

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAFAELY RAYANE DAS NEVES

**EM DEFESA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PÚBLICA**

JOÃO PESSOA - PB

2022

RAFAELY RAYANE DAS NEVES

EM DEFESA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal da Paraíba, como pré-
requisito para obtenção do grau de Licenciada
em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Diego dos Santos Reis

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N518ee Neves, Rafaely Rayane das.

Em defesa do brincar na educação infantil pública /
Rafaely Rayane das Neves. - João Pessoa, 2022.
51 f.

Orientação: Diego dos Santos Reis.
TCC (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação básica. 2. Educação infantil. 3. Lúdico.
I. Reis, Diego dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.22(043.2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAFAELY RAYANE DAS NEVES

EM DEFESA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba apresentado como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de LICENCIADA EM PEDAGOGIA, aprovado em 13 de junho de 2022 pelos membros da banca examinadora, composta por:

Diego dos Santos Reis

Prof. Dr. Diego dos Santos Reis
Orientador

Profa. Dra. Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula
Membra Examinadora

Prof. Dr. Roberto Rondon
Membro Examinador

JOÃO PESSOA, PB
Junho/2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos seres do astral que me guiam e zelam meus caminhos, incluindo minha avó e meu avô maternos, Dona Delza e Seu Raimundo.

Agradeço infinitamente a minha mãe, Maria do Socorro das Neves, pela vida e por ser meu maior incentivo e parceira mais fiel.

Agradeço a todas e todos que estiveram ao meu lado desde o início da graduação me dando suporte, força e coragem para continuar.

Agradeço infinitamente à Celeste, minha filha, pela honra de ser sua mãe, por tudo o que vivemos até aqui e por tudo o que ainda viveremos.

A graduação é, sem dúvida, um marco importantíssimo em minha vida e, se cheguei até aqui, foi devido a professoras e professores que serviram de força e inspiração. Agradeço a minha tia/professora Elione Rios, dos meus primeiros anos escolares, por ter sido luz, amor e dedicação.

Agradeço ao meu professor de filosofia do ensino médio, Diego Soares de Souza, pela coragem de pensar e fazer pensar mundos outros, pessoa fundamental para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao professor Roberto Rondon por ter sido inspiração para mim ainda antes de iniciar o curso de pedagogia e com quem muito aprendi, além de ter sido orientador, por duas vezes, no projeto de monitoria em filosofia da educação I.

Agradeço à professora Aurora Lula por ter aceitado compor a banca do TCC e pelos diálogos que virão.

Por fim, agradeço ao universo pelo gentil encontro com meu professor orientador, Diego dos Santos Reis, o qual foi brilhante no trato e no zelo durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

A vocês, toda minha gratidão!

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida, minha avó, Delza Barbosa, minha mãe, Maria do Socorro das Neves e minha filha, Celeste Xavier das Neves.

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, [corpo
e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.*

Verbo Ser, Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A Educação Infantil deve garantir às crianças de 0 a 5 anos de idade o direito de brincar nos espaços formais de educação. Tendo em vista que tal direito foi conquistado através de diálogos, resistência e lutas históricas por parte de diversos movimentos e frentes preocupadas com o desenvolvimento integral do ser criança, entende-se que o Estado brasileiro ainda cria barreiras para o cumprimento das legislações e das práticas específicas voltadas à garantia de tais direitos. Este trabalho de conclusão de curso busca, assim, discutir como a compreensão da dimensão formativa do brincar pode potencializar as práticas pedagógicas da educação infantil pública. Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e aplicado um questionário, que contou com a participação de três professoras da Educação Infantil atuantes no Estado da Paraíba. Os resultados revelam como as professoras entendem e contemplam a brincadeira em suas propostas pedagógicas para as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação Infantil; Brincar; Infâncias.

RESÚMEN

La Educación Infantil debe garantizar a los niños de 0 a 5 años el derecho a jugar en los espacios de educación formal. Considerando que este derecho fue conquistado a través de diálogos, resistencias y luchas históricas por parte de varios movimientos y frentes preocupados por el desarrollo integral del ser niño, se entiende que el Estado brasileño todavía crea barreras para el cumplimiento de la legislación y las prácticas específicas. destinados a garantizar tales derechos. Por lo tanto, este trabajo de conclusión de curso busca discutir cómo la comprensión de la dimensión formativa del juego puede mejorar las prácticas pedagógicas de la educación infantil pública. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica y se aplicó un cuestionario, que contó con la participación de tres docentes de Educación Infantil que actúan en el Estado de Paraíba. Los resultados revelan cómo los docentes entienden y contemplan el juego en sus propuestas pedagógicas para los niños de Educación Infantil.

Palabras-clave: Educación básica; Educación infantil; Juego; Infancia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EI – Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1 UM PASSEIO PELA HISTÓRIA..... | 16 |
| 2 "E PELA MINHA LEI, A GENTE ERA OBRIGADO A SER FELIZ..." | 26 |
| 3 PERCUSOS METODOLÓGICOS..... | 34 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 37 |
| REFERÊNCIAS..... | 42 |
| ANEXOS..... | 47 |

INTRODUÇÃO

O curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), quiçá também em outras instituições, apresenta às/aos estudantes, desde o primeiro período da graduação, teorias e conceitos científicos, psicológicos, filosóficos e sociológicos, fundamentais para educação ocidental e para compreensão de sua historiografia. No componente curricular¹ de Filosofia da Educação, resgatam-se os filósofos clássicos da Grécia pré e pós-socrática, com especial atenção ao período greco-romano e à filosofia patrística até os períodos modernos e contemporâneos. Em Psicologia da Educação, estuda-se diferentes concepções de desenvolvimento humano, a partir de suas dimensões biológica, sociocultural, afetiva e cognitiva. Já no componente de História da Educação, a ênfase se dá no desenrolar dos fatos concernentes à educação no Brasil e na linha do tempo da história das instituições escolares, da legislação e das principais concepções educativas que vigoraram por essas terras.

É de praxe que saíamos do curso sabendo de trás para frente como se deu a educação no período do Brasil colônia, com a dominação dos jesuítas e da Companhia de Jesus, e o consequente acultramento dos povos indígenas e, posteriormente, africanos. Mesmo com as reformas educacionais posteriores, a partir de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, com seu despotismo ilustrado; as novas determinações feitas por Dom João VI, no Brasil Colônia; ou, ainda, do período imperial até os dias de hoje, a filosofia que envolve tais concepções indica o caminho que o Estado brasileiro optou por estabelecer e a quais correntes optou por filiar-se. Essas linhas filosóficas eurocêtricas, que sustentam o ideário da educação no Brasil, também adentram o campo da Educação Infantil (EI), assim como as políticas públicas constituídas ao longo do tempo.

Habilita-se a licenciada ou licenciado em pedagogia, entre outras áreas, para trabalhar com crianças da educação infantil, de 0 a 5 anos, e do ensino fundamental, que são faixas etárias ligadas diretamente ao universo lúdico, ao brincar, criar e desenvolver-se com liberdade. Vale pontuar uma crítica relevante entre as alunas(os) -gênero predominante no curso de pedagogia- sobre a pouca oferta de disciplinas na estrutura curricular direcionadas especificamente a EI, sendo elas Organização e Prática da Educação Infantil e Estágio supervisionado em Educação Infantil, uma vez que a porta de entrada no mundo do trabalho pedagógico é a sala de aula com

¹ Para conferir os ementários das disciplinas ofertadas pelo Departamento de Fundamentação da Educação (DFE/CE/UFPB), ver: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=1387> Acesso em: 15 dez. 2021.

toda sua complexidade torna-se imprescindível a nível de formação superior docente assentar os estudos elaborados ao longo do tempo que colaboram para a práxis pedagógica enquanto ciência da educação que tem a EI como área de legítima atuação.

A motivação para pesquisar sobre o brincar na educação infantil pública surgiu alguns anos antes de ingressar no curso de pedagogia, quando numa certa manhã, em Imbassaí, na Bahia, ao deixar filhos de um casal de amigos na escola, me vi literalmente no meio de duas escolas, uma pública e outra associativa². Percebi, naquele momento, uma grande diferença entre uma escola e outra. A escola associativa parecia desde a entrada convidar as crianças para o brincar livre, ou mesmo permitir que as crianças se sentissem acolhidas de uma maneira mais suave, devido ao próprio espaço que contava com um amplo jardim, além de o prédio da escola ser uma casa de muros baixos e janelas abertas para o jardim. Na escola pública, por sua vez, apesar de contar com uma arquitetura também bonita, as crianças entravam direto por um portão que levava a um corredor que direcionava às salas de aula. Tudo era muito fechado e sem integração com a natureza. A primeira impressão que as faixadas das escolas me transmitiu e como isso se refletia no acolhimento das crianças ao chegarem na escola me impactou. Porém, na época, não tive acesso à escola pública em seu interior e, por isso, não posso falar das práticas pedagógicas ou como a instituição tratava o brincar. Em relação à escola associativa, de outro lado, tive acesso e percebi, de fato, que tratavam o *brincar como ação pedagógica*. Essa cena está inscrita na minha memória ainda hoje, certamente porque nasci e fui criada em bairros periféricos e sei da realidade de muitas das escolas públicas, não por ler ou ouvir falar, mas sim, por vivenciar.

Imbassaí é um distrito do município de Mata de São João, conhecido principalmente pelo turismo, mas que tem uma parcela significativa de sua população em situação de vulnerabilidade. Crianças e jovens, em sua maioria, estudam em escolas públicas. E a escola associativa à qual me referi, hoje, encontra-se municipalizada³, o que possibilitou o ingresso de muitas crianças das comunidades do entorno. Conhecer essa realidade me faz questionar os privilégios concedidos a uns e negados, sem nenhuma cerimônia ou constrangimento, a outros. Porém, quando se trata de crianças, pessoas que estão iniciando o processo de vida em sociedade já preestabelecida, penso, sim, serem necessárias muitas vozes para defendê-las desse

² Instituição sem fins lucrativos que funciona através da gestão dos próprios pais e professores/as.

³ Para saber mais acesse o site: <https://institutoruthsalles.com.br/capitulo-vii-escola-casa-da-mata/>

sistema social reduzido, cada vez mais, a um modelo político-econômico – capitalista e neoliberal – que rouba desde cedo o “ser mais”⁴ das crianças.

Defender o direito de brincar dentro da escola, na infância, é sobre desejar que as crianças sejam, sintam, experienciem e vivam um mundo belo, justo, amoroso, onde possam ter suas liberdades asseguradas, seguras e respeitadas, possibilitando que cresçam e se desenvolvam de forma plena. Já na graduação, as experiências no campo das práticas de estágio, em especial na educação infantil e no ensino fundamental, me fizeram refletir sobre como as/os professoras/es e as/os demais trabalhadoras/es da educação pública, incluindo as/os agentes das esferas políticas que desenvolvem, de cima para baixo, as normativas curriculares e as diretrizes escolares, têm concebido e pensado a formação das crianças na educação infantil. Adotei, para isso, a perspectiva crítica da defesa da educação integral e não simplesmente instrumental. Principalmente na educação infantil, penso que o processo de ensino-aprendizagem não pode acontecer de maneira saudável sem o respeito à *condição brincante* da criança.

O termo “Educação” vem do Latim *Educare* e tem como significado etimológico “conduzir para fora”. Essa definição dialoga bastante com o tema da presente pesquisa, pois a educação na infância significa mediar os caminhos pelos quais a criança percorre para alcançar autonomia e autodeterminação. Conduzir para fora é expandir mundos. A educação e as práticas formativas voltadas às infâncias são desenvolvidas nas comunidades humanas desde a mais tenra idade, em diferentes espaços e tempos. A escolha do tema “*Em defesa do brincar na Educação Pública Infantil*” parte da compreensão de que a *criança É*, enquanto *ser-sendo*, e que o estágio infância é um solo fértil que necessita do zelo e do cuidado para florescer. Logo, se faz necessário a constante defesa do direito ao brincar, pois este é parte intrínseca do desenvolvimento infantil e compõe o que entendemos pelo ser-criança. Para o exercício de tal atividade, não se fazem necessários muitos recursos, muito menos de uma ação direta do adulto para que ele aconteça. Fato é que em toda e qualquer civilização humana as crianças brincam.

No Brasil de comunidades caiçaras, quilombolas, indígenas, povos ciganos, de terreiro e ribeirinhos, há que se considerar as infâncias brincantes em suas múltiplas configurações territoriais e culturais. Enquanto eixo estruturante para as propostas curriculares da educação infantil, trazemos nesse trabalho alguns apontamentos que possibilitem a contínua garantia de que as crianças vivenciem suas infâncias através do brincar pelo direito que lhes cabe dentro

⁴ *Ser mais* é um termo cunhado por Paulo Freire (2016) e que figura em diversas obras do autor. Refere-se ao que o pensador chama de “condição ontológica do ser”, em contraposição ao *ser menos*.

dos espaços formais de ensino e educação. Sobretudo, na escola pública que, há séculos, vem ensaiando formas de dar atenção às demandas sociais voltadas ao atendimento da criança menor de 6 anos – entre o liame do assistencialismo e da educação integral. Os documentos oficiais que orientam os currículos e práticas da educação infantil traçam bem esse aspecto. Por isso, esse trabalho de conclusão de curso propõe uma reflexão sobre a práxis pedagógica nos espaços formais de educação infantil públicos, com o intuito de investigar se esses espaços têm levado a brincadeira tão a sério quanto é o ato de brincar para as crianças. As perguntas orientadoras desse estudo são: 1) *qual é o objetivo do brincar nos espaços formais da educação infantil?* 2) *como o seu sentido vem sendo reduzido, em prol de uma concepção formativa instrumental desde a primeira infância?*

No intuito de responder às perguntas orientadoras da pesquisa, o trabalho tem como finalidade investigar os objetivos do brincar na educação infantil pública e sua dimensão formativa. Nesse sentido, tem-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar os pressupostos e direcionamentos do brincar na educação infantil pública, nos espaços formais de ensino; b) identificar, por meio de questionário, como as professoras da educação infantil da rede pública municipal do Estado da Paraíba entendem e contemplam as brincadeiras em suas propostas pedagógicas; e c) discutir como a compreensão da dimensão formativa do brincar pode potencializar as práticas pedagógicas da educação infantil pública.

Para tanto, o trabalho está dividido em cinco partes, iniciando-se pela introdução do tema e apresentação dos objetivos da pesquisa. No capítulo 1, que tem como título *Um passeio pela história*, resgata-se, na literatura especializada, passagens que revelam infâncias vivenciadas em solo brasileiro desde o período pré-colonial à contemporaneidade. No capítulo 2, intitulado *E pela minha lei a gente era obrigado a ser feliz...*, busca-se dialogar, inicialmente, com Ariès e Fröbel, pensadores que exerceram forte influência na construção do ideário da educação infantil brasileira, além de debatermos sobre os direitos legais que garantem o brincar nessa etapa da educação básica. O capítulo 3, por sua vez, trata do percurso metodológico utilizado na pesquisa e de nossa caminhada de pesquisa em meio à pandemia de covid-19, ainda em curso no país. Por fim, apresento as considerações finais e as análises dos questionários aplicados às docentes da educação infantil, seguidas pelas referências e pelos anexos.

1 UM PASSEIO PELA HISTÓRIA

[...] Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Sobre importâncias, Manoel de Barros

O Brasil pré-colonial é nomeado por alguns grupos originários como *Pindorama*, o “lugar dos buritis”. A história desse período ainda é pouco encontrada nos textos de grande circulação, mas, sem dúvida, está registrada na memória de tudo quanto é natureza viva e na oralidade de povos cuja memória ancestral não deixou de ser transmitida por gerações. Tratar de infâncias brasileiras, desse modo, sem considerar os primeiros habitantes dessa terra e suas tradições é impensável.

Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuiá, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo e Yawalapitissão nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando raízes, troncos, galhos e frutos. São raças? Nações? Etnias? São a memória viva do tempo em que o ser caminhava com a floresta, os rios, as estrelas e as montanhas no coração e exercia o fluir de si. Esses clãs, tribos, povos têm uma árvore em comum que remete aos nomes: Tupy, Jê, Karib e Aruak. No entanto, antes da chegada das grandes canoas de ventos do século XVI, o que podemos chamar de povo nativo era olhado e nomeado, do ponto de vista tupi, como filhos do sol e filhos da lua. Na língua abanhaenga também dizia-se Tupinamná, Tupy-Guarani e Tapuia. Os povos Tapuia eram uma vastidão nômade, de muitos dialetos, que seguiu a tradição do Sonho. Os Tupy dividiram-se em Tupinambá e Tupy-Guarani e pegaram a dos anciões do Sol e da Lua. A história indígena do Brasil transcorre, então, com a germinação dessas três qualidades de povos: os povos da tradição do sonho, os da tradição do Sol e os da tradição da Lua (JECUPÉ, 2020, p. 2).

Compreender a concepção de infância no período indígena pré-colonial brasileiro requer um estudo historiográfico e bibliográfico minucioso, e talvez até impossível, uma vez que o registro de saberes dava-se oralmente e muitos desses povos foram completamente dizimados, levando junto suas histórias, línguas, conhecimentos e modos de vida. Contudo, a memória dos costumes e práticas indígenas segue direcionando a vida de centenas de povos

originários viventes hoje em todo território brasileiro⁵. O que se sabe, certamente, sobre o ser criança nessas comunidades é o contato intenso com a natureza, com o fazer comunitário de pesca, caça, dança e tantos outros rituais que constroem o vir-a-ser e o cotidiano do ser curumim. Sabe-se que a invasão portuguesa na Terra dos Buritis causou desordens e devastações sem precedentes. Há muitos relatos sobre missionários que separavam as crianças de suas famílias para serem “salvas”, isto é, catequizadas e educadas nos moldes cristãos. Um resgate interessante da infância indígena é feito por Davi Kopenawa (2019, p. 239-240):

Minha mãe costumava também me levar com ela à floresta, para pegar caranguejos-de-água-doce, pescar com timbó ou coletar todos os tipos de frutos. Eu ainda a acompanhava à nossa roça quando ela ia colher mandioca ou banana, ou rachar lenha com o machado. Depois, assim que fiquei um pouco mais crescido, os adultos começaram a me chamar para acompanhá-los nas caçadas. Eu os seguia pela mata, ainda coberta de orvalho, e, quando eles flechavam animais pequenos, os davam a mim dizendo: “Leve esta caça, na volta você vai comê-la!”. Éramos, na época, um pequeno grupo de meninos da mesma idade. Os outros eram um pouco mais velhos do que nós. Crescemos indo sempre caçar e pescar juntos. Também ocupávamos nosso tempo imitando tudo o que faziam os adultos. Foi assim que, pouco a pouco, começamos a pensar direito. Flechávamos todos os tipos de passarinhos e lagartos, na floresta ou nas roças vizinhas. E os trazíamos de volta, entrando orgulhosos, como caçadores, em nossa grande casa.

As fortes investidas no acultramento realizadas sobretudo pelos portugueses contra os povos originários de Pindorama se deram, principalmente, através da imposição de uma forma de educação importada da Europa, totalmente fora do contexto do território e de seus modos de vida. Educar é uma prática ancestral anterior a qualquer definição sistemática ou científica. É notório que em todas as comunidades humanas houve um certo esforço em transmitir de uma geração a outra os saberes, códigos e repertórios culturais que as caracterizam em um tempo e espaço determinados. Há, de outro lado, o educar sistemático, alicerçado pelos pilares da ciência moderna, que chamamos de educação formal. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (s.d, p. 10):

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber como

⁵ Segundo o último censo do IBGE (2010), o Brasil tem um total de 896 mil pessoas autodeclaradas indígenas. Com o genocídio indígena praticado com a autorização do Estado brasileiro, é possível que esse número seja muito menor no próximo censo. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/> Acesso em: 13 jan. 2022.

armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão de bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

O período colonial (1500-1822) marca a chegada, em 1549, da Companhia de Jesus no Brasil. Essa ordem religiosa, fundada por Inácio de Loyola, deu início ao que ainda hoje conhecemos por pedagogia tradicional, embasada pelo *Ratio Studiorum*. Os jesuítas tinham como principal objetivo a salvação de novas almas a serem convertidas à fé católica. No “Novo Mundo”, encontraram nas diversas etnias indígenas grande possibilidade para cumprir tal “missão”, em especial a conversão das crianças, uma vez que os adultos resistiram à tentativa de aculturação no que diz respeito ao sagrado (BITTAR; JÚNIOR, 2000). Segundo Darcy Ribeiro (1995, p. 71), “a seu ver, estavam, simplesmente, forçando aquela indianidade inativa a viver um destino mais conforme com a vontade de Deus e a natureza dos homens [...]. Com o passar das eras, este acabaria por sair da infância pagã, da indolência nata [...], do pecado”. De forma intrínseca a isso, estava o ensino da leitura, da escrita e do contar, que se dava através de elementos como o teatro, o coro e a poesia. O ensino jesuítico também se estendia aos filhos dos colonos, os quais poderiam dar continuidade à sua escolarização, tendo como possibilidade seguir os cursos de letras humanas, filosofia e ciência, artes, teologia e ciências sagradas.

Por volta de 1550, as “canoas de ventos” (JECUPÉ, 2020) também passaram a trazer em seus porões grande contingente de pessoas escravizadas, integrantes de povos roubados de África. Mesmo sem serem rentáveis a curto prazo, misturavam-se entre homens e mulheres sequestrados as suas crianças. Uma vez que a história da África e de sua gente tem raízes profundas que datam há muitos séculos anteriores à colonização/escravização pelos europeus, importa-nos saber que:

Na sociedade africana pré-colonial, educar-se era viver a vida do dia-a-dia da comunidade, plantar, escutar da boca dos mais velhos as histórias da tradição oral, participar das cerimônias coletivas. A prática educativa consistia na aquisição de instrumentos de trabalho e na interiorização de valores e comportamentos, enquanto o meio ambiente em seu conjunto era um contexto permanente de formação. Não existia professores, todo adulto ensinava. Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CECCON; HARPER, 1987, p. 23-25)

Certamente, esses grupos étnicos possuíam cada um o seu modo de ser e de estar no mundo; de cuidar e educar suas crianças; de enxergar e conceber as infâncias. Desembarcando no Brasil, essas crianças foram expostas aos mais variados tipos de exploração, abandono e tortura, que se configuram como tentativas de apagamento de suas identidades:

Sem direito à educação, o lugar determinado para a criança negra escrava era o do trabalho forçado. Considerando que escravos não traziam consigo o sobrenome de família, era atribuído à criança negra escrava o nome do ofício que cada uma desempenhava, revelando assim mais uma face de sua existência, não como pessoa que tem família, passado e história, mas como um objeto de trabalho (SANTOS; MILANI; PEREZ, 2019, p. 43).

Diferente dos indígenas que receberam dos jesuítas uma intervenção pedagógica mais direta e em grande escala para manutenção do catolicismo, só tiveram acesso às escolas do bê-á-bá as crianças negras que residiam nas grandes fazendas dos padres, sendo “filhos dos escravos que nelas trabalhavam” (JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 477). Filhos de pessoas escravizadas.

Por meio dos estudos sobre a Companhia de Jesus, é patente que os primeiros educadores formais das crianças em território brasileiro não levaram em consideração as particularidades inerentes à diversidade de tantos grupos étnicos indígenas e africanos. Ao contrário, foram aproximadamente 210 anos de um ensino aculturador, padronizador e castrador de liberdades essenciais, assim como não levaram em consideração a crescente secularização do pensamento, evidentemente, para que o poder do rei e da igreja fossem mantidos e naturalizados. Como afirma Aranha (2012, p. 208), é preciso lembrar que “ao contrário, os jesuítas eram considerados excessivamente dogmáticos, autoritários e por demais comprometidos com a inquisição”.

O domínio educacional da Companhia de Jesus no Brasil é substituído ainda na transição de Colônia para Império, mais precisamente em 1759, com a expulsão da Companhia pelo português Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal. Pombal realizou diversas reformas no ensino desde Portugal até as suas colônias durante o reinado de D. José I (1750 e 1777), com ideais iluministas, mais propriamente um “iluminismo português”, como destaca Carlota Boto (2010).

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL; NETO, 2006, p. 470).

Para esse estudo, vale ressaltar que as reformas feitas pelo Marquês de Pombal não alteraram o *status quo* da sociedade em questão, pois a escolarização continuou sendo privilégio dos filhos da nobreza e da burguesia, e o que se destinava para o povo e para as crianças configura-se como assistência, higienização e preparo de mão de obra para o sistema econômico emergente.

Fazer vir à tona histórias não contadas do passado é, antes de tudo, reconhecer o que nos torna brasileiros hoje. Reconhecer que nossos antepassados – mães, pais, avós, bisavós etc. – tiveram infâncias diferentes das nossas e que a construção política, social, ética e humana do nosso país expõe, ainda hoje, as cicatrizes deixadas pela colonização do homem branco, europeu, cristão/católico implica pensar a educação infantil pública também como um reflexo dela. O brincar aparece em todo esse contexto como ato de resistência, rebeldia e libertação das infâncias vivenciadas no Brasil. Uma pedra, um pedaço de madeira, a formiga andando por cima do pé, uma folha caindo da árvore, os olhares que se encontram ou as gargalhadas, não restam dúvidas de que o que o adulto não é capaz de “ensinar”, do alto de seu adultocentrismo, o que a criança aprende e ensina brincando.

Renato Nogueira (2019) nos conta uma interessante narrativa Iorubá sobre Taiwo e Kehinde, os Ibejis, filhos gêmeos de Oxum e Xangô. Na narrativa, as crianças brincam e dançam com a morte (*Iku*), que rondava a aldeia onde moravam, a fim de dizimá-la. Ao fim do conto (*Ìtan*), a morte cansa de tanta brincadeira e vai embora e os adultos da aldeia são arrebatados pela força brincante das crianças. Em “*O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva*”, após citar tal narrativa, Nogueira (2019, p. 133) afirma que “*a infância é mais poderosa do que a morte*”.

São muitas as concepções de infâncias presentes em território brasileiro, com sua diversidade de culturas. Mas, para entrar na roda ou para começo de conversa, torna-se necessário, mesmo que sucintamente, resgatar as narrativas dos povos que deram início e continuidade a esse continente, abrindo janelas que nos possibilitem enxergar ou imaginar crianças brincando de viver e crescer em cenários e condições diversas, ora integrados a suas culturas e a natureza, ora resistentes aos padrões aculturadores, quando o território se torna impróprio e as crianças perdem, por exemplo, a liberdade de brincar na própria natureza, na própria comunidade, sendo transferido esse espaço e reduzido, muitas vezes, às salas de aula (quando isso não é negado, porque por muitas vezes é!). Compreende-se aqui o brincar como força maior da infância, aquela que desconhece e desobedece qualquer regra ou imposição

vinda de fora, na medida em que *brincar é estado de espírito*. Sobre o termo *infâncias*, segundo Diego Reis, compreendo que:

Nos últimos decênios, inúmeros estudos e pesquisas têm produzido importantes deslocamentos de perspectivas sobre definições e funções que as diferentes experiências e formas de infância assumem na *América Latina* (Gonzalez, 2020). Ao pluralizar a compreensão das infâncias que orienta esses estudos, desvela-se o alargamento não só semântico da categoria, mas também o reconhecimento da heterogeneidade de construções sociais que, em distintos *espaçotempos*, configuram ontologicamente seu tratamento e suas formas. Conforme Kohan (2003, p. 42), “a infância não é apenas o objeto educacional de nossos ideais. Como imagem de afirmação de novidade, de indeterminação, de liberdade, a infância é uma figura do porvir que nenhuma educação que seja sensível a essa novidade pode antecipar”. Se o reconhecimento dessa diversidade de modos de ser, pensar, viver e atribuir valor semântico a diferentes experiências e formas das infâncias expande itinerários de pesquisa e oferece pistas para redimensionar os estudos antropológicos e filosóficos das infâncias, de outro lado, a superação da imagem e da ideia de “criança universal” segue desafiando as matrizes coloniais e patriarcais da epistemologia hegemônica. A dominação epistêmica dessa construção, não raro, oferece as premissas para políticas públicas de assistência e educação, desconsiderando as especificidades socioculturais de grupos e comunidades tradicionais e periféricas. (Reis, 2021, p. 10. Grifos do autor).

São muitas as reformas e marcos na educação nacional que dizem respeito a essa temática e não será possível contemplar nesse texto cada uma delas com a análise devida. Por isso, nos deteremos em apresentar, mais especificamente, alguns marcos institucionais que fundamentam o que entendemos por educação infantil no Brasil, entendendo que as diversas infâncias que têm lugar nesse território, com suas particularidades, não são consideradas como deveriam pelas políticas de Estado.

A primeira instituição de assistência à infância era, na verdade, um hospital de caridade chamado Santa Casa de Misericórdia⁶ que, através da roda dos expostos, recebia crianças ainda nos primeiros meses de vida. Há estudos que apontam um grande número de crianças rejeitadas ou enjeitadas por suas mães, em casos de relacionamentos não condizentes com a sociedade da época, bem como de mães escravizadas⁷ que depositavam o filho ou filha na roda, na esperança

⁶ No Brasil, a primeira Irmandade da Santa Casa de Misericórdia surgiu em Olinda, na Capitania de Pernambuco, em 1539. No ano seguinte, surgiram as Santas Casas de Santos, da Bahia, do Espírito Santo, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Na Paraíba, a fundação dessa irmandade data do final do século XVI, com a conclusão de seu conjunto edificado em 1769. Para mais informações, ver: MOURA FILHA, Maria Berthilde. *A Santa Casa da Misericórdia da Paraíba: o passado no presente*. Disponível em: <https://www.cepese.pt/portal/pt/publicacoes/obras/a-misericordia-de-vila-real-e-as-misericordias-no-mundo-de-expressao-portuguesa/a-santa-casa-da-misericordia-da-paraiba-o-passado-no-presente>. Acesso em: 10 mar. 2022.

⁷ Sobre os termos escravas ou escravizadas, cabe notar que, enquanto o termo *escravo* reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida,

de receberem outro tipo de tratamento e destino, que não fosse o de crianças escravizadas. Nos primeiros anos de funcionamento, crianças e doentes coabitavam o mesmo espaço até que os bebês fossem entregues às amas de leite/criação ou fossem adotados por alguma família. No pior dos casos, seriam abandonados “à própria sorte”, pois o atendimento às crianças não tinha um caráter educacional. O caráter educacional passa a ser privilegiado somente no século XIX, principalmente entre os anos de 1836 a 1914, ao longo dos quais, além das práticas religiosas, passou-se a ofertar atendimento da creche ao ensino de ofícios (BORRIONE; CHAVES, 2004, p. 23-24). Conforme Maria Luiza Marcílio,

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados (MARCÍLIO, 1997, p. 51).

A crescente modernização do século XIX trouxe o estabelecimento da medicina higienista e sua forte influência no âmbito educacional e familiar, dando início a movimentos de questionamento sobre o funcionamento da roda dos expostos, amparados pelas Santas Casas de Misericórdia. O discurso médico-higienista sobre o aleitamento realizado pelas amas de leite como impróprio para a saúde dos bebês foi um marco na mudança de mentalidade sobre a amamentação e o aleitamento artificial no Brasil (CIVILETTI, 1991). Hoje, o ato de amamentar o filho de outra pessoa chama-se “amamentação cruzada”, que continua sendo não indicado. Porém, no caso das amas de leite, havia o peso de serem mulheres negras (e/ou pobres livres) vivendo em uma sociedade escravista. Há, então, essa dualidade instituída: não poderiam amamentar seus próprios filhos para amamentar o filho de “suas senhoras” e só quando surge o movimento médico-higienista passa-se a repudiar, pelas mais diversas razões – baseadas no racismo –, os serviços prestados pelas amas de leite, incentivando a amamentação do filho pela mãe biológica. Isso no que se refere às práticas culturais europeias, pois, no tocante à amamentação dos bebês e crianças indígenas, a prática era e é comum. O alto índice de mortalidade infantil foi a principal causa para justificar as críticas referente à roda dos expostos, tendo como causas, segundo Gondra (2004, p. 246):

ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo *escravizado* modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores (Taille; Santos, 2012).

[...] a salubridade, poucas acomodações para o número de crianças recebidas, falta de vigilância necessária, surtos epidêmicos de oftalmias, desinterias, tubérculos mesentéricos, sarampões e bexigas, contato entre os doentes, aleitamento coletivo, desprezo às regras de asseio e falta de equipamentos necessários à realização de algumas atividades clínicas.

Com o processo de extinção das rodas dos expostos, a ideia da creche chega no Brasil. Civiletti (1991) aponta como uma das primeiras menções sobre a creche no período uma série de 5 artigos publicados no jornal *A Mãe de família* (1879) pelo Dr. Vinelli, que propõe a criação de creches para atender aos filhos das mães negras que nasceram a partir da Lei do Ventre Livre⁸, já que, para as crianças bem nascidas, “valia a regra de ouro: serem alimentadas e cuidadas por sua própria mãe, a quem a sociedade fechava as possibilidades de estudo e trabalho” (CIVILETTI, 1991, p 38).

No mesmo período, em 1875, dá-se início aos jardins de infância, os quais destinavam-se à camada mais rica da sociedade. A partir de então, são muitas as discussões e as nomenclaturas que constituíram iniciativas de órgãos públicos, privados, não-estatais, voltadas à educação da criança. A vasta bibliografia sobre esse tema revela que a oferta da educação formal atravessa interesses políticos que, por vezes, se distanciam consideravelmente do saber elaborado por pensadoras e pensadores na área da educação. Mesmo com a Constituição Federal (CF) de 1988 (art. 208, inciso IV) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, a EI enfrenta diversos ataques e desmontes que dificultam ou mesmo impossibilitam, ainda nos dias de hoje, sua consolidação prática e teórica.

A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País. Em uma sociedade profundamente desigual, como a brasileira, cindida em classes sociais, a discussão de uma lei nacional reflete diferentes concepções de mundo e, portanto, as forças sociais contraditórias que nela atuam. No embate ideológico entre essas forças são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional. Educar para qual sociedade, para que e a favor de quem são questões fundamentais (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409).

⁸ A Lei do Ventre Livre (LEI Nº 2.040, DE 28 DE SETEMBRO DE 1871) foi assinada pela Princesa Isabel e promulgada em 28 de setembro de 1871, considerando livre todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir de então. O seu texto estabelecia que os filhos das mulheres escravizadas, agora livres, ficariam aos cuidados dos senhores até os 21 anos de idade ou seriam entregues ao governo. Para ler o texto da Lei na íntegra, ver: <http://wp.me/p1XJcQ-1kU> Acesso em: 18 mai. 2022.

Podemos puxar um fio importante nessa meada da institucionalização da educação infantil brasileira para tratar tanto do cuidado quanto da educação da criança pequena, práticas que hoje sabemos ser indissociáveis⁹. Trato, mais precisamente, da posição central da mulher no papel de cuidar e educar as crianças pois, como podemos notar aqui, não há menção a homens exercendo tais funções. Por muito tempo, o lugar das mulheres e das crianças foi determinado pela aprovação do homem ou da própria sociedade patriarcal. As pesquisas realizadas para construção desse trabalho apontaram a mulher como agente primeiro da conquista de um atendimento escolar institucionalizado para as crianças. Sobre isso nos diz Almeida (1985, p. 3):

Na sociedade patriarcal que nasceu solidamente ancorada sobre o regime de propriedade privada, as primeiras propriedades não foram os bens imóveis, a terra ou o capital, e sim as pessoas, isto é, os escravos, os filhos e a esposa, todos constituindo a propriedade do pater-famílias. Toda a tradição greco-romana, posteriormente reelaborada pelo cristianismo, faz da mulher e das crianças objetos-propriedade do chefe de família. A criança só deixa de ser essa coisa quando, sendo do sexo masculino e herdeiro, está por transformar-se no próximo pater-famílias.

A formação de professoras no Brasil se deu, primeiramente, na Escola Normal, a partir do século XIX. Segundo Araújo (2017), a primeira Escola Normal criada na então Párhayba do Norte data de 07 de abril de 1885. Nesse momento, havia uma escola normal feminina e outra masculina. Porém, em 14 de janeiro de 1886, o então Presidente da Província Bandeira Filho, através do Regulamento de nº. 33, reconfigura a instituição transformando-a em externato normal para o sexo feminino, totalmente destinado à formação das mulheres para o magistério. Segundo Araújo (2017), é possível verificar como a sociedade paraibana da época exercia seus poderes sobre a vida das mulheres, delimitando e limitando seus passos conforme as normas do patriarcado. Ainda nos dias de hoje, a sociedade enxerga na docência para EI um lugar de menor prestígio em comparação à docência em outros níveis de educação, herança de uma estrutura social machista que sempre considerou o cuidar como tarefa feminina, menos importante, mesmo que imprescindível, sobretudo, no trato com bebês e crianças. Não à toa, essa “tarefa”

⁹ O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto (BRASIL, 2010, p.10).

caracteriza-se como empreitada de luta e resistência, por meio da qual as educadoras da EI buscam cotidianamente afirmar a grandeza e a importância da carreira docente na Educação Básica e na formação das infâncias.

Em *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, Saviani (2009) classifica em seis os períodos da formação docente no Brasil, sendo eles: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); organização dos institutos de educação (1932-1939); organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971); substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996); advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006).

O processo de industrialização e globalização capitalista acabou por reconfigurar os papéis preestabelecidos dentro dos núcleos familiares, mas certamente o processo de libertação da mulher do poder masculino e a valorização da infância não se devem unicamente por esse motivo. As motivações e lutas das mulheres por igualdade social e de gênero ancoram-se, antes de tudo, num desejo legítimo de protagonizar suas próprias vidas a partir de suas próprias escolhas e experiências. Daí que o movimento de luta pela creche, iniciado com a redemocratização do Brasil, e as conquistas de direitos no âmbito da educação infantil pública seguem sendo dispositivos fundamentais para a autonomia e manutenção de direitos. O ideal, entretanto, seria que se cumprisse o provérbio africano, que afirma que “*é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*”. Não somente as mulheres, mas toda comunidade.

2 "E PELA MINHA LEI, A GENTE ERA OBRIGADO A SER FELIZ..."

A infância é vivenciada do bebê à criança em meio a muitas brincadeiras, uma vez que, desde a primeiríssima infância, o bebê adquire a habilidade de agarrar as próprias mãos e pés e a interagir com o seu primeiro “brinquedo”. Emerge, então, o mundo da ludicidade próprio ao seu estágio na vida, porque é brincando que a criança irá se desenvolver de forma plena e integral. Vale pontuar que esse desenvolvimento pleno também está ligado a fatores básicos e materiais, como alimentação, moradia, serviços médicos e cuidadores responsáveis.

Diversas são as áreas do conhecimento que estudam a importância do brincar como, por exemplo, a medicina, a puericultura, a psicologia, a antropologia da infância, a pedagogia, dentre outras. O que se pode generalizar de todos esses campos de estudo é a consideração acerca dos inúmeros benefícios experimentados pelas crianças através da brincadeira. Um bebê que brinca com os pés recém-descobertos trabalha todo o corpo, físico e mental, durante a brincadeira. É inclusive pré-requisito nos atendimentos de puericultura e pediatria, pois sabe-se que criança quando brinca está se desenvolvendo inteiramente.

O historiador francês Philippe Ariès, em sua obra *História social da criança e da família*, realiza um resgate – sobretudo iconográfico – que se estende da idade média ao século XVIII sobre o que ele denomina de “sentimentos da infância” ou a falta deles, como, para o autor, é o caso específico da Idade Média. Sobre o sentimento de infância, ele afirma que “não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 2021, p. 218). Essa falta de particularidade entre crianças e adultos vai se alterando nos idos dos séculos XVI e XVII, com a passagem do sentimento de paparicação ao sentimento de exasperação.

No estudo de Ariès (2021), o terceiro sentimento de infância surge no século XVIII, sendo ele atrelado à preocupação com a higiene e com a saúde física da criança. Daí em diante a criança ganha um lugar central no seio da família. No capítulo 4 da primeira parte do livro, intitulado *Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras*, Ariès analisa o lugar das brincadeiras e também dos brinquedos no intervalo de tempo supracitado. O autor descreve o brincar das crianças nobres até a idade dos sete anos quando ainda eram consideradas crianças e podiam brincar com seus cavalos de pau, cataventos, miniaturas de madeira e peão, assim como ouvir histórias de contos de fadas e participar em atividades como equitação, canto, música e dança. Por um longo período de tempo, as crianças e os adultos participavam das mesmas brincadeiras, recreações e jogos, tendo essas atividades um caráter mais grupal que

individual. A análise realizada pela obra em questão, porém, suscitou diversas críticas, ainda que se destaque a relevância dos escritos. Conforme sublinha Kohan (2011, p. 67): “pensamos que a singular polêmica surgida a propósito de seu trabalho leva a moderar suas teses, mas de forma alguma ignorá-la”. Ainda segundo Kohan (2011, p. 67):

O trabalho de Ariès deu lugar a uma intensa polêmica, em particular nos anos de 1970 e 80. As principais críticas feitas a Ariès são três: a) questiona-se a tese de que a infância é uma invenção moderna, que ela não existisse na Idade Média e na Renascença; b) critica-se seu romantismo, seu olhar nostálgico do passado; c) objeta-se sua metodologia de trabalho, em particular seu tratamento dos registros artísticos, literários e culturais utilizados como base empírica.

Outro autor considerado clássico no estudo das infâncias e do brincar na educação infantil é o filósofo e educador alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel, criador do *kindergarten* ou “jardim de infância”. A relevância mencionarmos Fröbel nesse trabalho de conclusão de curso consiste na influência que sua filosofia pedagógica exerceu e continua exercendo em território brasileiro. Segundo Kuhlmann (1991), o primeiro colégio com inspiração froebeliana no Brasil foi fundado no ano de 1875, chamado Colégio Menezes de Vieira¹⁰, localizado no Rio de Janeiro. Em São Paulo, no ano de 1877, funda-se a Escola Americana e o jardim de infância da Escola Caetano de Campos, em 1896.

A pedagogia de Fröbel expressa a trajetória de um pensador que viveu diversas experiências, o que lhe deu oportunidade de transitar por vários caminhos: filosofia, química, mineralogia, agricultura, linguagem e artes e, especialmente, as ciências naturais, as matemáticas e a economia rural (Jacobs, 1880). Tais matrizes fazem despontar aquele que seria o fio condutor de sua obra: a explicação do desenvolvimento do homem pela confluência das forças da natureza física e espiritual (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 39).

Em sua biografia, encontramos a forte ligação que o educador teve com a espiritualidade, tendo Deus como princípio de todas as coisas, o que o levou a adotar uma abordagem de cunho filosófico-religiosa. Ao prezar, sobretudo, pelas manifestações livre do interior de cada criança para que pudessem exteriorizar sua natureza, Fröbel destaca nessa dinâmica entre forças internas e externas que a família e o jardim de infância poderiam colaborar no desenvolvimento da criança: “Assim, o filósofo a compreende [a criança] como

¹⁰Para mais informações, ver:

http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_1a_republica/2_dec/menezes_vieira.amp. Acesso em: 10 fev. 2022.

ser ativo e criativo, a qual faz conexões internas, tem capacidade de aprender, adquire experiência por meio da auto-atividade, faz reflexão e chega à autoconsciência com o auxílio do adulto” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 44). A inclinação para tornar-se educador partiu de seu contato, em 1806, com Johann Heinrich Pestalozzi. É interessante destacar que o projeto educacional de Fröbel não se destinou exclusivamente aos espaços escolares e à formação das “jardineiras” (educadoras do jardim de infância), mas, primeiramente, às mães como educadoras (e à família, por extensão), sendo elas o elo de ligação entre a criança e a natureza, a sociedade e Deus. Para tanto, destinou-as, entre outros, o livro *Mutter und kose-lieder - Canções para a mãe que acalenta seu filho* (1844). Para os jardins de infância, Fröbel desenvolveu uma metodologia de ensino priorizando as brincadeiras, os brinquedos e os jogos:

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso de jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: *1 dons*, materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas *ocupações*, sob a orientação da jardineira, e *2 brinquedos e jogos*, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de música e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano. Os *brinquedos* são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (KISHIMOTO, 1996, p. 9).

Percebe-se que o projeto de Fröbel para a criação dos jardins de infância não tinha simplesmente um objetivo final referente ao desenvolvimento da criança para vida adulta, mas compreendia cada etapa da vida como fundamental em si mesma, com toda sua complexidade, potencialidade e desafios, assim como uma flor que, antes de florir, passa por um determinado ciclo de plantio, enraizamento, germinação, surgimento das primeiras folhas etc. É assim que, respeitando fase por fase, sem apressá-las ou diminuir sua importância, concedendo seus devidos cuidados e atenção, a flor então desabrocha. No entanto, as críticas direcionadas aos jardins de infância com inspiração froebeliana recaem justamente sobre a demasiada intervenção do adulto nas atividades das crianças, nas quais se priorizam a ocupação com o uso dos “dons” (sólidos geométricos), com suas regras específicas, em detrimento do brincar livre.

Como já mencionado, os autores citados nesse capítulo fazem parte de um conjunto maior e plural de pensadores/as que contribuiu significativamente na construção da fundamentação das ideias educacionais no Brasil. Não à toa, é preciso entender as concepções presentes e o papel desempenhado pelos documentos oficiais e leis educacionais, que asseguram e fortalecem o direito de brincar na EI, justamente para que as infâncias sejam respeitadas e para que a lógica mercadológica de produção do capitalismo não atinja de maneira

arbitrária os espaços de EI que, como vimos, caminha a lentos passos em direção à garantia de políticas públicas nas quais a criança é concebida como um ser histórico, cultural, integral e de direito.

Por isso, abordaremos a seguir algumas das ações da legislação brasileira e dos órgãos educacionais que atuam no sentido de garantir o direito ao brincar não só nos espaços formais de educação infantil, mas também em outros espaços e contextos. Um desses marcos fundamentais é a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, assinado por 196 países, na qual afirma-se que: “[...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU, 1959). A Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, dispõe ainda em seu artigo 31 que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (ONU, 1989).

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, em seu Artigo 16, inciso IV, defende como direito à liberdade “brincar, praticar esporte e divertir-se”. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, por sua vez, é um documento não normativo, porém rico em detalhes sobre questões essenciais para a manutenção e objetivos da EI (BRASIL, 1998). Questões que, aliás, precisam ainda hoje serem revistas com mais atenção e comprometimento. Vejamos como o documento do RCNEI define a brincadeira:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada. Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalcando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações (BRASIL, 1998, p. 27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, definem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na EI as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010). Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs), quando estas se referem à etapa da educação infantil, há uma ampliação considerável quanto à discussão sobre o brincar (BRASIL, 2013). Dentre as menções diretivas, afirma o documento que:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (BRASIL, 2013. p. 94).

Há outros dois elementos importantes a serem considerados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e que merecem nossa atenção, quais sejam, a liberdade e a autonomia. É certo que, em se tratando de bebês e crianças pequenas, de 0 a 5 anos de idade, a aquisição dessas potencialidades necessitam do olhar atento da educadora, da organização do espaço físico dentro e fora da sala de aula, da disposição dos materiais destinados ao uso da criança, como brinquedos e utensílios pessoais de higiene e alimentação, para mencionar apenas alguns aspectos. Esses elementos revelam como a instituição possibilita ou deixa de possibilitar às crianças o desenvolvimento, no processo de ensino-aprendizagem, da liberdade e da autonomia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, documento de caráter normativo, compromete-se, em tese, com a concepção de uma educação integral relativa ao desenvolvimento global dos sujeitos inseridos nas três etapas da Educação Básica. O documento se propõe a garantir às crianças seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento plenos, sendo o brincar um deles. Na seção *competências gerais da Educação Básica*, a BNCC não cita exatamente os termos “brincar” ou “brincadeira”, porém reforça a obrigatoriedade do currículo desenvolver ações voltadas às áreas artísticas e culturais em suas diversas modalidades, como a expressão corporal, utilização de linguagem oral, visual, sonora, desenvolvimento da criatividade e da imaginação, sendo todas essas ferramentas culturais incorporadas ao cotidiano da criança, o que possibilita que a brincadeira aconteça. Mesmo nos tópicos *campos de experiência* e nos *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a*

Educação Infantil, o brincar cotidianamente de diversas formas está contemplado, uma vez que, como já vimos, consiste num eixo estruturante para toda organização curricular. No parágrafo anterior, vimos como as diretrizes curriculares da EI consideram a questão da liberdade e da autonomia da criança. A BNCC, em relação a essas questões, propõe a ação participativa das crianças da seguinte forma:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 38).

Há muitos outros documentos elaborados por diferentes instâncias e órgãos públicos, em seus diversos níveis de atuação, que se propõem a colaborar com a regulamentação do cotidiano das instituições educativas infantis. Porém, uma vez que quantidade não significa qualidade, cabe às professoras e aos professores, à gestão e à comunidade escolar apropriarem-se dessas ferramentas com posicionamento crítico e participativo, lançando em direção a elas uma análise crítica ao conteúdo elaborado, bem como sua adaptação à realidade local e, sobretudo, observando a garantia do direito das crianças e do dever do Estado de oferecer uma educação comprometida com a vida, a dignidade humana, e com o olhar sensível e atento às infâncias, em diferentes espaços e tempos.

O fazer pedagógico intencional na EI pode e deve favorecer, por princípio, a liberdade, a autonomia e a participação ativa das crianças, com todo seu potencial de desenvolvimento, legitimando sua existência no agora e no porvir. Se há intencionalidade no fazer pedagógico, porém, qual seria a intenção, a quem e por que interessa manter as crianças, seres brincantes por natureza, reduzidas ao espaço fixado de uma mesa e uma cadeira numa sala fechada, com seus corpos quase imóveis por, no mínimo, quatro horas por dia e cinco dias na semana?

Por vezes, a realidade concreta do dia-a-dia das crianças passa longe de ser o idealizado e a imagem da criança passiva, silenciada, confunde-se erroneamente com a ideia de um possível “domínio” ou “controle” de classe por parte das professoras e dos professores. Observar a auto-organização, os acordos e mediações de um conjunto de crianças envolvidas numa brincadeira livre ou em atividades lúdicas mediadas nos convida, no entanto, a repensar o que de fato significa “domínio” de classe. Esse domínio deve ter por objetivo o bom

aproveitamento do tempo e do espaço através de planos de aula pensados verdadeiramente para uma determinada turma, por meio da observação diária e do conhecimento que se adquire através dela, do comprometimento pedagógico individual e institucional, aquele que reflete a bagagem pessoal e profissional das educadoras e dos educadores, suas identidades pedagógicas, assim como do fazer coletivo visando a superar os desafios que se apresentam cotidianamente. Desafios esses já tão conhecidos por diferentes gerações de educadoras/es, mas que não devem ser maiores do que o desejo legítimo de pôr em prática seus saberes, desejos, inquietações e utopias. Vale destacar que o distanciamento entre o ideal/idealizado e a prática ocorre devido a múltiplos fatores – inclusive, gerenciados extramuros das instituições escolares –, que defasam as possibilidades de uma prática pedagógica efetiva na EI. Nas palavras de Paulo Freire (2016, p. 53):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

O que também não se pode perder de vista ao considerarmos o ingresso da criança nas instituições de educação infantil é a faixa etária em que se dá essa entrada na escola. A BNCC (BRASIL, 2017) classifica a EI em três faixas etárias: na creche, são atendidos os bebês de 0 a 1 ano e seis meses e crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; já na pré-escola, são atendidas as crianças pequenas de 3 a 5 anos e 11 meses. Compreendida como primeira infância, nesse período da vida ocorre o desenvolvimento de todos os sistemas do corpo humano, nervoso, sensorio, muscular, esquelético, digestivo, etc. Mas também da dimensão afetiva, moral e subjetiva. É aí que está fundada a defesa da integralidade na formação. A criança não vai para a escola nesse período da vida, mesmo entre os 3 e 5 anos, na pré-escola, para aprender operações básicas de matemática ou escrever seu nome sem antes ter desenvolvido corretamente os marcos de desenvolvimento, como, por exemplo, a motricidade grossa e fina que devem se dar pelo brincar, pela autonomia do aprender a comer sozinhas, quando já for possível, a amarrar os cadarços dos sapatos, a abrir a bolsa, pular, correr, sentir-se parte do ambiente, compreender as regras de convívio, incluindo as regras de um jogo ou de

uma brincadeira. Ou seja, a formação da criança na EI não se limita ao intelectualismo instrumental tão desejado e valorizado pelo adulto e pelo sistema capitalista, sobretudo nas escolas públicas de onde saem, com regularidade, aquelas e aqueles que compõem a mão de obra primária da sociedade brasileira. Daí que ocorre, com frequência, uma pressão ou pressa demasiada dos adultos com relação às habilidades de ler, escrever e contar, que devem ser uma questão enfatizada na formação apenas com o ingresso da criança no ensino fundamental, por meio da alfabetização e das práticas de letramento.

O que vem ocorrendo na Educação Básica desde a sua primeira etapa é, sem dúvida, a domesticação e a vigilância dos corpos, físicos e emocionais. Não se trata, usualmente, de propor uma pedagogia da liberdade e da autonomia, por meio de relações afetivas e educacionais integrais, mas, sim, de abusos de autoritarismos – que reforçam o lugar de poder adultocêntrico – que partem desde a família das crianças, passando pelas/os professoras/es, pela gestão pedagógica e as demais hierarquias.

É nesse sentido que podemos perceber como o sentido educacional vem sendo reduzido, em prol de uma concepção formativa instrumental e utilitária, desde a primeira infância, tomando o lugar da ideia de formar para a vida, com a vida, e em conjunto no convívio escolar. Sobre instrumentalização e utilitarismo da vida, vale a reflexão feita pelo filósofo indígena Krenak (2020, p. 57):

Isso partindo da ideia de que a vida é útil, mas a vida não tem utilidade nenhuma. A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência.

Ter a coragem de deixar viverem as crianças é entender que, pela nossa lei, elas são *obrigadas a serem felizes*, como diz o verso da canção que nomeia esse capítulo. E que as instituições escolares devem garantir que, na EI, a vida brincante seja a lei.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A trilha percorrida para o desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso realizou-se por meio da pesquisa bibliográfica, mediante a revisão de livros, artigos científicos, revistas, ensaios e documentos que possibilitaram a construção da fundamentação teórica. Para Gonsalves (2011, p. 37), “sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”. A escolha das referências bibliográficas utilizadas teve por base a seleção de autores e autoras comprometidas/os com a democratização e a valorização da educação pública, especialmente da educação infantil no contexto da diversidade das infâncias brasileiras.

Como instrumento para coleta de dados, optou-se pela aplicação de um questionário com perguntas abertas, que, segundo Marconi & Lakatos (2017, p. 222), são “também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”. Os questionários foram aplicados em seu formato digital (via plataforma *Google Forms*) a três professoras, por ter se mostrado o meio mais seguro a ser utilizado no cenário pandêmico que, infelizmente, ainda estamos vivendo. O objetivo a ser alcançado por meio das repostas obtidas foi compreender como as professoras entendem e contemplam a brincadeira em suas propostas pedagógicas para as crianças da educação infantil. De natureza qualitativa, a análise se desenvolveu a partir do questionário e do levantamento bibliográfico, com estudo apoiado nessa literatura.

A pesquisa contou com a participação de três professoras da rede municipal de ensino do estado da Paraíba, aqui nomeadas de Professora 1 (P1), Professora 2 (P2) e Professora 3 (P3), para assegurar o anonimato das pessoas participantes. Sobre os sujeitos da pesquisa, Elisa Pereira Gonsalves (2011, p. 71) tece importantes reflexões:

[...] Alguns alunos perguntam: a população que pretendo estudar é sujeito da pesquisa ou é objeto da minha pesquisa? Questões como essa evidenciam o quanto o espírito positivista ainda se faz presente no meio acadêmico. Por muito tempo, esse espírito impediu o devido reconhecimento do papel do sujeito – aquele que entrevistamos, por exemplo –, no processo de investigação científica. O sujeito ficou reduzido a uma coisa, a um objeto de conhecimento. Coloco uma questão que é anterior: quais são as razões ocultas para destituir das pessoas a condição de sujeitos, de atores e autores das relações que estabelecem umas com as outras?

Nesse sentido, a participação das professoras torna ainda mais relevante a pesquisa e a escrita desse trabalho, por serem elas que desenvolvem, na prática do cotidiano escolar, a prática pedagógica que ao longo do texto foi discutida, qual seja, uma pedagogia para e com as crianças pequenas. Vale mencionar também, como sujeita participante dessa pesquisa, a função do/a professor/a orientador/a. Toda/o aluna/o de graduação sabe os diversos graus de dificuldade que existem desde o momento em que se precisa escolher um tema de trabalho até a escolha do/a orientador/a da pesquisa. O/a professor/a que orienta é fundamental para definição de caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa, mesmo que o itinerário formativo contemple disciplinas que se propõem a preparar o/a aluno/a para o momento da escrita do TCC. O vínculo que se estabeleceu entre aluna e professor-orientador, sobretudo no caso dos sujeitos envolvidos nesse trabalho, foi determinante para o bom desenvolvimento da pesquisa que, além da parte conceitual-metodológica, necessitou do comprometimento mútuo no curso da construção conjunta da investigação.

O período pandêmico em que vivemos certamente interferiu durante todo o percurso da pesquisa, desde sua concepção à finalização. O trabalho foi pautado desde o início pela pesquisa com as fontes originais, com o intuito de que a fundamentação teórica ganhasse a relevância precisa por meio da leitura dos/as próprios/as autores/as, assim como meu aprendizado sobre o tema fosse fundamentado nos conceitos e problemas debatidos por eles/as. Para isso, inicialmente, o objetivo era usar as bibliotecas da universidade como espaços de acesso às fontes bibliográficas, por serem espaços de socialização de repertórios vastos, sobretudo na área de educação e da educação infantil. Porém, por medida de segurança sanitária, as bibliotecas ficaram fechadas por um longo período, impossibilitando o acesso efetivo aos materiais físicos que lá estavam disponibilizados. Isso, sem dúvida, fez diferença. Para remediar os danos, utilizei a plataforma disponibilizada pela UFPB através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), chamada *Minha Biblioteca*. A plataforma é composta por vários títulos interessantes, como alguns que utilizo aqui, mas não substitui a imensidão das bibliotecas físicas. Sendo assim, o plano alternativo foi buscar artigos escritos pelos autores e autoras desejados/as, por meio da plataforma *Google Acadêmico*, dos periódicos da UFPB e no próprio repositório da instituição. Assim, me aproximei mais da ideia inicial já mencionada de conhecer e escrever sobre o tema debatido a partir das obras originais.

A escolha do tema dessa pesquisa foi se resignificando ao longo da elaboração do texto, pois, no percurso, além de mulher, estudante e trabalhadora, me tornei mãe, gestei e pari, assim

como a *maiêutica socrática*¹¹, o texto e a vida de Celeste. Nesse sentido, trato do brincar e das brincadeiras, também, a partir da observação diária e através do seu germe que se dá, de fato, na mais tenra idade. Vale mencionar, ainda, que o fato de eu ter me tornado mãe durante a escrita desse trabalho foi, para ambas as atividades, um desafio ainda maior. Ser mãe de primeira viagem também é um trabalho, não remunerado financeiramente, invisibilizado muitas vezes, seja fora da Universidade, seja em seu interior, quando não há rede de apoio institucional sólida, inclusive entre os/as professores/as, para que as alunas-mães possam vivenciar essas duas funções – que não devem ser minimizadas em suas importâncias pessoais, profissionais e políticas, individuais e coletivas – sem prejuízos.

¹¹ Etimologicamente, maiêutica se originou a partir do termo grego *maieutike*, que significa "arte de partejar". Sócrates usou essa expressão em associação ao trabalho das parteiras - profissão de sua mãe - visto que para o filósofo, o seu método proporcionava o "parto intelectual" dos indivíduos. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/www.significados.com.br/maeutica/amp/> Acesso em: 16 mai. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certo, esse trabalho não esgota as várias questões concernentes à importância do brincar na educação infantil pública. Ele busca aproximar-se do tema para colaborar, mesmo que sucintamente, com os estudos já existentes. A etapa escolar que vai dos 0 aos 5 anos de idade deixa impressões consideráveis durante toda a vida. É, pois, fundamental que as/os profissionais de educação que atuam diretamente com as crianças estejam atentas/os às diversas peculiaridades dos níveis de desenvolvimento em que estão as crianças, para que as propostas pedagógicas estejam de acordo com os objetivos de cada etapa, sem perder de vista a compreensão de que a escola é um espaço onde a educação acontece pautada na formação humana em sua totalidade e não apenas como um espaço de formação instrumental e utilitária.

A gestão da escola e a prática pedagógica das/os professoras/es revelam como é compreendida a função da educação infantil na vida das crianças e da própria sociedade. Sendo assim, resta às/aos profissionais de educação infantil inseridas/os nas suas diversas funções garantir práticas pedagógicas e espaços onde as crianças aprendam e se desenvolvam através do brincar. Esse trabalho buscou sua fundamentação teórica em autoras e autores fundamentais para o trato das questões que envolvem a educação infantil, especificamente, e os debates educacionais mais gerais, traçando seus pontos de contato. Estudiosas/os como Fúlvia Rosemberg, José Gonçalves Gondra, Marisa Bittar, Paulo Freire, Ailton Krenak, entre outras/os, seguiram adensando o percurso teórico do trabalho e embasando as reflexões em torno das infâncias, das crianças e da EI pública.

Apontamos nesse texto o longo caminho que a EI pública precisou percorrer para garantia dos direitos das crianças. É imprescindível mencionar também que a oferta de uma educação de qualidade na e para as infâncias não se caracterizava exatamente como um problema para as famílias que podiam pagar por ela. Em certa medida, a não inserção das crianças menores de 07 anos na escola, sobretudo aquelas oriundas de famílias economicamente privilegiadas, também não se caracterizava como um problema, visto que essas crianças gozavam de um ambiente e de recursos privilegiados para uma educação doméstica, seja em casa, seja na cidade.

Como vimos, o Brasil adota por um longo período a EI assumindo um viés assistencialista, destinada às famílias economicamente desfavorecidas. Hoje, de outro lado, a compreensão acerca da importância da educação escolar na infância superou aquele

pensamento reducionista. No entanto, a escola pública atende em sua maioria crianças cujas famílias não disfrutam de ambientes que possibilitam o desenvolvimento integral da criança, nem em casa, nem na cidade, nem nos territórios. A escola, portanto, teoricamente, passa a ser esse lugar seguro onde as crianças devem ser bem assistidas, onde suas existências precisam ser celebradas, suas alegrias cultivadas, para que possam viver em plenitude essa fase única da vida humana, a infância, e possam daí levar boas memórias formativas para as fases seguintes. Autonomia, identidade, ética, respeito por si e pelos outros, responsabilidade, criatividade, tudo isso se adquire dentro e fora da escola, por meio das interações, e vai ganhando outros contornos com o tempo. Desse modo, a estrutura física das instituições, o ambiente de aprendizagem, as condições materiais e as relações humanas precisam estar em acordo com todas essas demandas.

Almejando uma aproximação mais real do tema com o cotidiano das escolas, a pesquisa contou com a participação de três professoras da educação infantil pública, para as quais aplicou-se um questionário. As perguntas elaboradas no questionário aplicado (Anexo 1) tiveram como objetivo compreender como elas entendem e contemplam o brincar e a brincadeira em suas propostas pedagógicas e a intencionalidade educativa de tais ações. As análises das respostas serão integradas às considerações subsequentes.

Percebe-se, através das respostas às perguntas 1, 2, 3 e 4 do questionário aplicado às professoras que o fazer pedagógico em questão segue um certo padrão, entre elaboração de plano de aula, planejamento da rotina semanal e adaptação das atividades que são orientadas, ora pela BNCC, ora por algum projeto que vem pronto da secretaria municipal de educação. Há um discurso usual entre professoras e outros profissionais da educação que trata da suposta “abertura” que esses documentos normativos proporcionam, qual seja: o documento orienta a prática, mas não engessa. Outra vez se faz necessário recorrer ao cotidiano escolar quando, na maioria dos casos, a norma se torna regra absoluta, tirando das docentes a possibilidade de planejar aulas mais apropriadas para a turma ou para alunas/os que necessitem de uma atenção específica. Essas “aulas empacotadas” impossibilitam o fazer pedagógico genuíno, criativo e artístico, tanto das professoras quanto das turmas, que devem se encaixar em um padrão determinado, ou seja, não artístico, não orgânico, mas formatado, pré-pronto, não pedagógico. Nesse sentido, vale resgatar a definição de pedagogia, nas palavras de Houssaye (2004, p. 10):

Se a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura

conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia. Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico.

A resposta da P1 à questão 1 (Anexo 2) chama atenção quando afirma envolver os pais nas tarefas dos filhos, pois, em uma sociedade tão preocupada com a sobrevivência, ou seja, com o trabalho e outras atividades utilitárias – sobretudo, o público-alvo da educação pública –, a atenção voltada para a vida escolar das/os filhas/os é cada vez menor, principalmente para as classes trabalhadoras. Isso pode ser constatado de muitas formas quando, por exemplo, é encaminhado um bilhete na agenda aos responsáveis, que nunca é respondido, ou quando os pais não dialogam com os/as filhos/as no sentido de explicar a importância de manter um bom convívio no ambiente escolar. Ou seja, o fundamento de que a educação é dever da escola, da família e da comunidade acaba não sendo vivenciado na prática, pois um grupo delega essa função a outro e não cumpre seus deveres.

É notório que, na prática, essa falta de atenção influencia negativamente na forma com que as crianças se relacionam umas com as outras, com a professora e com elas mesmas, pois a importância do cuidar passa pelo saber estar sendo cuidado/a ou não. Para que a criança usufrua ao máximo o que a escola tem para oferecer, com conforto e segurança, esse espaço deve acolhê-la primando pelo ser em sua integralidade. A postura da professora em questão (P1), de trazer os pais e convocá-los a participarem da vida escolar dos/as filhos/as demonstra sua compreensão sobre a importância do vínculo família/escola/comunidade na formação de seres autônomos. Nos dizeres de Freire (2016, p. 105):

Ninguém é sujeito da autonomia da ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

As perguntas 5, 6, 7 e 8 foram mais direcionadas ao posicionamento das professoras sobre o brincar a partir de suas realidades e contextos específicos. O conjunto das respostas demonstra o entendimento das professoras sobre a importância do brincar na infância e seu lugar/função incontornáveis no espaço escolar. Percebe-se, no posicionamento das educadoras, certo direcionamento do brincar como um fim para o aprendizado intelectual,

mas também o brincar como facilitador do desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das interações criança-criança e criança-adulto. Por meio das respostas das professoras, também é possível identificar como cada escola difere na oferta desse tempo/espço necessário para o brincar, como bem ilustra a questão de número 6. Quando interpeladas sobre que tipo de brincadeiras elas, as crianças, preferem e como elas utilizam os brinquedos nos espaços escolares, as respostas apontam direcionamentos diversos:

Professora 1 [P1]: Gostam de brincar com fantoches, jogos de encaixes, brincadeiras de faz-de-conta e, na hora da recreação, gostam de correr na parte externa da escola.

Professora 2 [P2]: Gostam muito de brincadeiras de roda, circuitos, brinquedos concretos e móveis. Na escola onde atuo não tem brinquedos. Geralmente, acabamos comprando ou confeccionando, pois acho que os superiores não vêm importância do brinquedo em sala de aula, infelizmente. Geralmente, só tem brinquedo na creche.

Professora 3 [P3]: Gostam de brincadeiras que envolvem movimentos como: corre-corre, blocos lógicos, bambolê, o “mestre mandou”, jogos, boliche, quebra-cabeça, brinquedos feitos com reciclagem, por exemplo, o bilboquê, peteca e etc. Temos um dia D, onde as crianças podem levar seus próprios brinquedos para brincarem e fazerem o compartilhamento dos mesmos. No momento, estamos impossibilitados e estudando o caso por conta da pandemia, mas, aos poucos, iremos nos adaptando ao contexto.

A resposta da P1 à questão 4 convida a outra discussão imprescindível para esse estudo. Ao ser questionada sobre o que é preciso levar em consideração nas atividades brincantes, P1 responde: *“O espaço, a interação entre crianças/crianças e adultos/crianças, com atividades bem planejadas e de qualidade”*. Não há garantia do direito à educação integral sem o devido cuidado com o espaço físico das escolas, pois, como desenvolver todas as potencialidades do brincar em um espaço que se limita a uma sala de aula com pouca ou nenhuma ventilação? Sem os devidos cuidados higiênicos? Sem que as crianças tenham acesso aos materiais e aos recursos pedagógicos? Não há como desconsiderar a criatividade de professoras que, mesmo enfrentando essas dificuldades estruturais, bem aproveitam o que a instituição oferece. Mas, de fato, não há o que se romantizar com isso, pois é *dever* do Estado prover a infraestrutura adequada para as instituições escolares públicas. É o que indicam os documentos e marcos legais elaborados no país, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; os Parâmetros

Básicos de infraestrutura para a Educação Infantil, de 2006; e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), de 2007.

Diante do exposto, vimos que as professoras entrevistadas, apesar da diferença no tempo de trabalho e nas formações acadêmicas, possuem compreensões similares sobre a importância do brincar na EI. As professoras trazem em suas respostas questões referentes à complexidade do aprender brincando, da relação potencializadora que as crianças vivenciam por meio da brincadeira e das atividades lúdicas. Ficou evidente também, a partir das respostas, que a prática pedagógica no espaço escolar está intimamente relacionada com as condições físicas, ambientais e materiais que a própria instituição oferece, assim como se relaciona com questões familiares das alunas e dos alunos. Portanto, tais questões impactam significativamente no desenvolvimento das crianças em sua integralidade.

A pesquisa realizada e exposta nesse trabalho evidenciou os esforços empreendidos por estudiosas/os, pesquisadoras/es, sociedade civil e órgãos públicos no sentido de validar e defender o brincar como prática indissociável nas e das infâncias e que, portanto, deve ser garantido e contemplado, por direito, nos currículos e nos espaços de educação infantil pública. Sabe-se, no entanto, que há muitas escolas que negligenciam o direito que as crianças têm de brincar, uma vez que não utilizam os recursos públicos para melhoria física e material das instituições e dos espaços, impossibilitando que as práticas pedagógicas aconteçam, de fato, de maneira potente e transformadora por meio de algo íntimo e constitutivo do universo infantil, a brincadeira.

Argumentamos que o brincar faz parte do ser criança, *ser brincante*, mas que sua efetividade pode ser anulada dentro das escolas em casos nos quais sejam priorizados o aprendizado das letras e dos números de forma mecânica, instrumental e serializada. Vimos, ainda, que, ao longo do tempo, muitas leis e políticas públicas educacionais foram criadas no intuito de salvaguardar esse direito, mas que a prática e as mediações pedagógicas precisam ser constantemente reforçadas para sua garantia. Por isso, esse trabalho endossa a defesa *inegociável* do brincar e da brincadeira na EI. Defesa do direito das crianças e das infâncias, que, como na poesia de Manoel de Barros, produzem o que realmente importa: o encantamento do mundo e da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Mendes de. *Maternidade e cidadania: uma encruzilhada para as primeiras feministas*. Comunicação à Anpocs, 1985, mimeo.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2012.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução Dora Flaksman. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

ARAÚJO, Rose Mary Souza. Externato normal da Parahyba do Norte: formando professoras para o magistério primário. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 2, n. 3, p. 68-92, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/608>. Acesso em 05 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP. *Resolução CNE/CP nº 2/2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional comum curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BORRIONE, Roberta; CHAVES, Antônio Marcos. Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 21, p. 17-27, 2004.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 15, n. 44, p. 282-299, 2010.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TWmMqCQ4Xpmy8WZx3BpmLLh/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 3 abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; JUNIOR, Paulo Ghiraldelli; WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é Educação, Pedagogia, Universidade*. Brasiliense: Coleção Primeiros Passos, v. 19, 1993.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. *Retratos da Escola*, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703> acesso em: 17 de abril de 2022.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, p. 31-40, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 5ª. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

JÚNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308> . Acesso em 03 abr 2022

_____. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, n. 199, 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1335> . Acesso em: 03 de abr de 2022

JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

HARPER, Babette *et al.* *Cuidado, escola. Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 24. ed. Editora brasiliense, 1987.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600/36338> . Acesso em: 30 Mar 2022.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Arned, 2011. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536312156/>. Acesso em: 22 Mar 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt#:~:text=As%20principais%20medidas%20implantadas%20pelo,do%20cargo%20de%20diretor%20de> . Acesso em: 30 abr. 2022.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-79.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i1.8806. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806> . Acesso em: 30 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 11 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, 20 de Novembro de 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 11 mai. 2022.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REIS, Diego dos Santos. à prova de balas? necroinfâncias cariocas, violência de estado e filosofias da rua. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 17, ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/61331/4Disp> . Acesso em: 03 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SANTOS, Elton Vinicius Lima dos Santos; MILANI, Débora Raquel da Costa; PEREZ, Márcia Cristina Argenti. Infância das crianças negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 35-46, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47160>. Acesso em: 19 mai. 2022.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. *Anais... III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*, v. 3, 2012.

ANEXO I – FORMULÁRIO APLICADO ÀS DOCENTES

NOME:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

LOCAL ONDE TRABALHA:

TURMAS NAS QUAIS LECIONA:

1. Quais atividades são desenvolvidas nesta etapa formativa e como ocorre o planejamento dessas atividades (as brincadeiras com as crianças)?
2. Quem são as pessoas que têm contato direto com as crianças e ficam responsáveis por elas durante o período em que permanecem na escola?
3. Quais são as principais funções que você exerce enquanto professora?
4. Vocês utilizam algum documento oficial para auxiliar no planejamento e na execução dessas atividades? Baseiam-se em alguma concepção educativa específica?
5. O que é preciso levar em conta nessas atividades brincantes?
6. Como as crianças se comportam nas atividades que envolvem o brincar?
7. Que tipo de brincadeiras elas preferem? Como elas utilizam os brinquedos nos espaços escolares?
8. Qual é a sua opinião sobre a brincadeira na educação infantil?
9. Para você, qual é o papel da educadora nesse processo?

ANEXO 2 – RESPOSTAS AOS FORMULÁRIOS APLICADOS ÀS DOCENTES

PROFESSORA 1 - P1

Formação: Pedagogia e Orientação Educacional pela Faculdade de Ciências de Timbaúba

Tempo de atuação na Educação Infantil: 15 anos

Local onde trabalha: Escola pública, na zona rural do Município de São Miguel do Itaipu/Pb

Turmas nas quais leciona: Crianças na faixa etária de 4 e 5 anos

1. Quais as principais funções que você desenvolve enquanto professora?

Elaboro minha rotina semanal, planejo minhas aulas, desenvolvo atividades com novas estratégias para os alunos com mais dificuldades na aprendizagem e envolvo os pais, para que eles acompanhem o meu trabalho e ajudem nesta tarefa.

2. Quais atividades são desenvolvidas nesse ciclo formativo e como ocorre o planejamento dessas atividades? (as brincadeiras com as crianças)

As atividades são desenvolvidas de acordo com os cinco campos de experiências, de acordo com a BNCC.

3. O que é preciso levar em conta nessas atividades brincantes?

O espaço, a interação entre crianças/crianças e adultos/crianças, com atividades bem planejadas e de qualidade.

4. Vocês utilizam algum documento oficial para auxiliar no planejamento e na execução dessas atividades? Baseiam-se em alguma concepção educativa específica?

Além da matriz de referência, temos a orientação da equipe técnica e cursos de formação e capacitação.

5. Como as crianças se comportam nas atividades que envolvem o brincar?

Nas brincadeiras, as crianças se relacionam com os outros, se expressam livremente, assumem diferentes papéis, criam, descobrem e estabelecem contato com o mundo físico e social.

6. Que tipo de brincadeiras elas preferem? Como elas utilizam os brinquedos nos espaços escolares?

Gostam de brincar com fantoches, jogos de encaixes, brincadeiras de faz-de-conta e, na hora da recreação, gostam de correr na parte externa da escola.

7. Para você, qual é o papel da educadora nesse processo?

Estimular a imaginação e se envolver também nas brincadeiras para orientar, observar e cuidar.

8. Qual é a sua opinião sobre a brincadeira na educação infantil?

De grande importância para o desenvolvimento, socialização, compreensão de regras, valorizar a coletividade para proporcionar vivências que resultem em aprendizagem efetivas e afetivas.

PROFESSORA 2 – P2

Formação: Pós-Graduação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Tempo de atuação na Educação Infantil: 5 anos

Local onde trabalha: Escola pública no município de Sobrado (PB)

Turma nas quais leciona: Crianças na faixa etária de 4 anos

1. Quais as principais funções que você desenvolve enquanto professora?

As principais funções no meu dia-a-dia são o planejamento junto a atividades significativas e práticas e o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

2. Quais atividades são desenvolvidas nesse ciclo formativo e como ocorre o planejamento dessas atividades? (as brincadeiras com as crianças)

Este ano estamos trabalhando com projeto, então, a partir dele, fazemos todas as atividades, envolvendo principalmente o lúdico, mas sem deixar as atividades escritas de lado. Pois, quando trabalhamos apenas com o lúdico, brincadeiras os pais sempre acham que as crianças não aprendem, mas sabemos que o que mais atrai uma criança é a brincadeira, elas aprendem brincando.

3. O que é preciso levar em conta nessas atividades brincantes?

Sempre levar em conta o desenvolvimento e processo de aprendizado de cada criança para que sejam brincadeira que todas participem, não excluindo ninguém, sabemos que hoje em dia a sala de aula vem cada vez mais diversificada, então devemos estar atentos a isso.

4. Vocês utilizam algum documento oficial para auxiliar no planejamento e na execução dessas atividades? Baseiam-se em alguma concepção educativa específica?

Geralmente, utilizo a RCNEI e BNCC. Ambos vem retratando dos direitos, do desenvolvimento e das possibilidades de aprendizagens através dos objetivos que as crianças devem alcançar em cada fase.

5. Como as crianças se comportam nas atividades que envolvem o brincar?

As brincadeiras sempre são bem acolhidas e com participação unânime, gostam demais quando levamos algo lúdico, mas as vezes alguns não querem participar (geralmente, meninos).

6. Que tipo de brincadeiras elas preferem? Como elas utilizam os brinquedos nos espaços escolares?

Gostam muito de brincadeiras de roda, circuitos, brinquedos concretos e móveis. Na escola onde atuo, não tem brinquedos, geralmente acabamos comprando ou confeccionando, pois acho que os superiores não vêm importância do brinquedo em sala de aula, infelizmente. Geralmente só tem brinquedo na creche.

7. Para você, qual é o papel da educadora nesse processo?

O papel é de mediação entre as brincadeiras, alunos e aprendizado, envolvendo e estimulando os alunos para que tenham um bom desenvolvimento, assim como conhecimento lúdico e concreto, facilitando a sua aprendizagem.

8. Qual é a sua opinião sobre a brincadeira na educação infantil?

É fundamental, pois através dela a criança se sente instigada a participar, a se reinventar, a aprender, a ter autonomia, a usar sua criatividade, experimentando diversas experiências e possibilidades. A criança aprende brincando, pena que nem todos vejam assim, principalmente as instituições não vejam isso.

PROFESSORA 3 – P3

Formação: Magistério e Pedagogia pelo Instituto de Educação da Paraíba - IEP

Tempo de atuação na Educação Infantil: 4 anos

Local onde trabalha: Escola pública no município de Sobrado (PB)

Turma nas quais leciona: Crianças na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses

1. Quais as principais funções que você desenvolve enquanto professora?

No processo educativo, venho desenvolvendo várias funções que tendem os discentes os seus desenvolvimentos, pois é um estágio que requer muito cuidado e atenção, principalmente na formação do alicerce escola/vida do ser formando, onde vai muito além do ser educador, tenho sempre que buscar e pesquisar me atualizar baseando me no contexto de vivências de cada aluno, para que meu planejamento seja adequado e satisfatório ao nível de cada um deles, desde o desenvolvimento que enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver.

2. Quais atividades são desenvolvidas nesse ciclo formativo e como ocorre o planejamento dessas atividades? (as brincadeiras com as crianças)

São atividades lúdicas e práticas que envolvem cinco campos de experiências que desenvolvem habilidades interdisciplinares, a escuta, a imaginação, noção de espaço, a convivência, o eu, a exploração de materiais concretos nas brincadeiras com materiais reciclados, as imitações, contações de histórias, musicalização em brincadeiras e movimentos corporais, são atividades planejadas de acordo com a regionalidade da criança em consonância com a BNCC.

3. O que é preciso levar em conta nessas atividades brincantes?

O desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, a agilidade, a interação com o meio, regras de convivências, temos que estar em constante observação.

4. Vocês utilizam algum documento oficial para auxiliar no planejamento e na execução dessas atividades? Baseiam-se em alguma concepção educativa específica?

Trabalho de acordo com o documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e me auxilio sempre no contexto político, econômico, social e cultural no qual o aluno está inserido.

5. Como as crianças se comportam nas atividades que envolvem o brincar?

É um momento que envolve muito cuidado, elas se empolgam e se soltam completamente, agem demonstrando o emocional, criam um mundo de imaginação, se relacionam com as outras crianças, imitam uns aos outros é uma forma de aprender brincando, como ressalta Piaget, a criança precisa brincar para crescer, diante dessa fala se concretiza que a criança se satisfaz, se realiza e conhece o mundo ao seu redor.

6. Que tipo de brincadeiras elas preferem? Como elas utilizam os brinquedos nos espaços escolares?

Gostam de brincadeiras que envolvem movimentos como: corre-corre, blocos lógicos, bambolê, o “mestre mandou”, jogos, boliche, quebra cabeça, brinquedos feitos com reciclagem, por exemplo, o bilboquê, peteca e etc. Temos um dia “D”, onde as crianças podem levar seus próprios brinquedos para brincarem e fazerem o compartilhamento dos mesmos. No momento, estamos impossibilitados e estudando o caso, por conta da pandemia, mas aos poucos iremos nos adaptando ao contexto.

7. Para você, qual é o papel da educadora nesse processo?

O educador tem um papel fundamental, indo muito além da sala de aula, proporcionar e organizar um espaço a instigar a criança a senti a necessidade de brincar e desenvolver suas habilidades respeitando as regras de convívio social, enfatizando que o mais importante é a participação nas brincadeiras e jogos.

8. Qual é a sua opinião sobre a brincadeira na educação infantil?

É uma peça-chave no desenvolvimento da criança. Ajuda a criança a se familiarizar, ter atitudes, raciocinar. Elas contribuem para uma formação completa, englobando os âmbitos sociais, afetivos, culturais, cognitivos, emocionais e físicos.