

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.001

POSSIBILIDADES SIGNIFICATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Lúcia de Mendonça Ribeiro¹
Aline da Silva Ferreira Aderne²
Ana Quitéria Rodrigues da Silva³

RESUMO

Este texto **dialoga** com o conjunto de princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI BRASIL 05/2009), aspecto basilar ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças bem pequenas e pequenas. Entrelaça-se a esse diálogo a concepção de currículo ampliado prevista na Organização Curricular (OCEI/2015) existente na rede pública de educação de Maceió/AL e que norteia outros documentos importantes. O **ACOLHIMENTO**, a **OBSERVAÇÃO** e a **ESCUITA** são **metodologias** de um trabalho que se pretenda significativo e inclusivo para **TODAS** as crianças. Há um cuidado especial com a qualidade dos registros que se originam na vida

- 1 Pedagoga, especialista em Gestão e Educação Ambiental e Educação Especial Inclusiva, mestra em Educação Brasileira e doutora em Educação (Universidade Federal de Alagoas – Ufal). Professora do Cmei Maria de Fátima dos Santos. Coordenadora do projeto de extensão Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil – PEPEEI/UFAL. E-mail: lucia_0707@yahoo.com.br.
- 2 Pedagoga, especialista em Docência na Educação Infantil e Gestão Pública Municipal, mestra e doutora em Educação (Universidade Federal de Alagoas – Ufal). Gestora da Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória/Núcleo de Desenvolvimento Infantil (Cedu/Ufal). Coordenadora do Projeto de Extensão Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil – PEPEEI/UFAL. E-mail: aline.ferreira@progep.ufal.br.
- 3 Letróloga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e especialista em Estratégias Didáticas para a Educação Básica com uso das TIC (Universidade Federal de Alagoas – Ufal). Professora da rede municipal (Semed/Rio Largo) e Cmei Hermé Miranda (Semed/Maceió). Colaboradora do Projeto de Extensão Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil – PEPEEI/Ufal. E-mail: anakiteria@hotmail.com.

cotidiana institucional através dos instrumentos metodológicos citados e que resultam na documentação pedagógica. Esta, documento oficial da rede, **infere** sobre as concepções de avaliação e autoavaliação de crianças e adultos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que ainda subsidia fortemente o processo de formação continuada dentro da escola nas dimensões previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Palavras-Chave: Princípios Éticos, Políticos e Estéticos; Currículo Ampliado; Projeto Político Pedagógico; Documentação Pedagógica e Formação de Professoras/es.

INTRODUÇÃO

A qualidade almejada para a Educação Infantil no Brasil baseia-se na defesa de uma sociedade em que órgãos, entidades, instituições de Educação Infantil e seus profissionais trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças. A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social. Configura-se como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Também oferece argumentos fortes e contundentes sobre a sua importância na concretização dos direitos sociais da infância, de sua cidadania (BRASIL, 2018, p.11).

Convictas de sua legitimidade enquanto direito constitucional e social, a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas ocorre por meio das interações e da brincadeira. Nessa interlocução as crianças nos contam vivências cheias de sentido e imaginação, e suas produções culturais propõem um falatório sensível e curioso entre as múltiplas linguagens que dialogam com as ações de educar e cuidar nessa etapa escolar.

Ao reconhecermos a mobilização de significados (Kishimoto, 2010) produzidos através das interações e da brincadeira (BRASIL, PARECER CNE/CP 20/2009; BRASIL, 2009), iniciaremos a tessitura deste texto apresentando nosso lugar de fala. Elegemos uma de nossas instituições⁴, (Cmei) uma vez que todas as autoras são docentes na rede pública e na Educação Infantil (EI) e compreendem a diversidade de contextos. Ademais, seguindo linhas de estudo muito próximas, que dialogam com a Pedagogia da Escuta, a Pedagogia Participativa etc., conseguimos discutir de forma significativa ao produzir contribuições para ambos os espaços institucionais. A discussão proposta envolve dimensões pedagógicas importantes e complexas, e nossas reflexões corroboram o pensamento defendido por Luiz Bazílio e Sonia Kramer:

Todo projeto político pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos,

4 O Cmei Profa. Maria de Fátima Melo dos Santos pertence ao quadro de instituições públicas em Maceió/AL e atende 260 crianças em dois turnos pertencentes aos grupos etários de crianças bem pequenas e pequenas (2 aos 5 anos e 11 meses). É uma instituição que passa a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica em 2017 e, através de estudos e formação continuada em contexto, amplia sua percepção quanto à compreensão de um processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma integral e de qualidade para todas as crianças.

estratégias, recursos. Optar pelo caminho a seguir implica reconhecer as possibilidades e os limites das opções. [...] Em sua dimensão política precisa considerar [...] que todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças — também as crianças de zero a seis anos — são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada (Bazílio; Kramer, 2011, p. 61-63).

Enquanto decisão política, nossos profissionais da Educação, em discussões amplas, significativas e formativas, reconhecem como missão da instituição o alcance da excelência na Educação Infantil (EI). Espaço em que, a **INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS** potencializa uma didática do fazer que, na perspectiva de Bondioli e Mantovani (1998), a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências sejam fundamentos para propostas pedagógicas em que crianças e adultos experimentem a vida. Tal experiência ocorrerá quando os saberes e os fazeres culturais das infâncias que acolhemos, educamos e cuidamos forem reconhecidos como um outro modo de perceber o mundo e, assim, **TODAS** as crianças possam alcançar de forma significativa o desenvolvimento integral “em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Conversaremos a partir das experiências docentes das autoras no chão da escola pública da EI e da rica interlocução proveniente dos espaços entre sujeitos: crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos. Observações, registros e diálogos que envolvem a vida cotidiana ampliam essa escrita. Embasados pela legislação e outros estudos e pesquisas que nos apoiam diariamente em nossos saberes e fazeres docentes. Uma interlocução potente, mas, extremamente problematizadora ao contribuir e nos sensibilizar para a organização de práticas pedagógicas mais significativas para **TODAS** as crianças.

Pensar a EI atualmente é compreender que estamos falando de um tempo e de uma especificidade da vida de crianças que adentram ambientes escolares em que **O BINÔMIO EDUCAÇÃO E CUIDADO É ALGO INDISSOCIÁVEL**. Educar e cuidar passam a ocorrer através de ações cotidianas de acolhimento organizadas a partir das narrativas infantis, professoras/es, coordenadoras/es, auxiliares, merendeiras/os, entre outros. Assim, faz-se necessário conhecer, respeitar e reconhecer as vivências, as experiências e os saberes culturais das famílias e das comunidades durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento

das crianças, que nesse momento, ocorrerá longe de suas casas, mas sempre em parceria (famílias e escola).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o “desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e 11 meses” (BRASIL, 1996). Este passa pelo reconhecimento da função sociopolítica e pedagógica da EI ao assegurar uma formação para a cidadania, a redução das desigualdades sociais e da violação de direitos constitucionais, bem como a compreensão de propostas pedagógicas e curriculares de qualidade que acolham nossas infâncias em seus cotidianos singulares.

Esse processo infantil deve respeitar a forma como as crianças, nesse “momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiar” (BRASIL, 2009). Essas peculiaridades só são concebidas legítimas, enquanto outras formas de ver o mundo, quando a docência e a didática se entrelaçam a conceitos, teorias e sensibilidades que ampliam o olhar e a escuta. Estes reconhecem os saberes culturais próprios dessas infâncias, potência, para compor a jornada de aprendizagem infantil, o planejamento docente e a formação e a autoformação dos profissionais da Educação. Transformam-se em ricos processos singulares, contínuos e cotidianos que valorizam a pesquisa, a investigação, a exploração de materiais e a descoberta de suas materialidades, a organização dos espaços, os modos e tempos das infâncias, as ideias e possibilidades.

Nesse contexto singular somos provocadas/os a Revisitar um pouco do percurso histórico da EI, sua relação com a Vida Cotidiana e o Currículo, refletir sobre a proposta de um Currículo Ampliado e sua relação com a Formação de Professoras/es. Concepções problematizadoras e potentes que emergem da interlocução entre a Escuta e o Ato de Documentar em seus desafios e contribuições ao nos convidar a olhar com olhos de sensibilidade para a primeira etapa da Educação Básica.

REVISITAR UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em seu percurso histórico, a educação da criança esteve durante séculos sob a responsabilidade da família, já que era nessa vivência com adultos e com outras crianças que ela se articulava com as tradições culturais e com

as normas e as regras orientadoras de comportamentos para a sociedade de cada época.

Um novo olhar sobre a criança surge com as mudanças no mundo e nas sociedades. Estas, de ordem sociopolíticas, econômicas e culturais, se configuram em novas estruturas familiares com a chegada da industrialização, a inserção da mulher no mundo do trabalho, o acesso a estudos e pesquisas, a formação de especialistas para a área, a compreensão da necessidade de espaços adequados para crianças, entre outros. Muitos ainda são os equívocos, os avanços e os retrocessos nas concepções que norteiam o educar e o cuidar e, conseqüentemente, a organização do trabalho pedagógico com crianças. Tais lapsos são responsáveis pela incompreensão quanto ao direito de TODAS as crianças a uma educação de qualidade. Autoras/es como, Rizzo, 2012; Rosemberg, 2008; Oliveira, 2011; Campos, 1986; Kramer, 1995, 2011; Kulhmann, 1999, 2000, 2001, 2005, 2007, 2012, Mantoam e Prieto 2006, Mantoam 2013, 2016 entre outros contribuem com nosso processo de formação inicial e continuam a fazer um chamamento a reflexão.

A educação da criança de 0 até 6 anos de idade passou a ser reconhecida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) — entre outros documentos legais — como direito da criança e de suas famílias. O reconhecimento do **DIREITO À EDUCAÇÃO** para esse grupo etário da vida no Brasil está implicado a movimentos políticos, sociais e econômicos que se desdobraram entre as décadas de 1970 e 1980, anos finais da ditadura militar, marco da consolidação da “Nova República” do país que envolveu distintos grupos sociais e políticos na elaboração da Constituição Federal de 1988 (Ianni, 1985). No contexto de debate e mobilizações populares em torno da democratização da sociedade, a legislação incorporou concepções balizadas na ideia de cidadania e direitos considerando a Educação Infantil como um dos direitos das crianças e dever do Estado.

Nesse cenário maior (Alves; Ribeiro 2013; Ribeiro, 2015), destacamos a noção de infância que nos acompanha. Datada historicamente, e construída no agora, no presente, mesmo recebendo os resquícios do passado e as projeções e as expectativas do futuro, pode-se entender que nesse diálogo “[...] passado, presente e futuro podem ser compreendidos como interligados. Na

aparente descontinuidade, há uma continuidade subterrânea. O passado pode ser ativado numa citação atual” (Pimentel, 2011, p. 62).

Durante muito tempo não existiram instituições para compartilhar com as famílias os cuidados e a educação de crianças. Essa evidência histórica nos permite dizer que a Educação Infantil como conhecemos hoje é algo muito recente e que nossas atenções às “continuidades subterrâneas” devem ser uma constante em nossos percursos históricos, políticos, de estudos e formação se realmente desejamos e defendemos uma **“EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA, LAICA, DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA, DE QUALIDADE SOCIAL, COM GESTÃO PÚBLICA, LIVRE DE QUAISQUER FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO PARA TODO CIDADÃO E PARA TODA CIDADÃ”** (CONAPE, 2022).

VIDA COTIDIANA E CURRÍCULO

Problematizar a vida cotidiana na intenção de promover a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil é entender que as minúcias do cotidiano das crianças e de suas famílias dialogam com o currículo e passam a ser fios condutores das práticas docentes. É por meio das ações cotidianas que organizamos experiências capazes de reconhecer e ampliar os saberes e fazeres das infâncias e da docência. Defensor das minúcias do dia a dia o Prof. Altino José Martins Filho (2020) nos diz que na Educação Infantil precisamos:

Exercer a docência sem aplicar receitas, modelos canônicos e cartesianos com técnicas enfadonhas. Compartilhar significados lendo a realidade, sendo realidade e problematizando a realidade. Leitura de mundo, antes da leitura de palavras! Apostar em um protagonismo compartilhado entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Apresentar projetos. Seguir um rumo. Tarefas a cumprir e assumir a responsabilidade: limpar narizes; amarrar tênis; trocar as fraldas; alimentar; acalentar; oferecer colo; trocar a roupa; tomar café; colocar afeto, e cuidar... Sentir é o segredo!!! (Martins Filho, 2020, p. 241).

Longe de “técnicas enfadonhas”, mas cheio de sentidos, o planejamento da jornada de aprendizagem⁵ das crianças passa a acolher os interesses infantis

5 Segundo Maria Carmem Barbosa (2010, p. 9), [...] “A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e oferecer tempos de individualização e de socialização”. [...] é preciso cuidado para

e garantir os direitos de aprendizagem — brincar, participar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se — por meio de uma organização significativa e conceitual de tempo, modos e espaço de maneira a construir ambientes ricos em possibilidades para o brincar e as interações (Ribeiro, 2020).

Compreendida a função social da Educação Infantil — EDUCAR E CUIDAR —, adentramos a concepção de currículo assegurada pelas Diretrizes Curriculares da área, que diz:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Notamos que a promoção do desenvolvimento integral da criança continua referendada na concepção de currículo para as infâncias; no entanto, são recorrentes os equívocos quanto a essa interpretação ao observarmos a organização de práticas pedagógicas que insistem em desrespeitar as infâncias em busca de uma pedagogização (Carvalho, 2016, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reitera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica ao mesmo tempo em que traz à tona outros desafios. Embasada pela legislação que a antecede, reafirmou o comprometimento com um processo de aprendizagem e desenvolvimento das infâncias apresentando um arranjo curricular que **TRANSGRIDE** a perspectiva disciplinar do Ensino Fundamental. Apresenta-nos uma relação **INTERCAMPOS** — campos de experiências — (Barbosa, 2018) que nos convida a interpretar a partir das minúcias poéticas cotidianas possibilidades significativas de diálogos entre a criança e o mundo. Tal dinâmica leva-nos, diariamente, a pensar, interpretar e criar, valorizando a equidade, os direitos de aprendizagem, o desenvolvimento

que esse processo não seja invasivo em atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais da criança. [...] são experiências que se realizam ao longo do dia. Na organização da jornada a repetição oferece aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas “certo domínio sobre o mundo em que vive e segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória para a construção de uma identidade social, de grupo”. Ter uma jornada diária pensada “na medida do grupo e de cada criança” significa também estar aberta ao inesperado, àquilo que “sem aviso” emerge no cotidiano e propicia as reavaliações de percurso, oferecendo novas opções aos bebês”, crianças bem pequenas e pequenas.

das crianças e o nosso próprio saber-fazer pedagógico. Ao transgredir alçamos voos inéditos sobre a organização de um trabalho pedagógico envolto em “novas” concepções de infâncias, tempos, espaços, materiais e suas materialidades, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que são apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). O documento defende uma visão de mundo democrática, aberta e sensível a uma singularidade plural que deve acolher o universo dessas infâncias na reorganização de suas jornadas de aprendizagens e desenvolvimento, fato que recoloca o papel do adulto nessa relação educativa.

A escuta e o acolhimento são metodologias de trabalho, logo, potencializam esse reconhecimento promovendo a ampliação e a troca de saberes e fazeres culturais, inusitadas hipóteses e problematizações; conseqüentemente, novas teorias, novos conhecimentos que se constroem dia a dia através da interlocução entre crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos, ampliando repertórios não só de crianças, mas também de docentes.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia (Rinaldi, 2017, p. 227-228).

A escuta potente identifica e acolhe sensibilidades em saberes e fazeres culturais capazes de prover um currículo para um trabalho pedagógico significativo a partir das **LINGUAGENS EXPRESSIVAS** (Faria, 2014; Ostetto, 2004, 2012; Ostrower, 1998). Ao identificarem seus saberes e fazeres culturais compondo as propostas de aprendizagens, as crianças e suas famílias passam a compreender a rede de significados e possibilidades poéticas que ali se organiza. Nesse contexto nos perguntamos: Sabemos realmente o que é escuta? O que é escuta potente? O que significa isso?

É a escuta que pode “dar voz, considerar, perceber, observar, favorecer autonomia [...]”, é o que se “convencionou chamar de escuta infantil”. Todos esses verbos juntos reconhecem “[...] a criança como indivíduo pleno, capaz e

dotado de subjetividades que fazem dela um legítimo ator social [...]” (Friedmann, 2019, p.01; 2020). Ou ainda, como nos diz Jussara Hoffmann, um indivíduo que é um, que é Único!

De mãos dadas com a escuta o acolhimento passou a ser um método de trabalho, em toda a sua complexidade e seu significado. Acolher requer compreender que aprendemos em companhia (Staccioli, 2013; Oliveira e Formosinho, 1981). Para tal, estarmos prontos para acolher o que vem de outrem é necessário ao reconhecimento de outros modos de ser e estar no mundo, “no sentido de estar aberto à possibilidade de fazer coisas de maneira diferente, para o deslocamento de uma esfera de hábitos para outra” (Sennett, 2020, p. 311-312). Nesse deslocamento, o adulto mediador do processo de aprendizagens e desenvolvimento infantil acompanha as crianças e assume um outro papel: acolhe os interesses da criança, reconhece-a sujeito e protagonista de sua formação, valoriza os saberes e os fazeres culturais de suas famílias e comunidades, entendendo-os, fios condutores e reveladores de práticas cotidianas e outras possibilidades pedagógicas. Possibilidades sensíveis, poéticas e significativas, para além dos saberes e dos fazeres que os docentes carregam consigo e que já fazem parte de sua história de vida e trajetória profissional.

É extremamente relevante analisar o currículo da Educação Infantil conceituado nas DCNEI BRASIL 05/2009, considerando suas implicações para a formação de professoras/es para atuação em creches e pré-escolas, tendo em vista a pluralidade dos modos de ser docente e das especificidades de práticas pedagógicas que ratificam as diretrizes ao assumir as INTERAÇÕES e a BRINCADEIRA como eixos estruturantes do currículo. Isso porque temos evidenciado um acento sem precedentes em processos de **PEDAGOGIZAÇÃO⁶ DA DOCÊNCIA** na Educação Infantil (Silva; Carvalho; Lopes, 2021, p. 3), “a partir da difusão de manuais alinhados à Educação Infantil e currículos que têm o intuito de ensinar um **MODO UNIVERSAL** de ser professor/a de crianças pequenas desde bebês”.

A temática do currículo, conforme discutido por Silva (2017) e Arroyo (2011), continua a ser um espaço de lutas em torno de um significado e de uma identidade. Continua a ser um território “sujeito à disputa e à interpretação, no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”; portanto, vem

6 Os grifos são das autoras do texto, ressaltando a importância das terminologias contemporâneas para a temática discutida pelos autores já referendados.

complementar significativamente o contexto ora retratado. “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (Silva, 2017, p. 15). É imprescindível que sejam promovidas discussões que articulem tal temática com o debate mais amplo sobre culturas, docência e formação de professoras/es.

Em tal direção, discutir contemporaneamente sobre as articulações entre educação infantil e currículo se apresenta como um modo ético, político e estético de visibilizar aspectos relacionados com as especificidades da educação das crianças pequenas desde bebês (Silva; Carvalho, 2020), de destacar a importância dos marcadores da diferença (gênero, raça, etnia, religião, idade, sexualidade, classe social...). Nos modos de concebermos a educação, assim como o projeto de nação que subjaz as políticas curriculares (Anjos; Carvalho, 2021, p. 3).

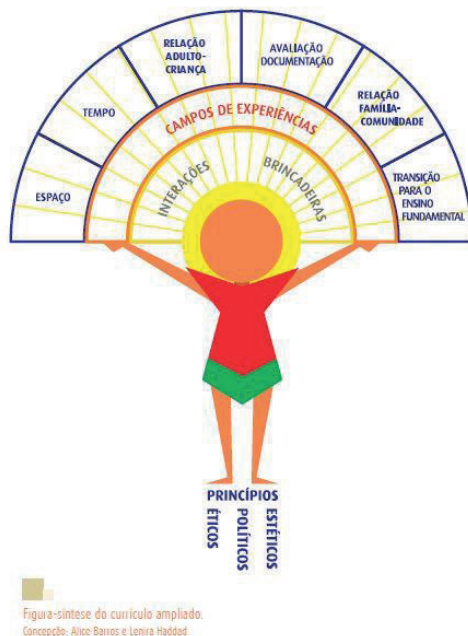
Ao conceber esses **MARCADORES DA DIFERENÇA**, poderemos alcançar práticas pedagógicas mais significativas ao entender a criança como

[...] centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Considerando que na EI tudo é pedagógico (Ostetto, 2012), o cotidiano dessas infâncias carregadas de valores e significados singulares prevê a consolidação dos princípios fundamentais presentes na **DCNEI** nº 05/2009 (BRASIL, 2009) como de extrema relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para atender a esse modo de aprender, há três princípios da **DIDÁTICA DO FAZER** que consideramos importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências ofertadas (Bondioli; Mantovani, 1998). “A criança aprende para poder problematizar o mundo” ao interrogar, descobrir ou investigar outros modos e tempos de viver. “Direitos de aprendizagem são um horizonte para pensar o processo da criança” (Fochi, 2020).

CURRÍCULO AMPLIADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Imagem 1: Figura síntese do currículo Ampliado – OCEI/2015, p. 97



97

A concepção de currículo ampliado presente na Organização Curricular para a Educação Infantil de Maceió/AL (OCEI/2015) dialoga fortemente com o conjunto de princípios-base previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; é representada na OCEI/2015 por uma criança alicerçada nesse conjunto de princípios. Sustenta nossos saberes e fazeres docentes e pedagógicos e fundamenta os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da maioria das instituições da rede. De acordo com Haddad, “a ideia é abrir o leque e ampliar o olhar sobre a ação pedagógica, reconhecendo a interconectividade de todas as dimensões, sem priorizar uma em detrimento de outras” (OCEI, 2015, p. 98). Quando o leque é fechado, apenas um componente é visível: as áreas do conhecimento, que faz com que o planejamento se reduza e jamais alcance o previsto na missão do Projeto Político Pedagógico⁷ (PPP).

7 O Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Maria de Fátima Melo dos Santos encontra-se em atualização, prática comum a um documento que se entenda legítimo ao acolher a diversidade.

[...] reconhecemos como missão o alcance da excelência na Educação Infantil, onde a INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS potencialize uma didática do fazer — a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências — que defende o DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE TODAS AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS (PPP — Cmei Profa. Ma. De Fatima Melo dos Santos, 2024).

Detalhes imprescindíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de **TODAS AS CRIANÇAS**. Por se tratar de um documento legítimo, demanda uma compreensão de criança que ultrapassa práticas conservadoras, em que a escuta, a observação e o acolhimento ainda insistem em não ocupar lugar de destaque no planejamento docente. Tal organização toma como fonte de inspiração a abordagem educativa *High/Scope* (EUA), a proposta da Itália e a pedagogia de países escandinavos, como Dinamarca, Suécia e Noruega. Logo, exige compromisso ético no planejar e no fazer COM/PARA crianças e, conseqüentemente, uma organização de práticas mais significativas para adultos e crianças que considerem a **DIDÁTICA DO FAZER** ponto de reflexão.

O currículo ampliado apresenta como ponto central uma concepção de criança rica e potente, sustentada pelos **princípios éticos, políticos e estéticos**, e que considere como eixos norteadores dessa organização pedagógica as **interações e a brincadeira**, conforme preconizam as DCNEI. Estes se **entrelaçam aos campos de experiências** e abrigam outras dimensões do currículo, como **o espaço, o tempo, a relação adulto-criança, a avaliação e a documentação, a relação família-comunidade e a transição para o Ensino Fundamental**.

Assim, ao compreendermos a concepção de currículo ampliado na El maceioense, adotamos outras e significativas concepções para vivenciarmos a vida com crianças. Outros modos e tempos de estar com as crianças precisam ser pensados se realmente defendemos um processo de aprendizagem e desenvolvimento para TODAS as crianças numa perspectiva inclusiva.

O tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos. É o tempo que se estende, que se interrompe e que volta a ser retomado, tempo para perceber possibilidades, estabelecer conexões, observar, estabelecer hipóteses, experimentar essas hipóteses, fazer teorias, aprender. Só o olhar atento do adulto será capaz da escuta — no sentido metafórico — necessária para acompanhar as crianças, apresentando o mundo para elas e abrindo — e não fechando — o campo de suas possibilidades (Aguilera *et al.*, 2020, p. 13).

Se defendemos que abrir o leque é “ampliar o olhar sobre a ação pedagógica, reconhecendo a interconectividade de todas as dimensões, sem priorizar uma em detrimento de outras” (OCEI, 2015), obviamente que estamos ratificando que as crianças, sejam neurodivergentes⁸ ou não, são crianças singulares, no entanto, são plurais. Logo, trazem consigo uma riqueza de saberes e fazeres sobre a vida, sobre o mundo, sobre suas famílias, sobre o tempo e sobre suas culturas que ultrapassam e muito os nossos saberes e fazeres adultos e docentes, muitas vezes padronizados, prescritos e previstos, fundamentados em concepções ultrapassadas.

Diante de uma concepção de currículo ampliado e sensível implantado em 2015 em Maceió e ainda em implementação em 2024, as dificuldades são enormes para garantir todas as dimensões necessárias a uma **EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E DE DIREITO**. A interrupção de um processo de tamanha proporção trouxe perdas irreparáveis, como os direitos constitucionais das crianças:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o **direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No recorte o “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação” são percebidos como negligenciados, bem como negligenciada esteve e está a saúde mental de todos/as profissionais da Educação. O compromisso assumido com uma Educação Infantil de qualidade foi ignorado, e o comprometimento com as infâncias na rede municipal de educação maceioense, envolvendo manutenção da rede e, principalmente, a continuidade dos processos de formação de professoras/es para a Educação Infantil, foi preterido ao sermos surpreendidos por um cenário mundial atípico ocasionado pela pandemia de covid-19 em meados de 2020. Fomos convidadas/os a redesenhar, investigar e/ou criar outros modos

8 A neurodivergência desafia a ideia de uma norma única para o funcionamento cerebral, promovendo a aceitação e a inclusão de todas as formas de cognição. Essa perspectiva busca desestigmatizar e desafiar preconceitos em relação a indivíduos neurodivergentes, reconhecendo suas habilidades únicas e contribuições para a sociedade. Em vez de patologizar as diferenças, o termo neurodivergente destaca a variabilidade natural no funcionamento cerebral (Singer, J. 1998).

possíveis de ser e estar no mundo com as crianças e suas famílias pelas ações de educar e cuidar. O ato de acolher se fortaleceu como metodologia de trabalho, possibilitando que, juntos, pensássemos sobre “*estes outros modos de ser e estar*” com as crianças e com todos os profissionais da Educação, afinal, “[...] não há contradição entre acolhimento e ação educativa” (Staccioli, 2013, p. 29).

O **acolhimento é um método de trabalho complexo**, um modo de ser e uma ideia-chave no processo educativo. A partir dessa compreensão e transcorrido o período mais crítico da pandemia, nos deparamos com as carências de ordem socioeconômica e emocional de adultos e crianças. Ampliamos nossos encontros pedagógicos formativos (*on-line* e por conta própria na maioria das vezes) em torno dos aspectos mais gritantes observados pelas/os profissionais da Educação, envolvendo relações socioemocionais e afetivas. As concepções de educar, cuidar e de acolher pilares do trabalho com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, se fortaleceram na compreensão de que uma educação de qualidade sempre envolverá aspectos cognitivos e socioafetivos e que estes devem estar integrados e em equilíbrio para promover o desenvolvimento humano.

Não poderíamos imaginar que, nos anos que se seguiram a 2020 (2021, 2022, 2023, 2024...), a Educação Infantil maceioense fosse abandonada ao nos apresentar inúmeros e desconhecidos desafios ao ato de acolher e que a cada dia percebêssemos outras singularidades das/nas crianças relacionadas ao desenvolvimento de suas infâncias.

Durante o período pandêmico mais crítico, as situações adversas, que envolviam o medo da morte e as questões de ordem socioeconômica, emocional, mental, cultural, entre outras, impediram que as interações e a brincadeira potencializassem o convívio social com outras crianças e outros adultos. O distanciamento do OUTRO em instituições educativas ou nos próprios lares trouxe desespero às famílias, que buscavam informações, orientações ou aconchego perante a constatação de que algo acontecia com o desenvolvimento das crianças e dos adultos. O retorno ao espaço escolar trouxe muitas incertezas, medos e inseguranças. Um contexto de vulnerabilidade envolvendo, principalmente, segurança alimentar e saúde mental tomou conta de nossos dias e, de certo, apenas a certeza de que o Poder Público poderia ter feito mais. A visibilidade das carências das comunidades em geral e o desrespeito à população continuam sendo uma constante mesmo em 2024. As matrículas na rede oficial de Educação Infantil maceioense ainda não conseguem atender

às demandas infantis, uma vez que estamos falando de um déficit histórico e o atendimento à primeiríssima infância se percebe envolvido e desrespeitado em sua legitimidade por oportunistas da política partidária local que insistem em deslegitimar o potente trabalho desenvolvido até 2019. Interrompem desrespeitosamente a valorização profissional da qual o processo de formação inicial e continuada das professoras/es faz parte. Negligenciam processos de cargos e carreiras garantidos por lei, não adequando a progressão na carreira em suas respectivas classes e/ou níveis alcançados pelas/os professoras/es após investimento de recursos próprios na formação. Não obstante a demora para concessão do direito, o pagamento retroativo ao tempo de aguardo para efetivação do direito conquistado é **NEGADO**. Passam a investir dinheiro público em parceria privada buscando a **DESCREDIBILIZAÇÃO** da escola pública. Contratam pessoas sem formação pedagógica, em sua grande maioria, sem experiência na EI e sem direitos garantidos para o específico e laborioso trabalho pedagógico com crianças desde bebês. Abandonam a manutenção das instituições historicamente conquistadas, já existentes na cidade e reconhecidamente referências na Educação Infantil.

Na contramão do que há anos discutimos, estudamos e defendemos quanto ao desenvolvimento integral da criança, de um sujeito que é protagonista de seu processo, e endossadas por estudos e pesquisas na área, observamos que estruturam espaços fechados (galpões alugados ou outros) que mais se aproximam do que Michel Foucault entendia por “instituições de sequestro”. “Escolas” consideradas pelo estudioso raptoras da individualidade, do controle do tempo e dos corpos, ou ainda “instituições” que pretendiam moldar as condutas, disciplinar comportamentos, formatar o pensamento etc. Fato que em nada se aproxima da EI que defendemos enquanto rede municipal de educação de Maceió.

Para além desse triste cenário, espaços são alugados e adequados pelos “idealizadores do projeto” (Organizações Sociais Cívicas [OSCs], entre outros), que, em parceria com a gestão municipal, mas longe daqueles que compreendem a EI enquanto **DIREITO DA CRIANÇA**, passam a manter as crianças distantes do contato com a natureza, com a cidade (cidade = currículo), com a cultura, com a comunidade etc. Distantes de toda a potência da vida e brutalmente desviadas de um currículo ampliado, alicerçado em princípios que protegem, respeitam e garantem o direito das infâncias a uma educação de qualidade.

O que defendemos há anos e chamamos de **DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA**, termo defendido pela pesquisadora Léa Tiriba (2018), parece nunca ter existido.

É abandonado, e os espaços de “acolhimento” à Educação Infantil, silenciosamente, voltam a ser um “lugar de guarda”, um depósito de crianças envolvido em um discurso de que “as mães, agora, poderão trabalhar”! **SERÁ QUE JÁ CONHECEMOS ESSE DISCURSO?**

A ESCUTA E O ATO DE DOCUMENTAR

Aprendemos a escutar nossas crianças, não porque a escuta é o maior instrumento de **AVALIAÇÃO** ou **AUTOAVALIAÇÃO** dos processos ou das práticas na educação, e, sim, porque as crianças têm muito a nos dizer. Têm muito a nos ensinar! Redesenhar modos possíveis de acolher às crianças e suas infâncias têm sido nosso maior desafio. Aquilo que a correria de nossos afazeres diários distanciou de nós tornou-se a única ferramenta capaz de acolher e acalantar todos os modos de vida. O fortalecimento dos vínculos afetivos, os saberes, os fazeres e os valores culturais das crianças e de seus familiares passam a direcionar nossas ações pedagógicas e o não saber tem sido assustador.

A escuta às famílias passa a ser fio condutor de todo o processo, tornando-a outra estratégia para o acolhimento e um novo método de trabalho, provocando em nós profissionais da Educação um grande esvaziamento de nossos saberes e fazeres muitas vezes inquestionáveis. Um sentimento de incertezas pedagógicas passa a pairar em nossas cabeças, e um novo reposicionar do adulto docente é importantíssimo. Fomos e somos convidadas(os) a desapegar, desconstruir, reconstruir e ressignificar. Não somos mais os donos do saber e não existe mais lugar para a “transmissão de conhecimento”. Logo, [...] “Escutar legitima a outra pessoa” (Rinaldi, 2017, p.228).

Junto a estes, há um cuidado especial com a qualidade dos registros que se originam das observações, da escuta atenta e sensível das crianças e das suas famílias através dos instrumentos metodológicos citados no decorrer do texto e que resultam numa densa, mas importante documentação pedagógica que nos ajuda a pensar práticas pedagógicas mais significativas e a apontar qual o caminho para tornar os encontros de formação ainda mais significativos caracterizado pelo contexto. Desse modo compreendemos que,

A observação e a escuta não se referem a uma técnica, mas a um modo de interação com o outro que garante a visibilidade de quem escuta e de quem é escutado. Isso quer dizer que por trás de todo ato de escuta há uma curiosidade, um desejo, um interesse ou uma dúvida. Ou seja, há um sujeito que deseja, um sujeito aprendiz. A documentação é, então, uma “escuta visível” (Rinaldi, 2017, p. 129).

Staccioli (2013, p. 5) nos diz: “O cotidiano é importante, [...] e a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora”. A vida realmente é um grande laboratório e a todo tempo estamos investigando, descobrindo e aprendendo coisas novas com as crianças. Na EI as ações de educar e cuidar ultrapassam essa compreensão técnica, mecânica ou previsível de “ensinar” em modos e tempos previstos. Essa previsão tem apresentado inúmeros questionamentos à organização de um trabalho pedagógico significativo e de qualidade, que pretenda acolher bebês, crianças bem pequenas e pequenas (BRASIL, BNCC, 2017).

Observar situações cotidianas, aprender e apreender pela observação e pela escuta em experiências vividas com crianças, neurodivergentes ou comuns, no sentido de construir ações mais prazerosas e significativas para todos os envolvidos no processo têm sido o nosso grande desafio. Afinal, compreender o sentido do tempo e do modo como as crianças se apropriam do mundo exige um outro modo de ser docente com crianças, uma vez que precisamos ter olhos de encantamento. São esses maravilhamentos que tornam o simples tão complexo e tão relevante em nossas vidas. São marcas que nos acompanham a vida inteira, que surgem de pequenos acontecimentos que fogem ao controle, que se organizam em tempos e modos distintos e que muitas vezes nos passam despercebidos (Deleuze, 1992). O autor continua a nos convidar à reflexão ao dizer: [...] “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido [...]” (Deleuze, 1992, p. 218). Não seriam esses acontecimentos, pequenos ou simples, que compõem a vida cotidiana de todas/os nós, profissionais da Educação Infantil, crianças, pais e familiares, que estariam chamando a atenção para o seu vital reconhecimento? Não deveriam esses saberes, fazeres e valores culturais presentes nas relações cotidianas, carregados de uma complexidade própria da simplicidade que tão bem exemplifica Annie Marie Holm (1997) quando nos diz “que o simples, é complexo”, passarem a compor processos formativos de adultos e crianças, sejam na escola, sejam na universidade?

Observar as situações, aprender modos de refletir sobre a experiência vivida e tecer uma narrativa coletiva com as crianças que construa sentido para a vida de todos; para os professores e professoras já formados, é um alento, pois reafirma as ideias de grandes pensadores da educação infantil e oferece argumentos para lutar pelo não desaparecimento da infância, isto é, pelo direito das crianças de viverem uma infância em que possam ser protegidas, sem serem aprisionadas, e que lhe seja garantido o direito de participar, de modo ativo, na construção de um coletivo e, concomitantemente, a instituir um modo de ser e estar perante a vida (Barbosa, Benvenuti 2013, p. 15).

Esse outro modo de ser e estar perante a vida com crianças tece a cada dia narrativas cada vez mais desafiadoras, e hoje temos um instrumento problematizador e convidativo de outros olhares para o trabalho pedagógico com crianças. A documentação pedagógica envolve registros escritos, fotográficos, vídeos, produções infantis, cartografias dos espaços etc. É documento oficial da rede municipal de educação maceioense e infere sobre a avaliação e a autoavaliação de crianças e adultos em seus processos de aprendizagens e desenvolvimento, considerando que ainda subsidia fortemente o processo de formação continuada dentro da escola. “[...] as crianças escutam a vida em todas as suas facetas, escutam os outros com generosidade e logo percebem que escutar é um ato essencial de comunicação” (Gandini *et al.*, 2019, p. 44).

Diante do diálogo apresentado até esse ponto, podemos justificar a extrema necessidade de refletirmos sobre as concepções que perpassam a primeira etapa da Educação Básica em suas muitas especificidades e o processo de formação de professoras/es. Algumas conhecidas e outras tantas que surgem a cada escuta atenta e sensível, tornando-as impossíveis de elencá-las em um único relato. Acolher um ser que é ator e autor e que faz uma leitura de mundo muito sensível e particular carregada de saberes próprios das infâncias exige desprendimento e desapego de processos ultrapassados e sem sentido. Retrocessos trarão prejuízos sem precedentes, sejam para a primeiríssima infância, sejam para a formação de professoras/es.

CONSIDERAÇÕES

A tessitura deste texto se encerra pela total impossibilidade de continuarmos a problematizar de forma intensa e comprometida todas as dimensões

que a discussão envolve. Iniciamos o texto com o convite a um necessário e inadiável revisitar da **HISTÓRIA**, que, mesmo incipiente (neste texto), é potente e provocador.

Na verdade, é um chamado de atenção para o atual contexto maceioense em termos de gestão municipal da educação. O anúncio da garantia ao “direito da criança” a uma educação de qualidade tem sido desrespeitado. A gestão desconhece ou não demonstra interesse em conhecer a HISTÓRIA ao tentar precarizar e tornar desacreditado o trabalho pedagógico desenvolvido nos Cmeis ao desvalorizar nosso sensível processo de formação. Nosso processo histórico e formativo envolve concepções de ética, política e estética e defende uma “educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade social, com gestão pública e livre de quaisquer formas de discriminação para todo cidadão e para toda cidadã”.

Estarmos vigilantes é prudente, uma vez que “passado, presente e futuro são interligados. Na aparente descontinuidade, há uma continuidade subterrânea. O passado pode ser ativado” (Pimentel, 2011, p. 62). [...] e silenciosamente, podemos regredir a uma compreensão de Educação Infantil desrespeitosa que reconhece espaços inadequados um ‘lugar de guarda’ de crianças para mães que precisam trabalhar.

Talvez o/a leitor/a esteja nos criticando ao pensar que não reconhecemos a necessidade de espaços educativos para a população infantil maceioense. Podemos afirmar que nossa defesa é pelo direito à qualidade das instituições para **TODAS** as crianças. Um direito previsto na Carta Maior de nosso país e nos documentos legítimos que a sucederam, dialogam com nosso processo de formação e nos respaldam diariamente em nossas instituições.

Nossa atenção volta-se ao abandono das instituições historicamente conquistadas, já existentes na cidade de Maceió e, reconhecidamente, referências na Educação Infantil. Assim como, à descontinuidade dos processos de formação de professoras/es com qualidade e dentro da legítima e da sensível perspectiva de um currículo ampliado, previsto nas orientações curriculares da rede pública de Educação Infantil maceioense.

Dentro da perspectiva de currículo ampliado existem dimensões potentes e problematizadoras de um processo infantil significativo e que consideram a criança um ser histórico, protagonista, rico e potente. Concepções de espaço, tempo, relação adulto-criança, avaliação e documentação, relação família-comunidade e a transição para o Ensino Fundamental dialogam com inúmeras

linguagens ao nos convidar diariamente a um reposicionar docente e à organização de uma jornada sensível e ressignificada (OCEI/2015). Exige um olhar e uma escuta atenta e sensível às interações das crianças e às brincadeiras numa forma de perceber suas necessidades, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e oferecer tempos para que as crianças fiquem sozinhas imersas em seus pensamentos ou em pequenos ou grandes grupos conversando sobre a vida.

A jornada se organiza em experiências que se realizam durante todo o tempo de permanência das crianças no Cmei, permitindo que bebês, crianças bem pequenas e pequenas construam uma história, uma memória afetiva individual ou coletiva. Exige dos adultos estudos e sensibilidade para escutar e acolher o inusitado. Desse modo, a vida cotidiana se entrelaça à jornada de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, aos planejamentos das propostas desenvolvidas **COM** crianças e aos processos de formação das/os professoras/es e auxiliares dentro das instituições. Trata-se de uma organização feita **COM/PARA** as crianças a partir dos seus interesses. Acolhe tempos e modos diversos de ser criança dentro de uma instituição de Educação Infantil. Respeita, reconhece e valoriza singularidades, aspectos imprescindíveis a uma concepção de **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.

Imerso nesse cenário está o adulto referência e mediador do processo de aprendizagens e desenvolvimento infantil, que acompanha infâncias e assume um outro papel: reconhece os marcadores da diferença elementos problematizadores de práticas mais inclusivas; acolhe os interesses de todas as crianças; reconhece-as sujeito e protagonistas de sua formação; valoriza os saberes e os fazeres culturais de suas famílias e comunidades, entendendo-os fios condutores e reveladores de práticas cotidianas mais sensíveis e potentes, desconstruindo um modo **UNIVERSAL** de ser professora/es de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Esse “suposto” modo universal de ser docente na EI está validado numa **PEDAGOGIZAÇÃO** que se apoia no controle dos corpos e das mentes previstos em currículos estereotipados, alinhados a manuais ou livros didáticos que insistem em uma ação docente desrespeitosa e desinformada, em que não existem protagonistas nem processos de formação.

Para atuar na **EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA**, é imprescindível um processo de formação afetivo, contínuo e respeitoso para os adultos que atuam nessa etapa e que interagem e brincam com as crianças, uma vez que a brincadeira na EI é meio para criança aprender e meio para adultos referência e

auxiliares compreenderem como as infâncias que acompanhamos se apropriam do mundo. Assim, explica-se aos “desavisados” que o acolhimento, o olhar e a escuta atentos e sensíveis são metodologias de trabalho.

Para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sensível e comprometido, é preciso existir **VALORIZAÇÃO** dentro do reconhecimento de que nosso laborioso trabalho com crianças, desde bebês, é complexo e nosso processo de formação exige qualidade e está previsto em LEI. De modo que se torna impreterivelmente necessário que os **DIREITOS** historicamente conquistados (processos de cargos e carreiras em suas respectivas classes e/ou níveis, licenças ou aposentadorias) sejam respeitados. Bem como seja desconstruída a burocracia desrespeitosa e aviltante quando da concessão do direito nas várias instâncias do Poder Público municipal. Além da garantia de pagamento tempestivo de retroativos equivalentes ao tempo e aos recursos financeiros investidos em nossas carreiras, os quais procuram atender, com respeito e compromisso, às demandas singulares existentes no chão da escola pública.

Nessa etapa singular, toda a organização do trabalho pedagógico com crianças e os processos de formação inicial e continuados consideram a escuta, a observação, os registros e a documentação pedagógica aliados sensíveis e potentes envoltos em um entendimento de que: 1. O binômio educar e o cuidar é indissociável no processo educativo; 2. Os princípios ético, político e estético dialogam entre si, são base da concepção de criança que defendemos em nossa profissionalidade; 3. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são os modos como as crianças aprendem e, assim, se apropriam do mundo; 4. Os campos de experiências acolhem ações concretas da vida cotidiana das crianças entrelaçando-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural; 5. A escuta e o acolhimento são metodologias de trabalho e instrumento de avaliação do processo infantil e de autoavaliação docente; 6. O docente reconhece a criança sujeito de seu processo, mas compreende que nem tudo que é proposto reverbera, como também nem tudo que vibra nas crianças é possível ser acolhido. Assim, a didática do fazer envolve escolhas, curvas e replanejamentos (Ribeiro, 2021).

A Educação da primeira infância exige uma outra forma de pensar. É um momento em que esse estranho modo de fazer sem pensar devido à correria do dia a dia e a alguns “desavisados” compromete a apreciação do sensível, distanciando-nos do universo das crianças, tornando impossível perceber as minúcias do processo e reconhecer o protagonismo infantil. Nessa outra

percepção de mundo, o docente é um artesão (Sennett, 2013, 2020); é aquele que, ao fazer, pensa, e o conceito de tempo passa a extrapolar o previsto, autorizando o docente a dar voz e vez a outros modos de ser e estar no mundo com as crianças.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, M. I. C. *et al.* **Ritmos infantis**: Tecidos de uma paisagem interior. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ALVES, J. C. P.; RIBEIRO, L. M. **Crianças e linguagem na escola**: a cultura e o corpo infantil. Disponível: <http://www.vicoloquio.com.br/arquivos/GT23.pdf>. Acesso em: 2013.

ANJOS, C. I.; CARVALHO, R.S. **Educação Infantil e Currículo(s)**: desafios, problematizações e propostas no tempo presente. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13720>. Acesso em: 02 jul 2024.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: SEMINÁRIO NACIONAL

CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais, 1, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf>. Acesso em: 22062024.

BARBOSA, M. C. S. **A BNCC e os direitos das crianças**: Educação Infantil em evidência, 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452/271>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BARBOSA, M.C.S.; BENVENUTI, I.N.; STACCIOLI, G. **Diário de Acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 — Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento, 2019.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4ª ed. São Paulo: Cortes, 2011.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. **Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 20022024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009**, de 11/11/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866. Acesso em: 20012024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

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

CARVALHO, R. S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38. n. 3, p. 466-476, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CEPPI, G.; ZINI, G. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CINTRA, R. H. R; OLIVEIRA, R. **Ateliê no cotidiano**: convite, convívio, continuidade. São Paulo: [s.n.], 2020.

CONAPE. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/caderno_virtual_conape_2022_final.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 218.

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, P. **Explorar e interagir com o mundo**: os materiais na educação infantil. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/319653399_Explorar_e_interagir_com_o_mundo_os_materiais_na_educacao_infantil/link/59b854af0f7e9bc4ca393f77/download. Acesso em: 28/12/2020.

FORMOSINHO, J. O. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 1, nov. 1981.

FORMOSINHO, J. O. **Documentação e avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FRIEDMANN, A. **Muito além do ouvido**: o que é efetivamente escutar uma criança? Disponível em: <https://lunetas.com.br/escuta-infantil/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FRIEDMANN, A. **A vez e a Voz das Crianças**: Escutas Antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GANDINI, L. A escola inteira como ateliê: reflexões de Carla Rinaldi. In: **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; LEITE, M. C. S. **Crianças, educação e o direito à cidade**: pesquisas e práticas. São Paulo: Cortes Editora, 2021.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; LEITE, M. C. S. As crianças e o direito à cidade: notas sobre o imprescindível. In: **Crianças, educação e o direito à cidade**: pesquisas e práticas. São Paulo: Cortes Editora, 2021.

HOLM, A. M. **Eco arte com crianças**. 1997. Reedição Ateliê Carambola, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Maceió - OCEI**. Maceió: Edufal, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil**: Além da A4. 4ª ed. Florianópolis: Editora Insular, 2020, p. 260.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OSTETTO, L. **Arte e formação de professores**: autoria e transgressão. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTEL, C. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Defendida em 01 de abril de 2011. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_claudia_pimentel.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil**: o curso de Pedagogia – UFAL em questão. 2015. 260 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1646/1/Saberes%20e%20metodologias%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20o%20curso%20de%20pedagogia%20-%20UFAL%20em%20quest%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 maio

RIBEIRO, L. M.; ANDRADE, A. Minúcias poéticas cotidianas: Contribuições ao planejamento dos professores na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.14, n. 2 (2 sem. 2020) – ISSN 2175-7003

RIBEIRO, L. M. **Planejamento**. Impresso, 2021.

SENNETT, R. **Artesanía, tecnologia y nuevas formas de trabajo**. Barcelona: Katz CCCB, 2013.

SENNETT, R. **O artífice**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; LOPES, Amanda de Oliveira. **OS MANUAIS E A PEDAGOGIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 177-191, mai. 2021. ISSN 1982-9949. doi: 10.17058/rea.v29i2.14327. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14327>. Acesso em: 16 jun. 2024.

STACCIOLI, G. **Diário de Acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 – Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento, 2019.

TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª ed. Rio de Janeiro: Criança e natureza e Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 25 jun.