

**UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL UNIVERSITÁRIAS (UEIU):  
TERRITÓRIOS PARA PENSAR AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**Barbara Bersot – UERJ/CNPq  
barbara\_bersot@yahoo.com.br**

**Cláudia Vianna de Melo – UERJ/CNPq  
claudiavdemelo@yahoo.com.br**

**Cássia C. Barreto Santos – UERJ/CNPq  
cassiabarreto2004@yahoo.com.br**

**Flávia Maria de Menezes - UERJ  
flaviamaria37@yahoo.com.br**

**Ligia Maria Leão de Aquino – UERJ/FAPERJ  
ligiaaquino@yahoo.com.br**

**Nathália Amaral Ferreira – UERJ/CNPq  
nathalia\_amaral\_ferreira@hotmail.com**

**Paulina de A. Martins Miceli – Colégio Pedro II  
paulina\_miceli@yahoo.com.br**

**Priscila de Oliveira Dornelles - UERJ  
pridornelles@hotmail.com**

**Grupo de Pesquisa: Infância e Saber Docente**

Na década de 1970, iniciativas sociais e políticas lideradas pelas mulheres trabalhadoras, feministas, e por sindicatos, reivindicavam o atendimento à criança em creches e pré-escolas, no período em que as mulheres cumpriam sua jornada de trabalho. Nesse

momento de luta em que a creche representou forte apelo nas reivindicações por direito das mulheres trabalhadoras, eram evocados dispositivos legais que tratavam do assunto e que se circunscreviam à esfera trabalhista, mas especificamente, ao decreto federal de 1943, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Tal legislação determinou, pelo menos no aspecto formal, a criação de “local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os filhos em período de amamentação”, ou de se firmar convênio com creche, ou ainda, se fazia a recomendação de se criar “escolas maternais e jardins de infância por entidades públicas [...] destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas” (Campos, Rosemberg e Ferreira, 1992: 62). Entretanto, essas ações pouco se efetivaram como se evidenciou em avaliações realizadas “principalmente a partir dos anos 70, quando se iniciaram as mobilizações das mulheres em torno de seus direitos”, o desrespeito à legislação se deu tanto pela ineficiência de fiscalização como pelo baixo valor da multa prevista para as empresas infratoras (idem, p. 62).

Nas décadas de 1970 e 1980, período do surgimento das chamadas creches universitárias, se observa uma expansão de oferta de vagas para educação pré-escolar, através do Estado, seja por pressão advinda do aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho formal e da mobilização dos movimentos de mulheres, mas também pelo projeto de desenvolvimento sócio-econômico do regime militar (1964-1985) que insere a creche e, especialmente, a pré-escola como estratégias para melhoria da escolaridade obrigatória e de controle das populações mais pobres. Através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa do Ministério da Educação, e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), entidade vinculada à esfera da assistência, o governo federal investiu numa política de massa de caráter compensatório e a baixo custo, recorrendo a estratégia de convênio com entidades filantrópicas e comunitárias para ampliar o atendimento a crianças em idade pré-escolar (Rosemberg, 1992). Nesse processo, participaram agências internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), exercendo grande influência nas propostas elaboradas pelo Ministério da Educação e governos regionais, contribuindo para o fortalecimento do “modelo de uma pré-escola brasileira de massa desempenhando também função de assistência”. Este modelo, ao qual se refere a autora como “contaminação assistencialista da pré-escola”, sofreu críticas e resistências das esferas municipais e estaduais, principalmente nos meados dos anos de 1980, até porque em tais esferas, como também nos

movimentos sociais, defendia-se uma educação infantil pública que “desempenhasse a função educativa”.

Ao reconstituir esse processo de contaminação, para melhor entender esse nível educacional (educação infantil), é possível perceber que os movimentos não foram sincrônicos e não envolveram os mesmos protagonistas sociais. A contaminação da pré-escola dá-se a partir dos anos 60, inspirada em propostas de agências internacionais (UNICEF e UNESCO) e assumida pela administração educacional federal. A contaminação da creche ocorre a partir da segunda metade dos anos 70, assumida pelos movimentos populares e por técnicos da administração local. Assim, a ideia de uma pré-escola de massa e assistencialista, que ganhou rapidamente a adesão da instância federal, sofreu resistência das instâncias estaduais e municipais, não tendo conseguido, por esta razão, alterar essencialmente o perfil das redes de pré-escola implantadas no país. Por outro lado, a ideia de uma creche mantida pelo Estado que desempenhasse função educativa, surgindo do movimento social e de técnicos municipais, não conseguiu influenciar instâncias federais, mas acabou sendo implantada por algumas prefeituras (Rosemberg, 1992, p. 22).

Nos debates travados sobre as funções do atendimento educacional à criança pequena, ficava evidente o embate entre as ideias de “assistência x educação” e “público x privado”, no período que vai do final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, ganhando relevância com a promulgação da Constituição Federal (1988). Entretanto, a Constituição Federal, na visão da autora, ao estabelecer como dever do Estado a oferta da educação infantil de 0 aos 6 anos<sup>1</sup>, em creches e pré-escola, contribuiu para a cristalização dessas ideias nesse período, uma vez que não especificou claramente quais seriam as funções das duas instituições no atendimento às crianças brasileiras.

No que tange às motivações que levaram ao surgimento das Unidades de Educação Infantil Universitária (UEIU), percebe-se que outras questões também se apresentam nesse debate, não somente a luta legítima dos movimentos feministas para a criação de creches afirmando o direito da mulher trabalhadora, como também o modelo “político e pedagógico de expansão” adotado pelo governo federal no início da década de 1980 e que influenciou as tendências educacionais na educação infantil, não apenas neste período, mas ao longo de toda a década de 1990 (Rosemberg, 1999, p. 19).

O período de oitos anos que se deu entre a promulgação da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDB 9394/96 representou um tempo de dilemas e tensionamentos para a educação infantil, cujos reflexos são ainda bastante visíveis

---

<sup>1</sup> Com relação à Constituição Federal, ressaltamos a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que alterou a redação do artigo 208, passando a estabelecer a *educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade*.

nos dias atuais. Nesse sentido, percebe-se a distância entre a possibilidade de transformar o cenário da educação infantil e o que, na realidade, as políticas públicas na época representavam. Essa distância também foi sinalizada por Aquino e Vasconcellos (2012), que a denominaram como um “fosso” que separa a creche enquanto instituição pública de educação infantil, da condição de efetivar o direito à educação aos cidadãos de 0 a 3 anos de idade:

A comparação dos dados da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dos anos de 1995 e 2008 (IBGE, 1995-2008) revela que a taxa de frequência à creche saltou de 7,6% para 18,1% da população de 0 a 3 anos de idade; já em relação à pré-escola, passou-se de 47,8% para 64,6% de taxa de frequência da população de 4 a 6 anos. Os números demonstram o crescimento das matrículas, mas apontam também o quanto a educação em creche ficou bem distante das metas estabelecidas pelo PNE 2001-2010 (Brasil, 2001). Estava previsto que a ampliação da oferta em 2005 deveria atingir 30% da população de 0 a 3 anos, e no final da década, 50% (meta 1). Apesar de os textos legais expressarem a intenção de integrar a creche e a pré-escola como primeira etapa da educação básica, na prática o *fosso*<sup>2</sup> manteve-se e voltou a acentuar com a Emenda Constitucional n. 59/2009 (Brasil, 2009a), que tornou a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade. (p. 70).

O direito à creche no local de trabalho, nesse contexto, passou a fazer parte, também, das reivindicações das comunidades universitárias, que similar à organização de empregados de outras empresas públicas e privadas, se buscou levantar dados sobre as respectivas necessidades, elaborar projetos, avaliar custos e conseguir a instalação de creches. No ano de 1972 foi criada a primeira unidade universitária federal de educação infantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porém, só na década de 1980, o número de creches universitárias teve aumento significativo, quando por meio do Decreto nº 93.408 de 10 de outubro de 1986<sup>3</sup>, os funcionários, homens e mulheres, passam a ter direito à creche no local de trabalho. Paulatinamente, foram sendo criadas creches nas universidades federais, alcançando o total de 26 creches instaladas em 19 de 52 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), além de algumas estaduais.

A criação de tais unidades se dá fortemente marcada pelo caráter de prestação de serviço, como evidente nesse decreto federal de 1986 e pelo decreto estadual de São Paulo, de 1982, que tinha como objetivo criar centros de convivência infantil para filhos de servidoras públicas. O decreto federal concedeu a condição legal para as Instituições Federais Ensino Superior (IFES) criarem unidades de Educação Infantil. Entretanto, essa conquista foi, de

---

<sup>2</sup> Grifo nosso

<sup>3</sup> Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal, e dá outras providências. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 977, de 10.09.1993.

certa forma, contida pelo Decreto nº 977, de 10.11.1993<sup>4</sup>, que além de instituir o auxílio pré-escolar – assistência financeira recebida mensalmente, visando substituir a creche no local de trabalho, proibiu a criação de novas unidades a partir da data de sua publicação (Raupp, 2004).

A ampliação do número de unidades, mesmo tendo como principal motivação o caráter de assistência ao trabalhador, também foi influenciada pelos avanços da educação infantil e do crescimento da área como campo de pesquisa, que, a partir dos meados da década de 1980, “[...] passa por significativas transformações, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, quando a creche passa a ser reivindicada também como um direito das crianças [...]” (Raupp, 2004, p. 203).

Por conta de questões diversas e adversas, as equipes das UEIU se mobilizaram e criaram, em 2002, a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI), entidade que congrega tais unidades de educação infantil das universidades federais de ensino superior (UFES) e as representa no contexto nacional, tendo por finalidade incentivar a participação das unidades de educação infantil nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das UFES, a integração das unidades de educação infantil das UFES, sua valorização, sua defesa e a representação do conjunto de seus filiados, judicial e extrajudicialmente<sup>5</sup>.

No contexto da integração da Educação Infantil ao sistema educacional, as unidades de Educação Infantil ligadas aos órgãos da Administração Pública Federal encontram-se em situação por vezes indefinida e, em geral, carecem de melhores condições institucionais de funcionamento (CNE/CEB nº 17/2010). Conforme mapeado e divulgado pela ANUUFEI, há uma grande diversidade dos modos de vinculação administrativa das UEIU estrutura das instituições, além das diferentes formas de manutenção, financiamento, composição e formação de quadros de pessoal (Barros, 2013). Com isto, constatam-se diversas situações, como por exemplo, a variedade quanto ao vínculo institucional (Centros, Pró-Reitorias, Colégio Universitários, Coordenadorias, Departamentos, entre outras) e também em relação a carreira docente (ausência de quadro para carreira docente, quadros com professores efetivos, quadros com professores de Educação Básica), entre outras.

---

<sup>4</sup> Dispõe sobre a assistência pré-escolar, destinada aos dependentes dos servidores públicos da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, desde a faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

<sup>5</sup> Informações disponíveis na página da entidade: <http://w3.ufsm.br/anuufei/> (acesso em junho de 2014).

Por essa e outras demandas específicas das unidades educacionais, a ANUUFEEI encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitando esclarecimento e orientação quanto à regulamentação de normas de funcionamento dessas unidades de educação infantil. Em resposta, para adequar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino ligados a órgãos da Administração Pública Federal às legislações do país, o CNE publicou a Resolução N° 1 de 10 de março de 2011 (Brasil, 2011), que dez artigos que fixam normas de funcionamento das UEIU ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, condição para seu reconhecimento, manutenção e financiamento como unidade vinculada à Federação.

Na referida resolução, no que diz respeito aos desafios que essas unidades devem enfrentar, identifica-se como avanço a garantia de ingresso dos profissionais da educação exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, permitindo a estruturação e organização de equipe especializada, superando os problemas de rotatividade de funcionários provenientes em grande parte do caráter precário de sua contratação (estagiários, contratos temporários, desvios de função, entre outros).

Contudo, observa-se que a partir da Resolução nº1/2011 antigas discussões e novos desafios foram postos para as UEIU e que mediante seu cumprimento haverá ganhos e também perdas que fazem parte no processo de mudanças.

### **Creche UFF e Creche Carochinha: um breve itinerário histórico**

A Creche UFF inicia sua história por volta de 1982, a partir de demandas e mobilizações da comunidade universitária. Professores/as de diferentes áreas visavam dispor de um campo de investigação e prática para a formação profissional e acadêmica de alunos de graduação e de pós-graduação de diferentes cursos, como também de um espaço educacional de qualidade para o filho de funcionários – administrativo e docente, e de discentes. Parte desse professorado criou, em 1989, o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC/UFF), um grupo da comunidade acadêmica, militante pela criação da Creche e que acompanhavam o projeto de construção de um prédio destinado à creche no novo campus universitário Universidade – Campus Gragoatá.

[...] durante esses anos, o grupo de professores tomou para si a responsabilidade de integrar os resultados acadêmicos de diferentes áreas relativos à educação, desenvolvimento e saúde da criança de 0 a 6 anos, passando a atuar de modo mais próximo à população e à realidade de Niterói

e adjacências, em espaços educacionais como creches e pré-escolas públicas e comunitárias (Vasconcellos, 2011, p. 8).

Embora o novo campus universitário já estivesse com várias unidades funcionando em 1990, a Creche UFF teve suas atividades iniciadas somente em 1997. Para a profa Vera Vasconcellos, pioneira na criação do NMPEEC e da Creche, essa história mobiliza muitas emoções e sentidos de luta.

“FELICIDADE” é o sentimento que brota do meu peito ao poder lembrar a história da Creche UFF. Inaugurada em outubro de 1997, demonstra as contradições e lutas aí acontecidas. Resultado de mais de dez anos de reivindicações e se situando na contramão de tendências na organização do espaço mundial (globalização, desmonte do Estado Benfeitor – *Welfare State*, amplos processos de privatizações), a inauguração da Creche UFF se caracterizou, sem dúvida, como um marco de resistência. Professores de diversos departamentos da Universidade Federal Fluminense se engajaram no projeto, tendo como ponto em comum a busca de um trabalho socialmente relevante, gratificante e interdisciplinar. (2011, p. 7).

O primeiro momento de funcionamento da Creche, com apenas 40% das obras concluídas, foi chamado de “mutirão”, porque os próprios profissionais do NMPEEC e os “estagiários avançados” se responsabilizaram pelas atividades com as crianças. As 22 crianças – filhos e filhas de professores/as, funcionários/as e estudantes de cursos de graduação e pós-graduação – eram atendidas em 10 sessões semanais de funcionamento, pela manhã, de 8h às 12h, e/ou à tarde, de 14h às 18h.

A equipe foi formada após a nomeação de uma coordenadora da unidade, por meio da Portaria nº 27, de 01.06.1999, duas professoras (uma da Fundação Municipal de Educação e outra contratada pela universidade), um auxiliar de creche e de cozinha contratados e um auxiliar administrativo e um recepcionista do quadro de funcionários da universidade.

A partir de uma Norma de 1999, a Creche UFF ficou subordinada administrativamente à Pró-Reitoria de Extensão<sup>6</sup>, assim permanecendo até 2007. O NMPEEC prosseguiu nas atividades de pesquisa e extensão com um grupo de professores de diversos departamentos e unidades acadêmicas, dando origem ao Grupo Gestor da Creche UFF.

No ano de 2007, com a criação do Colégio Universitário Geraldo Reis (instalado num prédio externo ao Campus do Gragoatá), a Creche UFF foi integrada administrativamente a este colégio, se tornando, nessa estrutura, o Departamento de Educação Infantil.

---

<sup>6</sup> A Pró-Reitoria tinha a incumbência de suprir a Creche com os recursos necessários à obtenção de material permanente, de consumo e recursos humanos.

Por força de afastamento de pessoal (aposentadorias e licenças) e das exigências postas pela Resolução nº 1 de 2011, a Creche UFF passou por uma série de transformações quanto a sua identidade. Em 2013, a gestão foi assumida por uma nova professora da Faculdade de Educação, o processo de ingresso foi alterado com a abertura para todos, sem reserva de vagas para a comunidade interna (matrícula universal) e, ainda, a realização do primeiro concurso para docentes de educação infantil para a unidade, que resultou no ingresso de cinco professoras de carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Uma série de reformas alterou as condições de funcionamento da unidade, que denotam transformação de sua identidade no sentido de não só melhorar o atendimento às crianças e suas famílias (agora compostas por grupos diversos), mas também de incrementar seu perfil universitário – de ensino, pesquisa e extensão. A unidade agora conta com um espaço para reuniões, que também pode ser utilizado como auditório, por exemplo, dispondo assim de infraestrutura para atividades de ensino, pesquisa e extensão, como formação continuada para sua equipe interna, mas também para outras unidades da universidade e da comunidade externa.

Nesta reforma a preocupação com o atendimento educacional inclusivo está presente em adaptações para a mobilidade de deficientes físicos, como rampas e banheiros adaptados para cadeirantes. Além dessas mudanças, outras foram relevantes como a reformulação e ampliação dos espaços para as crianças (interno e externo), que receberam mobiliários e equipamentos novos. Com as mudanças no espaço foi possível acomodar salas individuais e coletivas para que as atividades de ensino, pesquisa e extensão possam ter espaços mais reservados na UEIU para reuniões, planejamentos e outras, sem interferir na rotina das crianças, dando melhores condições para conciliar as atividades da Educação Infantil com as de ensino, pesquisa e extensão dos adultos em nível de graduação e pós-graduação.

Quanto à Creche Carochinha, salienta-se que esta UEIU está vinculada à Universidade de São Paulo (USP), um instituição estadual. Segundo Palmen (2005), a criação de creches nas universidades estaduais como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Paulista Julio de Mesquita (UNESP), também teve sua motivação nas lutas pela emancipação da mulher, nos movimentos feministas e pelo direito à creche no local de trabalho. O que é peculiar nesse processo vivido pelas creches universitárias paulistas estaduais e seus atores, é a luta pelo direito à creche na



universidade estadual como um local de trabalho de mulheres e homens, e não somente das mulheres trabalhadoras e estudantes dessas universidades.

Em se tratando do itinerário histórico das UEIU estaduais paulistas, ressalta-se como fruto desta luta o Decreto Estadual de 1982, mencionado anteriormente, que criou o Programa Centros de Convivência Infantil – CCI (2007, p. 237). Tal Programa, vinculado ao Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo de São Paulo (FASPG), era destinado aos filhos das funcionárias públicas, de todas as Secretarias de Estado e não apenas às universidades. A faixa etária das crianças atendidas no Programa era de 3 meses a 6 anos e 11 meses. Para Palmen (2007), os CCI na sua origem se constituíam “numa proposta socioeducativa destinada aos filhos da servidora pública durante o período de trabalho da mãe” e, seguindo o proposto na legislação, já traziam em suas diretrizes ideias como “atendimento integral à criança” e preocupação com a adequação das instalações às necessidades das crianças em função da sua faixa etária e das várias etapas de desenvolvimento, que representavam, na época, a possibilidade de avançar na finalidade da educação infantil, embora a ideia do direito da criança a essa etapa da educação só tenha se efetivado nas políticas públicas a partir de 1988, com a Constituição Federal (idem, ibidem). Assim, pautada nos termos desse decreto que se deu a criação das unidades de educação infantil na USP, na UNICAMP e na UNESP.

A Creche Carochinha está vinculada à Coordenadoria de Assistência Social (COSEAS) da USP, atualmente denominada Superintendência de Assistência Social (SAS). Iniciou seu funcionamento em 1985, após cinco anos de luta pela conquista de um “antigo sonho dos funcionários, docentes e estudantes da USP de Ribeirão Preto em ter um atendimento de qualidade para suas crianças pequenas”, conforme contam Rossetti-Ferreira & Mello (2001)<sup>7</sup>.

O Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação – CINDEDI, sediando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/Ribeirão Preto, se constituiu num espaço de “referência em pesquisa/ensino/extensão nas áreas de desenvolvimento humano e educação infantil”<sup>8</sup>, tendo um papel fundamental na constituição da Creche Carochinha, na sua implantação, como já sinalizado, assim como na produção do conhecimento a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão que acontecem nesta UEIU.

---

<sup>7</sup> Maria Clotilde Rosseti-Ferreira e Ana Maria Araújo de Mello são as organizadoras da obra *Os Fazeres na Educação Infantil*, livro que narra as experiências da Creche Carochinha, através de crônicas elaboradas pelos próprios educadores e técnicos da creche, e pesquisadores do CINDEDI.

<sup>8</sup> CINDEDI ([www.ffclrp.usp.br/centros/centrodeinvestigacaosobre desenvolvimento e educação](http://www.ffclrp.usp.br/centros/centrodeinvestigacaosobre%20desenvolvimento%20e%20educacao)).

Segundo Raupp (2004), as UEIU's se destacam no contexto da educação infantil em função de algumas características próprias da constituição universitária: definir-se como campo para experimentação, observação e investigação para os cursos de formação inicial das universidades; atuar como campo de produção e aprofundamento do conhecimento produzido por pesquisadores integrantes, ou não, à universidade; constituir-se como local privilegiado para formação em serviço de educadores da infância (para além de seu próprio pessoal), uma vez que muitas dessas UEIU's são abertas à visitação e à prática de vivências que articulam teoria e prática em cursos de extensão. Portanto, um espaço fértil de formação e produção não somente para a universidade em que a UEIU está vinculada, como também para pesquisadores da área e profissionais da educação infantil que atuam em outros espaços e instituições.

### **Tessituras e perspectivas para uma pedagogia que afirma a infância nas UEIU**

Assim como a narrativa do itinerário histórico, as questões referentes ao currículo e às práticas pedagógicas são consideradas neste estudo como fundamentais no debate sobre as UEIU's. Estão colocados em evidência eixos da prática pedagógica na educação infantil que são objeto de investigação no conhecimento produzido que integra os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo Grupo Infância e Saber Docente. Cabe ressaltar que este estudo contempla as investigações, interpretações e análises de duas pesquisas de mestrado já concluídas e duas em processo de produção, cujas temáticas são a pedagogia de projetos, o brincar e a brincadeira na educação infantil, a leitura e formação de pequenos leitores e o protagonismo infantil nas pesquisas com e sobre as crianças. Todas essas questões foram investigadas a partir da produção de conhecimento decorrente das atividades de ensino, pesquisa e extensão que acontecem nas UEIU Creche UFF e Creche Carochinha.

Nesta perspectiva, ressalta-se o currículo pensado e praticado nessas instituições, assim como as práticas pedagógicas mediadoras no processo de formação das crianças, dos profissionais e da comunidade como um todo. Cabe ressaltar a diversidade de documentos oficiais<sup>9</sup> que, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

---

<sup>9</sup> Tais documentos encontram-se à disposição no Portal do MEC/BRASIL, identificados como publicações técnicas cuja finalidade é orientar professores, educadoras e gestores no trabalho junto às crianças de 0 a 3 anos nas creches, e 4 e 5 anos nas pré-escolas brasileiras. Sendo essas publicações: *Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo*; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*; *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*; *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos,*

estabelecem diretrizes e orientações com o objetivo de fortalecer as “práticas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças nas instituições”, como expresso no Portal virtual do MEC, onde apresentam tais documentos. Dentre as definições expostas na DCNEI, destaca-se a definição de currículo contemporânea, para além da concepção de currículo como listagem de conteúdos e disciplinas escolares.

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, pág. 15).

É importante sublinhar que na criação de uma pedagogia que afirme a infância, as pesquisas com as crianças no cotidiano das UEIU's em questão, reconhecem o jogo e a brincadeira como o contexto da infância, entendendo o brincar por um conjunto de atividades humanas que variam conforme o grupo social, a região, de acordo com um complexo processo de interpretação. Os aportes teóricos que dialogam com as análises aqui propostas, afirmam ser a brincadeira uma das primeiras formas de emergência e enriquecimento da cultura lúdica. Para Tânia de Vasconcellos (2008, p.115)<sup>10</sup>, “o ato de brincar é de domínio infantil; não porque seja exclusivamente das ‘criancinhas’, mas porque é a conduta criativa que possibilita ao homem reinaugurar-se infinitamente”. Assim, brincar é, inquestionavelmente, um dos caminhos para a criança conhecer o mundo em que está inserida e uma maneira para explicitar sua compreensão desse mesmo universo social em que estabelece suas relações (2008, p. 115).

Ao encontro com estas reflexões, Ângela Borba (2007, p. 12) aponta que através da brincadeira a criança reproduz e representa o mundo. Essa reprodução acontece mediante um processo ativo de reinterpretação que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. O processo de brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam e envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.

---

*conceituais; Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação; Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil; Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino.* ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12579:educacao-infantil](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579:educacao-infantil)).

<sup>10</sup> Atual gestora da Creche UFF. Anterior à Prof.<sup>a</sup> Dra Tânia de Vasconcellos, a gestão da UEIU era formada por um grupo gestor coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dominique Colinvaux.

Nos estudos de Brougère (2002, p.19-32), a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. Portanto, a cultura lúdica, como toda cultura, é o produto da interação social já que, segundo o autor, “a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.” (2002, p. 25). Nesse sentido, os lugares que as crianças frequentam ganham especial enfoque uma vez que são constituintes no mesmo tempo em que são constituídos pelas experiências concretas das crianças em interação com outras crianças de um mesmo grupo partilhando brincadeiras, experiências, valores, linguagem, e dessa forma, entre pares, vão se apropriando do mundo adulto, produzindo e reproduzindo culturas, criando “formas próprias de participação cidadã no espaço coletivo” ( Sarmiento, 2002, p. 11).

A leitura e literatura entendidas como um elemento das culturas infantis ocupa um lugar relevante nos espaços de educação infantil. Tanto no trabalho na UEIU da UFF quanto na Creche Carochinha a leitura é apresentada como uma prática mediadora que pode promover experiências necessárias à criança de aproximação com as diversas manifestações da sua cultura, de outras culturas, da arte, da literatura, e, nesse sentido, disponibilizar “os instrumentos que faltam para a prática social de uma leitura em sentido mais pleno, sem a qual a cidadania fica incompleta.” (Brasil, 2006, p.6)<sup>11</sup>. Cabe salientar que a Creche UFF tem em sua proposta e estrutura física a biblioteca infantil “Flor de Papel”, funcionando desde 1999, através de parceria entre o antigo grupo gestor da UEIU e a direção do Núcleo de Documentação (NDC), atual Superintendência de Documentação (SDC), e tornou-se “um espaço de mediação da informação e do conhecimento” dedicado “à formação do leitor, ao incentivo à leitura e à cultura e a promover a prática do ensino, da pesquisa e da extensão nas áreas de Educação Infantil e Biblioteconomia”<sup>12</sup>.

A metodologia de projetos de trabalho com crianças ou “trabalhos de projetos”, como postulam Hernández e Ventura (1998), é adotada como forma de organização curricular na educação infantil nas referências das propostas das Unidades investigadas. Tal metodologia se constitui em uma pedagogia que afirma a infância, contribui no protagonismo e na constituição da identidade das instituições, conferindo, particularmente às crianças, o direito a “espaços seguros, brincáveis, acolhedores e instigantes, organizados por professoras/es com formação específica e condições de trabalho dignas”, conforme defendem Aquino e

---

<sup>11</sup> Os estudos de Kishimoto (2010) sobre a relação leitura, letramento/literacia na educação infantil, embora não estejam evidenciados diretamente neste trabalho, contribuíram em diálogo com as reflexões aqui propostas.

<sup>12</sup> Retirado do site institucional <http://www.uff.br/creche/index.php/a-biblioteca>, em 8/07/2014.

Vasconcellos em seus estudos sobre o ordenamento legal para a educação infantil (2012, p.70).

Em diálogo com as ideias de Santos (1995), cada pessoa se torna uma *rede de subjetividades* considerando a diversidade de contextos sociais em que participa e vive suas experiências “criando, transmitindo, reproduzindo” culturas. A proposta de trabalho pedagógico com projetos nessa perspectiva torna-se um valioso instrumento na medida em que possibilita a construção de um currículo aberto e integrado, elaborado em interação e com a participação de todos, transformando essas UEIU’s em territórios singulares em relação aos outros tantos contextos sociais frequentados pelas crianças e seus profissionais, já que nelas as subjetividades encontram-se em *redes de relações*, pois diferentes pessoas e papéis sociais que habitam estes territórios participam coletivamente das práticas pensadas para o espaço/tempo da instituição, e daquelas realmente praticadas pelos seus sujeitos no cotidiano, a partir do que os projetos vão possibilitando ao serem colocados em ação (Santos 1995, 2000 *apud* Alves, 2005).

As orientações pedagógicas das UEIU’s investigadas privilegiam nos projetos de trabalho a produção das crianças, suas vozes, desejos, interesses e necessidades. A produção das crianças, nesse contexto, é resultado de suas próprias aprendizagens, em interação e diálogo com os professores.

Nessa perspectiva, compreende-se que os currículos pensados e praticados no interior das UEIU constituem uma pedagogia da infância possibilitando a promoção de “experiências de infância” às crianças. Experiências essas que podem atravessar não somente as crianças como também os educadores infantis, as instituições, as políticas públicas, para que as instituições de educação infantil alarguem seus propósitos para além da educação da pequena infância e possam se constituir em um “lugar de vida infantil” para todas as crianças, como defende Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 182)<sup>13</sup>.

Concluindo, foram evidenciados os aspectos presentes nos trabalhos de pesquisa produzidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas UEIU Creche Carochinha e Creche UFF, que integram o material documental das investigações realizadas pelo grupo Infância e Saber Docente, considerados fundamentais tanto na constituição de uma pedagogia que afirma a infância nesses espaços, como, e especificamente, na relevância das UEIU como

---

<sup>13</sup> Os estudos de Pereira (2006, 2010) Pereira & Jobim e Souza (1998, 2000), que tratam a infância na perspectiva benjaminiana, apesar de não evidenciados diretamente neste trabalho, contribuem, indiretamente e em diálogo, com as ideias desenvolvidas neste momento do texto.

política de atendimento às crianças e suas famílias, e também na defesa desses espaços como campo de pesquisa, contribuindo para ampliar a quantidade e a qualidade da produção acadêmica brasileira sobre a infância em contextos educativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ALVES, N. Redes urbanas de conhecimento e tecnologias na escola. *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Rio de Janeiro, UERJ, set., 2005.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. *Infância e Diversidade na Produção do Conhecimento nas Unidades Universitárias de Educação Infantil*. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

AQUINO, Ligia Maria Leão de & VASCONCELLOS, Vera Maria R. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. In FARIA, Ana Lucia Goulart e AQUINO, Ligia Maria Leão de. (orgs.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista Criança*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.12-14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2011.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05. de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/>.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. *Programa Nacional do Livro e Leitura*. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução nº 1 CNE/CEB de 10 de março de 2011*. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. CNE, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 17/2010*. Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. D.O.U. de 28/2/2011, Seção 1, pág. 25. CNE, Brasília, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fulvia, FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: Possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coordenação). *Literatura: ensino fundamental*. Coleção Explorando o Ensino. Literatura, v. 20, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FARIA, Ana Lucia G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*. v. 26, n. 92. Campinas: Cedes, out. 2005. p. 1013-1038.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.3, n.1, p. 18-36, jan./jun. 2010.

PALMEN, Sueli H. C. *A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas/SP, 2005.

\_\_\_\_\_. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. *Pro-Posições*, vol. 18, n. 3(54) – set/dez, 2007.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

RAUPP, M. D. Creches Universitárias Federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação e Sociedade*. vol. 25, n. 86, p. 197-217, Campinas: Cedes, abril 2004. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em 2/09/2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*. n. 82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 1992. p. 21-30.

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

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et all (org.). *Os Fazeres na Educação Infantil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e Culturas da Infância. Projeto As Marcas dos Tempos: A Interculturalidade nas Culturas da Infância*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2002. Disponível em [www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Culturanainfancia.pdf](http://www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Culturanainfancia.pdf). Acesso em 12/03/2014.

VASCONCELLOS, Tânia de. Infância e narrativa. In VASCONCELLOS, Tânia de. (org.). *Reflexões sobre Infância e Cultura*. Niterói/ RJ: Ed. UFF, 2008.

VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de. Prefácio: um pouco de história. In: COLINVAUX, Dominique (Org.). *Caderno Creche UFF: textos de formação e prática*. Niterói: Ed. UFF, 2011, p. 7-9.

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SABER DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Ana Claudia Carmo dos Reis – UERJ/FAPERJ  
anaccreis@hotmail.com**

**Anna Paula Marques Farias – UERJ/CNPq  
fariasanna@hotmail.com**

**Josiane Fonseca de Barros – UERJ/CAPES  
josianebarros.psi@gmail.com**

**Ligia Maria Leão de Aquino – UERJ/FAPERJ  
ligiaaquino@yahoo.com.br**

**Luísa Maria Delgado de Carvalho - UERJ  
luisa@delgadodecarvalho.com.br**

**Thaís de Oliveira Trindade - UERJ  
thais.trindade17@gmail.com**

**Grupo de Pesquisa: Infância e Saber Docente**

As discussões e estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente buscam fundamentação nas perspectivas críticas da formação docente inicial e continuada que trazem para o debate desafios, impasses, ambiguidades e conquistas. A revisão de literatura crítica se apresenta como contraponto ao modelo hegemônico de educação – pedagogia do capital, orientada pelos interesses e perspectivas neoliberais, que atravessam as diferentes práticas de formação dos trabalhadores/as, inclusive dos professores/as.



A formação de profissionais da educação infantil, ainda é um tema que exige intervenções, políticas públicas e projetos pedagógicos consistentes e muitas disputas teórico conceituais, principalmente quanto às concepções de infâncias e às concepções de formação.

Ressalta-se a importância do movimento que alavanque a qualidade da educação infantil, assim como sua amplitude de atendimento, condições de funcionamento e a formação de seus profissionais. Um dos fatores essenciais para a consolidação dos direitos já conquistados é o investimento na formação universitária e continuada das professoras que atuam com crianças pequenas, onde o cuidar e o educar possam realmente fundamentar as ações para a emancipação, reconhecendo os/as pequeninos/as como sujeitos de cultura, com direito à educação.

Ainda mostra-se como grande desafio a construção da identidade dos/as professores/as de educação infantil, considerando que, assim como a criança deve ser vista como sujeito de direitos, os professores/as também devem ser vistos como sujeito de cultura, produtores de conhecimentos e agentes de sua própria formação (Aquino, 2008). Considerar os/as docentes como sujeitos de sua formação, não significa desobrigar as diferentes instâncias públicas na organização e viabilização dos processos de formação inicial/universitária e continuada.

O investimento na formação universitária e continuada dos/as professores/as que trabalham com a pequena infância é um dos fatores essenciais para a consolidação dos direitos já conquistados em que o cuidar e o educar possam realmente fundamentar as ações para a emancipação, reconhecendo as crianças enquanto sujeitos de cultura com direito à educação que respeite as infâncias.

As propostas pedagógicas existentes nos currículos da Educação Infantil ainda se distanciam, na prática, do mundo da infância, principalmente ao não levar em consideração o direito de brincar, que ainda não é visto como uma atividade infantil em que a criança elabora conhecimento de mundo e da realidade social em que está mergulhada.

Observando também os currículos dos cursos de formação de professores/as, constata-se que a Educação Infantil está timidamente visível. Esta lacuna se dá tanto na formação universitária de profissionais para atuar com crianças de 0 a 3 anos, como de crianças de 4 a 6 anos. Mantém-se o ideário de uma educação voltada para a prontidão, que intenciona preparar as crianças para o mundo, numa relação adultocêntrica, na qual a criança só passa a ser enxergada a partir dos 6 anos de idade, já no ensino fundamental, numa perspectiva instrumental para a leitura e a escrita.

Kishimoto (2005) também aponta problemas na formação de professores para a pequena infância, destacando a pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação, onde as contradições aparecem não respeitando a especificidade da educação infantil. Se por um lado, a pedagogia da infância se afirma como momento de encontro e acerto ao exigir um corpo de conhecimentos que compreendam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, por outro lado, as práticas adotadas para formar os profissionais que vão educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e levam a educação infantil a reboque dos anos iniciais do ensino fundamental. A oferta de cursos fragmentados e distantes da prática pedagógica é também um reflexo da pouca clareza do perfil profissional.

Se a formação profissional requer o equilíbrio entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos destinados à apreensão dos conhecimentos do mundo, parece, no entanto, que acarreta muitos desencontros, entre os quais, a querela entre os cursos de pedagogia e normal superior que desnudam pelo menos dois problemas: 1) cursos de formação teóricos com ausência da prática reflexiva e 2) perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica. (Kishimoto, 2005, p.108).

Uma das críticas mencionadas contra a formação de professores no interior da universidade tem relação com a natureza disciplinar, ou seja, a universidade tradicionalmente reproduz práticas em que professores/as se organizam em campo disciplinares. As universidades se destacam pela forte presença de alguns campos em detrimento de outros como, por exemplo, em alguns, o saber histórico, filosófico e antropológico e, em outros, saberes mais organizacionais.

Kishimoto afirma ainda que o poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos e cita como exemplo a formulação do currículo para a educação infantil. O aprendizado da criança pequena em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca não pode ser organizado em disciplinas. A reflexão sobre a Educação Infantil no meio acadêmico tem se ocupado, predominantemente, com os aspectos desenvolvimentistas da formação infantil, sem que os aspectos sobre o trato, o cuidado de crianças de colo, que dependem de uma atenção e de uma dedicação específica, assim como de uma ludicidade igualmente específica, encontrem espaço nesses territórios de saber e de formação universitária e continuada dos professores/as.

Os estudos de Gomes (2009) apontam um distanciamento nos cursos de formação entre o currículo formal e as práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Analisa

ainda as práticas pedagógicas e ressalta a importância da articulação entre teoria e prática, colocando em foco a formação inicial e continuada dos/as professores/as. Os saberes da experiência docente gerados nesta articulação são os primeiros passos para mediar o processo de construção de identidade destes profissionais. Esse processo de articulação favorece a autonomia na formação da educadora de crianças pequenas, levando questões práticas para a investigação teórica e as teorias, por sua vez, encontrando raízes nas práticas. Neste processo, é fundamental que a professora exerça um papel ativo na construção individual e coletiva dos saberes oriundos de sua prática, articulando com os saberes culturais e científicos.

Argumentando o papel dos professores/as como sujeitos do conhecimento, Tardif (2010) afirma que,

(...) essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação, rompendo assim, com concepções tradicionais do professor executor de tarefas. (p. 234).

Ao se considerar o/a professor/a construtor de um saber, este saber passa a ser objeto de investigação, categoria de análise que, no caso da professora de educação infantil, permite identificar e diferenciar suas práticas dos/as professores/as de outros níveis e etapas educacionais estabelecendo assim, uma identidade profissional.

Assumir uma identidade profissional significa assumir características próprias da profissão que são construídas a partir das perspectivas de conhecimento, fundamentação ideológica e conceitual. Dessa forma pode-se dizer que a identidade do professor é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de ser e de estar na profissão em que Nóvoa (1995) considera como processo identitário, realçando a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor e vice-versa.

(...) Não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite, os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc (p. 33).

Portanto, as concepções de infância que atravessam os cursos de formação de professores/as, em qualquer tempo, seja em seus conteúdos formais, seja nos conteúdos

formulados nas trajetórias de vida de cada um, influenciaram ou influenciam a construção da identidade do profissional desta categoria e, conseqüentemente, sua prática.

Parafraseando Alves e Garcia (1995), entendemos que o conhecimento é uma busca permanente, pois ele é prático, social e histórico, ou seja, é uma experiência prática do sujeito que se relaciona permanentemente com o objeto; é uma relação dialética sujeito-objeto e também uma luta constante pela apreensão do objeto através dos tempos. Desta forma, o conhecimento não está acabado, ele é provisório e em permanente construção. Para Alves (1986: 80), é preciso “pensar a formação na totalidade das esferas que a compõem: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e a das pesquisas em educação”.

Os saberes dos/as professores/as não existem antes de ser dito, sua comunicação vem a partir do esforço de explicação através do modo como é contado aos outros. O conhecimento vivido (prático) pelo professor/a é capaz de ser transferido de uma situação para outra, mas nunca transferido para outra pessoa. Na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico (Nóvoa, 1995).

Schön (1992) faz uma forte crítica ao atual paradigma da educação profissionalizante que se baseia no racionalismo técnico e se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Defende que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. Essa é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. Segundo Alarcão (1996, p. 17), Schön defende uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico. Para ele, a formação profissional deve ser uma atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos – uma criatividade a que dá o nome de *artistry*. É um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala – *back talk*.

A formação de um profissional dotado de tal competência deve, portanto, comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador

que, simultaneamente “treinador”, companheiro e conselheiro – *coach*, lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade que, pelo seu caráter de novidade apresenta-se sob forma de caos - *mess*. Esta componente de formação prática (*practicum*) em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo – *learning by doing*.

No agir profissional há uma competência *artística* – um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista. Esta competência lhe permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam.

Schön (1992) propõe quatro conceitos fundamentais para o processo de construção de conhecimento a partir da reflexão:

- a) Conhecimento NA ação: conhecimento demonstrado na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade; é dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação.
- b) Reflexão NA ação: reflexão durante a própria ação, sem interrompê-la. Embora com instantes de distanciamento e reformulação do fazer.
- c) Reflexão SOBRE a ação: reconstrução mental sobre a ação para tentar analisá-la posteriormente.
- d) Reflexão SOBRE a REFLEXÃO NA ação: processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer – ajuda a determinar as ações futuras, a compreender futuros problemas e descobrir novas soluções.

O papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Schön (1992) retoma a pedagogia deweyana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento. Defende que a prática orientada tem como principal objetivo uma iniciação à profissão, não se pretende que seja uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para ação. Em Schön, assim como em Walter Benjamin a *imitação* é também um processo construtivo, pois a atuação do

formador é reinterpretada pelo formando que a interioriza como sua. Alarcão (1996), ressalta que Schön não nega a importância do ensino da ciência aplicada, mas considera que a validade desta está condicionada à combinação com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional prática que possa integrar ação e reflexão na ação, pois estas são fontes de conhecimentos que se geram na própria ação.

A competência profissional implica um conhecimento situado na ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para aprender o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem.

A presente proposta de formação salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo com a própria ação e de aceitação dos desafios. O formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e sempre atitude de questionamento.

Alarcão (2003) ressalta sua crença nas potencialidades do paradigma de formação do *professor reflexivo*, mas reconhece que esse paradigma pode ser ainda mais valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação coletiva no contexto da sua escola. Desta forma, defende a *escola reflexiva*, ou seja, em desenvolvimento e em aprendizagem ampliando a visão de Schön (1992).

Continuo a acreditar nas potencialidades que nos oferece a proposta de formação do professor reflexivo. No meu país reconheço nela um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interactiva e ecológica. Reconheço, porém, a necessidade de proceder a novas formas de aprofundamento e de, como afirmei na introdução, acentuar o carácter colaborativo no coletivo docente. (Alarcão, 2003, p. 43).

A perspectiva teórica de Zeichner (1993) também considera o professor como um sujeito prático reflexivo, que vai muito além de executor de projetos. Um sujeito fundamental na produção de conhecimentos *sobre e para* o ensino, com destaque para a sua reflexão *na e sobre* a sua prática. Contudo, levanta o importante questionamento do uso banalizado e inconsistente de “prática reflexiva” que acaba por exercer sobre o professor mais controle do

que emancipação. Ao abordar as diferentes concepções de prática reflexiva objetivando tornar o conceito mais claro, elabora um quadro de tradições do ensino reflexivo: a *tradição acadêmica*; a *tradição da eficiência social*; a *tradição desenvolvimentista*; a *tradição da reconstrução social*; e a *tradição genérica*.

A *tradição acadêmica* acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para os alunos; a *tradição da eficiência social* acentua a aplicação de estratégias de ensino, motivadas por pesquisas e supõe um saber de base não gerado pelo professor; a *tradição desenvolvimentista* prioriza o aluno, na reflexão do professor; a *tradição de reconstrução social* acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade; e a *tradição genérica*, que é a do ensino reflexivo em geral, se organiza sem esclarecimentos. Desta forma, o autor conclui que os programas de formação de professores não refletem uma única tradição de prática, e que para se perceber a abordagem de um determinado programa de formação não é suficiente olhar para o seu conteúdo curricular, é preciso olhar para a sua pedagogia e para as relações sociais que orientam o programa de formação.

Zeichner (1993), assim como Dewey, afirma a importância do professor passar pela problematização de sua prática cotidiana. Destaca ainda que não bastam métodos mais participativos e do professor reflexivo para garantir a democratização do ensino. Sua luta se faz em dupla direção: a da formação do professor e a da justiça social para todas as crianças. Ressalta que a atenção do professor reflexivo deve se voltar também para dentro e fora da escola; o compromisso com a reflexão, enquanto prática social; a manutenção da tendência democrática e emancipatória dessa prática, não ignorando questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente, e as relações entre raças e classes sociais.

Sobre o saber necessário ao professor para a implantação do *princípio da inclusão* como único caminho possível para a democracia, o autor aponta abordagens alternativas de formação de professores para o ensino das minorias étnicas e linguísticas: a abordagem da *infusão* – que supõe a integração da formação de professores para a diversidade nos cursos já existentes.

Em Giroux (1988), podemos encontrar importantes argumentos que corroboram com as perspectivas críticas já apresentadas, pois reconhecem e elevam o lugar do professor ao de intelectual. Ao se considerar os professores como intelectuais, recupera-se no debate a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Para o autor,

(...) ao se compreender os professores como intelectuais, é possível a elaboração de uma severa crítica aquelas ideologias que legitimam práticas sociais que separam, de um lado, conceitualização, projeto e planejamento, e, de outro, os processos de implementação e execução. (Giroux, 1988, p. 21-22).

O conceito de intelectual sustenta a base teórica do autor para o questionamento das condições ideológicas e econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisa trabalhar buscando realizar intervenções críticas, reflexivas e criativas. O autor ressalta que as instituições de formação de professores, assim como as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais, e que parte disto se deve à racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática, além das teorias e formas de liderança e organização escolar que não permitem aos docentes um satisfatório controle sobre a natureza do seu trabalho.

Giroux (1988) busca em Gramsci (1982) fundamentação teórica para conceito de intelectual. Vale aqui destacar que para Gramsci (*ibid*) todo grupo social que queira conquistar sua hegemonia, principalmente quando das classes populares, precisa constituir sua identidade, sua intelectualidade e ter um projeto de educação que exija a construção rigorosa de um saber mais avançado e socializado. É fundamental que as classes trabalhadoras se apropriem dos instrumentos do conhecimento, superando a fragmentação do seu saber. Para Gramsci todos os homens são filósofos, e é preciso destruir o preconceito de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados. Se por um lado todos os homens e mulheres são intelectuais, por outro, nem todos funcionam na sociedade como tais.

A *filosofia espontânea* está ao alcance de todos na medida em que está contida na própria linguagem, ou seja, as palavras não são vazias de conteúdo, elas representam tanto no senso comum<sup>14</sup> como no bom senso<sup>15</sup>, o modo de ver e agir no mundo. A partir daí, nos revelamos homens-massa<sup>16</sup> ou homens coletivos<sup>17</sup>.

Gramsci (*ibid*) vai diferenciar os intelectuais *tradicionais* (cristalizados como casta no processo histórico) dos intelectuais *orgânicos* (representantes das classes fundamentais que se

---

<sup>14</sup> Caracteriza-se pela concepção diversa, desagregada, incoerente, adequada à posição social e cultural das multidões, produto do devenir histórico.

<sup>15</sup> Forma articulada de concepção de mundo.

<sup>16</sup> Caracterizado pela concepção de mundo não crítica e incoerente; é normalmente empurrado, sem vontade crítica e pertencente à uma multiplicidade de homens-massa.

<sup>17</sup> Aqueles que já atingiram uma elaboração crítica, consciente daquilo que é realmente, como produto do processo histórico o qual herdou uma infinidade de traços.



apresentam no atual momento histórico). Afirma que a relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas é “imediatizada” em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, das quais os intelectuais são precisamente os *funcionários*. Desta forma, o *intelectual orgânico* dá sentido e organicidade à classe, seja esta burguesa ou proletária. Ele tem a tarefa de organizar e manter a confiança dos que estão ao seu redor. Ou seja, gerar consciência de classe transformando uma classe *em si* em uma classe *para si*. Este intelectual não é um indivíduo isolado, e sim, a consciência de uma classe, como, por exemplo, o sindicato, o partido político, entre outros. Portanto, o intelectual está sempre ligado a um grupo, não está isolado e não existe intelectual neutro. A conquista ideológica se constitui numa das mais importantes características dos grupos sociais em relação a seus intelectuais.

Para Giroux (*ibid*) as categorias formuladas por Gramsci esclarecem a natureza política do trabalho intelectual quanto às funções sociais específicas, ajudando a destruir o mito de que a natureza do trabalho do intelectual é determinada por sua posição de classe. Ao contrário, não há correspondência imediata entre a posição de classe e consciência, e sim, uma correspondência entre função social do trabalho de um intelectual e a relação específica desse trabalho com a transformação ou a reprodução da sociedade dominante. Contudo, para Giroux (*ibid*) os termos de Gramsci precisam ser desenvolvidos a fim de que se apreendam as transformações da natureza e da função social dos intelectuais em seu trabalho como educadores. Desta forma o autor elabora categorias para analisar a função social dos educadores como intelectuais: transformadores; críticos; adaptados; hegemônicos.

A categoria de intelectuais transformadores sugere que os professores podem emergir como intelectuais de qualquer grupo e trabalhar com grupos diversos, incluindo ou não a classe trabalhadora, no sentido de desenvolver as culturas e tradições emancipatórias. Sua tarefa central é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Para tanto, faz-se necessário utilizar formas pedagógicas que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, garantam o diálogo e tornem o conhecimento significativo e emancipatório.

A categoria de intelectuais críticos é ideologicamente alternativa às instituições e às formas de pensamento existentes, mas não se considera ligada a qualquer formação social específica e não desempenha uma função social que seja expressamente política por natureza.

A categoria de intelectuais adaptados, em geral, adota uma posição ideológica e um conjunto de práticas que sustenta a sociedade dominante. Geralmente, não está consciente desse processo, pois não se define como agente do *status quo*.

A categoria de intelectuais hegemônicos se define conscientemente pelas formas de liderança moral e intelectual e se coloca à disposição dos grupos e classes dominantes. Seus interesses são subordinados à manutenção da ordem hegemônica existente.

Giroux (*ibid*), ressalta que,

(...) os intelectuais transformadores podem desvelar as formas - tanto negativas como positivas - do funcionamento do poder na escola. Nessa abordagem, o poder é considerado como uma força dialética, cujos modos de operação não são apenas repressivos. (...) a dominação nunca é tão completa que o poder seja experienciado exclusivamente como uma força negativa. Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor. É essencial compreender as formas contraditórias que o poder assume ao se manifestar na escola. (p.41).

### **À guisa de conclusão**

Muitos são os desafios no campo da formação docente inicial e continuada para a infância. A reflexão crítica, assim como a atuação crítica, devem se contrapor ao tecnicismo da prática reprodutora de uma ordem hegemônica que não respeita o saber docente dos professores/as, assim como os saberes das crianças rumo à pedagogia da transformação.

Kishimoto (2011, p. 114) ressalta os desencontros na formação dos profissionais da educação infantil e conclui que,

É preciso, nesse processo, eliminar o isolamento profissional valorizando os saberes profissionais de cada participante (Nóvoa, 1995), caminhar em direção às comunidades educativas (Formosinho et al., 1999), construir, em parceria com universidades, centros de formação, escolas, famílias, comunidades e crianças, um processo de formação inicial que se integre à continuada, que melhore a qualidade da educação das crianças (Oliveira-Formosinho, 2001), superando os desencontros na formação dos profissionais de educação infantil (Kishimoto, 1999)<sup>18</sup>.

Desta forma, entendemos que cursos aligeirados, seminários, palestras, entre outros, não configuram um processo sistemático e satisfatório para a reflexão-ação-reflexão, além de

---

<sup>18</sup> Nóvoa, A. (Org.). (1995). Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote; Formosinho, J.; Fernandes, A.; Sarmiento, M.; Ferreira, F. (1999). Comunidades Educativas. Novos desafios à educação básica. Braga: Livraria Minho; Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). Associação criança. Um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho; Kishimoto, T. (1999). “Salas de aula de escola infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança”. Nuances: Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente, v. 5, n. 4, PP.1-7.

reproduzir a ideologia neoliberal de educação que está posta na atualidade, repleta de produtos a se consumidos e para “reciclar”. Esta descontinuidade corrobora com a perspectiva de uma educação “imediatamente interessada para o trabalho<sup>19</sup>”, amparada pela Teoria do Capital Humano, com a intencionalidade formativa restrita ao plano instrumental, no “saber fazer”, em detrimento de uma educação integral e reflexiva com plena expansão das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas, éticas e físicas, enquanto verdadeiras bases para a emancipação (Barros, 2010). Portanto, a formação universitária/inicial e continuada merece ser pensada e realizada levando-se em conta os saberes e reflexões dos professores/as e das crianças, as realidades específicas do trabalho cotidiano, assim como as orientações teóricas que possam subsidiar a ampliação da dimensão intelectual, ou seja, uma escola reflexiva como um todo.

Como pontua Tardif (2010, p. 237) quando trata do saber docente em seu texto,

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício (...) seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios. (p. 237).

A formação docente, universitária/inicial e/ou continuada, aqui é entendida como um conjunto de processos e ações que possibilitam a reflexão dos/as professores/as sobre a prática, articuladas às reflexões teóricas, políticas e aos fazeres e saberes pedagógicos. Desta forma, contribui para que haja a construção de conhecimentos e os professores/as possam ampliá-los a partir do pensar sobre suas experiências articulando teoria/prática. Esta concepção de formação está para além do espaço das creches/escolas; está ligada à melhoria das condições de trabalho, à maior autonomia e à potencialidade de ação dos/as professores/as, no coletivo ou individualmente, ou seja, ao seu desenvolvimento profissional integral: carreira, valorização, aperfeiçoamento, piso salarial e condições adequadas de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Ligia Leão de. *Saber docente: questões para pensar a prática na educação infantil*. In: VASCONCELOS, V; AQUINO, L; DIAS, A. *Psicologia e Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008. p. 167 – 192.

---

<sup>19</sup> Ver: Frigotto, G. (1993). *A Produtividade da escola improdutiva*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, N. Formação do jovem professor para a educação básica. In: PINO, I. *Cadernos CEDES*. n. 17. São Paulo, Cortez/CEDES, 1986. p.5 – 20.

\_\_\_\_\_; GARCIA, R. L.. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de Professores – pensar e fazer*. 11ª. Ed.. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77 - 93.

BARROS, J. *Concepções de Infâncias e Formação Docente Continuada em Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUFEL): desafios e possibilidades*. Projeto de Qualificação do Doutorado. ProPEd/UERJ, 2010.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1988.

GOMES, M. *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KISHIMOTO, T. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1995.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. 11ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E DIVERSIDADE**

**Aloana Oliveira - UERJ**  
**aloanaoliveira@yahoo.com.br**

**Bárbara de Oliveira Gonçalves – UERJ**  
**bog.ped@gmail.com**

**Denise Rangel Miranda - UERJ**  
**denisermoliveira@yahoo.com.br**

**Edmilson dos Santos Ferreira - UFRJ**  
**baraoedmilson@gmail.com**

**Ligia Maria Leão de Aquino- UERJ/FAPERJ**  
**ligiaaquino@yahoo.com.br**

**Maria Cristina Martins - UFS**  
**mariacrismartins@yahoo.com.br**

**Yvone Costa de Souza - FIOCRUZ**  
**yvonesouza@yahoo.com**

**Grupo de Pesquisa: Infância e Saber Docente**

### **Universal e diversidade**

O mundo social se constitui a partir de conceitos pré-construídos num processo histórico com tradições universais e é partir daí que se reconhece a diversidade. Ortiz (2007) afirma que o termo universal é polissêmico, isto é, apresenta vários significados e sua utilização traduz diferentes tradições de pensamento. Ortiz (2007) afirma ainda que:

O pólo tradicional tende a ser pensado como algo mais homogêneo, enquanto a modernidade é vista como um processo de diferenciação crescente, correndo, inclusive, o risco de transformar-se em anomia. Dentro dessa perspectiva, a cidade torna-se o lugar privilegiado das relações anônimas e impessoais, em contraposição aos agrupamentos rurais nos quais os contatos face-a-face favoreceriam os traços de coesão. Por isso, (...) a considera como o lugar no qual “explodem as diferenças” e se afirma a irredutibilidade do indivíduo (p. 10).

Nesse sentido, recorremos ao o pensamento de Bourdieu (1997) ao destacar o que ele chamou de “monopólio interpretativo” considerando que existem interesses particulares daqueles que o anunciam, ou seja, um legado de gerações anteriores que estabelecem regras sociais que podem facilitar ou restringir a ação dos sujeitos e suas interações sociais. E nos traz um ponto significativo sobre como as identidades sociais estão associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais de grupos que rompem os padrões de subordinação e passam a se reconhecer em suas especificidades.

A crítica à universalidade da infância merece um destaque especial em nosso estudo por reconhecermos a importância das culturas infantis em suas diferentes idades e contextos que contribuem para a produção de culturas.

Nesta direção, discutimos os conceitos de infância e diversidade, e também como eles se relacionam. A infância como uma das diversas dimensões do humano e a diversidade humana como viés que atravessa a infância, tornando-a plural – infâncias. (Aquino, 2013, p. 171).

Entendemos que o desafio daqueles que se propõe a estudar a infância e sua diversidade está em romper com uma tradição onde é comum que se tomem a criança e a infância como conceitos universais. Nós do grupo de pesquisas Infância e Saber Docente, compartilhamos com as considerações formuladas por Renato Ortiz (2007) em que afirma a necessidade de considerarmos que o “universal termina onde começam a cultura e a língua.” (p. 14), e que, portanto, não se deve pensar a diferença como um Ser ou como uma essência, uma vez que a diferença é relacional e se produz e se situa em contexto determinado. A diferença e a diversidade, nessa perspectiva, estariam ligadas às civilizações e suas especificidades geográficas, políticas e históricas, ou seja, vão além de definições linguísticas ou semânticas, passando, necessariamente, por entendimentos políticos e filosóficos que se entrelaçam com diversas categorias de análise como: exclusão, pobreza, violência, intolerância, concepções de infância.

Assim, Ortiz (*idem*), ao discutir sobre o conceito de diversidade, nos alerta para o fato de que para tomarmos as culturas como um ‘patrimônio da humanidade’ consideramos “a diversidade enquanto valor universal.” (p. 15). O diverso, para ele, deve ser valorizado como um bem comum, pois as culturas minoritárias se não forem valorizadas correm o risco de desaparecer (p.15).

A partir dessas ideias, pensamos que é fundamental lidar com a diversidade, considerando que as diferenças como riquezas precisam ser reconhecidas e respeitadas em seu

caráter, quer seja étnico, de gênero, de raça, quer advindas dos povos do campo ou das florestas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, indígenas ou outros. Assumimos, pois, em nossas pesquisas, usar o termo infâncias, no plural, pelo reconhecimento de sua pluralidade e de suas implicações políticas, sociais e culturais capazes de diferenciar as crianças em seus contextos de vida e escolaridade.

## **Crianças e infâncias**

Para Sarmiento (2008), a infância se constitui como uma categoria social, como uma particularidade da consciência infantil. O historiador Philippe Ariès (1981) contribui significativamente para esta reflexão ao apontar os séculos XVI e XVII cuja concepção de infância estava centrada na “inocência e na fragilidade infantil”, enquanto o século XVIII passou a configurar a construção de uma infância moderna, baseada nos ideais de liberdade, autonomia e independência. Na Europa, no século XIX, as crianças que viviam nas cidades, a partir dos três anos, aproximadamente, já podiam participar das mesmas atividades dos adultos, os cuidados especiais eram reservados apenas aos primeiros anos de vida e às crianças que tinham melhores condições sociais e financeiras.

Ariès (1981) nos faz perceber que as concepções de infância trazem consigo diferentes contextos econômicos, geográficos e sociais que são demarcadas pelo tempo histórico e as condições socioculturais em que as crianças se encontram. Logo, as concepções de infância estão em constantes processos de construção e transformação.

Ao analisarmos o sentimento de infância discutido nos estudos de Ariès, como algo que caracteriza a criança, privilegiando os seus modos de ser, pensar e agir, e que merece um olhar mais atento, evidencia-se que seus achados “favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 24). Isso porque sua pesquisa baseou-se em fontes de famílias abastadas, principalmente, a partir da educação de meninos, e ainda deixando à margem as fontes históricas populares considerando os poucos registros devido às suas precárias condições econômicas. Nesse sentido, cuidar das crianças ou a preocupação com a sua educação tornou-se uma das responsabilidades das mulheres na sociedade que emergia.

Convém destacar que as crianças de classes populares também possuíam proteção, mesmo que não fosse, prioritariamente, pela família:

É difícil encontrar registros das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores. (Kuhlmann Jr, 1998, p. 25).

As atuais reflexões sobre concepções de infância afirmam que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos históricos e sociais porque a infância representa um período singular e significativo da vida, portanto:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história (*Idem, ibidem*, p. 31).

Em diálogo com esses estudos, defendemos uma concepção de infância que se representa pelas mudanças que ocorrem nas diferentes formas de organização da sociedade possibilitando a reunião em classes sociais distintas no que se refere à infância e a criança.

No que se refere à educação infantil, cabe pensá-la para além da socialização vertical e que se faz entre gerações numa relação unidirecional, em que adultos agem sobre as crianças. Essa concepção de socialização se embasa e reforça uma sociedade adultocêntrica, desempoderando as crianças e os jovens. Os estudos no campo da sociologia da infância têm trazido contribuições para entender os processos de socialização não só entre gerações, mas também entre coetâneos, reconhecendo o papel das crianças na sua própria socialização, mas entre pares e ainda, como produtores e sujeitos de preservação da cultura.

Tomar as crianças nessa perspectiva implica em organizar as propostas pedagógicas para a educação das crianças pequenas em outras bases, como estão delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), que estabelecem princípios éticos, estéticos e políticos a serem respeitados na formulação, seleção e organização de conteúdos, práticas e atividades, mas especialmente, nas relações com as crianças. Os princípios éticos dizem respeito ao desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, do respeito ao bem comum, a responsabilidade e heterogeneidade. Os princípios estéticos tratam da formação para o exercício da escuta sensível dos desejos das crianças, a criatividade e a diversidade. E os aspectos políticos determinam os direitos e deveres e ao exercício da cidadania através de “práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (DCNEI, 2009) Por isso,



defendemos uma educação da infância pautada nas práticas sociais e culturais de seu universo sociocultural mais amplo e que não se restrinja ao preparo para a escolarização ainda por vir.

Para Vandebroek (2013), um currículo adequado para a educação infantil precisaria se equilibrar entre duas armadilhas: a negação da diversidade e o essencialismo, por acreditar que “é apenas num contexto de igualdade e diferença que a identidade pode ser construída” (*idem*, p. 15) Para esse autor, a negação da diversidade sugere o tratamento de todas as crianças do mesmo jeito, segundo a visão do educador ou da educadora, sendo essa a primeira armadilha. A segunda diz respeito à redução da criança à sua família ou à sua origem étnica cultural, o que representa um desrespeito ao seu direito de conhecer e participar de outras experiências e práticas sócio-culturais.

### **Igualdade e diferença entre culturas e tradições**

O conceito de igualdade se opõe à desigualdade diante das relações sociais que se estabelecem entre diversas categorias, dentre as quais destacamos as crianças brancas, as crianças negras, ricas e pobres, crianças do campo e da cidade<sup>20</sup>. O poder simbólico ainda diferencia as crianças de acordo com a etnia, raça, classe social e gênero. Poderíamos incluir outros grupos sociais, mas fizemos essa escolha pelas as diferenças sociais estruturais que se aproximam do contexto da pesquisa, crianças que vivem no mundo das infâncias:

Crianças concretas que o habitam, é inexoravelmente falar de sujeitos do mundo, integrados a lugares, e sujeitos que a globalização uniu, partilhando de seus dramas e tragédias, realidades e fantasias (Caldart et al., 2012, p. 418).

Curiosamente, elas estão incluídas e excluídas pela sociedade de acordo com o que os grupos dominantes definem como passíveis de acesso aos bens materiais e imateriais. Entretanto, no debate sobre direitos, não se pode restringi-los “a direito de igualdade de acesso da pessoa” (Aquino, 2013, p. 177), visto que o acesso a um bem não é suficiente para sua apropriação, experiência e incorporação pelo sujeito para seu pleno gozo. Os índices de

---

<sup>20</sup> Achamos importante trazer, aqui, algumas possíveis categorias apontadas por nossas pesquisas que possuem base qualitativa e fundamentam-se em literatura especializada sobre infância, diversidade, educação infantil e políticas públicas para a infância. No diálogo com os estudos acadêmicos e na análise das produções investigadas, procuramos atualizar e ampliar o quadro teórico-conceitual referente aos temas-chave privilegiando o diálogo com os trabalhos de Vasconcellos e Sarmiento (2007), Faria e Mello (2007), Rocha (2001), Souza Santos (2010), Ortiz (2007), Faria e Finco (2011), Abramowicz (2011), Abramowicz e Gomes (2010), Brougère e Vandebroek (2007), Carone (1998), Fleuri (2003). Para este trabalho, especificamente, trazemos, também, as contribuições de outros autores.

repetência e evasão escolar são evidências de que o acesso à escola não é suficiente para que as crianças e jovens usufruam efetivamente o direito à educação. Estar na escola não garante o respeito aos direitos das crianças de se educarem, porque é necessário compreender a complexidade de fatores que tencionam tal questão, em que diferenças, ao serem desconsideradas ou negadas, produzem desigualdades de condição. Assim, podemos definir a igualdade como um processo de construção da cidadania no que se refere à efetivação de direitos coletivos. Enquanto a desigualdade representa a limitação do processo democrático de elementos básicos, por vezes essenciais ao bem comum.

Outro aspecto importante é a dimensão da cultura, enquanto sistema de vida de um grupo social. O conceito de cultura é plural, considerando a diversidade cultural transmitida de uma geração a outra, mas também intrageracional, pela transmissão oral e/ou através da convivência. As crianças são atores sociais, aprendentes e enquanto crescem, veem o mundo pelo olhar de sua cultura, ao mesmo tempo em que produzem cultura a partir de suas vivências e interações.

A família representa a primeira possibilidade de contato com o mundo social e essa relação se modifica na medida em que as crianças aprendem a falar e a andar, seguindo em busca de mais autonomia que são adquiridos durante a convivência com seus familiares, amigos e adultos mais experientes, isto é, seu desenvolvimento é constituído ao longo da vida.

Destacamos, entretanto, a substância social da memória que traz a lembrança do trabalho, de infância, do lugar de onde seus habitantes e das suas mudanças nos ecossistemas da região. Os saberes produzidos, e que aqui conceituaremos de tradicionais, circulam e se atualizam nas práticas de trabalho e nos modos de vida dos sujeitos (Martins, 2009, p.249).

Os saberes tradicionais são constituídos pelas experiências, pelas narrativas presentes nas histórias de suas vidas baseadas no cotidiano e são validados por um grupo social. Nessa direção, o trabalho pode ser interpretado como parte essencial para a construção da identidade social individual e coletiva e que se consolida como marca cultural de seu grupo no contexto em que vive, ou ainda como estratégia de sobrevivência.

Para Sarmiento (2002), “todas as crianças trabalham, isto é, desempenham atividade social” e, diferentemente do conceito de exploração do trabalho infantil, considerar a relação entre criança e trabalho, trata-se efetivamente de estreitar as relações das crianças com a construção de um processo de autonomia de uma atividade socialmente útil.

Se uma criança vive no meio rural e a família é camponesa, é provável que ainda ajude nas atividades agrícolas, que vão desde alimentar o gado e ordenhar vacas e ovelhas até à participação em atividades mais pesadas, fazendo cargas ou ocupando-se em trabalhos de lavoura (Sarmiento, 2002, p. 106).

Visto de outra forma, quando os pequenos são afastados da convivência de suas famílias, e conseqüentemente não vivenciam essas condições de vida e não se apropriam dos saberes tradicionais, a tendência é que quanto mais jovens se distanciam da cultura local, mais se poderá levar a descontinuidade do patrimônio cultural, acarretando, a aquisição de hábitos distintos e muitas vezes conflitantes com a cultura de seu grupo de pertencimento.

O trabalho de Vasconcellos (2009) discute o desenvolvimento de tradições, rituais e manifestações artísticas, especialmente o jongo, que enquanto elemento significativo da cultura popular presente no noroeste fluminense, também recebe o nome de caxambu.

Dança-se o caxambu ao som de um tambor percutido com as mãos. Esse instrumento é, geralmente, escavado a fogo a partir de um tronco sólido. Na cobertura do tambor são empregadas as peles de cabrito ou garrete. Dele provém o nome que se estendeu a toda manifestação: esse instrumento chama-se Caxambu. A preparação dos Caxambus (tambores) é realizada de maneira ritual e secreta, comunicada a iniciados, de geração em geração (Vasconcellos, 2009, p. 23).

Sua pesquisa evidencia que as crianças que, por tradição, eram proibidas de participar das rodas de jongo, os velhos jongueiros relatam em sua pesquisa, que trata-se de um ritual profano, sagrado e de culto aos espíritos de seus antepassados. Nesse sentido, somente os adultos participavam das rodas de caxambu pelo seu caráter religioso, o que levou as novas gerações a, gradativamente, não se envolverem nas tradições de seu povo. Por compreender que a participação junto às famílias em contextos culturais desde a mais tenra idade estimula a construção de hábitos e costumes e favorece a produção de saberes compartilhados, comunidades de jongo e caxambu passaram a introduzir as crianças em algumas práticas até então a elas interdidas.

A adesão das crianças assumiu uma movimentação que envolve a brincadeira e a dramatização. Dessa forma, as crianças se apropriam deste universo recriado-o, o que confere ao jongo uma diversidade de sentidos e práticas, e assim se preserva, constituindo as culturas infantis que resistem no jongo, enquanto manifestação cultural e patrimônio imaterial. A este processo, podemos chamar de Educação Patrimonial enquanto “expressão de valores, de uma

estética, de um olhar sobre o mundo” (Vasconcellos, 2009, p. 29), atrelando ao que Benjamin (1994) definiu como bens culturais ao se referir aos herdeiros que preservam a sua história.

### **Considerações finais**

Procuramos em nossos estudos, conceber a criança como sujeito de direito, ser sócio-histórico, produtora de cultura, criadora e capaz de estabelecer múltiplas relações nos espaços onde se encontra inserida. Acreditamos ser necessário ultrapassar o entendimento de que as crianças são meros objetos de conhecimento social para compreendê-las como sujeitos do conhecimento e produtores de cultura.

A Sociologia da Infância nos serve de aporte uma vez que busca novas formas de entendimento da criança e suas infâncias. Há, também, o diálogo com demais autores, pois, nos estudos realizados no grupo Infância e Saber Docente, temos investigado a produção do conhecimento nas Unidades de Educação Infantil Universitárias (UEIU) e questões relativas às infâncias buscando trazer à tona sua diversidade presente nos trabalhos e/ou como se apresentam nas produções investigadas, ou seja, qual o lugar das crianças e das infâncias nas produções relativas às atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão vinculados às UEIU investigadas.

Portanto, podemos definir a igualdade como um processo de construção da cidadania no que se refere à efetivação de direitos coletivos. Por sua vez, desigualdade representa a limitação do processo democrático de elementos básicos, essenciais ao bem comum.

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), buscamos este documento por consideramos que seus fundamentos e orientações para a formulação de propostas sejam de grande importância, pois vislumbra princípios éticos, estéticos e políticos, oportunizando uma educação da infância pautada nas práticas sociais e culturais de seu universo sociocultural.

Em Sarmiento (2002), procuramos compreender a criança e o trabalho, pois o autor evidencia em suas pesquisas que “todas as crianças trabalham, isto é, desempenham atividade social”. Porém este trabalho apresenta uma conotação diferente do conceito de exploração do trabalho infantil e sim uma necessidade vital à infância.

Por fim, Vasconcellos (2009), inspirada no que Benjamin (1994) definiu como bens culturais ao se referir aos herdeiros que preservam a sua história, a autora nos traz experiências de crianças que por meio de brincadeiras e dramatizações se apropriaram e

recriaram ao que confere ao jongo uma diversidade de sentidos e práticas, colaborando assim com a sua preservação, enquanto manifestação cultural e patrimônio imaterial.

Em diálogo com esses estudos referenciados, buscamos construir um quadro conceitual que permita compreender as concepções de infância que se tem produzido nas pesquisas e práticas circunscritas no campo da educação da pequena infância em sua pluralidade de condições e experiências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, L. M. L. *Infância e diversidade na produção do conhecimento nas Unidades Universitárias de Educação Infantil*. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

AQUINO, L. M. L. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil. In ABRAMOWICZ, Anete & VANDEMBROECK (org.). *Educação Infantil e diferença*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas 2: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, CNE; CEB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.pho?catid>. Acesso em: 01 jul. 2014.

CALDART, Roseli Salete, et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

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

MARTINS, Maria Cristina. As narradoras de Itaoca: trabalho, infância e produção de saberes no cotidiano de mulheres pescadoras. In. MENDONÇA FILHO, Manuel & NOBRE, Maria Tereza. *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa*. Salvador/ São Cristóvão: EDUFBA/ EDUFS, 2009.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. In *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, nº 34, jan./abr, p. 7-16.

SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, M., BANDEIRA, A. & DOLORES, R. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In. GARCIA, Regina Leite (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil. In ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (Org). *Educação Infantil e diferença*. Campinas/SP, Papirus, 2013.

VASCONCELLOS, Tânia. Infância e patrimônio. *Revista da FEEBA: Educação e contemporaneidade*, V. 18, nº 31 (jan./jun.). Salvador: UNEB, 2009.