuja construção demanda processos

formativos que articulem teoria, prática, pesquisa e reflexão crítica sobre o cotidiano das creches.

Entre cuidar e educar: desafios da constituição identitária das educadoras de bebês

A análise dos dados produzidos na pesquisa revelou quatro aspectos centrais na constituição identitária das educadoras de bebês: a origem assistencialista dos berçários, a formação em serviço como espaço de profissionalização, a fragilidade na definição do papel profissional e a permanência da dicotomia entre cuidado e educação.

Origem assistencialista dos berçários

As narrativas evidenciaram que a origem do atendimento aos bebês esteve vinculada a práticas assistenciais, sem clareza pedagógica. As profissionais ingressaram nos berçários frequentemente sem formação específica, construindo práticas a partir do senso comum e experiências pessoais, como menciona Salgado (2018).

Formação em serviço como espaço de profissionalização

Na ausência de políticas estruturadas, a formação das educadoras ocorreu predominantemente em serviço, conduzida por diretoras e professoras mais experientes. Nesse contexto, o Projeto Bebê 2000 constituiu um marco ao promover ações formativas, reorganizar os espaços das creches, revisar práticas pedagógicas e introduzir novos referenciais teóricos que reconheceram os bebês como sujeitos ativos, competentes e produtores de cultura. Além das mudanças estruturais, o projeto evidenciou a importância da formação continuada realizada no próprio contexto de trabalho, articulando teoria e prática a partir das situações concretas vivenciadas no cotidiano com os bebês.

Orientada pelas demandas reais das instituições, essa formação favoreceu a construção coletiva de conhecimentos, fortaleceu a identidade profissional das educadoras e qualificou as práticas de cuidado e educação. Assim, as experiências, dúvidas e necessidades das profissionais passaram a orientar percursos formativos contextualizados e significativos, repercutindo na organização dos ambientes e na compreensão das especificidades da docência com bebês. Nessa perspectiva, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são temporais, plurais e construídos na experiência, ressaltando que a reflexão sobre a prática constitui um elemento central da formação continuada e da profissionalização docente.

Fragilidade na definição do papel profissional

A análise documental evidenciou a fragilidade na definição do papel profissional das auxiliares da primeira infância, uma vez que o regimento escolar não contemplava as especificidades da docência com bebês. A ausência de atribuições claramente definidas favorecia a sobreposição de funções e contribuía para que essas profissionais assumissem, simultaneamente, tarefas relacionadas ao cuidado, à organização dos espaços e à realização de práticas pedagógicas, sem que houvesse o devido reconhecimento institucional dessas ações como constitutivas da docência. Tal situação era agravada pelo fato de que a maioria das educadoras não possuíam formação em Pedagogia, tendo ingressado nos berçários a partir de uma concepção de trabalho fortemente associada ao cuidado materno e aos saberes construídos na experiência cotidiana.

A ausência de formação pedagógica inicial produziu impactos significativos na constituição da identidade profissional dessas educadoras. Embora realizassem práticas educativas diariamente, muitas não se reconheciam como docentes, justamente porque não possuíam a titulação socialmente legitimada para o exercício da profissão. Nesse sentido, Dubar (2005) afirma que a identidade

profissional é construída na articulação entre os percursos biográficos dos sujeitos e os processos de reconhecimento social e institucional. A identidade não é um atributo individual nem uma condição adquirida de forma definitiva; trata-se de uma construção social resultante das interações, dos pertencimentos e das formas de reconhecimento atribuídas ao trabalho realizado.

Permanência da dicotomia entre cuidado e educação

Mesmo após processos formativos que buscam ressignificar as práticas na Educação Infantil, ainda persistem classificações que hierarquizam determinadas ações como "pedagógicas" e outras como "não pedagógicas". Em muitos contextos, atividades relacionadas à alimentação, ao banho, à troca de fraldas e à higiene permanecem sendo percebidas como tarefas meramente operacionais, desvinculadas das intencionalidades educativas. Nesse cenário, os momentos de cuidado são frequentemente invisibilizados ou considerados menos nobres no cotidiano institucional. Contudo, as pesquisas contemporâneas sobre a educação de bebês e crianças pequenas demonstram que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais que se articulam nas experiências cotidianas (Barbosa 2010).

Portanto, a persistência da distinção entre práticas pedagógicas e não pedagógicas evidencia desafios ainda presentes na formação e na identidade profissional dos(as) educadores(as) da infância. Superar essa visão implica reconhecer o cuidado como dimensão ética, relacional e educativa da docência com bebês e crianças pequenas. Como afirmam Barbosa e Richter (2015), é no cotidiano, nos gestos aparentemente simples e nas relações construídas durante os cuidados, que se produzem experiências fundamentais para a constituição humana, reafirmando que cuidar e educar são processos indissociáveis.

Constituir-se educadora de bebês: reflexões que permanecem

A construção da identidade profissional das educadoras de bebês configura-se como um processo histórico, social e relacional, marcado por tensões, aprendizagens e permanentes ressignificações. Nessa perspectiva, Stuart Hall (2006) compreende a identidade como uma construção dinâmica, produzida nas experiências, nas relações sociais e nos contextos culturais, enquanto Claude Dubar (2005) amplia essa compreensão ao afirmar que a identidade profissional resulta da articulação entre processos biográficos - relacionados à trajetória pessoal e formativa dos sujeitos - e processos relacionais, constituídos pelo reconhecimento, pelas expectativas e pelas atribuições produzidas nas instituições e nos coletivos de trabalho.

Sob essa ótica, a identidade das educadoras de bebês não se forma apenas pela formação e pelas experiências individuais, mas também pelas condições institucionais, pelas políticas educacionais e pelo reconhecimento social da profissão. A dissertação de Salgado (2018) evidencia justamente esse movimento, ao demonstrar que a constituição identitária dessas profissionais é atravessada pelas permanências da tradição assistencialista, pela histórica dicotomia entre cuidado e educação e, simultaneamente, pelos processos de formação continuada e reorganização pedagógica, que possibilitam a construção de novos saberes e o fortalecimento da docência com bebês como um campo específico da Educação Infantil.

Diante desse percurso, permanecem inquietações que extrapolam a experiência das educadoras participantes desta pesquisa e convocam novas reflexões sobre o lugar social e político da docência com bebês. Em que medida as políticas públicas têm reconhecido a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de zero a três anos? Como assegurar processos de formação inicial e continuada que contemplem os conhecimentos próprios da docência com bebês, superando concepções que ainda reduzem esse trabalho ao cuidado desvinculado da

intencionalidade educativa? De que forma os sistemas de ensino podem promover condições de trabalho, reconhecimento profissional e valorização que fortaleçam a identidade dessas educadoras? Tais questionamentos evidenciam que a constituição identitária não se encerra na trajetória individual das profissionais, mas permanece diretamente vinculada às escolhas políticas, aos investimentos na formação docente e ao reconhecimento social da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reafirmando a necessidade de políticas que valorizem aqueles que, cotidianamente, constroem as primeiras experiências educativas das crianças.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010, p. 1-14.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. **O cotidiano na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidente da República, 1996.

CAMPOS, M. C. S. de S. A associação da fotografia aos relatos orais na reconstrução histórico-sociológica da memória familiar. *In*: LANG, A. B. da S. G. (org.). **Reflexões sobre pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1999, p.73-86

DEMARTINI, Z. de B. F. Algumas anotações sobre história de vida e a prática de pesquisa em Educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 229-248, jul./dez. 2013.

DEMARTINI, Z. de B. F. A pesquisa sobre memória, história oral e educação: algumas reflexões. **Dialogia,** São Paulo, n. 23, p. 277–290, jan./abr. 2016.

DEMARTINI, Z. de B. F. Relatos orais de professores de São Paulo: trajetórias profissionais e linhas de pesquisa. *In*: SOUZA, E. C. de (org.). **Auto/biografias e histórias de vida**: redes de formação. Salvador: UNEB; São Paulo: Paulus, 2006, p. 95-115.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 123-124.

FOCHI, P. S. "**Mas os bebês fazem o que no berçário, hein?**": comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

LANG, A. B. da S. G. História oral: procedimentos e possibilidades. *In*: LANG, A. B. da S. G. (org.). **Desafios da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: CERU/Humanitas FFLCH/USP, 2001, p. 91-109. (Coleção Textos, série 2, n. 8)

LIMA, M. L. B. de; SILVA, A. M. O lugar dos bebês na formação inicial e continuada no contexto universitário. *In*: **Caderno de Resumos e Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2023, p. 33.

LUCENA, C. de T. Relembranças e representações de populações migrantes: entre a oralidade e a imagem. *In*: LANG, A. B. da S. G. (org.). **Desafios em Ciências Sociais**. São Paulo: CERU, 2001, p. 113-137.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C. *et al*. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NEGRÃO, A. M. M. **Infância, Educação e Direitos Sociais**: "asilos de órfãs" (1870-1960). Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2004.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no desenvolvimento profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988, p. 107-131.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. de. **Formação de professores da educação de infância**: construir a profissionalidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. de; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

PIKLER, E. **Mover-se em liberdade**. Lisboa: Relógio D'Água, 2010.

SALGADO, M. C. C. **Educadoras de bebês:** desafios na construção da identidade profissional. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

SILVA, M. R. P. da. "E os bebês?": quando os bebês interrogam a nossa docência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 61, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O desenvolvimento do movimento livre. *In*: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011, p. 33-46.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NA CRECHE: COTIDIÁFONOS, CULTURAS INFANTIS E A AUTORIA SONORA DAS CRIANÇAS

Maria Cristina Albino Galera

Introdução

A musicalização na creche ainda se apresenta como um campo de muitos desafios para a prática pedagógica, sobretudo quando se observa que a música, em diversas instituições de Educação Infantil, continua sendo utilizada como instrumento de contenção dos corpos, por exemplo, no uso de músicas de comando, de organização da rotina ou na preparação de apresentações escolares. Entretanto, pensar a musicalização infantil exige deslocar tal compreensão, pois a música não pode ser reduzida à reprodução de canções prontas, tampouco à repetição de gestos previamente determinados pela(o) adulta(o). Trata-se, antes, de reconhecer a linguagem musical como possibilidade de expressão, escuta, pesquisa, interação e criação das crianças.

Desta forma, o presente capítulo tem como objetivo discutir o processo de musicalização infantil na creche, enfatizando a mediação docente, a exploração de cotidiáfonos pelas crianças e a autoria das mesmas na criação de seus próprios arranjos sonoros e musicais. A fim de contemplar tal intento, retoma-se aqui, a dissertação de mestrado "Musicalização na creche: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais", desenvolvida pela autora no ano de 2018, com crianças de 2 a 3 anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo, na qual se buscou compreender quais fatores colaboram para o trabalho de musicalização com crianças pequenininhas.

A investigação partiu da compreensão de que as crianças são sujeitos sociais, históricos, culturais e de direitos, que leem e

comunicam o mundo por meio de suas múltiplas linguagens, conforme discutido por Maria Cristina Albino Galera (2019). Sendo assim, a musicalização infantil não pode ser concebida como uma preparação para uma futura iniciação musical, nem como treinamento técnico para o uso de instrumentos musicais. Ao contrário, ela se faz no presente da infância, no encontro das crianças com os sons, com os objetos, com o corpo, com a voz, com os silêncios, com os ruídos e com as possibilidades de transformar o cotidiano em matéria sonora.

O interesse por essa temática se justificou, dentre outros aspectos, pela constatação de que, no cotidiano de muitas creches, não há um trabalho sistemático com a linguagem musical que reconheça as crianças como seres inventivos e linguageiros. Conforme apontado em Galera (2019, p. 32), havia a necessidade de "[...] viabilizar às crianças o acesso a materiais, tempo e espaço", a fim de instigar a exploração, a escuta e a criação sonora e musical infantil. Esse excerto sintetiza uma questão central para este trabalho: a musicalização não se dá apenas pela fala da(o) professora(or), mas pela criação de condições concretas para que as crianças pesquisem, experimentem, hipotetizem e criem/ componham suas formas próprias de se relacionar com os sons.

Importante destacar que a pesquisa não teve como finalidade ensinar música às crianças em uma perspectiva conservatorial ou tecnicista. O objetivo foi compreender como elas constroem conhecimentos musicais em situações de brincadeira, exploração e interação, considerando que o som, o ruído, o silêncio e os objetos de uso cotidiano podem ser convertidos em experiências estéticas e investigativas. Logo, a musicalização infantil é aqui compreendida como um processo que envolve sensibilidade, criatividade, ludicidade, escuta e autoria, sem perder de vista a necessidade da mediação docente.

A estrutura do capítulo contempla, inicialmente, uma discussão acerca do conceito de musicalização infantil. Em seguida, são abordadas as relações entre paisagem sonora, escuta, cotidiáfonos e criação musical. Posteriormente, apresenta-se o

percurso metodológico da pesquisa colaborativa, os principais resultados observados nas práticas docentes e nas ações das crianças e, por fim, discute-se o Parque Sonoro como produto educacional e como possibilidade de ampliação das culturas infantis no espaço da creche.

Musicalização infantil: entre escuta, sensibilidade e criação

Definir musicalização constitui-se em um desafio, visto que o termo aparece em diferentes estudos sem que, necessariamente, seja explicitado seu significado. Entretanto, ao se tratar da Educação Infantil, torna-se imprescindível compreendê-lo de modo rigoroso, pois a clareza conceitual incide diretamente sobre a prática pedagógica. A musicalização, em uma perspectiva educativa, não se restringe a cantar músicas, acompanhar palmas ou reproduzir gestos. Ela envolve experiências de percepção, expressão, criação e reflexão, em que a criança passa a construir relações sensíveis e culturais com os fenômenos sonoros, a partir daquilo que vive, escuta, toca e transforma. Nesse cenário, importante retomar o conceito de musicalização formulado na dissertação de mestrado, justamente porque este explicita a relação entre a ação docente e a ação das crianças no processo de elaboração do conhecimento musical:

> Em se tratando do contexto educacional, no termo musicalização, ambos os sentidos estão contemplados, ou seja, refere-se tanto à ação docente de mediar situações diárias que viabilizem, por parte dos(as) aprendizes, a construção/elaboração de seu conhecimento musical quanto à ação destes(as) e suas respostas para tal mediação. Assim, a musicalização abrange o fazer, o apreciar, o refletir e o contextualizar, tendo como finalidade despertar e desenvolver desejos musicais, contribuindo e estimulando para a formação integral do ser humano (Galera, 2019, p. 63).

Maura Penna (1990, p. 19) compreende a musicalização como o processo de "tornar(-se) sensível à música". Tal afirmação é importante porque rompe com a ideia de que a sensibilidade

musical seria uma característica inata, decorrente de um dom ou de uma aptidão natural. Pelo contrário, essa sensibilidade é construída social e historicamente, por meio das experiências que o sujeito vivencia em seu contexto cultural. Sendo assim, a criança se musicaliza quando é colocada em contato com situações que a convidam a escutar, experimentar, comparar, criar e significar os sons.

Deste modo, como explicita Penna (1990, p. 20-21), o processo de musicalização não se refere a uma sensibilidade dada ou inata, mas a uma "sensibilidade adquirida, construída num processo", o que reforça a importância da mediação e das experiências culturais vivenciadas pelo sujeito.

Conforme Penna (1990, p. 20-21)

> [...] o "ser sensível à música" não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razão de vontade individual ou de dom inato, mas sim a uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de descriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, "não há nada para entender, basta escutar", então tornará inútil o seu próprio trabalho.

No caso das crianças pequenas, a musicalização infantil precisa estar vinculada às suas formas próprias de participação no mundo. As crianças de 2 a 3 anos não se relacionam com a música do mesmo modo que adultas(os) ou estudantes de um conservatório. Elas exploram com o corpo inteiro, investigam com as mãos, com os olhos, com a boca, com o movimento, com a repetição e com a surpresa. Deste modo, o som não aparece separado da brincadeira, pois a brincadeira é um dos modos privilegiados pelos quais as crianças produzem cultura e conhecimento. Teca Alencar de Brito (2003, p. 46) contribui para essa compreensão ao afirmar que a música na Educação Infantil deve ser tomada como "processo contínuo de construção". Essa concepção aproxima-se da defesa de que o trabalho musical com

crianças pequenas não deve se organizar pela lógica do acerto e do erro, mas pela possibilidade de exploração. A criança que bate em uma lata, arrasta uma tampa, sacode uma garrafa, esfrega dois objetos ou escuta a diferença entre sons graves e agudos não está apenas brincando de qualquer modo. Ela está experimentando relações sonoras, formulando hipóteses e construindo repertórios.

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que a(o) professora(or) abandone práticas excessivamente explicativas e prescritivas. Na pesquisa realizada, verificou-se que, inicialmente, as professoras reconheciam a importância da música, mas suas práticas ainda estavam marcadas por uma condução em que tudo era antecipado e explicado às crianças. Tal postura, embora com intenção pedagógica, reduzia as possibilidades de surpresa, descoberta e maravilhamento. Sendo assim, o processo colaborativo permitiu repensar a mediação docente, compreendendo-a não como controle da ação infantil, mas como organização de contextos que favoreçam experiências musicais.

Sendo assim, a musicalização infantil exige que a(o) docente se coloque em posição de escuta. Escutar, nesse caso, não significa apenas perceber se a criança produziu um som "correto" ou "bonito", mas compreender o que ela está investigando ao bater, sacudir, arrastar, raspar, soprar, combinar e repetir ações. A escuta docente é, portanto, também uma postura ética e pedagógica, pois permite à(ao) professora(or) reconhecer a criança como autora de suas próprias experiências sonoras.

A musicalização infantil, neste sentido, não é uma ação que se impõe sobre a criança. Ela é um processo que se constrói com a criança. Por isso, torna-se necessário pensar em propostas que ampliem as possibilidades de contato com a paisagem sonora, com diferentes materiais e com múltiplas formas de produção de sons. Logo, o papel da(o) professora(or) é mediar experiências, organizar ambientes, disponibilizar objetos, observar as criações e, quando necessário, intervir de modo sensível, sem retirar da criança o lugar de autora.

Paisagem sonora e o trabalho de escuta na creche

Ao se discutir a musicalização infantil, faz-se necessário abordar a paisagem sonora, uma vez que as crianças pequenas estão imersas em sons desde muito cedo. A creche, por sua própria dinâmica, constitui-se como um espaço sonoro intenso: há vozes, choros, risadas, passos, brinquedos, portas, talheres, panelas, água, vento, música, silêncio e ruído. Todos esses elementos fazem parte da vida cotidiana. Contudo, nem sempre tais sons são percebidos como possibilidades pedagógicas.

Murray Schafer (1991), ao problematizar a escuta, convida-nos a abrir o ouvido para os sons da vida. Sua contribuição é fundamental para pensar a Educação Infantil, pois desloca o ensino de música de uma perspectiva centrada apenas na canção e no instrumento convencional para uma escuta ampliada do mundo. Assim, a paisagem sonora permite que as crianças percebam que o som não está apenas na música gravada ou no instrumento comprado, mas também nos objetos, nos ambientes e nas ações humanas.

Em consonância com esta perspectiva, Schafer (1991, s/p) chama a atenção para "os sons do cotidiano" e para "os sons da vida", o que possibilita compreender a escuta como uma experiência sensível, cultural e educativa.

Como assinala Schafer (1991 s/p)

> Abre-te! Abre-te ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida...

Deste modo, a aproximação com Schafer contribui para que a(o) professora(or) compreenda que musicalizar também implica

aprender a escutar os sons do entorno, os ruídos da infância e as pequenas composições que emergem da ação das crianças no espaço educativo. Nesse sentido, o trabalho com música deixa de ser apenas uma atividade localizada e passa a atravessar a própria vida cotidiana da creche.

No contexto da creche, essa compreensão é decisiva. Quando a criança ouve o som da chuva no telhado, o barulho do portão, o ruído produzido ao amassar um papel ou o som de uma colher batendo em uma panela, ela entra em contato com elementos que podem ser investigados musicalmente. Entretanto, para que esses sons se tornem experiências de musicalização, é preciso que a(o) professora(or) reconheça seu valor pedagógico e viabilize situações de escuta intencional.

Isso não significa transformar cada som cotidiano em atividade formal, mas ampliar a sensibilidade das crianças para perceber, comparar e criar. Perguntas simples podem desencadear investigações potentes: que som é esse? De onde vem? É forte ou fraco? É rápido ou lento? Parece com outro som? O que acontece se batermos de outra forma? O que muda quando usamos outro material? Tais questões não têm a finalidade de escolarizar precocemente a criança, mas de convidá-la a pesquisar o mundo sonoro.

A escuta, deste modo, também se vincula à construção das culturas infantis. As crianças não apenas reproduzem sons ou imitam gestos adultos. Elas transformam aquilo que recebem, reelaboram situações, inventam usos para os objetos e produzem modos próprios de brincar com os sons. Logo, quando uma criança cria uma sequência rítmica batendo em duas tampas, ou quando outra descobre que uma garrafa com arroz produz som diferente de uma garrafa com feijão, há ali uma produção cultural infantil, pequena em sua materialidade, mas grande em sua potência formativa.

Sendo assim, a paisagem sonora na creche precisa ser pensada como campo de pesquisa. Não se trata de silenciar as crianças em nome de uma ordem escolar, mas de qualificar a escuta e

compreender que o barulho infantil pode conter investigação, linguagem e criação. Evidentemente, isso não significa abandonar a organização do cotidiano, mas mudar a ótica sobre o som produzido pelas crianças. Aquilo que muitas vezes é interpretado apenas como ruído pode ser também indício de exploração, comunicação e construção musical.

Cotidiáfonos: materiais do cotidiano e a autoria musical das crianças

Judith Akoschky (2001; 2015) contribui de maneira significativa para o trabalho de musicalização infantil, ao propor a utilização dos cotidiáfonos, isto é, objetos sonoros construídos ou encontrados a partir de materiais presentes no cotidiano. A relevância dessa perspectiva está no fato de que ela rompe com a dependência de instrumentos musicais convencionais caros, além de aproximar a criação musical da vida concreta das crianças. Tampas, panelas, garrafas, latas, caixas, canos, colheres, sementes e embalagens passam a ser compreendidos como fontes sonoras capazes de provocar investigação, escuta e criação.

A esse respeito, Akoschky (2015, p. 85) afirma que "Explorar es una manera de conocer", o que permite compreender que, para as crianças pequenininhas, o manuseio dos objetos constitui-se como uma forma de investigação sonora e musical.

No que se refere aos cotidiáfonos, Akoschky (2005, p. 4) pontua:

> Os "cotidiáfonos" na educação infantil. Que objetivos encorajam a utilização de cotidiáfonos ao longo da Educação infantil? Podemos listar alguns deles: que os alunos tenham um contato sensível com materiais e objetos para produzir som; que eles possam diversificar os modos de ação na produção som, avaliar as suas próprias ideias e possibilidades, apreciar e sentir prazer para seus achados individuais e conjuntos; que eles sejam progressivamente seletivos tanto na coleta de materiais e objetos como na produção de sons, constituindo um estímulo para o refinamento auditivo; adquirir progressivamente competências de gestão instrumental; que desenvolvam inventividade no uso e preparação de instrumentos sonoros simples; que

> eles possam participar ativamente de realizações sonoras juntos, favorecendo a sua adesão à música; que eles consigam valorizar as conquistas do grupo, desenvolvendo capacidade progressiva e julgamento crítico.

A afirmação da autora é fundamental para este estudo, pois permite compreender que o manuseio dos objetos não é uma ação vazia, mas uma forma de investigação. Para as crianças pequenininhas, tocar, bater, sacudir, arrastar, raspar e combinar materiais são modos de conhecer o mundo sonoro. Sendo assim, aquilo que o(a) adulta(o), por vezes, interpreta como barulho, pode ser compreendido como pesquisa sonora infantil.

Deste modo, os cotidiáfonos viabilizam uma musicalização acessível, criativa e profundamente conectada às culturas infantis. Não é preciso esperar que a instituição tenha instrumentos musicais tradicionais para iniciar um trabalho com música. É possível partir do que existe: sucatas, objetos de cozinha, materiais recicláveis, elementos da natureza e brinquedos sonoros construídos com as crianças. Tal proposta também contribui para que a(o) professora(or) compreenda a musicalização como prática possível na creche, mesmo sem formação específica como musicista/músico.

Importante destacar que os cotidiáfonos não são apenas objetos alternativos. Eles carregam uma concepção de infância e de educação. Ao disponibilizar materiais cotidianos para a exploração sonora, a(o) docente reconhece que as crianças são capazes de investigar propriedades dos objetos, criar critérios de organização e construir arranjos. Logo, a criança não é destinatária passiva de uma música já pronta, mas participante ativa de uma produção sonora que emerge de sua relação com o mundo.

Na pesquisa realizada, as propostas com materiais do cotidiano possibilitaram observar que as crianças criavam hipóteses sobre como produzir sons diferentes. Algumas batiam com mais força, outras testavam o mesmo objeto de modos distintos, outras combinavam dois materiais e outras pareciam interessadas em repetir determinado gesto para escutar sua

permanência ou sua variação. Tais ações evidenciaram que a exploração sonora infantil não ocorre de maneira aleatória, pois há nela intenção, curiosidade, escolha e descoberta.

Sendo assim, os cotidiáfonos se mostraram fundamentais para viabilizar a autoria musical das crianças. Ao explorar objetos sonoros, elas puderam realizar seus próprios arranjos, entendidos aqui como pequenas organizações de sons, ritmos, intensidades, timbres e silêncios. Esses arranjos não precisam ser registrados em partitura para serem reconhecidos como produção musical infantil. Eles existem no gesto, na repetição, na alternância, na interação com os pares e na escuta que a criança faz de sua própria ação.

Essa compreensão é importante porque desloca a expectativa adulta de uma música "bonita" ou "correta". Na creche, a musicalização não deve estar orientada por padrões estéticos adultos que desqualificam as produções infantis por não se parecerem com músicas formalizadas. Pelo contrário, é preciso escutar a lógica da criança, seus modos de organizar sons, seus silêncios repentinos, seus recomeços e suas combinações. Há, nesses gestos, uma infância que compõe.

A pesquisa colaborativa e o projeto de ação no CEI

A pesquisa que fundamenta este capítulo foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, com duas turmas de Mini Grupo I, compostas por crianças de 2 a 3 anos, e com duas professoras participantes. A opção metodológica foi a pesquisa colaborativa, por compreender que o processo investigativo não deveria ocorrer sobre as professoras, mas com elas. Dessa forma, buscou-se construir uma aproximação entre teoria e prática, universidade e escola, pesquisadora e docentes, considerando os saberes que emergem do cotidiano da creche.

A pesquisa colaborativa, conforme Serge Desgagné (2007), busca aproximar pesquisadoras(es) universitárias(os) e professoras(es) práticas(os), a fim de construir conhecimentos sobre questões educacionais. Nesse sentido, a investigação não teve

como finalidade avaliar as docentes ou apontar falhas em suas práticas, mas criar condições para que, por meio do diálogo, das sessões reflexivas e das experiências com as crianças, fosse possível repensar o trabalho com musicalização infantil.

Os procedimentos utilizados foram entrevistas iniciais e finais com as professoras, observações em campo, registros escritos, fotografias, filmagens e sessões reflexivas. As entrevistas iniciais possibilitaram identificar os conhecimentos prévios das docentes acerca da musicalização. A partir desses dados, foi elaborado um projeto de ação colaborativo, posteriormente discutido e reconstruído com as professoras, contemplando propostas de escuta, exploração sonora, construção de brinquedos sonoros, manuseio de objetos, criação musical e organização do Parque Sonoro.

As sessões reflexivas se constituíram como momentos fundamentais da investigação, pois possibilitaram o estudo teórico e a análise das práticas realizadas com as crianças. Nesses encontros, foram discutidos textos sobre musicalização infantil, paisagem sonora, cotidiáfonos, criação musical e mediação docente. Portanto, as professoras puderam relacionar os conceitos estudados às situações concretas vivenciadas em sala de aula e nos demais espaços da creche.

Cabe salientar que a perspectiva colaborativa não pressupõe um percurso linear ou totalmente previsível. Ao contrário, o projeto foi sendo reorganizado de acordo com os diálogos, as observações e as respostas das crianças. Sendo assim, a metodologia adotada permitiu que o campo investigativo não fosse apenas local de coleta de dados, mas espaço de formação docente, negociação, escuta e transformação da prática. A pesquisa, portanto, foi também um processo formativo, em que teoria e prática se encontraram na práxis cotidiana.

No início da investigação, observou-se que as professoras reconheciam a importância da música, mas não havia um trabalho sistemático com essa linguagem. As práticas musicais ainda apareciam associadas a momentos de rotina ou a propostas em que

as crianças eram conduzidas a reproduzir ações. Entretanto, no decorrer do projeto, as docentes passaram a compreender que musicalizar implica viabilizar experiências, disponibilizar materiais, observar as ações infantis e mediar sem antecipar todas as respostas.

Desta forma, a pesquisa colaborativa possibilitou uma mudança importante na postura docente. As professoras foram percebendo que a criança pequena aprende também quando explora livremente, quando cria hipóteses, quando se surpreende e quando tem tempo para investigar. Logo, a mediação não se confundiu com explicação constante, mas com preparação do ambiente, acolhimento das descobertas e ampliação das possibilidades de criação sonora. Esta mudança não se deu de modo imediato, mas foi sendo construída no diálogo, na observação das crianças e na reflexão sobre a própria prática.

Resultados: crianças inventivas, práticas ressignificadas

A análise dos dados indicou que as crianças construíram conhecimentos musicais por meio das brincadeiras, da interação com objetos sonoros e da exploração de materiais diversos. Elas demonstraram compreender, em suas ações, noções relacionadas à paisagem sonora, ritmo, melodia, timbre, intensidade, som e silêncio. Evidentemente, essa compreensão não apareceu em forma de definição conceitual, mas em gestos, escolhas, repetições, comparações e invenções.

Ao manusear chocalhos com diferentes materiais, por exemplo, as crianças puderam perceber que arroz, feijão e outros elementos geravam sons distintos. Ao tocar tambores improvisados, tampas, canos, panelas e garrafas, experimentaram timbres, intensidades e modos variados de produção sonora. Ao interagir com os pares, puderam ainda observar os gestos das(os) colegas, imitar, modificar e criar suas próprias formas de tocar. Desta maneira, a musicalização ocorreu como experiência social, corporal e criativa.

A pesquisa revelou, também, que as crianças não apenas respondiam às propostas, mas as transformavam. Quando lhes eram disponibilizados materiais, elas criavam usos não previstos, combinavam objetos, alteravam a força do gesto, mudavam o ritmo da batida, alternavam momentos de som e silêncio e buscavam novas possibilidades. Logo, o planejamento docente não foi compreendido como roteiro fechado, mas como abertura para a autoria infantil, pois as crianças, em suas ações, também reelaboravam aquilo que havia sido pensado pela(o) adulta(o).

Com relação às professoras, os dados indicaram uma ressignificação das práticas. Inicialmente, havia uma tendência a explicar as atividades antes que as crianças pudessem explorá-las. Entretanto, ao longo do processo, as docentes passaram a valorizar mais o tempo da criança, a surpresa, a investigação e a escuta. Uma das professoras, ao refletir sobre as experiências, destacou que as crianças gostaram do espaço e que "toda escola, pra mim, tem que ter um parque sonoro" (Diário de campo, 14 dez. 2018 *apud* Galera 2019, p. 201). A fala revela não apenas entusiasmo, mas a compreensão de que a brincadeira sonora tem valor pedagógico.

Outra professora afirmou que as crianças puderam "criar diferentes maneiras de bater" e que "cada uma teve a sua criação, a sua autonomia" (Galera, 2019, p. 201; p. 255). Esse excerto é significativo porque evidencia uma mudança de olhar sobre a produção infantil. As crianças passaram a ser compreendidas como autoras de suas experiências musicais, e não apenas como executoras de comandos ou receptoras de conteúdos previamente organizados pela(o) adulta(o).

Sendo assim, os resultados apontaram que a musicalização infantil ocorre quando há condições para que as crianças explorem, escutem, criem e interajam. Isso exige materiais acessíveis, tempo pedagógico, espaços organizados e mediação sensível. Exige, também, que a(o) professora(or) aceite a imprevisibilidade da infância, pois a criação infantil nem sempre segue a lógica planejada pela(o) adulta(o). Entretanto, é justamente

nessa abertura que emergem produções sonoras significativas, marcadas pela criatividade e pela autoria das crianças.

Importante destacar que as crianças pequenas não precisam dominar uma linguagem verbal elaborada para demonstrar que estão aprendendo. Muitas vezes, sua aprendizagem se expressa pelo corpo: no sorriso, na repetição insistente de um gesto, na atenção dirigida a determinado som, na tentativa de produzir novamente um efeito sonoro, na escolha de um objeto em vez de outro, ou na aproximação com o colega para compartilhar uma descoberta. Sendo assim, avaliar a musicalização infantil requer olhar e escutar de outra forma.

O parque sonoro como produto educacional

A investigação culminou na construção de um Parque Sonoro no CEI Vila Império, compreendido como produto educacional da pesquisa. O Parque Sonoro foi organizado com objetos sonoros e materiais do cotidiano, como tambores, panelas, tampas, canos, garrafas, latinhas e outros elementos capazes de produzir sons diversos. Sua finalidade foi viabilizar às crianças um espaço permanente de exploração, escuta e criação sonora e musical.

O documento Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana afirma que o Parque Sonoro é uma "ideia motivadora" para investigar os sons (São Paulo, 2016, p. 1). Tal compreensão dialoga diretamente com a proposta desta pesquisa, pois o parque não foi pensado como decoração do espaço escolar, mas como ambiente investigativo. Nele, a criança transforma o objeto em instrumento, interage, imagina, testa, compara, repete e cria.

A construção do Parque Sonoro também evidenciou que a musicalização infantil pode ser incorporada ao cotidiano da creche de forma concreta. Muitas vezes, o trabalho com música é visto como algo difícil, dependente de instrumentos específicos ou de formação musical avançada. Entretanto, a experiência evidenciou que, com intencionalidade pedagógica, é possível organizar espaços sonoros acessíveis, nos quais as crianças possam

experimentar diferentes propriedades dos sons e produzir seus próprios arranjos sonoros.

Ao entrarem em contato com o Parque Sonoro finalizado, as crianças demonstraram entusiasmo e interagiram com os objetos. Todas, sem exceção, exploraram os brinquedos sonoros, correndo, tocando, escutando, experimentando e compartilhando descobertas. Tal resposta evidenciou que o espaço possuía potência pedagógica e lúdica, pois reunia brincadeira, corpo, movimento, som e criação.

Além disso, observou-se que crianças de outras turmas também se interessaram pelo parque, passando a explorar os objetos sonoros pelas grades que separavam os ambientes. Esse fato é relevante porque demonstra que o Parque Sonoro extrapolou o grupo diretamente participante da pesquisa, tornando-se uma atração para as crianças do CEI. Logo, o produto educacional não se encerrou como resultado individual da investigação, mas abriu possibilidades para a unidade escolar.

O Parque Sonoro, portanto, sintetiza a defesa central deste capitulo musicalizar crianças pequenas significa viabilizar experiências nas quais elas possam ser autoras. Ao disponibilizar objetos do cotidiano em um espaço organizado para a exploração, o parque favoreceu a criação de arranjos sonoros, a percepção de timbres, a experimentação de intensidades e a interação entre crianças. Logo, não se tratou de ensinar uma música específica, mas de criar condições para que a linguagem musical emergisse da relação entre criança, objeto, corpo e espaço.

Sendo assim, o produto educacional pode contribuir com outras instituições de Educação Infantil, principalmente por demonstrar que a musicalização não precisa estar restrita à sala de aula, ao aparelho de som ou à roda de canções. Ela pode ocupar o pátio, a quadra, o bosque, a parede, as grades, o corredor e demais espaços da creche. Onde houver escuta, intencionalidade e abertura à criação infantil, há possibilidade de musicalização.

Considerações finais

O percurso apresentado neste ensaio permite reafirmar que a musicalização infantil na creche é possível, necessária e relevante. Possível porque não depende exclusivamente de instrumentos convencionais ou de uma formação musical especializada da(o) professora(or). Necessária porque a música é linguagem humana, expressão cultural e campo de conhecimento que deve compor as experiências das crianças desde a pequena infância. Relevante porque viabiliza sensibilidade, criatividade, interação, escuta e autoria, aspectos fundamentais para uma Educação Infantil que reconheça as meninas e os meninos como sujeitos produtores de cultura.

Desta maneira, a pesquisa demonstrou que as crianças de 2 a 3 anos são capazes de construir conhecimentos musicais quando lhes são oferecidos materiais, tempos e espaços adequados. Elas exploram objetos, criam hipóteses, organizam sons, diferenciam timbres, experimentam ritmos e constroem arranjos sonoros próprios. Tais produções precisam ser reconhecidas como manifestações legítimas das culturas infantis e não como simples barulho ou brincadeira sem intencionalidade.

A mediação docente, nesse processo, assume papel central. Entretanto, mediar não significa conduzir todos os gestos infantis ou explicar previamente cada possibilidade de ação. Mediar é organizar contextos, observar, escutar, provocar, acolher descobertas e ampliar experiências. Para tanto, a(o) professora(or) também precisa se musicalizar, isto é, desenvolver sua própria sensibilidade para os sons, a fim de compreender que a música está no cotidiano e pode ser construída com as crianças.

Os cotidiáfonos, conforme propostos por Akoschky, mostraram-se fundamentais para essa perspectiva, pois democratizam o acesso à criação musical e aproximam a musicalização da vida concreta da creche. Materiais simples, quando organizados com intencionalidade pedagógica, tornam-se fontes de pesquisa sonora. Assim, uma tampa, uma lata, uma

garrafa ou um cano deixam de ser apenas objetos e passam a compor um território de investigação musical.

O Parque Sonoro, como produto educacional, materializou essa concepção. Ele viabilizou às crianças um espaço de exploração e criação sonora, demonstrando que a creche pode ser um ambiente rico em experiências musicais quando reconhece o protagonismo infantil. Sendo assim, o trabalho com musicalização infantil precisa ser compreendido não como apêndice da rotina, mas como parte constitutiva de uma proposta pedagógica que valoriza as múltiplas linguagens.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o debate sobre música, infância e formação docente, especialmente no contexto das creches públicas. A musicalização infantil não deve ser privilégio de poucos espaços ou de docentes especialistas. Ela deve ser direito das crianças, responsabilidade pedagógica das instituições e campo aberto para que meninas e meninos possam escutar, brincar, criar, imaginar e, sobretudo, produzir suas próprias formas de estar sonoramente no mundo.

Referências

AKOSCHKY, J. **Cotidiáfonos**: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 2001.

AKOSCHKY, J. Desde la exploración sonora de Cotidiáfonos a la sínteses acústica. Procesos creativos em Educación Musical. *In*: SILVA, H. da; ZILLE, J. A. B. (org.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 79-94.

AKOSCHKY, J. Los cotidiáfono en la educación infantil. **Revista Eufonía**: Didáctica de la Música, n. 33, p. 1-6, 2005.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DELALANDE, F. **La música es un juego de niños.** Buenos Aires: Ricordi, 1995.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FERNANDES, I. M. B. Á. Ensino de música na escola: formação de educadores. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 131-138, 2012.

GALERA, M. C. A. **Musicalização na creche:** crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais. 2019. 261 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Infantil. **Parques sonoros da educação infantil paulistana.** São Paulo: SME/COPED, 2016.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

AÇÕES PERFORMATIVAS E O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA TRANSGRESSORA AO FAZER ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alexandre Andrade da Silva

Introdução

Pensar a arte na Educação Infantil implica reconhecê-la como uma linguagem constitutiva das experiências das crianças e como uma dimensão fundamental dos processos educativos. Longe de restringir-se a atividades técnicas ou ao desenvolvimento de habilidades específicas, a arte configura-se como um campo de criação, experimentação, imaginação e produção de sentidos, por meio do qual as crianças expressam suas formas de perceber, interpretar e intervir no mundo. Nessa perspectiva, discutir sua presença na Educação Infantil torna-se essencial para compreendermos quais práticas pedagógicas podem potencializar as ações performativas das crianças, favorecendo a ampliação de seus modos de pensar, sentir, criar e se relacionar.

Nesse movimento, refletir sobre a criança-performer e transgressora requer, igualmente, problematizar o papel do(a) professor(a) na constituição de experiências artísticas significativas. Isso implica reconhecer a necessidade de uma docência igualmente transgressora, capaz de criar espaços de escuta, experimentação e criação compartilhada, nos quais as crianças tenham a oportunidade de explorar suas ideais produzir conhecimentos e expressar suas múltiplas linguagens. Para isso, faz-se necessário romper com perspectivas adultocêntricas que hierarquizam os saberes, assumindo uma postura ética de respeito, humildade e reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Para discutir a arte no contexto escolar é importante reconhecer as produções das crianças, seus corpos, suas vozes, seus modos próprios de significar o mundo. Construir espaços em que o diálogo seja eixo estruturante das experiências educativas. A arte não deve ocupar um lugar secundário no currículo ou ser reduzida a atividades de desenho e pintura; ao contrário, ela precisa constituir-se como espaços que estimulem a sensibilidade, a criatividade e a construção coletiva de conhecimentos.

Este capítulo apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada "O professor performer na Educação Infantil: transgressões poéticas no trabalho com a arte" (Silva, 2025), que investigou as possibilidades da arte na constituição de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da criança como performer. O estudo analisa de que maneira os saberes, as vivências e as práticas docentes podem favorecer processos artísticos que valorizem as expressões infantis e ampliem as possibilidades de criação, participação e autoria das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

O texto estabelece interlocução com a terceira seção da dissertação, intitulada "Transgredir a Arte na Educação Infantil", aprofundando a discussão sobre as relações entre arte, docência e performatividade infantil. Para fundamentar as reflexões, dialoga com as contribuições de Marina Marcondes Machado, Clarice Cohen, Marta Regina Paulo da Silva, Paulo Freire, Michel Foucault e Helena Bastos. Além desta introdução, o capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, discute as relações entre arte e Educação Infantil, analisa as possibilidades do corpo, da voz, da escuta e do diálogo no fazer artístico e, por fim, tece as considerações finais.

Percurso Metodológico

O estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP), teve como objetivo geral: compreender como os professores(as), a partir de

suas vivências e experiências formativas, constroem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo a bricolagem como procedimento metodológico.

A bricolagem permite conceber o processo investigativo a partir de múltiplas linguagens e possibilidades de produção de conhecimento. Trata-se de um procedimento em que o(a) pesquisador(a) cria e reconstrói sentidos de forma flexível, mobilizando diferentes materiais e fontes disponíveis. Nesse contexto, a produção de dados pode envolver fotografias, vídeos, diários de campo, produções das crianças e outros artefatos. Ao adotar essa perspectiva, o percurso investigativo assume um caráter autoral, articulando diferentes saberes e reafirmando a arte na infância como um território de expressão, criação e produção de conhecimento.

Na pesquisa, foram considerados desenhos, pinturas, explorações de materiais e outras manifestações das crianças, visto que o estudo foi realizado em uma turma de pré-escola com crianças de cinco anos. Ao longo da investigação, fui criando a composição de um mosaico com diversos registros, entrelaçando as produções infantis às minhas memórias e experiências como artista e professor.

Arte e Educação Infantil

A arte pulsa. Ela nos faz pulsar, sentir, investigar e ampliar nossos olhares sobre o mundo. É o lugar das inquietações, onde somos convidados(as) a questionar limites que muitas vezes nos são impostos na vida. Mas, como sujeitos(as) criativos(as), quando temos a possibilidade de mergulhar na arte, conseguimos produzir sentidos e descobrir novas possibilidades de existência. Ao integrar os processos educativos, a arte amplia as formas de conhecer, imaginar e estabelecer relações com o mundo.

Assim, pensar a arte na Educação Infantil implica reconhecer o direito das crianças de vivenciá-la com liberdade, tendo seus

corpos, ideias, vozes e formas de expressão valorizados pelos(as) docentes que realizam mediações no contexto escolar.

Romper com a lógica adultocêntrica, entretanto, não é tarefa fácil, pois, enquanto adultos(as), muitas vezes buscamos controlar as ações das crianças no contexto escolar. Assim, o(a) professor(a) que pretende trabalhar com a Arte em uma perspectiva emancipadora e que contribua para o desenvolvimento das crianças precisa romper com tal lógica, de modo que as ações performativas, compreendidas como as múltiplas formas pelas quais as crianças exploram suas ideias e seus modos de ser e estar no mundo ocorram com liberdade, proporcionando prazer para que as crianças possam criar e ampliar seus repertórios culturais e expressivos.

Nesse sentido, defendo a importância do(a) professor(a)-performer, capaz de transgredir práticas cristalizadas e criar condições para que a arte potencialize os processos investigativos das crianças. Essa compreensão exige reconhecer a criança como performer, conceito desenvolvido por Marina Marcondes Machado (2010), que a caracteriza como "plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir" (Machado, 2010, p. 119).

Essa concepção orienta o modo como organizamos as práticas artísticas na Educação Infantil. A questão central consiste em decidir se favoreceremos experiências de exploração, criação e investigação, ou se manteremos as crianças sentadas, silenciadas e reproduzindo modelos, impedindo que outras investigações aconteçam, limitando, assim, as possibilidades de expressão e de descobertas.

Para ampliar nosso olhar para as práticas artísticas, considero como centrais dois elementos para o reconhecimento das ações transgressoras das crianças: o corpo e a voz. Ambos constituem dimensões performativas fundamentais para a construção de experiências estéticas e criativas na Educação Infantil e orientam as reflexões desenvolvidas nas próximas seções.

O corpo e suas possibilidades

Começo perguntando o que é um corpo nos espaços escolares? Que possibilidades esses corpos encontram para explorar, criar e vivenciar propostas nesses espaços? Essas são questões que considero importante de serem discutidas, pois o corpo comunica muito além das palavras. Estar aberto(a) para compreender as manifestações corporais das crianças é essencial, uma vez que, é por meio delas, que expressam seus desejos, interesses e modos de estar no e com o mundo.

Na experiência artística, o corpo revela múltiplas possibilidades de criação. Ele precisa de liberdade para se movimentar, percorrer e ocupar um espaço. Sem esse movimento, a arte perde parte de sua potência. Muitas vezes, nós, professores(as), estamos tão apegados(as) a rotina e ao planejamento, que acabamos buscando controlar os corpos das crianças. Alinho esses pensamentos a Michel Foucault (1987) em sua obra *Vigiar e Punir*, ao evidenciar que os corpos frequentemente são submetidos a mecanismos de vigilância, disciplina e controle. No contexto escolar, tais práticas podem restringir os processos criativos da criança, seja durante o brincar, a fala ou as vivências artísticas, impondo limites que dificultam a exploração da corporeidade e a construção de novas formas de relação com o mundo.

Helena Bastos, quando discorre sobre o corpo sem vontade, nos provoca o seguinte:

> Compreendo que cada corpo, do seu jeito, abriga uma maneira de pensar, de organizar, de se relacionar com o mundo que, no tempo espaço, de acordo com nossas vivências e experiências, vai modificando e especializando o próprio corpo. Vão sendo estabelecidos novos acordos a partir de cada experiência (Bastos, 2017, p. 30).

Dessa forma, como compreender a diversidade de pensamentos, sensibilidades e experiências que habitam os corpos das crianças? Essa perspectiva reforça a necessidade de romper

com o adultocentrismo e nos permitir, como professores(as), reconhecer a pluralidade das expressões corporais das crianças, que se movem e criam de diferentes maneiras: sentadas, correndo, em pé, dançando, deitadas. Cada corpo produz sentidos singulares e manifesta modos próprios de experimentar e criar.

Por essa razão, não há lugar para um corpo silenciado nas ações artísticas e performativas. Ao contrário, é preciso avançar nessas percepções, pois olhar para o corpo é essencial. Para fazer arte, é preciso liberdade e tempo para expressar, experimentar, vivenciar o que propomos para as crianças. Então, pensar os espaços onde as práticas artísticas vão ocorrer é crucial para que cada criança-performer consiga escolher como constituir os seus pensamentos e construir seus percursos criativos.

Quando esse corpo encontra liberdade para criar no espaço escolar, o(a) professor(a), como mediador(a), também amplia suas possibilidades de aprendizagem com as crianças. O(a) professor(a)-performer precisa estar aberto(a) às possibilidades para orientar, acompanhar e potencializar as invenções infantis, em vez de conduzi-las por caminhos previamente definidos, pois, sem essa abertura, a arte corre o risco de perder seu sentido para as crianças, e a criação acaba sendo limitada, enfraquecendo sua curiosidade.

Nesse sentido, aprender a escutar as múltiplas vozes das crianças é torna-se um compromisso ético e pedagógico, especialmente para nós professores(as). Por isso, destaco um segundo tópico para compreendermos a criança transgressora: a voz da criança e a escuta dos(as) professores(as).

A voz, a escuta e o diálogo no fazer artístico

Começo com a seguinte reflexão: o que significa aprender escutar as crianças? Reconhecer a criança como performer exige ampliar nosso olhar e escutar para além da linguagem verbal, acolhendo os múltiplos sentidos produzidos por seus gestos, movimentos, expressões, silêncios, brincadeiras, entre outras formas de manifestação presentes nas relações com a arte.

Escutar e dialogar com as crianças, contudo, nem sempre é uma tarefa fácil, especialmente quando permanecemos vinculados(as) a uma cultura adultocêntrica. Essa lógica interfere nas práticas de artes na Educação Infantil, pois, muitas vezes, faz com que as falas das crianças, seja nas rodas de conversas ou no decorrer de uma prática pedagógica, sejam consideradas irrelevantes ou reduzidas a comentários como "fofo", porém destituídos de significado. Essa postura decorre da compreensão de que o pensamento adulto é mais legítimo e elaborado, invisibilizando os saberes e as formas próprias de interpretação do mundo produzidas pelas crianças.

Essa concepção precisa ser desconstruída quando nos propomos a trabalhar com arte na Educação infantil. Precisamos como profissionais da educação criar condições para que as crianças possam expressar seus pensamentos, sentimentos e interpretações em um ambiente de respeito e segurança. Essa possibilidade impacta nas práticas performativas das crianças, uma vez que nas ações performáticas a criança tende a se comunicar de diversas formas. Sua voz ultrapassa a oralidade e manifesta-se no corpo, nos movimentos, nas brincadeiras e inúmeras manifestações expressivas.

Cultivar espaços de escuta e diálogo com as crianças requer um compromisso ético e político por parte dos(as) profissionais de educação, pois implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas dos processos educativos. Trata-se de um posicionamento que contraria a lógica da autoridade absoluto do(a) adulto(a) e inaugura relações pedagógicas mais dialógicas.

Para Marta Regina Paulo da Silva, (2021, p. 07), a escuta:

> É uma atitude. Implica em respeito às diferenças, sem o qual não é possível escutar. Escutar meninos e meninas é abrir-se à suas leituras de mundo, às suas histórias, é aventurar-se com eles e elas na construção do conhecimento, é legitimar suas vozes. A escuta é receptiva, aberta, inquieta. Sendo assim, está mais próxima das linguagens das perguntas do que das respostas.

É reconhecer, nesse sentido, como aponta Clarice Cohen (2005), que não se trata de considerar que os(as) adultos(as) sabem mais que as crianças ou que elas sabem menos, mas que produzem modos distintos de compreender, interpretar e se relacionar com o mundo, em razão de suas diferentes experiências e etapas da vida. Nas produções e fazeres artísticos, esse reconhecimento amplia nossa capacidade de compreender as falas, os pensamentos e as produções das crianças, reconhecendo-as como produtoras de culturas.

As leituras de mundo que as crianças expressam por meio da arte, no contexto escolar, constituem uma oportunidade para entendermos como compreendem o mundo e a sua relação com ele. Nesse processo, na mediação pedagógica, compete-nos observar todas essas manifestações performáticas com respeito, para podermos elaborar proposições que ampliem os olhares das crianças sobre o mundo, a sociedade e com o seu próprio eu.

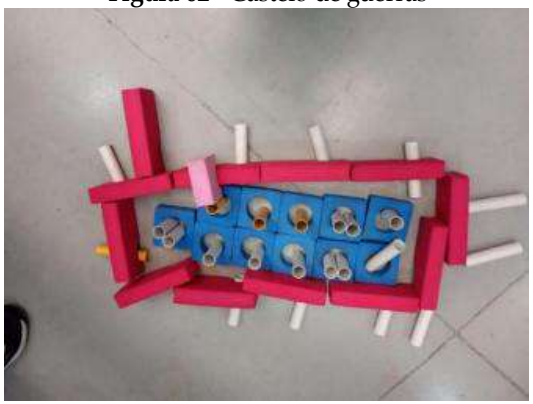
Considerando essas manifestações, corporeidades, expressões e vozes, apresento três imagens produzidas a partir de proposições desenvolvidas com crianças de cinco anos durante a pesquisa de campo realizada em uma instituição de Educação Infantil, no município de São Bernardo do Campo (SP):

Figura 01 - Composição I



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 02 - Castelo de guerras



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 03 - Ação performática com tecidos I



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

As imagens apresentadas representam a diversidade de ideias, sentidos e formas de expressão produzidas pelas crianças quando lhes são garantidas oportunidades de criar e explorar a arte. Para que esses resultados fossem possíveis, foi necessário colocar em prática os princípios discutidos ao longo deste estudo: escutar as crianças, reconhecer suas vozes e expressões, observar e compreender suas corporeidades e, sobretudo, criar condições para que suas ações performativas emergissem durante as proposições artísticas. Esse percurso exigiu de mim o enfrentamento de posturas adultocêntricas, em um exercício permanente de revisão

da prática docente. Compreendo que esse é um movimento que todos(as) nós docentes precisamos cultivar quando desejamos construir espaços de aprendizagem potentes, criativos e comprometidos com as vivências artísticas das crianças.

À luz das discussões desenvolvidas nesta pesquisa, compreendo que é possível fazer uma arte com qualidade, que respeite as singularidades e diversidade de expressões das crianças. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que os(as) adultos que estão à frente das mediações pedagógicas e artísticas estejam dispostos(as) a romper com a lógica adultocêntrica para que possam respeitar as transgressões infantis como dimensões constitutivas da criação, da aprendizagem e da produção de cultura.

Sem esse rompimento da lógica adultocêntrica e sem a humildade para esse reconhecimento, a arte, no contexto da Educação Infantil, tende a ficar presa a modelos reprodutivistas ou atreladas a ideias tão somente de pinturas e desenhos. Em contraposição, uma perspectiva que coloca as crianças no centro das experiências artísticas exige reconhecer suas corporeidades, valorizar suas vozes, cultivar espaços de escuta e garantir tempos e ambientes que favoreçam a experimentação, a imaginação e a criação. É nesse horizonte que a arte se afirma como uma experiência potente, capaz de contribuir para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de crianças protagonistas de seus processos de conhecer, criar e transformar o mundo.

Considerações finais

A arte, no contexto da Educação Infantil, não deve ocupar um lugar secundário nem ser considerada como mero passatempo. Ao contrário, constitui uma potência para estimular o desenvolvimento das crianças, pois, amplia as possibilidades de expressão, criação, investigação e produção de sentidos. Por meio das experiências artísticas, as crianças elaboram leituras sobre si,

sobre o(a) outro(a) e sobre o mundo, afirmando seus modos próprios de pensar, sentir e agir.

Para isso, é imprescindível que os(as) professores(as) que atuam nesse contexto problematizem práticas sustentadas por perspectivas adultocêntricas, especialmente nas relações estabelecidas com as crianças. Isso implica reconhecer que os saberes das crianças são diferentes dos(as) adultos(as), produzidos a partir de experiências, temporalidades e formas singulares de compreender a realidade. Nessa perspectiva, o espaço escolar torna-se um espaço de diálogo, no qual crianças e adultos(as) constroem conhecimentos em processos de escuta, interação e compartilhamento de saberes.

Assumir uma postura transgressora no trabalho com a arte significa respeitar o tempo, o corpo, a voz e as formas de expressão de cada criança. Significa, igualmente, construir práticas pedagógicas que favoreçam a experimentação, a curiosidade e a criação, substituindo o controle, os julgamentos e as relações autoritárias por mediações pautadas na escuta, no diálogo e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Defender a arte como experiência constitutiva da Educação Infantil é defender uma educação que reconhece as crianças em sua potência criadora e performativa. Uma educação que valoriza suas transgressões como formas de invenção, aprendizagem e produção de cultura e que compreende o fazer artístico como um espaço privilegiado para a construção de relações mais democráticas, sensíveis e humanizadoras entre crianças, professores(as) e o mundo.

Referências

BASTOS, H. **Corpo sem vontade**. São Paulo: ECA/USP: Cooperativa Paulista de dança, 2017.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACHADO, M. A Criança é Performer. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2010a, p. 115-137.

SILVA, A. A. da. **O professor performer na Educação Infantil:** transgressões poéticas no trabalho com a arte. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano, 2025

SILVA, M. R. P. da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1009–1019, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68463.

CONSTRUINDO UMA INFÂNCIA DESEMPAREDADA NA CRECHE

Viviane Graciele de Araujo Valerio

Introdução

Este capítulo apresenta resultados da pesquisa de Mestrado intitulada "As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche" (Valerio, 2021), que teve como objetivo compreender como vem sendo construído o "desemparedamento da infância" em uma creche da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul, São Paulo.

A investigação adotou a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos compreenderam entrevistas semiestruturadas com as professoras e gestoras da creche, análise do Currículo de Educação do Município e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade e da documentação pedagógica da professora-pesquisadora. O referencial teórico dialogou com os estudos da Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância e legislações referentes à Educação Infantil.

A temática da pesquisa emergiu de reflexões e inquietações acerca dos bebês e crianças que passam grande parte do tempo na creche transitando de um espaço a outro - como sala de referência, refeitório, brinquedoteca, ateliê -, quase sempre fechados(as) por longos períodos, com pouco acesso às áreas externas e reduzido tempo e espaço para o brincar na e com a natureza.

Em nossa sociedade, ainda é bastante comum práticas educativas centradas na figura do(a) professor(a) como o único(a) detentor(a) do conhecimento, nas quais se priorizam o silêncio e o condicionamento dos corpos, acreditando que se aprende melhor com o corpo parado e a mente atenta. Nas palavras de Léa Tiriba

(2018, p. 59), trata-se de um corpo "[...] emparedado, quieto, colocado a serviço da mente". Nesse contexto, a espontaneidade, as interações e as explorações das crianças não são bem-vindas, sendo interpretadas, muitas vezes, como bagunça e indisciplina.

Nessa perspectiva, Maria Izabel Amado Barros (2018) pontua que, ainda hoje, em muitas instituições, a centralidade da ação educativa está focada na sala de referência ou em outros espaços fechados, concebidos como os principais locais de aprendizagem. Essa lógica reforça o disciplinamento dos corpos e privilegia a transmissão de conhecimentos em detrimento da experiência. De modo convergente, Tiriba (2018) argumenta que a escola, frequentemente, deixa de ser compreendida como lugar de alegria, de interações e de bons encontros, não valorizando os interesses e as curiosidades das crianças e reduzindo o tempo destinado ao brincar.

Assim, em muitas instituições, as interações e socialização continuam sendo vistas como indícios de disciplina, o que justifica a adoção de rotinas rígidas, o silenciamento das vozes infantis e o controle dos corpos. Como consequência, produz-se um currículo esvaziado de sentido para as crianças, que pouco reconhece seus interesses, curiosidades e seu protagonismo.

Paulo Freire (2008) nos inspira outra perspectiva ao defender uma relação dialógica entre professor(a) e educando(a), na qual o(a) professor(a) atua como mediador(a) e provocador(a), acolhendo as curiosidades e os interesses das crianças, respeitando suas dúvidas, hipóteses e inseguranças.

Nessa perspectiva, reconhecer a potência das crianças em suas interações, investigações, brincadeiras e experiências cotidianas é imprescindível para não roubarmos delas suas diferentes linguagens e formas de expressões. As experiências vividas precisam ser valorizadas e o que surge de seus interesses precisam constituir-se como elementos centrais do planejamento e da investigação pedagógica.

À vista da necessidade e urgência de "desemparedar" a infância na creche, a pesquisa aqui apresentada compartilha seus

resultados, ressaltando a potência das crianças e evidenciando a importância do brincar na e com a natureza no cotidiano da creche. Inicialmente, discute-se a relevância da escuta das vozes infantis e do reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, de direitos e produtoras de cultura. Em seguida, problematiza o "emparedamento" da infância e a necessidade do "desemparedamento", de modo que as crianças possam viver plenamente suas infâncias em espaços externos, em contato com a natureza, onde tenham oportunidades de expressar suas curiosidades, interesses, hipóteses e descobertas. Na sequência, discorre-se sobre o brincar na e com a natureza, e o encantamento das crianças pelos espaços externos, em diálogo com os elementos naturais, sendo esses espaços privilegiados para as vivências, as interações e as brincadeiras, favorecendo experiências sensoriais e investigativas por meio da diversidade de cores, aromas, texturas, temperaturas e sabores. Finalizando, compartilha-se como vem sendo construído este desemparedamento no cotidiano da creche pesquisada.

Escutar as crianças no cotidiano da creche

Atualmente várias áreas, dentre elas a Pedagogia da Infância, a Filosofia, a Antropologia, Psicologia e Sociologia da Infância trazem contribuições importantes em defesa da compreensão da criança como sujeito de direitos, ativa no seu processo de socialização e protagonista de suas aprendizagens, reconhecendo-as como ator social e cultural. Assim, ela passa a ser reconhecida como sujeito sócio-histórico, que não só reproduz a cultura, mas também a produz pela formulação do sentido que dá ao mundo ao seu redor. William Arnold Corsaro (2011, p. 15) pontua que: "Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas".

Nessa linha de pensamento, a criança não precisa ser preparada para o mundo adulto ou para fazer parte da sociedade em que vive, pois já faz parte desde que nasce, afetando e sendo afetada pela cultura em que está inserida. Entender a criança como ator social e cultural exige que tenhamos um olhar sensível e que se valorize seus saberes e fazeres, dando visibilidade à sua voz e reconhecendo a importância de sua participação nos diferentes espaços que ela ocupa.

Escutar as crianças no cotidiano da creche, segundo Marta Regina Paulo da Silva (2017), implica no silenciamento dos(as) adultos(as). De acordo com a autora, o silêncio permite escutar os movimentos das crianças, seus olhares, desejos, interesses, gestos, hipóteses, de modo a estabelecer relações dialógicas que possibilita um respeito a todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo. "Vale ressaltar que este silêncio não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir o mundo" (Silva, 2017, p. 92).

O exercício da escuta constitui-se em um ato de acolhimento à criança e à infância e é um saber imprescindível à prática pedagógica (Freire, 1996). Escutar é ser afetado por suas histórias, vivências, conhecimentos. É ser transformado pela escuta, porque esta sensibiliza os seres humanos. Esta escuta sensível e atenta às diferentes linguagens da criança diz respeito não apenas às palavras, mas a todo o corpo, movimento, expressões e sentimentos, isto porque "escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção que nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos" (Rinaldi 2017, p. 208).

Nesse horizonte, ser afetado pela leitura de mundo das crianças, seus desejos, indagações e interesses, exige dos(as) adultos(as) que as acolham, as escutem e as respeitem em sua alteridade, que respeitem suas vozes, que vai muito além da fala, pois elas se expressam por meio de múltiplas formas de expressão: movimento, pintura, desenho, sorriso, gesto, choro, silêncio etc. Implica inquietar-se, de modo a refletir e transformar a prática

educativa na perspectiva de uma educação que faça sentido para elas, construindo contextos para experiências brincantes que oportunizem bons encontros entre as crianças e destas com os(as) educadores(as).

De acordo com Silva (2017, p.92),

> Silenciar-se para escutar os meninos e meninas, não significa, portanto, aos(às) professores(as) negar sua própria voz, mas abrir um canal de comunicação em que possamos aprender uns(umas) com os (as) outros(as). Permitir-se brincar e aprender com as crianças constitui-se em um momento mágico, em que, despojados(as) dos condicionamentos tantas vezes impostos pelo mundo adulto, das excessivas atribuições e do controle constante do relógio, de *chronos,* mergulhamos em um mundo incerto, inesperado, imprevisível, mas repleto de possibilidades que a razão infantil exerce sobre nós quando de fato nos propomos a brincar e a dialogar com elas, o que, por sua vez, nos permite conhecer a poética de seus sonhos, de seus movimentos, de seus olhares, de suas fala.

Consonante a essa compreensão, escutar as crianças em suas curiosidades e saberes é de suma importância para que possamos oportunizar contextos que favoreçam suas interações e experiências brincantes dentro das creches, dizendo sim à vida, aos bons encontros e às vontades do corpo nos diferentes espaços, inclusive os espaços externos como cenário para as aprendizagens infantis, isso resulta no que Lea Tiriba (2028) cunhou como "desemparedamento da infância":

> [...] as vivências ao ar livre, as atividades no entorno podem ser entendidas como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois (Tiriba, 2018, p.148).

Essa escuta sensível às crianças no cotidiano da creche, nos mostra a urgência de se romper com as paredes de concreto das salas convencionais, dizendo sim à liberdade, à vida, às vontades

do corpo e escolhendo os espaços naturais como ambientes potentes para suas experiências brincantes e de aprendizagens.

Em face a compreensão da relevância do "desemparedamento da infância" nas creches, é urgente romper com as paredes de cimento das salas de referências, visto que todos os espaços são de protagonismo e aprendizagens. Tiriba (2018) elucida a importância das crianças desfrutarem dos espaços externos para suas interações e brincadeiras, longe dos ambientes fechados, sem iluminação e temperatura natural, e sem acesso à janela. Isto porque:

> Se as funções das professoras se restringem fundamentalmente às salas, fica excluído de seu universo de atuação o conjunto de percepções e aprendizagens que as crianças realizam nos espaços externos. Ficam secundarizadas as aprendizagens relacionadas ao contato com a natureza, que vão além do cognitivo, que abrangem sensações, sentimentos, valores, enfim, outras dimensões do humano (Tiriba, 2018, p.106).

Desemparedar pressupõe o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa no seu processo de socialização e protagonista de suas experiências e aprendizagens, valorizando o brincar como sua atividade principal e espaço fundamental para produção das culturas infantis.

Desemparedar as crianças e as múltiplas infâncias

O "desemparedar" implica em acolher e escutar as crianças em seus desejos e curiosidades, dentre eles o de experienciar e aprender em contato com a natureza. Tiriba (2010) afirma que os espaços naturais são ambientes de encantamento pelas interações e explorações com as diferentes formas de vida, possibilitando a visão de espaço para a liberdade e alegria. Segundo a autora,

> [...] precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que

> supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (Tiriba, 2010, p. 6).

Para a criança, aquilo que alegra é um "bom encontro". Assim sendo, estar livre, longe de rotinas rígidas e com seus corpos libertos dos condicionamentos físicos e das vozes silenciadas, em meio à natureza é um excelente encontro. Recorrendo à Tiriba (2018, p. 36), "[...] o bom encontro existe quando entramos em contato, quando vivemos um encontro com algo ou alguém que aumenta a nossa potência, nos fortalece; e o mau existe quando esse encontro nos fragiliza, entristece, decompõe, despontealiza".

Tiriba (2018, p. 36) nos inspira a refletir "Como dar forças aos encontros que geram alegria? Uma resposta possível é: acreditando nos desejos das crianças, apostando em sua capacidade de escolha".

A organização dos espaços da creche deve promover o convívio de crianças de diferentes idades e momentos agradáveis e de acolhimento, a partir dos seus interesses, visto que a proposta pedagógica na Educação infantil deve estar em consonância da centralidade no desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Dessa forma, é necessário pensar e refletir constantemente sobre a organização dos tempos, espaços e interações para as experiências dentro das instituições, pois:

> Valorizar o espaço, devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, promover escolhas e o seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem, social, afetiva, cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, 1984 *apud* Gandini, 2016, p.157).

O brincar na e com a natureza

Os contextos de experiências brincantes na e com a natureza são espaços de contemplação do belo, lugar que cria o inesperado; lugar de ócio, de boas vivências, de bons encontros que alimentam a curiosidade das crianças e ambiente de inúmeras possibilidades de criação e transformação.

A natureza surge como um laboratório de oportunidades para interagir e brincar com o mundo natural, pois oportuniza observar e aprender com o movimento das nuvens, o balanço das folhas caindo, o perfume das flores, o caminho das formigas, o som dos pássaros, as formas e texturas das folhas, aumentando os limites de exploração das crianças e possibilitando manifestações e produções culturais.

Nesta perspectiva,

> [...] para mudar a escola precisa fundamentalmente religar seres humanos e natureza, sair, desemparedar, proporcionar vivências nos ambientes naturais, aprender com seres e processos. É preciso tornar mais verde todos os ambientes, quebrar esta identificação do lugar de aprender com a sala de aula (Tiriba; Profice, 2014, p. 73).

A natureza é rica em possibilidades, é terreno fértil para as experiências vivas, sensíveis, não podemos colocar as crianças nas salas de aula condicionadas para explicar sobre as flores, a chuva, o sol, a lama, a areia, o vento por meio de conceitos abstratos e negar as experiências, a percepção, a emoção, a sensação, assim o conhecimento fica restrito a racionalidade cartesiana e distante da poesia. Segundo Maria Amélia Perreira (2019, p. 54), "O brincar nasce do corpo, e o corpo é a natureza. A criança, antes de ser intelecto, é instinto, é sensação. Seus sentidos são portadores de uma sabedoria que ajuda a estruturar sua relação com o mundo".

É nesse caminho que Pereira (2019, p.44) pontua:

> O encantamento do canto dos pássaros, das cores das flores, a variação das estações com seus ciclos, a multidão das formas que nos preenchem como parte de uma geometria fantástica através da qual simetria e assimetrias

> desfilam sob nossos olhos, tudo isso e muito mais poderíamos aqui registrar a partir da experiência sensível de cada um de nós diante do que chamamos de natureza.

Para Gandhy Piorski (2016), a natureza e seus elementos são os melhores e mais completos brinquedos que existem para a criança, pois possibilita a criação, a imaginação e a ressignificação do mesmo elemento a partir da brincadeira simbólica, diferente do brinquedo estruturado e comercializado que diz como brincar e o que fazer. São os elementos da natureza materiais que refletem a fantasia e a imaginação, por não serem estruturados, com formas, cores, texturas, sabores, temperaturas e cheiros variados, deixando a criança sem limites para exploração e apropriação.

Sair da sala de referência e conviver diariamente com a natureza oportuniza um mundo de descobertas, significa enxergar a vida que se transforma constantemente com seus diferentes ciclos, firmando uma parceria de cuidado e preservação, possibilitando com esse convívio reconhecer-se parte e assim não destruir aquilo que é de fato parte delas.

Nesta linha de pensamento, Maria Cristina Meirelles Toledo Cruz (2005, p. 75) afirma que

> A relação com o outro, passa pela relação com o seu entorno, o contato com o espaço físico, o meio ambiente e a Natureza, no sentido de respeito, valorização e cuidado, desenvolvendo a percepção de se sentir, fazer parte de um todo maior. A ecologia é em si mesma a percepção da Natureza interna do homem, construindo a noção de "pertencimento" à humanidade, à própria cultura e ao seu local de habitação.

A autora nos mostra a importância da relação com a natureza e nos inspira a criar contextos de vivências e aprendizagens valorizando os espaços naturais, rompendo com a visão que só se aprende em sala de aula, com o corpo inerte e as vozes silenciadas.

O "desemparedamento da infância" na creche pesquisada

A concepção de criança como sujeito de direitos, social, histórico e cultural, evidenciando seu protagonismo infantil, está presente tanto no Currículo de Educação do Município de São Caetano do Sul quanto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche. Os depoimentos das educadoras entrevistadas corroboram essa compreensão ao reconhecer a criança como um sujeito, que tem sua forma peculiar de ser, pensar e estar no mundo; um ser potente e atuante em seu processo de interação e socialização.

Esse reconhecimento se traduz na valorização do brincar como atividade central da infância. As professoras destacam que a brincadeira constitui um direito da criança e um contexto privilegiado de convivência, aprendizagem e desenvolvimento, o que exige a organização intencional dos tempos, espaços e materialidades, incluindo os espaços externos e naturais.

Essa perspectiva também está expressa nos dois documentos que orientam as ações pedagógicas da creche, os quais asseguram o direito ao brincar em diferentes momentos da rotina. Neles, o brincar é compreendido como experiência fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, contemplando as dimensões emocional, física, cultural, social e cognitiva, além de constituir como espaço rico de aprendizagens.

Sobre a importância das interações e o brincar na e com a natureza, as professoras acreditam na potência deste encontro relatando que as crianças desejam estar nos ambientes externos da creche, reconhecendo-os como espaços privilegiados para vivências e explorações, e que elas se encantam com as formas, cores, texturas, aromas e sabores. presentes na natureza.

Essa compreensão encontra respaldo no Currículo Municipal de Educação de São Caetano do Sul, que concebe os ambientes naturais como territórios educativos capazes de promover interações com diferentes formas de vida e por

oferecem desafios, provocações e vivências ímpares, além de favorecer investigações, formulação de hipóteses e o protagonismo infantil.

Entretanto, observa-se uma fragilidade no Projeto Político Pedagógico da creche, que não contempla de forma explícita os contextos de aprendizagens em meio à natureza. Tal ausência evidencia a necessidade de revisão do documento, de modo que registre e fortaleça as diferentes ações e iniciativas voltadas à aproximação das crianças com a natureza e o "desemparedamento da infância".

Nessa mesma direção, o Currículo Municipal afirma que toda a escola constitui um território educativo, formado por diferentes ambientes de socialização, capazes de promover situações de pesquisa e aprendizagem, rompendo com a centralidade da sala de referência como único espaço educativo.

Nos relatos das professoras entrevistadas, constata-se que o brincar aparece como a atividade mais importante para as crianças, por meio da qual elaboram emoções, interpretam a realidade e estabelecem relações com seus pares e com os(as) adultos(as). Para a professora Pérola, *"a creche constitui-se como lugar privilegiado para assegurar o brincar em interações com crianças e adultos(as) em diferentes contextos lúdicos, porque possibilita a ela experiências significativas"*.

Entendendo a natureza e seus elementos como espaço que encanta e aumenta a potência de agir da criança, esse encontro com a natureza, segundo as docentes, é desejado pelos bebês e crianças por ser um lugar de liberdade cheio de potência criadora. Para a professora Ágata: *"o interagir e brincar na e com a natureza é descobrir o encontro inesperado com outros seres como formiga, minhocas, joaninhas, borboletas, gafanhotos que encantam as crianças"*.

Ao abordarem as iniciativas de "desemparedamento", as professoras reconhecem sua importância na creche. De acordo com a professora Rubi *"o interagir e brincar com a natureza é um encontro mágico com o inusitado, o não habitual, com o novo"*. Para a gestora Esmeralda, *"a natureza surge como uma ferramenta*

pedagógica: ela traz beleza, estética e poesia com suas cores, os aromas, texturas, sabores e sons que desfilam sobre nossos olhos". Já a professora Safira afirma que *"a natureza propõe muitos convites a olhar, tocar, cheirar, sentir, contemplar, ouvir, colher, se encantar, e é um convite a ação e aventura"*.

Embora reconheçam a relevância dessas experiências, as professoras relatam inseguranças em relação à permanência dos bebês e das crianças pequenas nos ambientes naturais. Entre as preocupações mencionadas estão o risco de se machucarem com os elementos naturais ou ficarem doentes com a exposição ao tempo frio, banho de chuva e brincadeiras com água, além do receio de que as crianças se sujem. Também são apontadas como obstáculos as rotinas rígidas de horários das refeições e cuidados pessoais, bem como a dificuldade de controlar os grupos em espaços abertos e naturais.

Apesar desses desafios, algumas professoras vêm desenvolvendo iniciativas de aproximação da criança com a natureza, organizando brincadeiras espontâneas e contextos brincantes no parque e em outros ambientes externos da creche. Conforme relata a professora Rubi, *"deixar as crianças bastante em contato com a natureza e organizar os contextos de exploração do lado de fora deixam elas mais livres para explorar, brincar e descobrir"*. Apesar das dificuldades relatadas, algumas docentes estão contribuindo, mesmo que timidamente, para que o "desemparedamento da infância" ocorra na creche, reafirmando a natureza como um espaço potente de aprendizagem, investigação e produção das culturas infantis.

Considerações finais

Desemparedar a infância exige, antes de tudo, uma escuta atenta e sensível às crianças, capaz de ir além das palavras e de se deixar afetar por seus interesses, desejos, inquietações e formas de estar no mundo. Essa postura pressupõe o reconhecimento da

criança em sua alteridade e a construção de práticas pedagógicas que respeitem seu protagonismo.

Os resultados da pesquisa evidenciam que as interações e o brincar na e com a natureza constituem experiências intensamente desejadas pelas crianças na creche e potencializam suas formas de agir, investigar, imaginar e produzir conhecimentos. É um encontro com o inusitado, pois ali está o brilho no olhar, o sorriso no rosto, a curiosidade, a imaginação, o protagonismo e o encantamento infantil.

Valorizar essas vivências nos contextos educativos torna-se, portanto, um compromisso ético, político e pedagógico. Para muitas crianças, a creche pode representar uma das poucas oportunidades de estabelecer vínculos significativos com a natureza. Garantir esse direito significa ampliar as possibilidades de exploração, de descoberta e de aprendizagem em experiências vividas com o corpo inteiro.

Nesse sentido, é urgente romper com a lógica que restringe a aprendizagem às salas de referência e reconhecer toda a instituição como um território educativo. A dança das nuvens no céu, o canto dos pássaros, o trajeto das formigas, o pouso da borboleta e os pés sujos de terra são excelentes motivos para oportunizar experiências brincantes do lado de fora. Assim, como desdobramento da pesquisa, compartilhamos o E-book *Desemparedando a infância: as crianças e o quintal da creche* (Valerio; Silva, 2021), a fim de inspirar os(as) educadores(as) por meio de narrativas que evidenciam as vivências em contextos brincantes de aprendizagens na e com a natureza. Link para acesso: https://indd.adobe.com/view/0723da48-7b91-41d4-ac3b-7046e2155869.

Figura 1 – Capa *E-book* "Como nó e nós"



Fonte: Amelie Editorial.

Na natureza tudo é um convite à aventura, à ação e à contemplação do belo, do infinito. Lugar de ócio, de boas vivências e bons encontros. Território de aprendizagem que alimenta a curiosidade da criança. Espaço de liberdade e de experiências de corpo inteiro.

Referências

BARROS, M. I. A. de. (org.). **Desemparedamento da infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

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

CRUZ, M. C. M. T. **Para uma educação da sensibilidade:** a experiência da Casa Redonda Centro de Estudo. 2005. 196f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

PARRINI, C. Ocasiões e protagonismo: o fazer e o saber da criança no cotidiano. *In*: FORTUNATI, A. (org). **Por um currículo aberto ao possível:** protagonismo das crianças e educação. San Miniato: Editora Buqui, 2017.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda**: uma experiência em educação com crianças. São Paulo: Editora Livre, 2019.

PIORSKI, G. **Brinquedo do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SILVA, M. R. P. da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de educação**, n.58, p. 83-100, 2017.

TIRIBA, L. **As crianças da natureza**. Brasília: Portal do MEC, 2010.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. *In*: SILVA, A.; TIRIBA, L. (org.). **Direito ao ambiente como direito à vida:** desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

VALERIO, V. G. de A. **As interações e o brincar na e com a natureza**: construindo uma infância desemparedada na creche 2021. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

VALERIO, V. G. de A.; SILVA, M. R. P. da. **Desemparedar a Infância:** as crianças e o quintal brincante da creche. 2021. Disponível em: https://www.amelieeditorial.com /desemparedando-a-infancia-as-criancas-e-o-quintal-brincante-da-creche/?srsltid=AfmBOooE6z_hxeROzHxBMr_-XXP0J7FHpNutRJnjVktdxoXGD7VGZvq7.

O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O QUINTAL BRINCANTE NA CRECHE

Miriane de Amorim Araújo

Introdução

A pesquisa aqui apresentada, intitulada "História de vida e formação docente na Educação Infantil: vivências na e com a natureza" (Araújo, 2024), investigou uma proposta de formação de professores(as) de Educação Infantil que valorize a proximidade com a natureza e compreenda a área externa da creche como um "quintal brincante", essencial para o desenvolvimento e a construção de identidade das crianças.

O estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação na Universidade Municipal de São Caetano (USCS), buscou compreender como essa formação pode transformar a prática pedagógica, promovendo uma ressignificação dos espaços externos e incentivando uma abordagem mais sensível ao meio ambiente e às necessidades infantis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como procedimento o método autobiográfico. O referencial teórico fundamentou-se nos estudos de Antonio Nóvoa, Marie Christine Josso, Paulo Freire e Léa Tiriba, entre outros(as) autores(as).

Este capítulo discorre, inicialmente, sobre o desemparedamento da infância na creche. Em seguida, discute o método autobiográfico como uma perspectiva de formação docente reflexiva e dialógica, pautada na realidade social dos(as) participantes e orientada para a constituição de sujeitos capazes de transformar contextos e culturas. Finaliza com os principais resultados da pesquisa, destacando que o processo de construção da narrativa se dá no diálogo com o(a) outro(a), fortalecendo

identidades e potencializando os(as) envolvidos(as) para uma atuação social crítica e transformadora.

O desemparedamento da infância na creche

Muitas creches ainda adotam propostas pedagógicas que enfatizam a concentração em "sala de aula" e práticas voltadas à preparação para o Ensino Fundamental, priorizando a alfabetização e o aprendizado formal. Essa abordagem, muitas vezes, limita as possibilidades de exploração e interação com o ambiente externo. Mesmo em dias ensolarados, é comum observar crianças confinadas em salas, envolvidas em atividades dirigidas, brincadeiras controladas ou em vivências que exigem atenção, silêncio e comportamento disciplinado, reduzindo as oportunidades de aprendizado por meio do contato com a natureza e do brincar livre.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), o percentual de creches sem área externa no Brasil é de 58% na região Norte, 67% no Nordeste, 42% no Centro-Oeste, 40% no Sul e 69% no Sudeste, totalizando 61% das instituições de Educação Infantil do país sem espaços ao ar livre. Esses dados evidenciam que uma parte significativa das creches não proporciona contato com a natureza, limitando as possibilidades de experiências ao ar livre.

Maria Isabel Amando de Barros (2018) aponta que, no Brasil, a concentração populacional em áreas urbanas cresceu de 75,6% em 1991 para 84,7% em 2015. Esse fenômeno tem impactos diretos no cotidiano infantil, restringindo o espaço para brincadeiras ao ar livre e reduzindo as oportunidades de contato com a natureza, o que influencia diretamente no desenvolvimento integral das crianças. Esse crescimento resulta em um número crescente de crianças vivendo em ambientes urbanos com acesso restrito a áreas verdes, o que, consequentemente, contribui para o aumento do tempo em frente a telas e para o distanciamento da natureza.

Considerando que as crianças que frequentam creches passam longos períodos nesses espaços e retornam às suas residências apenas no final do dia, é fundamental que tenham uma rotina menos rígida, com acesso à natureza e vivências que estimulem a exploração, a investigação, a aprendizagem e a construção de identidade. Nessa perspectiva, Lea Tiriba (2005) cunhou o termo "desemparedamento", que enfatiza a importância de uma maior proximidade com a natureza desde a infância. Segundo a autora, só é possível amar aquilo com que nos relacionamos concretamente, reforçando a necessidade de experiências significativas ao ar livre. No entanto, persistem desafios estruturais e conceituais nas creches, sendo a formação docente um aspecto essencial para a valorização dos espaços externos.

De acordo com Tiriba (2005), a sociedade contemporânea supervaloriza a razão e o intelecto, o que se reflete nas práticas escolares onde as crianças são introduzidas precocemente em atividades de alfabetização. Esse modelo contribui para a formação de indivíduos inseridos em uma lógica de competição, exploração e consumismo, resultando, em última instância, em elevados índices de violência e conflitos. No sistema capitalista, há uma visão hierárquica que coloca o ser humano como superior às demais formas de vida.

Destarte, para alcançar o conhecimento, é preciso considerar outras dimensões além da razão, como as corporais, espirituais, emocionais e estéticas. Os sentidos devem ser valorizados como fonte de prazer, felicidade e conhecimento. Sendo assim, os espaços externos da creche não devem ser vistos apenas como locais de lazer, mas como ambientes de construção do conhecimento e de conexão com a natureza.

O método autobiográfico

Mathias Finger (2014) propõe, a partir da hermenêutica, práticas investigativas que contemplam como os sujeitos constroem seus saberes, valorizando o que se passa no interior da

pessoa, sobretudo as experiências no decurso de sua história de vida. O autor chama essa prática de método autobiográfico.

De acordo com Finger (2014), a construção de um saber reflexivo e crítico deveria ser o principal objetivo da pedagogia. No entanto, surge a questão: como a autobiografia pode se constituir como conhecimento científico? Franco Ferrarotti (2014) aborda essa questão afirmando que o sujeito não é meramente uma reprodução das estruturas históricas de uma sociedade, mas se coloca como um agente ativo, refletindo sobre o contexto social, apropriando-se dele e transformando-o conforme sua atuação nos diferentes cenários. Essa perspectiva evidencia a dimensão psicológica da subjetividade.

Nessa mesma direção, é fundamental que conhecimento científico esteja em estreita relação com a realidade social vivenciada pelos indivíduos. O método autobiográfico, ao conferir visibilidade à voz dos sujeitos, muitas vezes silenciados pelos contextos sociais a que pertencem, possibilita essa aproximação. Dessa forma, contribui para que o saber acadêmico não se distancie da experiência concreta dos indivíduos, promovendo um diálogo mais significativo entre universidade e sociedade.

Para que os(as) profissionais da educação ressignifiquem seus olhares em relação à área externa, é preciso investir em formação continuada. Isso implica superar a visão do(a) docente como mero(a) aplicador(a) de propostas ou transmissor(a) de conhecimento, uma crítica já presente desde os ideais da Escola Nova, na década de 1970.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, inciso IX, estabelece a "[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida". Nesse sentido, é fundamental apostar na autonomia e valorização docente, promovendo sua formação dentro de uma comunidade de aprendizagem. Essa formação deve ocorrer em articulação com as universidades, permitindo a discussão coletiva dos desafios contemporâneos da educação.

Nessa perspectiva, a história de vida, enquanto estratégia de formação, considera que o saber emerge no interior do sujeito e não

lhe é imposto externamente. De acordo com Inês Ferreira de Souza Bragança (2012, p. 63), "As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação-recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; e, neste sentido, o processo educativo permeia toda vida humana".

Paulo Freire (1992) também defende a importância da experiência na construção do conhecimento. Para esse pensador, "Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista" (Freire, 1992, p. 85).

Nesse sentido, a pesquisa autobiográfica produz um conhecimento singular, que contribui para novas formas de conceber a pessoa humana, bem como para a ampliação dos meios de pesquisa sobre ela e com ela. Josso (2004) afirma que o método autobiográfico é uma abordagem experiencial, na qual o processo de formação se dá a partir da perspectiva do sujeito aprendente. Por essa razão, envolve dimensões como temporalidade, experiência, subjetividade e identidade.

Assim, a história de vida não apenas possibilita a compreensão dos percursos individuais, mas também colabora para a construção de uma visão política emancipadora, considerando o potencial transformador do sujeito em sua realidade social.

Percurso metodológico: o método autobiográfico na formação docente

A pesquisa aqui apresentada, foi realizada em uma creche conveniada do município de Santo André, localizado na região do Grande ABC Paulista. Os sujeitos da pesquisa foram sete professoras que atendem bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 0 a 3 anos. Para preservar sua identidade, foi solicitado que escolhessem o nome de uma flor para identificar suas narrativas durante a formação.

As creches conveniadas são instituições filantrópicas particulares, sem fins lucrativos. Para se manterem contam com

recebimento de verba da prefeitura, inscrição em programas municipais, estaduais e federais de incentivos à filantropia e parcerias com empresas, comércios e instituições de diversos segmentos que acabam recebendo dedução de impostos quando destinam recursos à filantropia e outras causas sociais.

Por serem de origem filantrópica, as creches conveniadas contam com Assistente Social e visitas in loco nas residências das famílias para estabelecer critérios de acesso, baseando-se na vulnerabilidade. Desta forma, priorizam o atendimento às camadas mais pobres da população e, por este motivo, a maioria das creches conveniadas ficam próximas ou dentro de bairros mais periféricos do município.

A experiência formativa foi pautada pelas pesquisas realizadas por Josso (2004; 2014) e Nóvoa (2014). Ambos organizam a formação por meio do método autobiográfico, em etapas, nas quais, gradativamente, os(as) participantes compreendam o que foi formador em sua história e as transformações que operaram "por meio das aprendizagens e conhecimentos específicos dos contextos (situações, acontecimentos, interações e atividades) de cada período" (Josso, 2014, p. 69).

Para realizar o acolhimento do grupo e auxiliar no processo de rememoração, foram utilizadas fotos, realizadas dinâmicas e oficinas práticas. Todos os encontros foram pautados em duas etapas, uma reflexão dialógica em grupo na qual cada participante escutou a narrativa da outra, sendo que esse processo buscou favorecer ressignificações sobre as suas próprias experiências e enriquecer os demais relatos ou narrativas; e em um segundo momento, as participantes foram convidadas a escrever sua própria narrativa "textual", respondendo as questões que dialogaram com as demais. A escrita da narrativa "textual" é uma maneira de as participantes realizarem uma reorganização interna após terem construído sua narrativa oral e escutarem as demais. Trata-se de um importante processo de reflexão sobre o que foi rememorado e que, ao mesmo tempo, pode ajudar a reinterpretar o presente e projetar o futuro.

Na primeira etapa as participantes responderam às seguintes questões: como me tornei a profissional que sou hoje? Como adquiri as ideias que tenho? De acordo com Josso (2014), no decorrer do processo, em que cada participante conta sua narrativa oralmente, os(as) docentes tomam consciência de que a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas em cada narrativa, tanto da parte da pesquisadora como dos(as) participantes

É importante salientar que para Josso (2004), a experiência não se limita à análise de uma vivência específica, denominada pela autora de recordação-referência, mas envolve um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas até se tornarem, de fato, experiências. Esse processo ocorre por meio da reflexão, da interpretação e da autointerpretação. Josso (2004, p. 54) caracteriza a experiência da seguinte forma:

> Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas dessa vez sob a forma de uma polaridade, de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretação da nossa experiência.

De acordo com a autora, chamamos de experiência formadora aquilo que foi aprendido, isto é, saber-fazer e conhecimentos, e que, posteriormente, torna-se referência para diferentes interpretações, funcionando como um orientador ao longo da vida. Como a narrativa é composta por diversas experiências, ela possibilita a interrogação das escolhas feitas ao longo do percurso, cooperando para a construção de um discurso potente e emancipador.

Nessa etapa da pesquisa, a maioria das professoras relatou contextos familiares de dificuldades financeiras, migração de áreas rurais para urbana em busca de oportunidades. Contaram ainda sobre a dificuldade para continuidade dos estudos, principalmente em função do trabalho. No entanto, de acordo

com as narrativas, seus pais, que tiveram tantas dificuldades para concluir seus estudos, sempre incentivaram a escolarização das filhas, como se observa no depoimento de Peônea:

> *Venho de uma família que estudou muito pouco e, por isso, teve poucas oportunidades. Meu pai encerrou o ensino médio através da EJA, quando eu já era adulta. Minha mãe fez apenas o ensino fundamental porque precisava trabalhar para ajudar minha avó e não poderia estudar à noite. Mesmo assim, eles sempre incentivaram os filhos a estudar* (Araújo, 2024, p.118).

De acordo com Josso (2004), o que está em jogo no conhecimento de si não é apenas compreender como nos formamos, rememorando um conjunto de experiências, mas conscientizar-se de um sujeito que deve encarar o seu itinerário de vida articulando suas experiências formadoras, seus grupos de convívio, suas valorizações, seus desejos e imaginários, para que surja um ser que saiba "Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir" (Josso, 2004, p. 58).

A segunda etapa teve como objetivo identificar os momentos charneiras (momentos de conflito que geraram mudanças de comportamento). Josso (2014) destaca que cada integrante tem a oportunidade de relatar momentos charneiras, nos quais o sujeito sente-se obrigado a uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esse momento de reorientação articula-se com situações de conflito, e/ou mudanças em seu meio de convivência, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos).

Nessa etapa as participantes contaram vivências em que optaram pela escolha da profissão. Durante a construção das narrativas, de acordo com Josso (2004), ocorre um processo de evolução de diálogo interior sobre o conhecimento que se foi

adquirindo durante sua trajetória, as recordações-referências. Este momento pode enriquecer a bagagem experiencial de cada um(a).

Josso (2014, p. 69) argumenta que "A dinâmica do sujeito em sua maneira de fazer escolhas ou se deixar ir, de reagir aos acontecimentos e de orientar sua existência em cada momento" caracteriza as orientações, reações e a dinâmica do sujeito diante de suas escolhas, permitindo compreender o que foi mobilizador.

> *Iniciei minha experiência profissional em Salvador. Comecei como babá de uma família, logo após comecei a estudar Pedagogia e fazer estágio. Encontrei a escola Perilim, que era particular, onde me deram a oportunidade que precisava para iniciar minha formação. Vim para São Paulo em 2014, onde fiquei noiva e casei em 2015. Tranquei a faculdade durante dois anos e retornei em 2017, formando-me em 2019. Fiquei dois anos trabalhando como auxiliar e logo depois consegui trabalho como professora.* (Espada de São Jorge, 2024) (Araújo, 2024, p.119).

É possível observar que Espada de São Jorge, que era babá, decidiu cursar Pedagogia para se tornar professora. Mesmo passando por contextos em que precisou parar com os estudos, conseguiu retomá-lo e terminar a faculdade. Seu relato evidencia a ação de se colocar como protagonista de sua história, ao tomar decisões que lhes favoreceram a alcançar seu objetivo, o de concluir uma graduação. A retomada de seu percurso formativo proporcionou reflexões de uma trajetória marcada por momentos de complexidade e de grande atuação, em que ela pode se reconhecer como autora de sua própria história.

Ao revisitar suas histórias, as participantes identificaram pessoas que, em diferentes lugares e contextos, foram fundamentais para rupturas ou mudanças de percurso.

> *Aos 19 anos fui convidada por um amigo a fazer um teste em uma escola conveniada. Mesmo resistente e convicta de que não mudaria de área e que estava na faculdade dos sonhos, aceitei o convite. Após uma semana de teste me vi totalmente envolvida na área da educação. Meu amigo e a coordenadora pedagógica da instituição acreditaram e investiram em mim, fazendo-me acreditar cada dia mais no quanto eu era capaz.* (Girassol, 2024) (Araújo, 2024, p.126).

Ao analisar esses contextos cronológicos, emergem pessoas-chave, muitas vezes reconhecidas como "educadores(as)", pois promoveram aprendizagens e desempenharam papéis determinantes no processo formativo. Entre essas figuras, encontram-se pais, mães, avós, irmãos, irmãs, vizinhos(as), amigos(as) e colegas de trabalho.

A terceira etapa teve como objetivo promover reflexões que possibilitassem às participantes a tomada de consciência de seus percursos formativos, conduzindo-as ao reconhecimento dos processos que as constituíram como sujeitos. Para isso, foram convidadas a responder à seguinte pergunta: como é que os(as) adultos(as) se formam?

Nesse momento, as participantes retomaram vivências relacionadas aos espaços que frequentaram na infância, às dificuldades enfrentadas por suas famílias no processo de escolarização dos(as) filhos(as), bem como aos desafios e às estratégias de superação que lhes permitiram concluir a graduação e ingressar na docência.

> *Fui trabalhar num lugar de limpeza e lá um professor de tênis, que na época fazia educação física, me disse que eu tinha perfil para trabalhar em escola, pois eu era bem comunicativa. Eu disse que não, mas ele insistiu e pagou o vestibular na época para mim. Fiz e de lá para cá enfrentei muitos desafios. Tive que trancar uma vez, depois retornei na modalidade EAD e consegui concluir. Sou apaixonada pela minha profissão e sinto muito orgulho da minha história até aqui* (Araújo, 2024, p.122).

O relato de Rosa de Saron evidencia a força de acontecimentos e das relações estabelecidas ao longo da trajetória de vida na constituição dos percursos formativos. Ao narrar sua experiência, a participante revela que a conclusão do curso de Pedagogia na modalidade a distância foi resultado de um percurso marcado por desafios, apoios e persistência. No método autobiográfico, esse movimento narrativo possibilita que o sujeito reconstrua seus saberes e atribua novos significados às experiências vividas. Assim, tomar consciência dos conhecimentos construídos ao longo da própria trajetória constitui um processo de apropriação de si, pois,

ao elaborar um discurso sobre sua formação, o(a) participante acessa não apenas os saberes adquiridos, mas também sua relação com o conhecimento, com o(a) outro(a) e, sobretudo, consigo mesmo(a).

A quarta etapa teve como objetivo os relatos da história de vida, rememorando vivências com a natureza, em que ocorreram os questionamentos: onde você brincava na sua infância? Quais contatos você teve com a natureza durante a sua infância?

As participantes, ao rememorarem vivências na natureza, fizeram relações sobre os espaços de brincadeiras em sua infância e os espaços disponíveis para as crianças que frequentam a creche hoje. Essa rememoração possibilita uma compreensão mais profunda da construção da nossa identidade, pois são lugares que nos constituem. Mesmo na vida adulta, carregamos vestígios dos quintais onde brincamos e essas ressignificações contribuem para um olhar mais sensível sobre nossa trajetória.

No processo de rememoração do quintal da nossa infância - aquele espaço ao ar livre, muitas vezes composto por terra, areia, plantas, tão comum antigamente - emergem sentimentos de saudade e afetividade. Era nesses espaços que as crianças brincavam com irmãos, irmãs ou vizinhos(as), explorando livremente o ambiente ao redor.

> *Na minha infância brincava muito com barro no quintal de casa. Eu e minha irmã fazíamos bolinhos de barro, ficávamos horas e horas fazendo e enfeitávamos com flores, pedras e galhos e, algumas vezes, meu irmão passava correndo e jogava tudo fora. Hoje vejo o quanto minha infância foi legal.* (Lírio, 2024) (Araújo, 2024, p.135).

O relato de Lírio demonstra nossa capacidade de rememorar nossa própria infância, uma história íntima e singular, não de uma forma saudosista, mas como possibilidade de nos compreendermos como o(a) adulto(a) que somos. Esse movimento permite acessar saberes essenciais sobre nossa construção enquanto sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de seres mais sensíveis e trazendo à tona

memórias há muito tempo adormecidas. Essas lembranças, por sua vez, cooperam para a ressignificação dos diferentes contextos enfrentados na fase adulta.

Junto ao processo de rememoração, propusemos uma vivência com argila, a fim de resgatar brincadeiras com terra, areia e lama, além do contato com diversos materiais não estruturados, experiências que marcaram a infância de muitas pessoas. A terra, elemento naturalmente atrativo para as crianças, esteve presente na infância da maioria das participantes, seja por meio de caminhadas, corridas, escorregadas em terrenos ou brincadeiras com bolinhos de barro e/ou de casinha.

A argila, por sua textura inicialmente gelatinosa, pode causar estranheza e até rejeição por ser associada à sujeira. No entanto, ela é capaz de provocar uma experiência sensorial e corporal rica, despertando múltiplas sensações. Além disso, possibilita construções tridimensionais, permitindo novas formas de expressão e representação.

> *Nesta vivência relatei os brinquedos e brincadeiras que brincava na escola, esconde-esconde e escorrega, mas eu gostava mais de brincar na rua de bolo, esconder, fubeca, pipa etc. Meus pais nos deixavam livres para isso. Tinha momentos de brincar com minha mãe, que era mais sensorial, com barro, panela e comidinha nas brincadeiras de faz-de-conta e brincava também em rios com amigos e familiares, minha infância foi muito gostosa, pois hoje em dia as crianças não sabem o que é isso.* (Jasmim, 2024) (Araújo, 2024, p.136).

Ao rememorar suas vivências na natureza, as professoras descreveram momentos de brincadeiras com terra, plantas, galhos, pedras, o que oportunizou uma reflexão sobre a importância do quintal brincante e a importância das brincadeiras com elementos naturais na infância.

Nesse contexto, discutiu-se que, atualmente, muitas crianças não têm acesso a quintais em suas casas e que passam longos períodos na creche. Diante dessa realidade, torna-se fundamental

que a creche assegure esse quintal brincante, garantindo um ambiente rico em natureza e exploração sensorial.

De acordo com Barros (2022, p. 22), "Para quintalizar escolas e outros espaços educativos, são necessárias transformações sistêmicas que, atravessam pessoas, projeto político-pedagógico, tempos e relações". Movimentos como esse exigem um amadurecimento progressivo da comunidade escolar, demandando reflexão coletiva e compromisso para a efetiva valorização do contato das crianças com a natureza.

A construção do sujeito ecológico

Na última etapa da pesquisa-formação, as participantes responderam à questão "Quais experiências formativas contribuíram para você se constituir uma educadora da Educação Infantil que considere as questões ambientais?". O objetivo foi compreender se as participantes se encontram em processo de construção de identidade ecológica, identificando-se como sujeito ecológico.

Cabe destacar que, por se tratar de uma pesquisa-formação com professoras da Educação Infantil, essas narrativas ambientais devem estar relacionadas à inserção da Educação Ambiental na creche.

Enquanto ação histórica no tempo, a narrativa ambiental implica um compromisso ético com uma trajetória social, operando na produção de sentidos no campo ambiental. Trata-se, portanto, de observar nas narrativas o que configura esse campo. Isabel Carvalho (2005, p. 142) discorre que "[...] O que está sendo inventado no ato narrativo autobiográfico dos educadores ambientais é, para além da dimensão das vidas narradas, a construção de um sujeito ecológico", evidenciando, por meio da narrativa, uma ética social comprometida com o campo ambiental.

As seguir uma das narrativas, a qual a participante pretende responder à questão apresentada, é possível observar a defesa da natureza como uma ética social e transformadora de realidade:

> *Essa vivência na tribo indígena me fez refletir sobre o quanto ainda precisamos aprender com os povos originários sobre o cuidado com o meio ambiente. Ela reforçou em mim a ideia de que proteger a natureza não é apenas uma responsabilidade, mas uma forma de garantir que todos possam viver em um mundo mais justo e equilibrado.* (Rosa de Saron, 2024) (Araújo, 2024, p.141).

Carvalho (2005) afirma que a narrativa é um instrumento importante para elaborar sentidos e ressignificações sobre os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos(as) a fim de questioná-los e problematizá-los. Dessa forma, esta pesquisa-formação considera que o empoderamento docente ocorre por meio da narrativa.

> *Esses aprendizados não ficaram restritos à minha formação acadêmica, mas foram integrados ao meu dia a dia. Por exemplo, em minha casa, as cascas de frutas são compostadas para adubar um pomar no quintal. Essa prática é um reflexo do meu compromisso com a sustentabilidade e o cuidado com o planeta.* (Hibisco, 2024) (Araújo, 2024, p.140).

Como evidenciado, o que configura uma narrativa como ambiental é a maneira como ela se relaciona com o campo social, ou seja, com a realidade e as problemáticas nas quais está inserida. Ademais, a forma como os sujeitos narram suas experiências revela sua atuação como educadores(as) ambientais.

Somente aqueles(as) que compreendem sua importância para a sociedade, reconhecendo sua capacidade de fazer história e criar novas formas de ser e conviver, possuem a habilidade de agir em meio à diversidade de ideias e posições.

Considerações finais

No processo de rememoração vivenciado pelas professoras nesta pesquisa formação, foi possível observar a potencialidade formadora do método autobiográfico. As histórias de vida de cada docente revelam as aprendizagens e tensões inerentes de cada

período, que convergem em escolhas e transformações ao longo de suas trajetórias.

Nessa perspectiva, a partir dos questionamentos iniciais que embasam este estudo - "O que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?" (Josso, 2014, p. 57) -, os resultados da pesquisa evidenciam que a formação é um processo ininterrupto, que atravessa toda a existência. Trata-se de um fazer e refletir constante, capaz de promover ressignificações e uma atuação crítica na sociedade.

A narrativa se apresenta como um instrumento potente, permitindo às professoras exercitar a reflexão sobre suas identidades, crenças e concepções. Esse processo favorece o questionamento de diferentes situações que permeiam tanto a formação quanto a prática docente.

Assim, a pergunta orientadora desta investigação foi respondida, evidenciando que o método autobiográfico possibilita a revisão de práticas pedagógicas que consideram vivências *na* e *com* a natureza. Além disso, contribui para a construção e ressignificação da identidade docente, promovendo narrativas em defesa das questões ambientais e do quintal brincante na creche.

O método autobiográfico se revela, ainda, como um importante instrumento para construção do sujeito ecológico. A rememoração das vivências formativas em educação ambiental, realizada nos encontros formativos com as professoras participantes desta pesquisa, fomentou reflexões sobre um compromisso ético no campo social, consolidando a construção de uma narrativa em defesa do meio ambiente.

Desta forma, desde a infância, é fundamental que as crianças aprendam a amar e proteger a natureza. O quintal brincante da creche, como espaço de relações, pertencimento e construção de identidade, deve possibilitar que os(as) cidadãos e cidadãs cresçam tendo um vínculo profundo com a natureza, aprendendo, desde pequenos(as), a respeitá-la, amá-la e protegê-la.

A pesquisa culminou em um produto que consiste em um *e-book* intitulado *Caderno de Narrativas Docentes* (Araújo; Silva, 2024),

com um caráter formativo destinado aos(às) profissionais da educação, em especial àqueles(as) que são responsáveis pela formação docente, seu principal objetivo é valorizar as histórias de vida no processo de desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) e sensibilizar sobre a importância do desemparedamento da infância. O material pode ser acessado pelo link: https://repositorio.uscs.edu.br/server/api/core/bitstreams/5971776e-5c80-4d0f-9262-d17dd621e890/content

Referências

ARAÚJO, M. de A. **História de vida e formação docente na Educação Infantil:** vivências na e com a natureza. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2024.

ARAÚJO, M. de A.; SILVA, M. R. P. da S. **Caderno de narrativas:** repensando práticas que levem em consideração vivências na e com a natureza. São Caetano do Sul, 2024.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro. Instituto Alana. Julho 2018. E-book Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 04 mai. 2023.

BARROS, M. I. A. **Quintais Brincantes, sobrevoos por vivências educativas brasileiras**. Instituto Alana, 2022. E-book Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Quintais-Brincantes-Sobrevoos-por-Vivencias-Educativas-Brasileiras.pdf. Acesso em: 10 set. 2026.

BRAGANÇA, I. F. de S. **História de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.

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

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. *In*: SATO, M. *et al*. (org.). **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: Ed. EDUFRN, 2014, p. 121-132.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: Ed. EDUFRN, 2014, p.77-90.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: Ed. EDUFRN, 2014, p. 29- 55.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: Ed. EDUFRN, 2014., p.111-119.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

INEP. Censo da Educação Básica 2020. **Resumo Técnico**. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/

publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: Ed. EDUFRN, 2014, p. 57-76.

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

PEREIRA, M. A. P. **Casa redonda**: uma experiência em educação com crianças. 2. ed. São Paulo: Editora Livre, 2019.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file. Acesso em: 10 ago. 2023.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) PUC-Rio, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2005.

BRINCAR, FOTOGRAFAR, PRODUZIR CULTURAS: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DE CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS LEITURAS DE MUNDO[1]

Marta Regina Paulo da Silva
Vanilza Ramos Rodrigues Oliveira

Introdução

As crianças leem, interpretam e comunicam o mundo desde o nascimento por meio de múltiplas linguagens, produzindo sentidos sobre as experiências que vivenciam. Nessa perspectiva, reconhecê-las como sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura implica valorizar suas formas de expressão e suas leituras de mundo, superando concepções que restringem a infância a uma etapa preparatória para a vida adulta.

Entre as diferentes linguagens infantis, a fotografia tem ocupado lugar cada vez mais presente no cotidiano das crianças em razão da ampliação do acesso às câmeras fotográficas e aos dispositivos móveis. Ao fotografarem, meninos e meninas registram perspectivas singulares dos espaços, dos objetos, das pessoas e das experiências que vivenciam, produzindo narrativas visuais que desafiam os olhares adultos e revelam outras formas de perceber e significar o mundo.

Como "narrativas visuais" (Cunha, 2009), as imagens produzidas pelas crianças nos provocam a refletir sobre o vasto universo das infâncias e suas significações, reivindicando um refinamento e uma sensibilização do nosso olhar adulto, no intuito

[1] Este capítulo constitui uma versão revisada do texto originalmente publicado pelas autoras na *Revista Dialogia*, periódico da área de Educação. Link do artigo: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23634. A adaptação do conteúdo e a publicação foram realizadas mediante autorização da *Revista*, sendo preservando os devidos créditos à publicação original.

de sermos tocados(as) pela infância, com toda a sua leveza, abertura e simplicidade, para, então, adentrar em seu mundo imagético, construindo com elas um diálogo que possibilite escutar suas vozes.

Nessa direção, interessou-nos investigar como crianças pequenas produzem culturas infantis por meio das experiências com a câmera fotográfica. A pesquisa, desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica, analisou 1.312 fotografias produzidas por crianças de três anos de idade, participantes do projeto de extensão *"Click!!!* Creches e pré-escolas sob olhares infantis: o que pode a criança e uma câmera?", realizado em uma creche municipal da região do Grande ABC Paulista. Também foram realizadas entrevistas com uma estudante de Pedagogia e duas professoras - uma da creche (Professora A) e uma da universidade (Professora B), que participaram do projeto, buscando compreender suas percepções acerca das produções imagéticas infantis e das leituras de mundo expressas pelas crianças.

Compreendida como linguagem estética e forma de produção de sentidos, a fotografia não constitui um registro neutro da realidade, mas uma interpretação construída por quem fotografa (Silva; Schifino, 2019). Assim, analisar as imagens produzidas pelas crianças possibilita aproximar-se de seus modos de observar, experimentar e significar os espaços que habitam, conferindo visibilidade às suas perspectivas e às culturas que produzem.

A articulação entre as fotografias, as entrevistas e o referencial teórico possibilitou a construção de três categorias analíticas: imagens vertiginosas; espaço, tempo e materiais e olhar caçador. A partir delas, discutimos, neste capítulo, como a experiência fotográfica amplia as possibilidades de compreender as crianças desde seus próprios olhares, evidenciando a fotografia como linguagem potente para a produção de culturas infantis e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Desse modo, apresentamos em um primeiro momento a concepção de criança e fotografia que defendemos, para na sequência mergulhar nas imagens produzidas pelas crianças.

Crianças e fotografias

A compreensão da criança como sujeito histórico, de direitos e participante ativa da sociedade convoca a repensar o papel do(a) professor(a) como alguém que se inspira e aprende com a criança, em um movimento permanente de diálogo (Freire, 1996), proporcionando ambiente oportuno para vivências pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2010). Com isso, as instituições de Educação Infantil têm o compromisso de proporcionar às crianças contextos lúdicos que potencializem suas experiências com as múltiplas linguagens artísticas e culturais; ambientes que as encorajam à arte de expressar-se, comunicar, divertir-se, experimentar e questionar, o que contribui para a construção de novos modos de ser, pensar e de agir.

Ademais, as propostas educativas têm como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, e devem promover "[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (Brasil, 2010, p. 26). No entanto, a fotografia, como linguagem e forma de expressão da criança, tem sido pouco explorada no ambiente escolar.

Ao explorarem as câmeras fotográficas, as crianças descobrem novos ângulos, perspectivas e possibilidades de ler e dizer o mundo, transformando o ato de fotografar em uma experiência de investigação, curiosidade e brincadeira (Silva; Schifino, 2019). Esse movimento das crianças e as fotografias produzidas por elas vêm nos instigando a aprofundar nestas imagens no intuito de ampliar nossa compreensão sobre as crianças, suas infâncias e suas produções. Produções essas que são um convite a uma nova experiência do olhar, do escutar, do pensar e do sentir. Como afirma Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência requer interromper o automatismo cotidiano, desacelerar o olhar e cultivar a atenção aos detalhes. É esse movimento que as imagens infantis provocam: fotografar pelo prazer da descoberta, tornando visíveis

pessoas, lugares e "[...] objetos usuais, invisíveis de tanto serem vistos" (Rouillé, 2009, p. 358).

Pensar essas produções imagéticas é também reconhecer outras temporalidades. Para além do tempo cronológico, emerge um tempo da experiência, da intensidade e do encontro, no qual somos afetados(as). Suas fotografias nos conduzem a caminhos de descobertas, surpresas e diálogos, visto constituírem-se "[...] "narrativas visuais" abertas e sujeitas às múltiplas leituras por aqueles que estabelecem diálogos com ela" (Cunha, 2009, p. 30, grifos da autora) e cujos sentidos se constroem nas relações entre quem produz, quem observa e o contexto cultural compartilhado.

Aproximar-se dessas imagens exige estar com as crianças, conhecer os contextos em que foram produzidas e aprender com suas perspectivas. Romper com o olhar adultocêntrico continua sendo um dos grandes desafios na Educação Infantil. Nesse sentido, permitir que as crianças fotografem os espaços que habitam possibilita visibilizar suas leituras de mundo, frequentemente capazes de deslocar nossas certezas e desafiar nossa inteligibilidade adulta (Silva; Schifino, 2019). Como afirmam Marta Regina Paulo da Silva e Edson Fasano (2020), respeitar a razão infantil é reconhecer e valorizar as diferentes formas pelas quais as crianças observam, interpretam e dizem o mundo; a fotografia é uma dessas formas.

Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de imagens, a fotografia amplia as possibilidades de expressão, criação e produção de sentidos. Desse modo, oportunizar seu uso às crianças nos permite compreender que ela é "[...] ao mesmo tempo e sempre, ciência e arte, registro e enunciado, índice e ícone, referência e composição, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação" (Rouillé, 2009, p. 197).

Analisar as fotografias produzidas pelas crianças implica suspender as certezas e o automatismo da ação, adentrando a um mundo fascinante da infância em que a criança protagoniza e constrói suas próprias culturas; um mundo em que são sujeitos da experiência. Experiência compreendida como "[...] o que nos

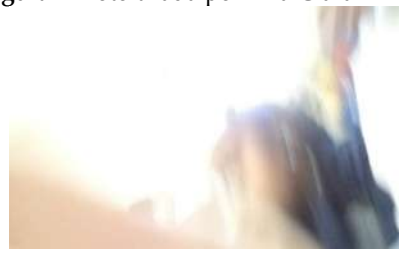
acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (Bondía, 2002, p. 21), e que permite a quem a vive sair transformado(a) (Benjamin, 1984).

Nessa perspectiva, esta produção imagética das crianças é um convite a adentrar em um mundo construído por elas; um mundo de beleza, incertezas, descobertas, reflexões e encantamentos. Sendo assim, tendo em vista que as imagens carregam consigo a subjetividade de quem as produz, "[...] o que devemos ler nelas não é o que elas dizem, mas aquilo que elas nos dão a pensar. Por isso, pensar com as imagens, ou pensar além delas, é escuta, é olhar atento, é deslocamento, são outras travessias" (Leite; Chisté, 2015, p. 274). Que possamos percorrê-las!

Imagens vertiginosas

Em um primeiro momento, as produções imagéticas das crianças nos causam um estranhamento e até um incômodo. Elas fogem à lógica adultocêntrica, talvez porque no percurso entre o fotografar e o revelar da imagem captamos apenas um recorte da experiência vivida no momento eufórico do *click*. Dessa forma, o que conseguimos ver são borrões, "[...] imagens trêmulas, embaçadas, imagens nítidas e sem sentido, imagens vazias, imagens desfocadas, vertiginosas, que muito e pouco dizem" (Leite; Chisté, 2015, p. 276). É o que observamos na Figura 1 e na Figura 2, a seguir.

Figura 1 -Foto tirada por Ana Clara



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 2- Foto tirada por Guilherme



Fonte: Acervo GEPIDE.

Verificamos nestas imagens desfocadas e vertiginosas (Fig. 1 e Fig. 2) um movimento de brincar e se deslocar. Ao mesmo tempo em que nada dizem, dizem muito sobre a interação das crianças com o objeto câmera. A câmera se funde ao(à) fotógrafo(a) tornando-se um(a). Como afirma César Donizete Pereira Leite (2011, p. 134-135),

> [...] as câmeras desaparecem como equipamentos e se reaparecem como corpos, são assim usados para explorar. As câmeras não são mais meio, mas sim extensão do corpo, as câmeras e as imagens são formas, modos de explorar o meio, o espaço, o tempo são corpos explorando, montando e sendo montados.

Nesse movimento, a câmera deixa de ser apenas um equipamento para tornar-se um brinquedo (Flusser *apud* Carrieri, 2014), apropriado pelas crianças segundo suas próprias lógicas de exploração e brincadeira. Assim, o ato fotográfico torna-se um jogo que mobiliza o corpo, os sentidos, as referências culturais e a atenção de quem fotografa. "Pensamos, sentimos e nos movimentamos rapidamente. É um jogo de agilidade e presteza. e, naquele instante decisivo, apertamos o botão da câmera, para conseguir uma 'boa jogada' (Carrieri, 2014, s/p).

Compreender esse movimento brincante das imagens constitui-se como um desafio, como verificamos na fala da Professora A: *"[...] o que ela fez, você não vai saber nunca o que ela fez, por mais que você tivesse ali na hora é complicado entender o que ela quis registrar. [...] assim, são fotos que apareceram só riscos!"*.

Pensar nas produções fotográficas para além delas é compreender que elas não têm um fim em si mesmas e nem um significado único e incontestável, portanto, mais do que interpretá-las, olhá-las é "[...] recolher-se na intimidade daquilo que dá pra pensar. É demorar-se nisso. Pensar com elas e para além delas é entrar e demorar-se, perder-se na profundidade" (Leite; Chisté, 2015, 274). É admirar!

Espaços, tempo e materiais

As imagens produzidas pelas crianças revelam a forma como elas vão se apropriando do espaço da creche. Espaço reconhecido como coeducador, visto que sua construção e organização nunca é neutra. É nesse mesmo espaço que a criança observa, descobre, acompanha e, muitas vezes, questiona o ponto de vista adulto.

Nesse movimento, a criança olha o mundo de diferentes ângulos e perspectivas. Com *"[...] a câmera, elas [as crianças] olham... elas conseguem pegar mais de baixo pra cima"* (Estudante), como observamos nas fotografias de Ana Clara.

Figura 3 - Foto tirada por Ana Clara



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 4 -Fotos tiradas por Ana Clara



Fonte: Acervo GEPIDE.

Meninas e meninos também olham em profundidade (Fig. 5). Olham através de... (Fig. 6). Olham em detalhes (Fig. 7). Olham de cima (Fig. 8).

Figura 5 - Foto tirada por Yasmin



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 6 -Foto tirada por Melyssa



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 7- Foto tirada por Igor



Fonte: Acervo GEPIDE

Figura 8 -Foto tirada por Tayla



Fonte: Acervo GEPIDE.

Suas imagens denotam a criança protagonista, curiosa e ativa, que tem um olhar irrequieto, desejoso, atento. Revelam também as mãos ágeis e tão hábeis que mexem, sentem, transformam, constroem e descontroem. Os pés velozes prontos a explorar, andar, correr, seguir, sentir. A mente criativa, inventiva e imaginativa que transforma qualquer objeto supostamente "sem valor" em algo de valor inestimável. A criança quer compreender, pesquisar, sentir o espaço em que permanece grande parte do tempo. Quer transformar esse espaço, muitas vezes sem sentido para ela, em um novo mundo repleto de possibilidades.

As imagens produzidas por elas nos dão indícios sobre esse movimento, conforme relato:

> *E você descobre umas coisas! Elas têm um olhar bem mais apurado que o nosso né? Elas veem além da imagem. Então, eu acho isso muito interessante. Eu gosto muito de ver isso, porque a gente tá ali... a gente tá vendo uma flor, mas no mundo de Bobby delas... elas estão muito além desta flor. [...] elas veem a cor, elas sentem a textura, elas sentem o cheiro... acho que elas tentam pegar isso na foto!* (Professora A)

O olhar da criança nos inquieta, haja vista a série de fotos tiradas por Ana Clara das grades da creche. Afinal, que espaço é esse?

Figura 9 - Foto tirada por Ana Clara **Figura 10** - Foto tirada por Ana Clara
Figura 11 - Foto tirada por Ana Clara



Fonte: Acervo GEPIDE.

As fotos de Ana Clara possibilitam muitas leituras, impossível afirmar um único sentido; mas suas imagens provocaram sua professora a olhar com estranhamento para esse espaço escolar tão familiar. Em suas palavras: *"Eu não imaginava que houvesse tantas grades aqui"* (Professora A).

Para a Estudante, *"[...] ver o espaço, pelos olhos das crianças é uma coisa muito importante... muito importante mesmo"*. Isso porque, o olhar das crianças para os espaços demonstra a importância de pensá-los de modo a propiciar a elas situações de interação e brincadeira com seus pares, com os(as) adultos(as) e com os materiais neles disponibilizados, oportunizando a movimentação, deslocamentos, exploração, descobertas, surpresas, encantamentos, manipulação e transformação dos objetos e materiais por meio da imaginação e da criatividade, tornando efetivo o processo de aprendizagem da criança em sua integralidade.

Para além disso, é preciso pensar no tempo como um fator importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, levando em consideração seus ritmos, desejos, afetos e interesses. O tempo da criança é um tempo presente, que implica em presença. Um tempo de intensidade.

Nesse tempo presente, meninos e meninas entregam-se às câmeras fotográficas, brinquedos em suas mãos, a fim de capturar fragmentos de um tempo, como, por exemplo, quando Tayla procura capturar o movimento da balança.

Figura 12 - Foto tirada por Tayla



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 13 - Foto tirada por Tayla



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 14 - Foto tirada por Tayla



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 15 - Foto tirada por Tayla



Fonte: Acervo GEPIDE.

A Professora A elucida que *"[...] alguns tentavam fazer poses, outros tentavam capturar o movimento mesmo. Eu me lembro que tinha uma... a Tayla [...] ela ficava com a câmera balançando o balanço e tentando tirar foto"*. Para a Estudante, *"[...] o que que é importante pra criança... é como ela enxerga a escola, como ela enxerga o espaço dela"*.

As docentes chamam atenção em como o trabalho com as fotografias foi significativo para as crianças. *"Elas sabiam as fotos que elas tinham tirado! Porque foi muito significativo para elas [...] tirarem as fotos. [...] E ela fala assim: foi eu que tirei essa foto! Porque realmente ela teve aquela intenção!"* (Professora A). Segundo a Professora B,

> *[...] a gente tinha o cuidado de colocar o nome da criança na máquina, né, pra gente saber identificar qual criança registrou aquelas imagens. E a gente percebeu que as crianças identificavam!*
> *- Olha, aquela foto foi você que tirou!*
> *- Aquela foto foi eu que tirei!*
> *E eram fotos assim... porque elas fotografaram a água do bebedouro, né?!*

Ao nos debruçarmos sobre as fotografias produzidas por essas crianças, deparamo-nos com imagens que dizem respeito a uma experiência, a uma busca incansável por objetos e detalhes que perpassam o universo adulto e a sua lógica. Meninos e meninas observam, descobrem e reconstroem os espaços educacionais a partir de outra lógica e nesse mundo eles(as) não se preocupam com a ordem e significado das coisas porque:

> [...] é um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõem sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não 'se organiza', não 'se arruma' em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas 'lógicas de outros tempos e outras razões', um mundo inseguro e irascível" (Leite; Leite, 2014, p. 89).

O convite para que possamos abrir espaço a outras temporalidades nas instituições educacionais implica em reconhecê-las como lugar de encontro, que permita sua abertura para algo que ela ainda não é, um "[...] espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo de devir e não apenas de história, tempo de *aión* e não somente *chrónos"* (Kohan, 2008, p. 9).

Olhar caçador

A mudança de paradigma a respeito da concepção de criança que tem ocorrido ao longo da história demonstra a necessidade de nos aproximarmos dela, de forma sensível e com uma escuta atenta, pois ela tem saberes, conhecimentos e suas próprias percepções à respeito dos contextos em que estão inseridas e das relações que neles acontecem, daí a necessidade de considerarmos as suas perspectivas, as suas vozes, visto que "[...] há realidades sociais que só podem ser descobertas, aprendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos" (Gobbi; Finco, 2011, p. 44-45).

Essa criança potente é percebida pela Professora A, conforme verifica-se em seu depoimento: *"[...] a gente ficou olhando as fotos, analisando as fotos. É engraçado, porque é tipo uma obra de arte [...] quem*

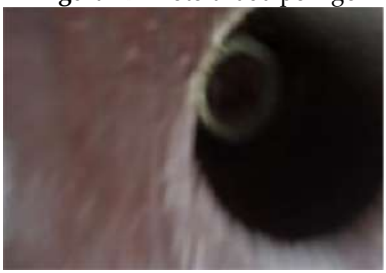
não sabe que é um projeto e o objetivo, fala: nossa que foto mal tirada! E pra elas não! Elas tinham um objetivo ali".

Figura 16 - Foto tirada por Igor



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 17 - Foto tirada por Igor



Fonte: Acervo GEPIDE.

Olhamos para as produções imagéticas e percebemos uma criança que desvela o olhar, que não se aquieta e que não se permite aquietar, pois tem muito "trabalho" a fazer. Ela é "caçadora"! (Benjamin, 1995), vive uma constante busca por algo novo e assim "Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui em geral, constitui para ela uma coleção única" (Benjamin, 1995, p. 39). Coleção que merece um enquadramento, um *click,* e ser eternizada na forma de uma fotografia.

Ao se apoderarem das câmeras fotográficas, meninos e meninas saem à "caça". Elas transformam esse objeto em seu mais novo instrumento, com o propósito estabelecido por elas; empoderam-se, e ao fazê-lo transformam objetos, materiais, coisas "desimportantes" aos olhos adultos.

Figura 18 - Foto tirada por Lucas **Figura 19** - Foto tirada por Isadora
Figura 20 - Foto tirada por Igor



Fonte: Acervo GEPIDE.

As crianças trazem junto a si um poder de transformação e talvez de profanação (Agamben, 2007), pois aquilo que era já não é mais, dando novo sentido e significado, profanando sentidos construídos e deformando o uso comum das coisas (Leite; Chisté, 2015). E nesse deslocamento de captura por esses objetos, meninos e meninas colocam em suspense a lógica adultocêntrica, conforme relatado pela Estudante:

> *[...] eles não vão conseguir, parar, enquadrar, olhar... eu imaginava que ia ser uma coisa muito aleatória. Não ia ter muita coisa pra gente ver ali naquelas imagens. Eu achei! [...] então, foi uma coisa assim que eu aprendi muito naquele momento, com essa atividade, de imaginar realmente o quanto as crianças nos surpreendem, né?!"*

Nesse deslocamento e movimento, as imagens vão sendo construídas por essa criança, que é seletiva em seu olhar, pois possui:

> [...] rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. [...] Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos (Benjamim, 1995, p. 39).

Os objetos, seres e coisas "caçados" pelas crianças ocupam lugar de destaque em suas coleções, organizadas segundo critérios e significados que lhes são próprios. Nesse movimento, rompem-se as lógicas de ordenação impostas pelo mundo adulto, pois a criança atribui novos sentidos aos objetos cotidianos, transformando-os por meio da imaginação. Como observa Benjamin (1995), aquilo que os(as) adultos(as) costumam organizar e classificar adquire, no universo infantil, outras funções e significados: castanhas tornam-se armas medievais, papéis de estanho convertem-se em tesouros, cubos de madeira transformam-se em ataúdes e moedas em escudos. Assim, qualquer tentativa de "arrumar" esse universo significaria desfazer uma lógica própria da infância, construída a partir da imaginação, da brincadeira e da experiência.

E são essas coisas, esses objetos e seres "desimportantes" que vão povoando as imagens produzidas pelas crianças. Nelas encontramos folhas, cabos de vassoura, garrafas pets, gotas d'água, pregos, canos, ralos, marcas de pés etc., além de texturas e cores das mais diversas, que constroem esse mundo infantil no interior dos espaços educativos. Conforme pontua a Professora A, o olhar da criança é diferente do olhar do(a) adulto(as): *"É um olhar mais minucioso. [...]mais para detalhes. [...]Então você vê fotos de baixo. De lugares que você não vai olhar [...] que vai passar desapercebido. Então você vê fotos de ralo. Você vê foto de cano que é pra drenar água do estacionamento".*

Figura 21 - Foto tirada por Tayla



Fonte: Acervo GEPIDE.

Figura 22 - Foto tirada por Miguel



Fonte: Acervo GEPIDE.

Para a Professora B:

> *[...] a fotografia ela é um registro de memória, que traz muitas informações...uma linguagem da criança, uma linguagem também do adulto [...] quando a gente observa essa imagem a gente consegue compreender muita coisa que a gente não consegue observar, né? Eu acho que a fotografia, ela nos permite olhar os detalhes, com calma. É como se fosse uma pausa, que a gente olha o contexto e a gente tem a possibilidade de... olhar os detalhes e tentar compreender aquele contexto, né? numa vida tão corrida que a gente tem... a gente não tem esse hábito de olhar pra aquele contexto e pensar sobre ele. Acho que a fotografia ela nos permite criar memórias, guardar essas memórias, mas também pensar sobre aquela imagem, né? olhar pros detalhes e dar novo sentido pra aquilo que a fotografia nos traz.*

Embora a Professora A reconheça a fotografia como forma de expressão das crianças e uma ferramenta que permite a exploração e produção de cultura por meninos e meninas, esta linguagem

ainda não foi incorporada no trabalho que realiza com as crianças, restringindo seu uso à documentação pedagógica. Já a professora B relatou que, após a experiência no projeto, incorporou o uso da fotografia em sua rotina na creche em que atua, deixando a câmera ao alcance das crianças para que elas pudessem manejá-la quando quisessem registrar algo.

A professora A compartilha que tinha um certo receio em relação ao cuidado com as crianças na exploração dos espaços, por medo de que estas pudessem se machucar, pois, para ela, alguns ambientes não podem ser explorados pelas crianças, por oferecerem riscos. A docente também demonstrou receio em relação às câmeras, das crianças causarem algum dano ao objeto e confessa ter ficado surpresa ao final da realização das atividades, visto que todas as câmeras estavam em perfeitas condições. Mesmo tendo demonstrado medo, a professora A reconhece essa criança com saberes e com poder criativo e inventivo, que age em seu meio e o transforma.

Todas as entrevistadas relataram de forma unânime a alegria, empolgação e o empoderamento das crianças ao pegarem as câmeras de forma livre, sem a interferência direta dos(as) adultos(as), demonstrando que para elas o momento vivido foi uma brincadeira bastante prazerosa. Na apresentação das câmeras para as crianças, as professoras assinalaram a curiosidade destas com a exploração do objeto. A professora A comentou que uma criança descobriu como ligava a câmera e ensinou as outras crianças como fazê-lo, demonstrando como elas interagem e constroem seus conhecimentos também com os pares.

As entrevistas revelaram, ainda, que as experiências vividas pelas docentes e estudante, a partir das atividades propostas no projeto, foram bastantes significativas à medida que possibilitaram conhecer mais sobre as meninas e os meninos desde a perspectiva da própria criança, visto que elas não interferiram em suas produções, mas puderam estar juntas, observar, escutar e dialogar com as crianças quando solicitadas por estas.

Silva (2017) argumenta que a observação atenta e a escuta sensível às crianças constituem-se, ainda, em um grande desafio para a Educação Infantil, pois exigem romper com uma concepção de criança tão somente marcada pela ideia da "falta". Para a autora:

> Olhar e escutar as crianças, não impondo sobre elas uma única leitura de mundo, mas atentos(as) à sua produção cultural, não é uma tarefa fácil, uma vez que, ainda é muito presente no cotidiano das instituições, e na própria formação das licenciandas, o mito da explicação, que pressupõe que alguém não seja capaz de compreender sem a explicação do(a) professor(a) (Rancière, 2004). Com isso, não se permite às crianças que façam descobertas, que se surpreendam, que explorem diferentes possibilidades desde suas próprias leituras (Silva, 2017, p. 91).

A professora A explicita como a experiência vivenciada por meio do projeto mudou e rompeu com concepções que ela tinha sobre as crianças, o que a levou a fazer mudanças significativas em sua prática, no seu modo de olhar e apreciar os detalhes e também desenvolver processos de aprendizagens, passando a considerar o olhar da criança e as suas especificidades. Além disso, ela compartilhou a necessidade de estudar mais sobre as infâncias e as produções culturais das crianças.

Considerações finais

Ao longo da investigação nos deparamos com uma criança potente, que se expressa por meio de diferentes linguagens, dentre elas a fotografia. Esta, por sua vez, mostrou-se uma linguagem importante para adentrarmos o universo infantil. Um universo marcado pela curiosidade, pela descoberta, pelo encantamento. Nele o tempo é o agora, o presente, em que meninos e meninas se debruçam com intensidade a "caçar" aquilo que as inquieta, que lhes chama atenção. Seu olhar captura detalhes, deslocamentos, movimentos. Sugere e coloca em suspense as certezas.

A exploração dos espaços da creche abriu possibilidades à imaginação e à produção cultural, pois empoderados(as) pelas

câmeras, meninos e meninas exploraram lugares específicos e de seus interesses, e, nesses lugares, como seres observadores(as) e curiosos(as) que são, puderam construir suas próprias "narrativas visuais" (Cunha, 2009).

Narrativas que apresentam uma leitura de mundo aberta à novidade, visto explorarem cada canto do espaço, "desenfeitiçando os objetos". Tudo interessa: uma gota de água, a rachadura de um piso, um cano, uma garrafa plástica perdida no jardim, o movimento de seus pés, suas sombras, o movimento dos(as) adultos(as) e também dos(as) colegas. Nada parece escapar-lhes.

Suas narrativas revelam seu olhar brincante para as coisas do mundo. O prazer e a alegria com a qual se entregam ao ato de fotografar. Nessa entrega, demonstram que não são seres de adaptação, mas de intervenção no mundo, uma vez que, estão em um processo ativo em que procuram construir sentido para as práticas culturais das quais participam, e, nesse processo, coletivamente, produzem as culturas infantis. Com isso, vão criando novos e diferentes sentidos, o que, por sua vez, produz efeitos no "mundo adulto".

Nessa perspectiva, as produções imagéticas das crianças nos permitem pensar a prática docente na Educação Infantil como uma abertura a novas possibilidades. Possibilidades de novos encontros, de novos conhecimentos, de novas experiências, em que se vive o presente com intensidade, permitindo-se brincar, imaginar, sonhar, se desnudar e olhar com os olhos de criança.

Com isso, como afirmam César Donizete Pereira Leite e Bianca Chisté (2015, p. 279), as produções das crianças são "[...] um convite à abertura, à intimidade, são movimentos de criação, movimentos de imaginação, de devaneios e de muitos delírios". Que possamos então delirar e nos encantar com elas.

Referências

AGABEM, G. **Profanações.** São Paulo: Bomtempo, 2007.

BENJAMIM, W. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a cultura. Campinas: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17).

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

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

CARRIERI, A. **Professora, a câmera é o seu brinquedo!** 2014 (mimeografado).

CUNHA, S. R. V. da. As imagens na Educação Infantil: uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n.19, jan./jul. 2009.

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

GOBBI, M.; FINCO, D. Tod@s na foto: meninos e meninas fotografam o cotidiano no Assentamento Dom Tomás Balduíno. **Trama interdisciplinar**, v. 2, n. 2, p. 44-57, 2011.

KOHAN, W. Apontamentos filosóficos para uma (nova)política e uma (também nova) educação da infância. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. 2008. **Anais [...]** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter _kohan.pdf. Acesso em: 10 set. 2026. Online.

LEITE, C. D. P.; CHISTÉ, B. Imagens de crianças: travessias do universo infantil. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 272-279, mai./ago. 2015. (Dossiê – Educação Especial e Psicanálise).

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP).

LEITE, C. D. P.; LEITE, A. R. I. P. Imagens como Epígrafe: Imagens lúdicas de experiência infantil. **Revista Aleph**, ano XI, n. 22, p. 81-96, 2014. (Dossiê – Infância e arte de brincar: educação em movimento).

ROUILLÉ, A. **A fotografia entre o documento e arte contemporânea**. São Paulo: SENAC, 2009.

SILVA, M. R. P. da. Por uma Educação Infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, n. 58, p. 83-100, 2017. (Dossiê – Encontro sobre o poder escolar).

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

SILVA, M. R. P. da; SCHIFINO R. S. Leituras de mundo através de um click: infâncias e fotografia. *In*: DORNELLES, L. V.; LIMA, P. de M. (org.). **Por uma luta em defesa dos direitos das crianças:** corpo e cultura. Goiânia: Editora Vieira, 2019. [livro eletrônico]. Disponível em: http://siteadmin2.uem.br/npca/livros/2019/ebook-volume-1.pdf/view. Acesso em: 10 set. 2026.

SILVA, M. R. P. da; OLIVEIRA, V. R. R. Brincar, fotografar, produzir culturas: experiências estéticas de crianças na creche. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 43, p. e23634, 2023. DOI: 10.5585/43.2023.23634. Disponível em: https://periodicos.
uninove.br/dialogia/article/view/23634. Acesso em: 13 jul. 2026.

A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: VISIBILIZANDO O PERCURSO DE APRENDIZAGEM NA CRECHE

Patrícia Stecca Reis de Andrade

Introdução

A fotografia, enquanto linguagem amplamente disseminada na contemporaneidade, tem se consolidado como uma presença constante no cotidiano da Educação Infantil, especialmente no contexto das creches. O avanço das tecnologias digitais e a facilidade de acesso a dispositivos móveis contribuíram para a intensificação do uso da fotografia como forma de registro das experiências das crianças. Contudo, essa ampliação quantitativa não tem sido necessariamente acompanhada de uma reflexão qualitativa acerca de seus usos pedagógicos.

Nesse cenário, observa-se que a produção de imagens, muitas vezes, ocorre de forma pouco intencional, resultando em registros fragmentados, descontextualizados e com reduzido potencial narrativo. Tal prática tende a esvaziar a potência da fotografia como linguagem, restringindo-a a um recurso ilustrativo.

As reflexões apresentadas neste capítulo são decorrentes da pesquisa de mestrado intitulada "A Linguagem do Olhar: A Fotografia na Documentação Pedagógica da Creche", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). A investigação buscou compreender as potencialidades da fotografia como linguagem da documentação pedagógica e como elemento formativo para professoras da Educação Infantil. A partir dessas problematizações, emergiu a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a fotografia, enquanto recurso da documentação pedagógica, pode

contribuir para a visibilização das expressões, descobertas e saberes das crianças de 0 a 3 anos na creche?

Para avançar na discussão proposta, tornou-se necessário retomar as concepções de infância, compreendendo a criança como sujeito de direitos, ativo em suas experiências e produtor de cultura, conforme defendem Júlia Oliveira-Formosinho (2007) e Maria Alice Proença (2022). Esse deslocamento teórico configura-se como base para a investigação, possibilitando repensar o lugar da fotografia no contexto da creche. Ao reconhecer a criança como protagonista, evidencia-se a necessidade de recorrer a linguagens que deem conta da complexidade de suas vivências, ultrapassando registros exclusivamente escritos ou descritivos.

No campo da Educação Infantil, autores(as) como Marcia Aparecida Gobbi (2011) e Ana Taís Martins Portanova Barros (2019) contribuem para a compreensão da fotografia como linguagem, enfatizando seu papel na construção de sentidos e na educação do olhar. Ao ser incorporada à documentação pedagógica, a fotografia amplia as possibilidades de visibilizar os processos de aprendizagem das crianças, valorizando suas múltiplas linguagens.

De acordo com Boris Kossoy (2001), a fotografia deve ser compreendida como um testemunho mediado por um filtro cultural, constituindo-se simultaneamente como registro e criação. A imagem fotográfica, portanto, não é neutra: ela carrega marcas do olhar de quem fotografa, das escolhas realizadas e do contexto em que é produzida. Nessa mesma direção, Roland Barthes (1984) destaca o caráter testemunhal da fotografia, que afirma a existência de um acontecimento, ao mesmo tempo em que convoca o(a) observador(a) à interpretação.

Ainda que a fotografia amplie as possibilidades de ver e escutar as crianças sob outras perspectivas, é no âmbito da documentação pedagógica que esses registros ganham coerência, intencionalidade narrativa e potencial de socialização.

Compreendida como uma prática ética, interpretativa e de caráter democrático, a documentação pedagógica fortalece esse

processo. Para Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2019), documentar não significa avaliar de maneira normativa, mas construir narrativas abertas, passíveis de interpretação por diferentes interlocutores(as), como professores(as), crianças, famílias e a comunidade. Nessa mesma direção, Luciana Esmeralda Ostetto (2017) destaca que documentar envolve uma escuta sensível, na qual os registros são ressignificados como instrumentos de reflexão e diálogo. Inserida nesse contexto, a fotografia ultrapassa a função de memória, contribuindo para a educação do olhar (Gobbi, 2011) e ampliando as possibilidades de leitura e compreensão do cotidiano educativo.

A fotografia configura-se como uma linguagem potente, capaz de evidenciar gestos, expressões e interações que, muitas vezes, escapam a outros modos de registro. Ao ampliar as possibilidades de observação, favorece uma escuta docente mais sensível e valoriza as múltiplas formas de expressão das crianças. É na passagem da fotografia compreendida como um registro pontual para sua integração à documentação pedagógica que se intensifica a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas na creche.

Diante disso, este capítulo pretende colaborar para o aprofundamento das discussões acerca da documentação pedagógica e da fotografia, compreendidas como linguagens que favorecem a reflexão sobre a prática docente e ampliam a visibilidade das infâncias. Ainda que a produção teórica reconheça a relevância dos registros no cotidiano educativo, persistem desafios no que diz respeito à integração intencional e colaborativa da fotografia nos processos de formação de professores(as) da Educação Infantil.

Entre investigação e formação colaborativa

A presente pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa e fundamenta-se na perspectiva da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008), compreendida como um processo que articula investigação e formação, promovendo a

construção coletiva de conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática. Nessa abordagem, as professoras participantes foram coautoras do processo investigativo, contribuindo ativamente com suas experiências, saberes e problematizações.

O estudo foi desenvolvido em uma creche pública do município de Santo André (SP), envolvendo cinco docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Parecer nº 7.477.361. Para garantir o anonimato das participantes, as professoras foram identificadas por códigos (P1 a P5). Além disso, foi obtida autorização, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem, para a utilização das fotografias produzidas durante a pesquisa, resguardando a identidade das crianças e dos demais participantes. A escolha desse contexto justifica-se pela centralidade da documentação pedagógica na Educação Infantil e pela presença cada vez mais frequente da fotografia nas práticas cotidianas da creche.

A produção dos dados fundamentou-se na utilização de diferentes instrumentos, de modo a contemplar a complexidade do fenômeno investigado. As entrevistas individuais com as professoras foram realizadas em dois momentos do estudo, no início e ao término do percurso formativo, buscando identificar as concepções iniciais das professoras sobre a fotografia e compreender as ressignificações produzidas ao longo do percurso formativo. Concomitantemente, a observação participante foi desenvolvida no cotidiano da creche, permitindo acompanhar as interações entre crianças e docentes em diferentes contextos.

Outro conjunto relevante de dados foi composto pelos registros fotográficos, elaborados pela pesquisadora, pelas professoras e, em alguns momentos, pelas próprias crianças. Essas imagens assumiram papel central na investigação como dispositivos de reflexão coletiva, contribuindo para a construção de narrativas sobre o cotidiano pedagógico.

O eixo estruturante do percurso metodológico foi a realização de seis encontros formativos organizados em círculos

epistemológicos. Esses encontros foram concebidos como espaços de estudo, diálogo e análise compartilhada, nos quais as participantes puderam revisitar suas práticas, selecionar imagens significativas e atribuir sentidos aos registros produzidos. Inspirados na perspectiva freiriana, tais espaços privilegiaram a horizontalidade das relações, a escuta sensível e a valorização das experiências docentes.

Foi nesse movimento que emergiram reflexões acerca do uso da fotografia no contexto da creche, evidenciando tanto suas potencialidades quanto os desafios enfrentados pelas docentes. A fotografia passou a ser discutida como linguagem capaz de ampliar a escuta e a visibilidade das experiências das crianças.

A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposta por Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2005), desenvolvendo-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse processo possibilitou a organização dos dados, entrevistas, registros de campo, imagens e discussões dos encontros, em categorias temáticas, que orientaram a construção das análises apresentadas neste capítulo.

A articulação entre diferentes fontes de dados, aliada ao caráter colaborativo da pesquisa, contribuiu para a consistência e a credibilidade das interpretações, permitindo uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

Como produto educacional da pesquisa, foi elaborado um material formativo no formato de catálogo fotográfico, intitulado "A fotografia como escuta e reflexão docente na creche", como recurso pedagógico para práticas reflexivas em creches e pré-escolas.

QR Code para o catálogo formativo



Sentidos da fotografia no cotidiano da creche

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa evidenciou que a fotografia já se fazia presente no cotidiano das professoras participantes, sendo utilizada como forma de registro das atividades e como meio de comunicação com as famílias. No entanto, esse uso inicial mostrava-se, em grande medida, desvinculado de uma intencionalidade pedagógica mais sistematizada, caracterizando-se por uma lógica de acúmulo de imagens.

A produção excessiva de fotografias, muitas vezes desvinculada de critérios claros de seleção e interpretação, aproxima-se da ideia apresentada por Carrieri (2018), segundo a qual o acúmulo contínuo de imagens pode dificultar sua organização e a construção de narrativas pedagógicas significativas. Nessa perspectiva, a fotografia tende a assumir uma função predominantemente ilustrativa, reduzindo seu potencial como instrumento de reflexão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao longo dos encontros formativos, foram observadas mudanças na forma como as professoras passaram a compreender e utilizar a fotografia. A análise coletiva das imagens, realizada nos círculos epistemológicos, favoreceu o desenvolvimento de um olhar

mais atento e sensível às experiências das crianças. Como relatou a professora P3: *"[…] são coisas, detalhes que a gente não consegue perceber; a fotografia é uma maneira de enxergar o que não foi dito"*.

Esse movimento de revisitação dos registros dialoga com a concepção de documentação pedagógica apresentada por Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 201):

> Como a documentação pode ser guardada e reexaminada, devendo ser encarada o tempo todo como um registro vivo da prática pedagógica, o processo de documentação também pode funcionar como uma maneira de revisitar e rever experiências e eventos anteriores; desse modo, não apenas cria memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado.

Desta forma, o registro não se encerra no momento da captura, mas se constitui como um processo interpretativo, aberto a múltiplas leituras, como pode ser observado na Figura 1 que, ao ser revisitada, a imagem revela aspectos que ultrapassam o instante do registro, permitindo observar com maior atenção os gestos, expressões e interações da criança. O encontro com o próprio reflexo no espelho evidencia processos de reconhecimento de si, exploração corporal e construção de identidade, que, no momento vivido, podem passar despercebidos.

Figura 1 - Sequência de registros de uma criança do berçário interagindo com sua imagem no espelho



Fonte: Registro fotográfico realizado pela Professora P.1

A fotografia, nesse contexto, passa a operar como linguagem de escuta (Ostetto, 2017), permitindo acessar dimensões do cotidiano que, muitas vezes, escapam à observação imediata. Gestos, expressões, silêncios e interações ganham visibilidade, ampliando a compreensão dos processos de aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se ao potencial da fotografia como mediadora do diálogo com as famílias. Ao compartilhar imagens acompanhadas de narrativas interpretativas, as professoras passam a explicitar os processos de aprendizagem, contribuindo para a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido na creche. Gobbi (2011, p. 1215) destaca a importância das fotografias como registro ao afirmar que "os momentos, quando materializados em fotos diversas, contêm e colocam em suspensão situações memoráveis passadas com as crianças nos espaços educacionais".

Sob essa ótica, a fotografia assume uma dimensão ética, uma vez que envolve escolhas sobre o que registrar, como enquadrar e o que tornar visível. Mais do que ilustrar o cotidiano, as imagens passam a revelar processos, intenções e experiências das crianças, tornando-os acessíveis a outros olhares. É o que se observa na Figura 2, na qual uma criança, ao explorar um tubo, investiga diferentes formas de perceber o espaço ao seu redor. Ao aproximar, afastar e direcionar o objeto, experimenta novas perspectivas, explora luzes e formas, ampliando sua curiosidade.

Figura 2 - Explorando o mundo por novos ângulos



Fonte: Registro fotográfico realizado pela Pesquisadora.

Ao ser apresentada às famílias, essa sequência imagética, acompanhada de uma leitura pedagógica, permite deslocar o olhar do resultado para o processo, evidenciando como, por meio da brincadeira, a criança constrói conhecimentos, elabora hipóteses e se envolve ativamente em experiências investigativas. Assim, a fotografia contribui para tornar visível a complexidade das aprendizagens infantis, fortalecendo o diálogo entre creche e família e ressignificando a compreensão sobre o cotidiano educativo. É o que se verifica, por exemplo, na fala de P.3: "*[…] muitas famílias não entendem, não têm noção do que acontece aqui na creche. Então, com isso* [a fotografia] *a gente consegue fazer com que eles visualizem pelo menos um pouquinho*".

Para além de dar visibilidade a aspectos do cotidiano que nem sempre são percebidos, como discutem Dahlberg, Moss e Pence (2019), a fotografia também é capaz de acionar afetos, memórias e processos de ressignificação por parte das famílias. Nesse contexto, as imagens atuam como mediadoras entre o ambiente institucional da creche e o universo familiar, favorecendo a aproximação e o diálogo entre esses dois espaços. Essa potencialidade da fotografia, discutida no campo teórico, também se evidenciou no contexto investigado, especialmente ao longo do percurso formativo.

Ao final desse processo, as falas das professoras indicam uma ressignificação do uso da fotografia como revelou P.3*: "Ampliou meu olhar, revelando detalhes das aprendizagens, das interações e do protagonismo das crianças que muitas vezes passam despercebidos no dia a dia".*

A mudança de perspectiva evidencia a passagem de uma prática centrada no registro para uma abordagem que compreende a fotografia como linguagem integrada à documentação pedagógica. Mais do que produzir imagens, trata-se de construir narrativas que tornem visíveis os processos de aprendizagem das crianças. Tal compreensão dialoga com Ostetto (2017, p. 17–18), ao afirmar que

> […] a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modos de ser. Por isso mesmo, as formas de registro utilizadas vão além da escrita: fotografias, áudio e videogravações, que captam vozes e ações de crianças e professores em atividades, as próprias produções das crianças, e fotografias dessas produções, constam como elementos essenciais da documentação praticada.

Assim, a fotografia deixa de ocupar um lugar secundário e passa a constituir-se como elemento estruturante da prática pedagógica, contribuindo para uma educação que escuta, interpreta e valoriza as múltiplas linguagens das infâncias.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo desta pesquisa evidenciou que a fotografia, quando integrada de maneira intencional aos processos de documentação pedagógica, configura-se como uma linguagem potente para tornar visíveis as múltiplas formas de expressão das crianças pequenas. Ao mesmo tempo, revela-se um importante dispositivo de formação, na medida em que mobiliza nas professoras processos de reflexão crítica sobre suas práticas no cotidiano da creche.

Durante o percurso investigativo, a fotografia deixou de ocupar um lugar meramente instrumental e passou a ser compreendida como um recurso que amplia o olhar docente, instiga questionamentos e favorece a construção compartilhada de sentidos. Ao revisitar os registros produzidos, as professoras passaram a reconhecer nas imagens elementos que, muitas vezes, não eram percebidos no momento da ação, como gestos, olhares e formas de interação das crianças.

Esse movimento contribui para fortalecer a compreensão da infância como experiência marcada pela produção cultural das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007; Proença, 2022), distanciando-se de perspectivas que tendem a enquadrá-las em modelos lineares de desenvolvimento. Nessa direção, reafirma-se a documentação

pedagógica como uma prática de caráter interpretativo, dialógico e democrático (Dahlberg; Moss; Pence, 2019), na qual a fotografia se insere como linguagem que articula dimensões estéticas, éticas e políticas na produção de conhecimentos sobre as infâncias.

Outro aspecto que se destacou refere-se à dimensão política da fotografia no fortalecimento do diálogo entre creche, famílias e comunidade. Ao compartilhar imagens acompanhadas de narrativas interpretativas, as professoras contribuíram para ampliar a compreensão sobre o cotidiano educativo, evidenciando processos de aprendizagem, investigação e criação das crianças.

Dessa forma, compreende-se que a fotografia, ao ser incorporada de maneira consciente, crítica e articulada à documentação pedagógica, pode assumir um papel formativo, investigativo e democrático, contribuindo para a transformação das práticas docentes e para a ampliação da visibilidade das infâncias.

Por fim, destaca-se que a articulação entre formação, prática e investigação reafirma a Educação Infantil como um direito das crianças, um território de produção cultural e um espaço de escuta sensível, no qual suas experiências, narrativas e modos de estar no mundo possam ser reconhecidos, valorizados e compartilhados.

Referências

ANDRADE, P. S. R. de. **A linguagem do olhar:** a fotografia na documentação pedagógica da creche. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025.

ANDRADE, P. S. R. de; SILVA, M. R. P. da. **A fotografia como escuta e reflexão docente na creche.** Produto Educacional (Catálogo Fotográfico) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025.

BARROS, A. T. M. P. (org.). **A fotografia como imagem, a imagem como fotografia**. Porto Alegre: Imaginalis, 2019.

BARTHES, R. **A câmara clara** (nota sobre a fotografia). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CARRIERI, A. **Por uma alfabetização da "câmera interna"**. 2018. Disponível em: https://blog.institutosingularidades.edu.br/por-uma-alfabetizacao-da-camera-interna/. Acesso em: 02 mai. 2026.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. 2. ed. Trad. Débora S. C. V. de Sá. São Paulo: Penso, 2019.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, M. A. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

KOSSOY, B. **Fotografia & História.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Rio Grande do Sul: Artmed Editora S.A: Grupo A, 2007. E-book. ISBN 9788536312156.

OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PROENÇA, M. A. **O registro e a documentação pedagógica:** entre o real e o ideal…o possível! São Paulo: Panda Educação, 2022.

COMO NÓ E NÓS: A AVALIAÇÃO DOCUMENTADA E PARTICIPATIVA NA CRECHE NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Natália Francisquetti da Silva

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996) preconiza uma nova identidade para a Educação Infantil. Ao reconhecê-la como a primeira etapa da Educação Básica, evidencia a necessidade de construção de um projeto educativo que comungue com as especificidades do atendimento educacional de bebês e crianças pequenas. Neste horizonte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) declaram que o projeto pedagógico em creches e pré-escolas tem como elementos identitários o protagonismo infantil, o desenvolvimento integral das crianças, a indissociabilidade entre educar e cuidar e a complementaridade das ações com as famílias.

Quanto à avaliação, esta é concebida na perspectiva de acompanhamento (Brasil, 2010), contrapondo-se às práticas classificatórias e de mensuração das aprendizagens. Em consonância a isso, no âmbito da abordagem das Pedagogias Participativas, o fazer avaliativo assume uma perspectiva democrática e é realizado por vozes plurais, subsidiado pela documentação pedagógica, estratégia que torna visível os saberes e os fazeres das crianças e a intencionalidade educativa, produz memória e convida ao diálogo e à participação entre os sujeitos da ação educativa - professores(as), crianças e famílias.

A pesquisa aqui apresentada intitulada "A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia: narrativas da trajetória de aprendizagem", ocorreu durante o

período pandêmico mundial em decorrência da COVID-19, o que impactou toda a sociedade. No campo educacional, em específico, o atendimento presencial nas instituições foi suspenso devido às medidas de isolamento social. Em decorrência disso, houve a necessidade de construção inédita de um projeto educativo remoto, o que exigiu a reorganização das estratégias e práticas pedagógicas para garantir a continuidade do processo educativo das crianças, de acordo com as especificidades da Educação Infantil.

Fundamentada em referenciais da sociologia da infância, da pedagogia da infância, das pedagogias participativas e da epistemologia freiriana, a pesquisa revelou a importância da avaliação documentada e participativa como uma possibilidade metodológica e didática que atende às especificidades do trabalho pedagógico da creche. Apesar dos desafios e limites impostos pelo contexto pandêmico, esta experiência investigativa reverbera reflexões sobre a construção de uma nova cultura pedagógica para o fazer avaliativo, pautada no "olhar que valoriza" (Rinaldi, 2014, p. 88), decorrente de um contexto educacional dialógico e subsidiado pela documentação pedagógica.

Este capítulo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Inicialmente, é exposto o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a identidade pedagógica da Educação Infantil e as especificidades do fazer avaliativo nesta etapa educativa. Na sequência, é descrito o projeto educativo desenvolvido na creche no contexto pandêmico e o processo documental construído para acompanhar e narrar as aprendizagens das crianças. Posteriormente, são discutidos os resultados da pesquisa, onde destaca-se as potencialidades da documentação pedagógica para uma prática avaliativa de acompanhamento, democrática, dialógica e participativa. Por fim, discorre-se sobre a importância da consolidação de uma cultura institucional de avaliação pautada na documentação pedagógica.

Entre nós: o percurso metodológico

Este estudo trata-se de uma pesquisa interventiva, fundamentada em Magda Floriana Damiani *et al.* (2013). Teve como pergunta orientadora: "Como construir um processo de avaliação participativa que narre a trajetória de aprendizagem das crianças pequenas no contexto de pandemia?". O projeto de intervenção foi desenvolvido em uma creche municipal de Santo André/SP, com um grupo de crianças de 2-3 anos e seus familiares, no contexto de pandemia mundial da COVID-19, durante o atendimento remoto, que se efetivou por meio de interações virtuais em um grupo de *WhatsApp.*

A pesquisa teve como objetivo construir uma sistemática de avaliação documentada e participativa que narrasse as trajetórias de aprendizagem das crianças pequenas, reconhecendo a documentação pedagógica como instrumento de memória, acompanhamento e comunicação do percurso educativo. Sendo assim, o projeto interventivo consistiu na construção de um processo documental denominado "*Como nó e nós"*, com o objetivo de tornar visível a trajetória de aprendizagem das crianças no cotidiano educativo não presencial, o qual foi utilizado como instrumento avaliativo.

Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), parecer 4.295.656, CEP/CONEP número 09.521-160. Como desdobramento, foi produzido um *E-book* intitulado "Como nó e nós: perspectivas para a avaliação documentada e participativa na creche". Tal material encontra-se disponível para acesso virtual, no site da Editora Amelie Editorial, pelo link https://indd.adobe.com/view/b760cfc6-2daa-4c31-8516-8a83c390b3cl.

Figura 1 – E-book *Como nó e nós*



Fonte: Amelie Editorial.

O atendimento educacional na creche: um olhar para a avaliação

O trabalho pedagógico desenvolvido na creche fundamenta-se em uma concepção de criança e de infância que orienta as práticas educativas, as relações estabelecidas no cotidiano e os modos de acompanhar as aprendizagens. De acordo com os ordenamentos legais da Educação Infantil nacional - a citar as DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) – as crianças são compreendidas como sujeitos históricos, de direitos e produtores(as) de cultura. Isto opõe-se ao paradigma de que são cidadãos do futuro, um "vir-a-ser", no qual o sujeito do tempo presente é transparente e negado (Tonucci, 2005). O reconhecimento da alteridade infantil, isto é, que a criança é um(a) outro(a) ao(à) adulto(a), presume a construção de relações dialógicas entre "cidadãos adultos e pequenos cidadãos" (Tonucci, 2005, p. 18), rompendo assim com o autoritarismo do adultocentrismo.

Entre o conjunto de direitos garantidos às crianças, o direito de participação infantil assegura a ação social de meninos e meninas nas situações e nos assuntos que lhes dizem respeito (Brasil, 1990). Garante que eles/elas tenham acesso a informações,

à oportunidade de opinar, de escolher e de serem consultados(as) sem que haja hierarquia com os(as) adultos(as). No contexto educacional, em específico, invoca a construção de um projeto educativo pautado em relações horizontais, de escuta às vozes infantis, que se manifestam em suas diferentes linguagens. Um contexto em que a criança seja valorizada como participante legítima da sociedade, cidadã à sua maneira (Sarmento, 2013), com capacidade de agir e influenciar os ambientes em que vivem.

A garantia do direito de participação infantil convoca a construção de práticas educativas fundamentadas na escuta, no diálogo e na valorização das diferentes linguagens. Nessa perspectiva, a abordagem das Pedagogias Participativas defende a constituição de um projeto educativo co-construído entre professores(as), crianças e famílias, sustentado por valores éticos de acolhida, respeito, vínculo e diálogo (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019). Assim, a creche é entendida como um espaço para vivência democrática e de agência política de crianças e adultos(as), decorrente de um contexto educativo emancipatório em que todos(as) têm o direito de dizer a sua palavra. Na epistemologia freiriana, o diálogo é entendido como uma exigência da existência humana e fundamenta-se no amor, na humildade e na fé nos homens (Freire, 1987). A dialogicidade é, portanto, uma premissa para romper com a opressão e promover a vivência de relações horizontais e de confiança no outro.

No campo da Educação Infantil, a avaliação tem como finalidade o acompanhamento da jornada de aprendizagem e do projeto educativo. É, portanto, um fazer processual e contextualizado que se difere das práticas avaliativas de classificação e mensuração efetivadas por meio do uso de instrumentos padronizados e homogeneizadores, que negam a identidade, a singularidade e a potência das crianças. Ao ter-se como fundamento um modelo idealizado de criança, considera-se como fora do padrão as que não correspondem aos parâmetros previamente idealizados. Neste paradigma, as individualidades, o cotidiano pedagógico, o percurso de aprendizagem e

intencionalidade educativa são negados, pois a avaliação constitui-se em uma tarefa burocrática, que não está a serviço da criança e/ou do trabalho pedagógico (Vieira, 2021).

Em contrapartida a este modelo de avaliação, Jussara Hoffmann (2018, p. 30) compreende que:

> Avaliar não é fazer um 'diagnóstico de capacidades', mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

A sistemática de avaliação de acompanhamento pressupõe um contexto educativo emancipatório, em que a criança atue com autonomia e protagonismo em sua jornada de aprendizagem, tendo o(a) professor(a) como um(a) companheiro(a), que também é autor(a) e protagonista da sua docência.

Avaliar é um fazer intencional, investigativo e reflexivo subsidiado pela observação e registro (Brasil, 2010), e tem como premissa apoiar a jornada de aprendizagem individual e do grupo. Avalia-se para conhecer a criança, colher indícios acerca dos seus saberes, interesses, hipóteses, teorias, curiosidades e demandas para então (re)ordenar o projeto educativo. Deste modo, a documentação pedagógica subsidia o fazer avaliativo, pois possibilita acompanhar e intervir no processo educativo. "Documentar e avaliar é se preocupar com descobrir e compreender os modos como as crianças atribuem significados às suas experiências de aprendizagem, criando narrativas em processos comunicativos" (Oliveira-Formosinho *et. al*, 2019, p. 143).

A documentação pedagógica é uma estratégia política e pedagógica, reflexiva e democrática (Dahlberg; Moss; Pence, 2019) que torna visível a jornada de aprendizagem das crianças, bem como a autoria docente e a intencionalidade do projeto educativo, em uma perspectiva dialética com todos os sujeitos da ação educativa.

Enquanto uma abordagem didática (Fochi, 2019), a documentação pedagógica efetiva-se em um ciclo contínuo de escuta, observação, registro, interpretação e comunicação. Documentar as experiências do cotidiano pedagógico na creche decorre de um olhar de respeito, empatia e valorização das produções infantis (Vieira, 2021) e de escuta às suas diferentes linguagens. O registro - fotografias, filmagens, áudios, produções, transcrição de falas, entre outros - é um meio de coletar materiais que produzem memória, testemunham e referendam o fazer reflexivo e praxiológico de interpretar os dados recolhidos. A interpretação do acervo de observáveis promove a práxis docente de ação-reflexão-ação (Freire, 1996). Segundo Loris Malaguzzi (2016), "O ato de interpretação é o mais importante. Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados" (p. 78). A comunicação, por fim, é uma dimensão pública da documentação, em que se torna visível a trajetória de aprendizagem das crianças e o projeto educativo.

O processo avaliativo, baseado nas Pedagogias Participativas, apoia-se em uma concepção democrática de avaliação em que professores(as), crianças e familiares têm voz e vez. Dessa forma, evidencia-se a importância do diálogo como elemento central na prática avaliativa, concebendo-a como um "[...] instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com" (Freire, 1996, p. 114).

Em uma perspectiva educativa emancipatória, a avaliação de acompanhamento envolve o diálogo e a ação colaborativa entre os sujeitos da ação educativa. Nesse contexto, a articulação entre avaliar e documentar é compreendida como condição essencial para acompanhar o cotidiano pedagógico e intervir no projeto educativo para a promoção de novas aprendizagens. Isso implica em romper com a perspectiva burocrática do fazer avaliativo e percorrer um caminho de construção de uma educação dialógica

na primeira infância comprometida em maravilhar-se e testemunhar os itinerários das crianças e celebrar as suas conquistas.

Como nó e nós: as narrativas da trajetória de aprendizagem no contexto do atendimento não presencial

A construção de uma proposta de atendimento não presencial na creche em contexto de pandemia exigiu pensar sobre o inusitado. Embora o cenário fosse de excepcionalidade, buscou-se criar uma experiência educativa dialógica e em consonância com os pressupostos identitários do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Sendo assim, foi construído um grupo virtual no *WhatsApp* denominado "Sala 2" com os familiares, as duas professoras e as duas auxiliares da turma. Para além da manutenção de vínculos e compartilhamento de notícias do cotidiano, semanalmente, foi oferecida uma proposta de atividade, convidando as famílias a oportunizar às crianças experiências semelhantes às vivenciadas no cotidiano na creche.

O planejamento dessas propostas aconteceu de forma coletiva entre as professoras e educadoras da turma. Devido à excepcionalidade do contexto, a escuta às crianças ocorreu por meio da interpretação dos registros compartilhados no grupo virtual. Deste modo, buscou-se articular os dados interpretados por meio das fotos, vídeos, mensagens escritas e áudios com a intencionalidade pedagógica das docentes.

Também foram desenvolvidas outras ações durante o atendimento remoto: chamada de vídeo para leitura de histórias e a entrega mensal de um kit com materiais, o qual foi denominado de "Um pedacinho da creche em casa".

No decorrer da ação educativa remota, foi produzido um processo documental denominado "Como nó e nós", o qual apresentou uma narrativa das vivências, experiências e aprendizagens das crianças neste processo educativo inédito. A

metáfora do nó foi utilizada por compreender a documentação pedagógica como um elemento capaz de promover conexões entre os sujeitos, e assim, constituir um elo que une e possibilita a formação do "nós", um coletivo composto por crianças e adultos(as). Esta documentação teve como objetivo acompanhar, conhecer, dar visibilidade e atribuir significado aos saberes e às experiências das crianças, além de produzir memória e comunicar a trajetória vivida.

A construção de uma narrativa ultrapassa a simples reunião de registros. É preciso que haja reflexão e análise crítica sobre os dados evidenciados nos observáveis, pois "[...] o registro que se converte em documentação pedagógica é um meio privilegiado para ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças – para dar visibilidade à cultura da infância [...]" (Ostetto, 2017, p. 28).

A documentação do grupo produzida no decorrer da ação educativa remota fundamentou a construção de um processo documental individual, o qual foi utilizado como instrumento de avaliação na perspectiva de acompanhamento. Ao narrar a trajetória de aprendizagem das crianças, foi possível atribuir significado às experiências vividas, além de fortalecer o sentimento de pertencimento, identidade e autoria. De acordo com Marta Regina Paulo da Silva e Natália Francisquetti Silva Vieira (2021, p. 24):

> A sistemática de avaliação documentada é compreendida como uma perspectiva para o fazer avaliativo na creche que comunga com a especificidade de acompanhamento, pois se constitui em uma narrativa sobre a história de aprendizagem da criança, a qual tem como finalidade compreender os seus saberes, tornar visível e comunicar as suas teorias, hipóteses, questionamentos e produções.

Por meio do processo documental "Como nó e nós", buscou-se tornar pública a imagem de criança competente, criativa e produtora de cultura. A documentação individual foi constituída por narrativas textuais e imagéticas, fotografias, transcrição de

falas e vídeos e mini-histórias, que revelaram - entre tantas outras coisas - os vínculos e os sentimentos que permearam aquele período de excepcionalidade (Figura 2), celebraram conquistas importantes, e compartilharam algumas investigações e produções das crianças (Figura 3).

Figura 2 – Sintomas de Saudade



Fonte: Vieira (2021).

Figura 3 – Contorno dos pés



Fonte: Vieira (2021).

O processo documental da experiência educativa remota deu visibilidade ao projeto pedagógico construído de forma colaborativa entre a tríade professores(as), crianças e famílias, bem como evidenciou os percursos trilhados por cada criança, suas aprendizagens, interesses, hipóteses, investigações e sentimentos.

As narrativas foram entregues às crianças e às suas famílias em versão impressa ao final do semestre, como forma de comunicar, partilhar e testemunhar os percursos vividos durante o processo educativo remoto. A comunicação é concebida como um ato político, pois torna visível a cultura da infância (Rinaldi, 2019). Para as crianças, a documentação possibilitou revisitar suas experiências, reconhecerem-se em suas produções e retomarem memórias, sentimentos, descobertas e conquistas. Para as famílias, favoreceu uma maior aproximação com os modos singulares de aprender, brincar, investigar e se expressar de seus filhos e filhas.

Para além de acompanhar e comunicar a jornada educativa, a documentação pedagógica constituiu-se como um instrumento de produção de memória e de valorização das experiências das crianças, reconhecendo-as como sujeitos potentes e produtores(as) de cultura.

A avaliação documentada e participativa na creche no contexto do atendimento não presencial

Para a construção e efetivação de um projeto educativo não presencial com crianças bem pequenas no contexto de pandemia, foi indispensável o envolvimento das famílias, uma vez que a continuidade do atendimento só foi possível devido ao envolvimento dos(as) adultos(a) com as propostas ofertadas virtualmente pelas professoras. O fazer avaliativo na creche efetivou-se por meio de narrativas que deram visibilidade aos fazeres das crianças em um cenário educativo de excepcionalidade.

A experiência educativa remota revelou a potência da atuação em parceria entre creche e famílias no compartilhamento do educar e cuidar. Para Rinaldi (2016), a família é uma unidade pedagógica

que não pode ser separada da escola. Assim, a consolidação de um projeto educativo dialógico emana relações pautadas no respeito, no diálogo e no acolhimento da diversidade.

A escuta é uma premissa de um projeto educativo emancipatório. No âmbito do atendimento não presencial, houve barreiras de comunicação com as crianças, de modo que não foi possível que elas se expressassem espontaneamente, apenas mediante o crivo dos seus familiares. Por esta razão, considera-se que houve um discreto nível de participação das crianças, o que evidencia que o direito de voz às crianças é um desafio a ser percorrido.

No que se refere ao fazer avaliativo, em específico, verificou-se que a sistemática de avaliação documentada possibilitou aos meninos e meninas verem-se em seus processos, retomar a sua trajetória e celebrar suas conquistas, conforme Natália Francisquetti Silva Vieira (2021, p. 151) cita abaixo:

> *"Uau!" – Gabriel diz em tom de voz alto. Debruça-se sob a mesa, observa mais de perto e conta:*
> *- O dia em que eu fiz um bonequinho e um carrinho* (Gabriel, em vídeo, 19/10/2020).

O contato das crianças com a sua própria narrativa proporcionou uma experiência de metacognição, ou seja, a consciência sobre o percurso vivido, o acompanhamento e a reflexão acerca de suas experiências. Segundo Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2017, p. 121):

> A documentação pedagógica que favorece a narração da aprendizagem permite às crianças a compreensão do que ela aprendeu, de como aprendeu, com quem aprendeu, do que gostou mais, do que gostou menos, as dificuldades, os parceiros. Permite ainda a interpretação de processos e realizações e a consequente significação das situações vividas.

Os dados da pesquisa revelaram que os familiares partícipes do estudo têm como referência a compreensão da avaliação como uma tarefa para classificar e mensurar as aprendizagens das

crianças. A análise dos dados revelou que os(as) adultos(as) tiveram uma relação "bancária" (Freire, 1987) com as narrativas, de modo que se dedicaram, muitas vezes, a questionar as crianças sobre "O que é isso?", "Que letra é essa?" ou "O que você fez aqui?". Em contrapartida, a experiência com a sistemática de avaliação documentada também possibilitou uma nova relação com o fazer avaliativo, como Vieira (2021, p. 152) apresenta:

> *Ela gostou muito, eu vi uma surpresa por parte dela, o interesse em saber que aquilo estava direcionado somente a ela, pra ela. (...) Ela sentiu que teve um significado aquilo ali. Ela se sentiu significada dentro de um papel.* (Débora, em entrevista, 21/10/2020.).

Dar visibilidade à trajetória educativa vivenciada e comunicá-la constitui uma forma de valorizar as produções das crianças e de convidar as famílias ao diálogo, à participação e ao sentimento de pertencimento à experiência educativa de seus filhos e filhas.

A construção de uma sistemática de avaliação participativa, fundamentada na narrativa das aprendizagens das crianças durante a pandemia, apresentou limitações decorrentes das especificidades do contexto pandêmico. Ainda assim, possibilitou o desenvolvimento de uma prática avaliativa contextualizada, contínua e voltada ao acompanhamento das jornadas de aprendizagem, dando visibilidade às produções das crianças e ao projeto educativo.

A experiência remota possibilitou (re)pensar os instrumentos e o fazer avaliativo no contexto de atendimento presencial a fim de construir novas práticas avaliativas, fundamentadas em um projeto educativo participativo e emancipatório, de respeito às vivências das infâncias, bem como a construção de uma cultura institucional de documentação pedagógica.

O fazer avaliativo na creche: (re)significar olhares e práticas

O atendimento educacional remoto com crianças bem pequenas foi permeado por inúmeros desafios, fragilidades e

barreiras. Embora tenham sido empreendidos os esforços para a construção de um projeto educativo colaborativo entre a tríade, pautado no diálogo e na participação, compreende-se que o atendimento não presencial não comunga com a identidade do trabalho pedagógico na educação infantil, que tem como eixos curriculares as interações e as brincadeiras.

Entre as fragilidades desta experiência, destaca-se que a efetivação da escuta das vozes das crianças ainda constitui um desafio a ser alcançado nas instituições educacionais - tanto no ensino presencial quanto remoto -, nas famílias e na comunidade (Tonucci, 2005). Em contrapartida, nesse cenário emergencial foi cultivada uma experiência de proximidade e vínculos entre professoras, auxiliares e familiares.

A sistemática de avaliação participativa e documentada desenvolvida no contexto educacional excepcional contribuiu para refletir e problematizar as práticas a serem implementadas nas creches, especialmente no que se refere à necessidade de criar e ampliar estratégias de comunicação com as famílias e de consolidar uma cultura institucional de documentação pedagógica, que subsidie uma prática avaliativa contextualizada, processual e voltada ao acompanhamento do cotidiano pedagógico e do percurso de aprendizagem de cada criança.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 17 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário oficial da União. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 mai. 2026.

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

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAMIANI, M. F. *et al*. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos e Educação FaE/PPGE/UFPel,** Pelotas, [45], p. 57-67, mai./ago., 2013.

FOCHI, P. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. *In*: FOCHI, P. (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Estudos Pedagógicos, 2019, p. 11-28.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C. *et al*. **As cem linguagens da criança:** a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p.57-97.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 26-56.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. *et. al*. Princípios para uma avaliação pedagógica holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 137-148.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; J. FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OSTETTO, L. E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática. São Paulo: Papirus, 2018, p. 19-53.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C. *et al*. **As cem linguagens da criança:** a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p.107-121.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxiológicos. *In*: ENS, R. T. *et al.* **Sociologia da Infância e a formação de professores.** Champagnat, 2013, p. 13-46.

SOARES, N. F. **Infância e direitos:** participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho. Minho, 2005.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIEIRA, N. F. S. **A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia**: narrativas da trajetória de aprendizagem. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

VIEIRA, N. F. S.; SILVA, M. R. P. da. **Como nó e nós**: perspectivas para a avaliação documentada e participativa na creche. [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Amélie Editorial, 2021. Acesso disponível em: https://indd.adobe.com/view/b760cfc6-2daa-4c31-8516-8a83c390b3c1. Acesso em: 07 jul. 2026.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

AGLEIDE DE JESUS VICENTE
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC. Atua como Coordenadora Pedagógica e formadora na Divisão de Educação Infantil (DIEI) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7336620747347605

ALEXANDRE ANDRADE DA SILVA
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Licenciado em Artes, Pedagogia e Letras. Possui Especializações em Produção Cultural, Gestão de Museus, Psicopedagogia, Arteterapia e Educação Inclusiva. Atua em pesquisas sobre acessibilidade, acessibilidade para as infâncias e educação anticapacitista. Coordena o projeto formativo Caminhos para o Acesso. É ator, diretor e performer na Cia Pé de Ator, uma companhia Def que discute, em suas criações, a acessibilidade no teatro e a audiodescrição integrada e poética. Atua também como audiodescritor e profissional de linguagem simples.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8323349841056512

ALINE APARECIDA SOUZA DE CARVALHO VEIGA
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Graduada em Pedagogia. Atua na Rede Municipal de Educação de Santo André (SP), onde exerce a função de Diretora Escolar. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em

Educação da USCS (GEPIDE/PPGE-USCS) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1254499750925224

ANA CAROLINA BRESCIANI VALVERDE
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI) e graduada em Pedagogia. Atua como professora de Educação Infantil nas redes municipais de São Caetano do Sul (SP) e São Paulo (SP). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS (GEPIDE/PPGE-USCS) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes**:** http://lattes.cnpq.br/8847761161342130

ELIANE CRISTINA UZELOTO ENUMO
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Atua como professora da Rede Municipal de Educação de Santo André (SP), com experiência de mais de dez anos na Educação Infantil. Desenvolve pesquisas sobre relações étnico-raciais na infância, com ênfase nas experiências, vivências e vozes das crianças. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4018364161731225

JULIANA TIMÓTEO DE MELO
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Gestão Educacional pelo Centro Educacional da Fundação Salvador Arena e em Educação Inclusiva pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Atua há mais de

duas décadas na rede pública municipal de São Bernardo do Campo, exercendo funções docentes e de gestão escolar na Educação Infantil. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pelo compromisso com a escola pública, a formação docente e a construção de práticas pedagógicas antirracistas, freirianas e socialmente referenciadas. Desenvolve pesquisas no campo das relações étnico-raciais, articulando metodologias ativas, currículo e educação decolonial. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2305092438764155

MARIA CRISTINA ALBINO GALERA
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua há dez anos como Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em Centro de Educação Infantil (CEI). Sua pesquisa de mestrado sobre musicalização na creche resultou na realização de formações docentes, na participação em congressos e eventos científicos, na produção de artigos acadêmicos e na implantação de um Parque Sonoro na unidade educacional em que a investigação foi desenvolvida.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3101442642098387

MARIANA DE ALMEIDA DE MOURA
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Gestão Escolar, Artes, Alfabetização, Letramento e Atendimento Educacional Especializado. Licenciada em Pedagogia e História. Atuou na gestão escolar da rede privada e na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas redes municipais de Ribeirão Pires e Santo André. Na gestão pública, exerceu as funções de Professora Assessora de Educação Inclusiva e Assistente Pedagógica no Departamento de Educação Inclusiva e Apoio Educacional da

Secretaria de Educação de Santo André. Atualmente, atua como Diretora de Unidade Escolar, reafirmando o compromisso com uma educação pública emancipadora e socialmente referenciada. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8651636602673263

MARILDA CAPITULINA COSTA SALGADO
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS. Atuou como Supervisora de Ensino da Rede Municipal de São Caetano do Sul e, atualmente, coordena a equipe de formadores do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE) do município. É autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3166972643126576

MARTA REGINA PAULO SILVA
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Pedagogia e Psicologia e Pós-doutora em Gestão e Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e do Grupo de Estudos Paulo Freire. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Infantil, epistemologia freiriana, interculturalidade, relações de gênero, relações étnico-raciais e formação docente. Autora de livros e artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7145831589734229

MIRIANE DE AMORIM ARAÚJO
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Educação Infantil e em Ciências e Tecnologia. Atua como professora da Rede Municipal de Educação de Santo André (SP). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS (GEPIDE/PPGE-USCS) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5428099541234347

NATÁLIA FRANCISQUETTI DA SILVA
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Graduada em Pedagogia. Atua como professora da Rede Municipal de Educação de Santo André (SP). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS (GEPIDE/PPGE-USCS) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2852891003453844

PATRÍCIA STECCA REIS DE ANDRADE
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Graduada em Pedagogia. Atua na Rede Municipal de Educação de Santo André (SP) e exerce atualmente a função de Coordenadora Pedagógica em creche. Possui experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS (GEPIDE/PPGE-USCS). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6759854197914371

VANILZA RAMOS RODRIGUES OLIVEIRA
Pedagoga pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Alfabetização e Letramento e em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Professora de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas redes municipais de São Bernardo do Campo e Santo André (SP). Desenvolve pesquisas e práticas voltadas à alfabetização, à educação inclusiva e ao protagonismo infantil. É autora de artigos científicos na área da Educação e dedica-se à produção de materiais pedagógicos voltados à formação de professores e à valorização da infância.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1321093167212727

VIVIANE GRACIELE DE ARAÚJO VALÉRIO
Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Capital e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Atua há 14 anos na Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul, exercendo funções docentes e de gestão escolar. Atualmente, ocupa o cargo de Diretora de Centro de Educação Infantil (Creche). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e autora de artigos científicos na área da Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4443810091164326

E se escutar as crianças fosse também uma forma de transformar o mundo?

Esta obra reúne pesquisas que desafiam silêncios, problematizam certezas e fazem das infâncias, das docências e da diversidade caminhos para reinventar a educação. Um livro sobre vozes que resistem, diferenças que nos transformam e práticas que abrem espaço para outros mundos possíveis.



Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3279-9