

**Rui Anderson Costa Monteiro
(Organizador)**

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GESTÃO, FORMAÇÃO E CULTURA

RUI ANDERSON COSTA MONTEIRO
(ORGANIZADOR)

**DESAFIOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**
GESTÃO, FORMAÇÃO E CULTURA

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Revisão: Rui Anderson Costa Monteiro

Capa: Bruno Dzioli Monteiro

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D441 Desafios na educação infantil [recurso eletrônico] : gestão, formação e cultura / organizador: Rui Anderson Costa Monteiro. - Cruz Alta : Ilustração, 2024.
117 p. : il.

ISBN 978-65-6135-070-9

DOI 10.46550/978-65-6135-070-9

1. Educação infantil. 2. Ensino-aprendizagem. I. Monteiro, Rui Anderson Costa (org.).

CDU: 37.013

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: eilustracao@gmail.com


www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Bouffeur	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSM, Santa Maria, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



Este trabalho é dedicado às professoras e aos professores da periferia pelo talento, capacidade e resiliência no exercício do magistério.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
Rui Anderson Costa Monteiro	
Capítulo 1 - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
Rui Anderson Costa Monteiro	
Kátia Cristina de Lima Lopes	
Capítulo 2 - DESAFIOS DO GESTOR NO CEMEI DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO.....	33
Elaine Cristina da Silva Souza	
Rui Anderson Costa Monteiro	
Capítulo 3 - CONTEXTUALIZANDO O “AGOSTO INDÍGENA” NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
Aleteia Silvia Victor de Araújo	
Iris Rodrigues Silva Alves de Araujo	
Nilrania Mendonça Fortes	
Rita de Cassia Pavone Pacheco	
Rui Anderson Costa Monteiro	
Capítulo 4 - A TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
Tânia dos Santos	
Maria Cristina Silva	
Noeli Carneiro de Almeida	
Fernanda Ramos Silva Aguiar	
Rui Anderson Costa Monteiro	

Capítulo 5 - ARTETERAPIA: CONTOS E ENCANTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
Anderli Tenorio de Almeida	
Rui Anderson Costa Monteiro	
Capítulo 6 - PROJETO CONSTRUINDO UMA “IDENTIDADE ANTIRRACISTA” NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
Aline Aparecida Quinello	
Iris Rodrigues Silva Alves de Araújo	
Irinéia Fontes Mendes Fernandes	
Fabiana Santos de Araújo Moreira	
Rosinéia Sena dos Santos Silva	
Rui Anderson Costa Monteiro	
QUEM SOMOS NÓS?	115

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne um conjunto de textos que são produtos das reflexões a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no âmbito de um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da Prefeitura de São Paulo, localizado na Zona Sul (Jardim Ângela). Além disso, apresenta relatos de profissionais que atuaram na gestão escolar e nos processos de formação continuada. Nele, buscamos explorar um pouco das práticas cotidianas de educadoras e gestores e apresentar o potencial da produção escrita das profissionais que atuam no “chão da escola”. Em meio às inúmeras diversidades e ataques que a escola pública sofre rotineiramente, visamos registrar a importância da formação continuada e o quanto nossas professoras estão comprometidas com o atendimento educacional.

Essa obra oferece um olhar atento às especificidades do trabalho pedagógico no contexto da educação infantil, apresentando, ao longo de seus capítulos, experiências vividas por profissionais da área e reflexões em torno das questões que permeiam a formação na infância nos primeiros anos de vida. É possível perceber que a educação infantil não se reduz ao assistencialismo, mas se materializa em propostas diversificadas em favor da ampliação do repertório cultural e da formação integral de bebês e crianças, demonstrando a qualidade da educação pública à população mais carente.

Os capítulos desta obra, que abordam temas considerados importantes pelas autoras para o campo educacional, estão organizados da seguinte forma: Capítulo 1 – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que aponta a missão dos coordenadores pedagógicos no atendimento e na formação continuada dos profissionais do magistério. Capítulo 2 – DESAFIOS DO GESTOR EM CEMEI DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO trata das demandas predominantes quando se está à frente da direção de uma unidade educativa. Capítulo 3 –

CONTEXTUALIZANDO O “AGOSTO INDÍGENA” NA EDUCAÇÃO INFANTIL está nos convidando a repensar sobre o atendimento de bebês e a riqueza de práticas multiculturais em berçário, além da valorização da cultura indígena. Capítulo 4 – A TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL refere-se à discussão do potencial pedagógico das tecnologias para as nossas crianças e seu papel na escola, contudo, apresenta possíveis riscos às crianças quando o seu uso é inadequado. Capítulo 5 – ARTETERAPIA: CONTOS E ENCANTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL materializa a essência da educação infantil no brincar livre para explorar e extrair dos bebês e crianças a criatividade e as suas percepções de mundo por meio dos recursos que as artes nos apresentam. Fechando, o Capítulo 6 – PROJETO CONSTRUINDO UMA “IDENTIDADE ANTIRRACISTA” NA EDUCAÇÃO INFANTIL fecha este material com uma experiência sobre essa temática, pois muitos, no espaço escolar e em nossa sociedade, ainda insistem em omitir. É urgente trabalharmos em favor do combate ao racismo e a qualquer forma de discriminação e preconceito. A escola é o ponto central para as mudanças de pensamento e valorização dos comportamentos respeitosos, tolerantes e inclusivos.

Bom, esperamos que apreciem e se sensibilizem com as professoras atuantes no magistério público, em especial, na educação infantil. Aproveitamos a oportunidade para agradecer à Profa. Rosana Cezar Rodrigues Perez (Supervisora de Ensino), Profa. Juliana Santos Tavares (Diretora de Escola), Profa. Maria Gessilene Santos Chaves de Souza (Assistente de Direção) e Profa. Elaine Cristina da Silva Santos (Assistente de Direção e Autora) pelo apoio e respeito no cotidiano do CEMEI Jardim Ângela – Tula Pilar Ferreira.

Rui Anderson Costa Monteiro

Professor e Coordenador Pedagógico

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rui Anderson Costa Monteiro

Kátia Cristina de Lima Lopes

A história da Kátia

A vida nunca foi fácil. A cultura do estudo e da escolarização nunca foi algo predominante na família. Além da falta de incentivo, fazia-se necessário escolher entre trabalhar e estudar. De qualquer maneira, fui insistente, segui em frente e consegui concluir a educação básica e o ensino superior (Graduação em Pedagogia). Atuei na iniciativa privada no ramo do comércio, contudo meu interesse era ter um cargo público, preferencialmente na área de formação - “ser professora”. Em 2015, fui contemplada com a aprovação no meu primeiro concurso junto à Prefeitura de São Paulo. A convocação demorou um pouco, mas chegou.

No ano de 2018 ingressei como PEI (Professora de Educação Infantil), debrucei-me sobre minha trajetória em sala de aula, procurei estar envolvida com os assuntos da escola, as participações nas reuniões pedagógicas eram constantes e o envolvimento com projetos escolares era algo que eu primava, de maneira que pudesse melhorar as práticas pedagógicas e a contribuição às crianças. Tudo estava razoavelmente equilibrado na rotina, até que em 2023 surgiu a oportunidade de ser designada como Coordenadora Pedagógica no CEMEI Jardim Ângela, e logo me lancei neste desafio.

Já de início foi bem impactante, pois, como não tinha experiência, me senti um pouco insegura, assustada e com muito medo de falhar, mas encontrei uma equipe que ofertou apoio e me ajudou bastante. Neste tempo, foi possível desenvolver o senso de responsabilidade e autoconfiança, acompanhados de dedicação e estudo. Entendemos que a maior competência de um coordenador pedagógico é a moderação e participação constante em formação continuada, seja ela individual ou ao lado da equipe de docentes.

A “revolta” do Rui

Estava tranquilo na Zona Norte, rotina equilibrada e tudo andando conforme o planejado, mas eis que o resultado da remoção foi publicado no Diário Oficial e após algumas noites sem dormir e uma ansiedade/estresse sem fim, as portas da Estrada do M’Boi Mirim se abriram e fui enfrentar os desafios de atuar numa escola de educação infantil (CEMEI Jardim Ângela) do outro lado da cidade (extremo da Zona Sul). Não tinha mais o que fazer, agora era só “abraçar” a peleja e começar um novo processo de aprendizagem.

Quando cheguei ao CEMEI Jardim Ângela, escola relativamente nova na estrutura da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, fui muito bem recebido, os servidores da equipe de apoio e as profissionais que compunham a direção foram espetaculares. Mas gostaria de destacar a acolhida das professoras. A sensação de revolta por trabalhar distante de casa era diária, contudo, em meio à nova rotina e ao cenário diferente, o ambiente agradável e profissional foram determinantes para me “desarmar” e permitir a participação nessa intensa experiência educativa.

Considerando a mistura de sentimentos, porém bastante comprometido com o trabalho, “mergulhamos de cabeça” nas tarefas para potencializar o início do ano letivo e colaborar com todos que ali participavam da rotina escolar. Por isso, revisamos os documentos da unidade, conhecemos cada canto dos espaços da escola, organizamos as reuniões, estruturamos a proposta voltada à formação continuada em serviço e participamos do alinhamento

da gestão (Diretora, Assistentes de Direção e Coordenadores Pedagógicos).

A Coordenação Pedagógica em ação

A Coordenação Pedagógica tem papel importante nas instituições de ensino, pois faz parte da equipe gestora responsável por garantir o acesso à educação de qualidade, promovendo práticas de integração entre criança, professores e comunidade escolar por meio da gestão profissional dos recursos humanos, financeiros e de infraestrutura. Cabe ressaltar que o objetivo é favorecer processos educativos pertinentes aos bebês e crianças na perspectiva da educação integral, considerando as demandas atuais da sociedade e a realidade do território da escola. O município de São Paulo apresenta intensa diversidade histórico-cultural e cenários sociais e econômicos bastante díspares. Toda essa pluralidade e contradições eclodem no espaço escolar da escola pública.

O trabalho desenvolvido em uma instituição educacional envolve processos complexos que requerem conhecimento, sentimento e ação (MELLO, 2009). No ambiente escolar o Coordenador Pedagógico (CP) é percebido como um especialista em educação, alguém dotado de conhecimentos teóricos e práticos sobre metodologias de ensino, currículo, avaliação da aprendizagem e demais questões relacionadas à área pedagógica (AMARAL, 2023), soma-se a isso a capacidade de compreender as necessidades dos professores, alunos e profissionais de apoio atuantes no espaço educativo.

Rotineiramente, o CP se depara com inúmeras questões que exigem empatia no relacionamento, habilidades na conciliação dos distintos perfis docentes, além da competência em mediar conflitos. Vislumbramos o protagonismo de liderança e articulador entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Ao observarmos este perfil de unidade como o CEMEI, identificamos no início do trabalho grande volume e complexidade

das responsabilidades. Desde o primeiro dia, vivenciamos as atividades frenéticas, mas também nada que não pudesse ser realizado. Tão logo, participamos do planejamento curricular, apoio aos professores, acompanhamento do rendimento escolar, implementação de novas metodologias e práticas pedagógicas, sistematização da formação continuada, atendimento às famílias, reuniões periódicas com a gestão, organização dos eventos, participação de encontros com os departamentos da macro administração (DIPED/DRE/SME), entre outras demandas que surgiam na rotina escolar envolvendo a disciplina, alimentação, atividades educativas, higiene etc.

Não podemos desconsiderar que este cenário implicou num certo grau de resistência por nossa parte (Coordenadores), sobreveio a sensação de excesso de tarefas e estresse, contudo, por meio da parceria e do trabalho colaborativo, conseguimos enfrentar os referidos percalços. Segundo Placco (2004), o cotidiano do Coordenador Pedagógico é frequentemente marcado por situações desafiadoras e demandas urgentes. Este profissional precisa ser capaz de transformar essas questões urgentes em rotinas, prevendo comportamentos e viabilizando as ações necessárias para atender as exigências cotidianas.

Entre as atividades da coordenação pedagógica, destacamos a organização e condução das práticas formativas. Essa temática é alvo de muitas discussões, e frequentemente essa pauta transita pelas reflexões sobre a qualidade, as estratégias e os modelos de gestão adotados na condução dos momentos de formação continuada. Todos os que se encontram no âmbito da educação, em especial, no sistema público, carecem de capacitação constante. Não é coerente pensar na preparação profissional limitada aos estudos iniciais que ocorrem na graduação (Cursos de Licenciatura), pois o mundo, a vida e a sociedade são dinâmicos e estão em constantes mudanças, por isso, faz-se necessário e urgente, estudos contínuos, inclusive em serviço, para dar conta do imenso volume de informações e demandas apresentadas na realidade educativa.

A profissão docente expressa complexidades e desafios que exige do profissional a continuidade de sua aprendizagem, considerando que com a entrada na profissão vem também a necessidade de ampliação dos conhecimentos aprendidos, e a busca por novos conhecimentos e aprimoramento dos mesmos, o que faz com que a formação continuada de professores se constitua em possibilidade de consolidação e ressignificação da prática. (LOPES; GUEDES, 2021, p. 2)

Enquanto coordenadores do CEMEI Jardim Ângela, pensar na garantia da formação continuada às professoras de forma adequada e com qualidade era provavelmente o principal desafio. Podemos afirmar que a RME/SP se destaca por apresentar interessante diversidade e volume de programas voltados ao desenvolvimento profissional. Isso ocorre por meio dos cursos da própria SME, nas formações oferecidas pelos Sindicatos, via Especializações da Universidade Aberta do Brasil, bem como através das propostas de instituições privadas que facilitam custos e acesso aos professores da rede pública. Contudo, é primordial a formação durante o horário de trabalho (remunerada) a fim de proporcionar diálogo entre docentes, análise da realidade das unidades escolares, reflexão sobre as particularidades do público atendido e o replanejamento periódico das práticas pedagógicas.

Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores desempenham o papel ativo no próprio processo de aprendizado. Quando a formação é mais integrada ao ambiente escolar, o professor encontra-se direcionado à autonomia completa, que é uma consequência natural de sua participação ativa no conhecimento. A formação em serviço deve, antes de tudo, oferecer novas perspectivas sobre a educação e o papel do docente. O contínuo desenvolvimento dos professores, ao promover práticas mais criativas e eficientes, reconfigura o profissionalismo docente, possibilitando a redefinição significativa do papel do professor num caminho de autodescoberta e crescimento pessoal e profissional. (LIBÓRIO; VIEIRA; DIAS, 2023).

No CEMEI Jardim Ângela éramos em dois CPs e várias vezes nos confrontamos sobre o quanto era preciso estudar e melhorar

nosso repertório de informação. Isso não se reduzia em conhecer os documentos oficiais da Rede, basicamente o Currículo da Cidade, a Normativa de Registro e os Indicadores de Qualidade, mas agregar valor da cultura geral em favor do distanciamento da burocratização alienante que costumeiramente paira sobre o espaço escolar e acaba se tornando a régua da direção e coordenação pedagógica. Sabemos que na rotina é difícil encontrar tempo para a própria formação e atualização, já que as demandas diárias são impetuosas, mas se trata de algo fundamental ao profissional de coordenação e é urgente criar meios para efetivar essa capacitação. “Via de regra”, o Coordenador Pedagógico aprende a “ser coordenador” na prática, considerando o fato de não ter passado por processo formativo consistente antes de exercer suas funções.

Libâneo (2007) destaca que o curso de Pedagogia, que constitui a formação inicial do pedagogo no Brasil, deve preparar o profissional para atuar em diversos campos relacionados ao conhecimento pedagógico. Dessa forma, é essencial que esse profissional esteja apto a atender às demandas socioeducativas resultantes das transformações sociais. Além disso, é necessário que o coordenador tenha uma sólida formação que sustente sua prática. O cenário posto pelo autor engloba, inclusive, as tarefas de coordenação pedagógica. No entanto, Serpa (2011) aponta que a maioria dos CPs não possui formação em gestão. Em geral, esses profissionais saem das salas de aula ou dos cursos de graduação e assumem a função sem ter o conhecimento e as competências necessárias para desempenhá-la adequadamente.

No transcorrer do ano letivo, em meio a tantas atividades, algo nos chamou bastante atenção: os conflitos. O trabalho no espaço educativo é essencialmente político, pois estamos em constante busca de consenso. Vale lembrar que cada docente, cada profissional da equipe de apoio, crianças (“alunos”) e os membros da gestão são dotados de crenças, valores, concepções sobre educação, visão de escola etc. Tais circunstâncias colocam ao Coordenador Pedagógico o desafio de moderar essas relações. O CP é a pessoa que transita pelos espaços, dialogando com os diversos segmentos.

Os processos educativos são dinâmicos e a resistência dos professores é característica marcante no magistério. Ao tentar implementar novas estratégias, rever abordagens pedagógicas ou reorganizar a estrutura curricular, constantemente os embates aparecem. Quando surgem as demandas, momento este em que as ideias são postas à mesa, na tentativa de implementar novas práticas pedagógicas, diante das diferenças ideológicas e conceituais, os “nervos se afloram”. A resolução de conflitos exige habilidades de mediação e comunicação que nem sempre são fáceis de aplicar, principalmente para lidar com a resistência ou desmotivação entre os professores. Tão logo, exige-se boa capacidade em gestão de pessoas. A comunicação não se restringe à mediação entre os servidores, mas também é tarefa desafiadora junto às famílias.

Os desafios na Educação não se restringem apenas à sala de aula e aos professores, lembrando que os gestores escolares também enfrentam dificuldades diárias em suas funções, muitas das quais são frequentemente desconhecidas. Uma gestão baseada nos princípios de democracia, humanização e participação incentiva e possibilita o envolvimento de todos os setores da escola, permitindo que desempenhem suas funções com maior satisfação. O trabalho deve ser pautado pela responsabilidade, compromisso, afetividade e cooperação, valorizando sempre o diálogo (ROSSI et al, 2024). Ressaltamos que a escola por natureza é um espaço plural, político e dotado de divergências de ideias. Contudo, estes conflitos não podem se alinhar ao desrespeito e a intolerância.

Os pais e responsáveis construíram histórica e culturalmente uma visão de escola que na maioria das vezes não condiz com os novos desenhos deste equipamento, soma-se a isso, as novas configurações familiares e as respectivas ideias sobre a educação de seus filhos, resultando em divergências que carecem de intermediação pelos gestores, em especial, o Coordenador Pedagógico. Conseguir o envolvimento dos pais e responsáveis na vida escolar de suas crianças é um desafio, quase uma prática “messiânica” a depender do perfil da família. Por isso, temos a preocupação em gerenciar

expectativas e conflitos de maneira pacífica, produtiva e dialogada em função do bom atendimento aos bebês e crianças.

Na rotina diária, o trabalho de acompanhamento do progresso das crianças e a contribuição nas atividades pedagógicas das professoras de forma produtiva, requer dedicação, tempo e recursos. Podemos afirmar que fomos colocados em contextos que exigiram estratégias bem definidas para análise e intervenção, boa postura profissional e paciência. Provavelmente este contexto foi um dos encargos que mais encontramos dificuldade em administrar, pois na maioria das situações é fundamental agir com a razão, analisar pautado em isenção e intervir com critérios técnicos. Situações bem comuns no âmbito da educação são resoluções de problemas conduzidas com o “coração”, e dependendo do panorama, isso pode gerar embarrasos mais complexos.

Para organizar a educação e qualificar o ensino, a gestão educacional deve ser analisada como uma abordagem que envolve mobilização coletiva, uma orientação teórica diferenciada e ações políticas, metodológicas e técnicas mais amplas e democráticas. A gestão educacional refere-se às práticas dinâmicas dentro do sistema de ensino, alinhadas com as diretrizes e políticas educacionais públicas. A implementação das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos nas escolas compromete-se com os princípios da democracia e se utiliza de métodos que criem e organizem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) (LÜCK, 2006).

Outra questão é o tamanho da burocracia administrativa gerada pelas políticas educacionais, que consome tempo e energia. Essa situação poderia ser melhor direcionada para os processos formativos em serviço e às atividades que favoreçam o ensino e a aprendizagem. O trabalho do CP centrado nas atividades de caráter formativo colabora para o melhor funcionamento da instituição escolar em torno de sua finalidade primária - difusão do conhecimento cultural e historicamente desenvolvido, pautado na ciência.

É uma função com responsabilidades e compromisso em favor de ações coletivas e democráticas em favor da escola e em prol de decisões assertivas relacionadas ao seu funcionamento, organização e estrutura. Assim, estabelecem-se relações de parceria com os professores, construindo elos de confiança e compartilhamento das problematizações inerentes às práticas pedagógicas de perspectiva inclusiva, de construção de espaços de aprendizagem para todos, acolhendo as diferentes condições e particularidades dos bebês e crianças, proporcionando o desenvolvimento integral do público atendido.

Entendemos que quando existe parceria entre coordenador e professores, do CP e direção, bem como da gestão com os demais servidores da equipe de apoio, todos crescem e aprendem uns com os outros, sendo a escola pública a grande beneficiada. Para existir uma boa parceria entre esses atores, faz-se necessário diálogo contínuo e intenso, sensibilidade de todas as partes, abertura às novas ideias, cooperação e espírito colaborativo, além de respeito mútuo (obviamente). Lembremos: precisamos nos desprender das próprias vaidades e entender que a finalidade é o atendimento com qualidade dos bebês e crianças.

Na estrutura escolar, o coordenador pedagógico é considerado referência no processo de qualificação da prática de ensino e aprendizagem, além de protagonizar ações pedagógicas de forma coletiva e colaborativa para atender o preconizado nos documentos oficiais, no caso da Rede Municipal de São Paulo: o Currículo da Cidade. Em contato direto com os professores, é ele quem modera as discussões e empreende esforços para concretização do currículo.

O trabalho de materializar o Currículo da Cidade envolve, entre outras ações: I - Proporcionar condições de execução das propostas curriculares nas salas de experiências/aula, levando em conta as especificidades de cada etapa/modalidade de ensino e as particularidades do público atendido; II - Contemplar, no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Projeto Especial de Ação (PEA) e nos Planos de Ensino, as Diretrizes Curriculares da SME-SP,

assegurando a autonomia e a diversidade das unidades educacionais; III - Traçar estratégias e processos de aprendizagem personalizados para as crianças/estudantes que apresentem dificuldades ou baixo desempenho e; IV - Colaborar para uma gestão democrática, inclusiva, participativa e eficiente.

A função do Coordenador Pedagógico envolve predominantemente a gestão das atividades educacionais em colaboração com a direção, bem como a coordenação e supervisão dos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos. Suas atribuições são determinadas pelas legislações federais, estaduais e/ou municipais, dependendo do sistema de ensino ao qual a escola pertence, e são bastante abrangentes. Estas incluem desde a elaboração e revisão contínua do Projeto Político-Pedagógico (PPP) até funções administrativas, como auxiliar a direção e, especialmente, apoiar as atividades pedagógicas da escola e dos professores. Portanto, é possível identificar três funções específicas deste profissional: formadora, articuladora e transformadora (OLIVEIRA, 2020).

Quando desempenhamos as atividades na Coordenação Pedagógica, sem dúvidas, a formação sobre Educação Inclusiva se apresenta como grande desafio. É possível afirmar que o CP gostaria de garantir encontros formativos relevantes e aplicáveis ao contexto escolar (realidade), contudo, quando apresentamos essa proposta, nossa experiência é de grande resistência. No início desta ação, a maioria do grupo não aceitou e iniciou o movimento de argumentação contrária, colocando um empecilho atrás do outro. Porém, o trabalho colaborativo, diálogo e boas justificativas, além da sensibilidade de professoras do grupo, permitiram à equipe desenvolver estudos e trocar saberes. O resultado ao final foi a boa aceitação e satisfação de todos, parabenizando pela iniciativa, perseverança e confiança no trabalho das professoras. Aos poucos, nos familiarizamos e conseguimos construir um ambiente saudável, alegre e produtivo.

A Declaração de Seul de 2008 sobre segurança e saúde no trabalho reconhece a importância de aprimorar a segurança e a

saúde no trabalho para obter um impacto positivo nas condições laborais, na produtividade, na economia e no desenvolvimento social. Além disso, destaca que o direito a um ambiente de trabalho seguro e saudável deve ser considerado um direito fundamental (OIT, 2008). Por isso, faz-se necessário o fomento de políticas públicas, bem como a atuação da gestão escolar em prol da construção e melhoria das condições de trabalho no ambiente educativo, favorecendo à saúde, bem-estar e segurança, por meio da organização dos processos e recursos alinhados à promoção da saúde laboral. Este cenário exige forte atuação da Coordenação Pedagógica.

Quando o ambiente escolar é saudável, valorizando o bem-estar dos alunos e a satisfação dos professores, vislumbramos práticas educativas robustas e maior potencial de desenvolvimento integral das crianças/alunos. Espaços que incentivam a segurança, o respeito e a colaboração estabelecem condições ideais para o aprendizado e para experiências pedagógicas que beneficiarão toda a comunidade escolar (aluno, professor, gestão, equipe de apoio e famílias).

É certo que o profissional de coordenação enfrenta dificuldades cotidianamente. Faz-se necessário permanecer firme no projeto “CP”, ser sensível às opiniões e às mudanças, buscar estratégias que favoreçam a união do grupo e oportunizar ricos encontros formativos. Fomentar uma cultura colaborativa que incentive a integração entre professores, crianças, comunidade escolar e a equipe gestora para facilitar a implementação de mudanças e resolução de conflitos é provavelmente o maior desafio e o melhor dos papéis exercidos pelo Coordenador Pedagógico, em especial, na escola pública.

A formação de professores - “Nosso PEA”

O profissional de educação da Rede Municipal de São Paulo tem várias possibilidades de se aprimorar: cursos de extensão de atualização ofertados pela SME; formações dos diversos sindicatos;

parcerias com instituições universitárias parceiras; Universidade Aberta do Brasil com Polos nos Centros de Educação Unificados; e principalmente, em serviço nos horários coletivos por meio do Projeto Especial de Ação (PEA)

No período em que estivemos à frente, mediando a Coordenação Pedagógica, o referido Projeto, amparado pela Instrução Normativa nº 14/2022 que reorganizou o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas unidades educacionais da rede municipal de ensino, teve como temática as brincadeiras enquanto direito fundamental, prática de inclusão e recurso de combate à discriminação. Nessa perspectiva, pudemos propor leituras, vídeos, trocas de experiências, estudos de casos, reflexões sobre os documentos de currículo e análise da legislação pertinente ao tema, o que nos possibilitou transitar pelos seguintes conteúdos:

- **Noção de Criança e Infância** - O conceito de criança e infância tem mudado ao longo do tempo. A percepção do que significa ser criança e viver a infância depende do contexto histórico e social, e ao longo da história, houve momentos em que a infância não era uma preocupação do mundo adulto. Desde a colonização no Brasil, a educação infantil foi alvo de processos civilizatórios influenciados pela cultura europeia, com práticas de leitura, escrita e catequização nas escolas. Entre os séculos XVIII e XIX, a infância passou a receber maior atenção, centrada nos processos produtivos e na educação. No século XX, a infância foi protegida por lei, com maior intervenção do Estado, principalmente após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.
- **A História da Infância no Brasil** - Refletimos sobre os elementos históricos que moldaram as relações entre crianças e adultos. Nosso estudo considerou que, embora a figura da criança sempre tenha existido, a percepção do que é ser criança e a necessidade de uma infância protegida é um fenômeno recente. A falta de direitos e

a situação social desfavorável às crianças no Brasil são aspectos históricos ainda presentes em diversos espaços da sociedade brasileira, inclusive no território da UE.

- **Direitos Humanos da Criança** - A preocupação com os direitos das crianças tem sido um tema crescente nas últimas décadas. Documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) e a Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015), têm pautado as discussões sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes. Estes documentos reforçam a importância de garantir à infância uma proteção integral, especialmente no contexto educacional, conforme previstos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996).
- **O Brincar e o Desenvolvimento Infantil** - O direito de brincar é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A bibliografia descreve como a brincadeira, desde a antiguidade, tem sido considerada uma forma de preservar a moralidade e o desenvolvimento humano. No Brasil, com os ideais escolanovistas dos anos 20 e 30, a educação infantil começou a incorporar métodos lúdicos e materiais pedagógicos. A ideia de ludicidade favorecer o aprendizado é fato, porém, só foi valorizada de forma plena após a ruptura com o pensamento romântico e avanço dos cenários produtivos (meados do século XIX).
- **A Valorização da Ludicidade** - Na obra *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação Infantil* de Tizuko Morchida Kishimoto (2017), é destacada a importância do lúdico no desenvolvimento da criança. A brincadeira permite que a criança desenvolva capacidades emocionais, cognitivas e sociais, aprenda a lidar com regras e interaja

com o mundo ao seu redor. A educação infantil, portanto, deve ser planejada para garantir que as crianças tenham tempo e espaço para brincar de forma criativa, explorando sua imaginação e habilidades.

- **Educação Antirracista e os Povos Indígenas** - O Currículo da Cidade aponta a necessidade de se trabalhar para valorizar a multiculturalidade e a identidade social, a fim de combater práticas discriminatórias nas escolas. É neste contexto que, entre os documentos oficiais, temos as Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros (SÃO PAULO, 2023a) e Orientações Pedagógicas: Povos Indígenas (SÃO PAULO, 2023b). A reflexão sobre o processo histórico de subordinação dos povos africanos e indígenas e as condições de vida dessas populações são centrais para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Os relatos de experiências das professoras e o contexto identitário da periferia da Zona Sul de São Paulo permitiram o diálogo na direção da formação docente mais consciente sobre a contribuição dos povos africanos e da cultura indígena em nossa sociedade.
- **Desafios na Inclusão e Diversidade** - A inclusão escolar é um tema central nas discussões sobre educação e direitos humanos. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A escola precisa garantir que essas dimensões sejam respeitadas, promovendo práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todas as crianças, independentemente de sua origem, etnia ou classe social. O Currículo da Cidade destaca a importância da escola como um espaço de acolhimento e de construção de relações saudáveis entre crianças, famílias e educadores. Em relação ao movimento negro, a luta pela valorização

da cultura negra e pela reparação histórica é uma das frentes que contribuem para a transformação do ensino no Brasil. O combate ao racismo, a discriminação e a exclusão social, com a valorização da alteridade, são questões que precisam ser constantemente abordadas no contexto educacional. Por isso, quando respeitamos os direitos das crianças, especialmente no que se refere ao brincar, estabelecemos um pilar fundamental à construção de uma escola inclusiva, que valoriza a diversidade e promove a equidade.

- **A Prática Pedagógica e os Desafios da Inclusão** – Ainda no âmbito da inclusão, fomentamos debates sobre as práticas pedagógicas na educação infantil fundamentadas em um planejamento cuidadoso a contemplar os direitos de aprendizagem e os objetivos de desenvolvimento infantil. A escola, como espaço de inclusão, precisa se adaptar à diversidade da sociedade contemporânea, respeitando as diferenças e proporcionando oportunidades de ensino e aprendizagem para todos, inclusive às crianças em situações de vulnerabilidade, com questões comportamentais, condições de saúde comprometidas, síndromes e/ou transtornos que demandem atendimento especializado para garantia do direito de aprendizagem. Foi pensando nessas situações que, durante o PEA as professoras foram convidadas a pesquisarem e apresentarem a fundamentação teórica e propostas de intervenção no campo da educação especial e inclusiva. Sobre isso, só nos cabe a afirmação: “As professoras deram um show!”

Aqui apresentamos um pequeno recorte da formação continuada durante o ano letivo de 2023. Sem dúvidas, isso colocou aos coordenadores o desafio de estudar intensamente e buscar o acolhimento e a sensibilização de pessoas com as mais variadas formas de pensar a educação, a escola, o planejamento e as práticas pedagógicas, além das distintas concepções de vida, crenças

e ideologias. Tratou-se de um esforço constante em proporcionar ambiente saudável, harmonioso e agradável para favorecer a formação que agregasse valor cultural para todos os participantes. Este foi o desafio da Coordenação Pedagógica.

Considerações finais

Os desafios e as conquistas na prática da Coordenação Pedagógica, apesar das dificuldades iniciais, nos permitiram aprimorar a atuação na gestão e formação de professores, no sentido de contribuir para uma educação de qualidade no âmbito do CEMEI. Entendemos que a superação das barreiras na atuação do Coordenador Pedagógico pauta-se na formação continuada, na gestão colaborativa e na capacidade de diálogo e bom relacionamento entre os atores do ambiente escolar.

A educação é um campo dinâmico e complexo, onde a mediação de conflitos e a construção de um ambiente saudável são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e o aprimoramento dos docentes. A necessidade de uma formação sólida e contínua, que vá além da graduação, parece-nos consenso, isto é, o sucesso na gestão educacional depende da capacidade de articulação e do comprometimento com a comunidade escolar.

Para garantirmos uma educação pública de qualidade, é essencial promover práticas inclusivas, respeitar a diversidade e fomentar a cultura de colaboração, onde todos os envolvidos na educação se sintam valorizados e engajados. Essa abordagem não apenas beneficia os alunos, mas também fortalece a equipe docente e a gestão escolar, formando um ciclo virtuoso em favor da educação e da instituição, o qual foi o espaço onde se desenvolveram estes relatos.

Referências

- AMARAL, Daniela Thiel do. **O trabalho do coordenador pedagógico**: a formação continuada em uma escola pública da rede estadual de ensino do RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim-RS, 2023.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação infantil**. São Paulo. Editora Cortez, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBORIO, Shirliane; VIEIRA, Regina Célia Moraes; DIAS, Angélica Karlla Marques. Formação de professores em serviço: as contribuições do processo formativo a partir do chão da escola. **Revista Saberes & Práticas**, n. 4, p. 93-94. Manaus, 2024.
- LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; GUEDES, Neide Cavalcante. A formação continuada de professores e a escola como locús de aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 25, n. 49, Teresina, 2022.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MELLO, Lucrécia Stringhetta. Formação continuada de gestores da educação básica: processo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, 2009.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Declaração da Seul**. 18º Congresso Mundial sobre Segurança e Saúde no Trabalho. Seul, 2008.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. O coordenador pedagógico e o seu papel no cotidiano escolar. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 14. Rio de Janeiro, 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ROSSI, Mayara; et al. Os desafios da gestão escolar em escolas públicas. **Revista Foco**, v. 17, n. 7. Curitiba, 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP) a. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista**. Orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2023.

SÃO PAULO (SP) b. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas**: orientações pedagógicas. 2. ed.- São Paulo: SME / COPED, 2023.

SERPA, Dagmar. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Revista Nova Escola. Edição especial “**Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores**”. Fundação Victor Civita. Edição Especial. Editora Abril, nº 6. São Paulo, 2011.

Capítulo 2

DESAFIOS DO GESTOR NO CEMEI DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO

Elaine Cristina da Silva Souza
Rui Anderson Costa Monteiro

Introdução

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da Prefeitura de São Paulo foram formados como parte de uma política pública voltada à ampliação do atendimento na educação infantil, especificamente no atendimento de crianças de 0 a 5 anos. Em 2012, houve um esforço para consolidar e ampliar essa modalidade de atendimento em um contexto de crescente demanda por vagas na educação infantil e a necessidade de integração entre a creche e a pré-escola.

Art. 1º Ficam criados os Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, vinculados às respectivas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação.
Art. 2º Os Centros Municipais de Educação Infantil ora criados atenderão crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, subdivididas na seguinte conformidade: I - Núcleo Creche, compreendendo crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade; II - Núcleo Pré-Escola, compreendendo crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Parágrafo Único - As crianças serão agrupadas de acordo com a forma a ser definida em regulamentação específica. (SÃO PAULO, 2012, Art. 1º e 2º)

Contexto histórico da formação dos CEMEIs:

Historicamente, a Educação Infantil esteve atrelada à assistência social. Com o passar do tempo e as novas configurações sociais, exigiu-se um olhar mais atencioso à infância com medidas de proteção. Sabendo-se da relevância do espaço escolar na efetivação das políticas públicas para garantias dos direitos sociais, presenciamos com a Constituição de 1988 a ampliação do acesso e permanência à educação básica.

No caso da Educação Infantil, que congrega creches e pré-escolas, sua expansão se deu com maior intensidade a contar de 2009 com a Emenda Constitucional nº 59, tornando obrigatória a matrícula na educação básica a partir dos 4 anos: “*Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.*” (BRASIL, 1988, Art. 208). Isso fez com que, nos anos seguintes, especialmente em 2012, houvesse um aumento na busca por vagas nesta etapa educacional, exigindo da Prefeitura de São Paulo maior investimento a fim de ampliar a oferta de vagas.

Uma das estratégias adotadas foi por meio da criação dos CEMEIs. Este equipamento, não só objetivou aumentar o número de crianças atendidas, bem como, buscou diminuir as rupturas na transição da creche à pré-escola e facilitar a rotina das famílias, evitando os transtornos dos deslocamentos quando se registram dois ou mais bebês e crianças em escolas diferentes. A Educação Infantil é subdividida em duas etapas e até a criação dos CEMEIs, a oferta se dava predominantemente em instituições distintas. “*A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.*” (BRASIL, 1996, Art. 30).

A estrutura dos CEMEIs está baseada em uma política de integração entre a creche (atendimento de 0 a 3 anos) e a pré-escola (atendimento de 4 a 5 anos), promovendo uma continuidade na formação pedagógica que acompanhe o desenvolvimento dos bebês e das crianças desde o início do seu acesso à unidade escolar. Dessa forma, o CEMEI tem seu funcionamento estruturado como um

espaço integrado de educação, seguindo as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil.

Tornam-se coerentes as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil com o objetivo principal de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, garantindo a cada uma o acesso aos processos de construção dos conhecimentos pautados na ciência e respeitando a cultura local e regional. As práticas pedagógicas devem ser organizadas de forma a não fragmentar as experiências da criança, respeitando sua compreensão do mundo, que envolve a totalidade de seus sentidos. É essencial considerar a relação intrínseca entre razão e emoção, bem como a expressão corporal e verbal, a experimentação prática e a elaboração conceitual. (BRASIL, 2013).

Cabe destacar que durante décadas a Educação Infantil transitou pelos meios de comunicação por não ser acessível à população que carecia deste atendimento. Para aumentar a oferta de vagas, houve a ampliação das parcerias público privadas e a criação de novas configurações institucionais, este foi o caso dos CEMEIs. Estes equipamentos surgiram como uma resposta ao déficit histórico de vagas na educação infantil na cidade de São Paulo. A partir deste cenário, a Secretaria Municipal de Educação intensificou a construção de unidades e a ampliação de convênios para garantir o respectivo atendimento crescente de crianças na rede pública.

São Paulo debate a falta de vagas e melhor qualidade na educação infantil: A cidade de São Paulo está unida na luta por mais e melhores escolas públicas de Educação Infantil. O Ministério Público do Estado de São Paulo participou de audiência pública, convocada pelo Tribunal de Justiça, [...] para debater os problemas e pensar em soluções para o grave déficit de vagas em creches e pré-escolas de São Paulo, que hoje ultrapassa a marca de 143 mil crianças não atendidas. (MPSP, 2013, s/p).

Tendo em vista o que referenciamos sobre as parcerias com a iniciativa privada, vale destacar que além da construção de novas unidades da rede direta (CEI – EMEI – CEMEI), as organizações

da sociedade civil se apresentaram e firmaram inúmeros convênios junto à Prefeitura de São Paulo para ampliação de vagas via rede conveniada. Essa articulação foi considerada importante para atender a demanda que aumentou significativamente, principalmente nas áreas mais carentes da cidade. Atualmente, amparada pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) – Lei Federal nº 13.019/2014 e Decreto Municipal nº 57.575/2016, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo conta com mais de 6.000 (seis mil) unidades da rede parceira (SÃO PAULO, 2024).

É certo que a educação, enquanto pressuposto fundamental ao desenvolvimento pessoal e da sociedade, faz-se necessária que se caracterize pelo seu padrão de qualidade. Não é incomum ouvirmos frases do tipo “a educação pública não é boa” ou a “escola particular é melhor do que a escola pública”. A questão central não é a relação hierárquica entre a iniciativa privada e o serviço público, mas o quanto a educação fomentada pelo Estado consegue garantir os insumos e processos essenciais a fim de oferecer a famosa “educação de qualidade”. Vale destacar o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - “*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX - garantia de padrão de qualidade*”. (BRASIL, 1996, Art. 3º).

A construção dos CEMEIs tem o foco na contribuição dessa garantia de qualidade no atendimento, isso em termos de infraestrutura, bem como no desenvolvimento pedagógico. A Prefeitura de São Paulo, por meio de políticas de Estado, via Secretaria de Educação, busca assegurar que os CEMEIs tenham espaços adequados, materiais pedagógicos apropriados e profissionais qualificados para atender às crianças. Isso tem se configurado boa estratégia na prestação de serviço de educação à população, fato este comprovado pelos números crescentes de inaugurações de novas unidades do tipo CEMEI que totalizam 31 unidades até setembro de 2024, conforme o sistema EOL Gerenciamento [on-line].

As diretrizes pedagógicas que alicerçam os trabalhos na Educação Infantil, inclusive nos CEMEIs, estão amparadas em

documentos federais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular) e nos documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo que partem do Currículo Integrado da Educação Infantil e se desdobram nas seguintes publicações (Currículo da Cidade: Educação Infantil; Educação Ambiental; Povos Migrantes; Povos Indígenas e Educação Antirracista). Mais recentemente, a SME/SP lançou as publicações “Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação: reflexões e orientações pedagógicas para a educação infantil paulistana; e “Os CEMEI’s na cidade de São Paulo”.

Estes referenciais alinham-se ao respeito às especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil, objetivando o atendimento qualitativo, eficiente, inclusivo e equitativo. Ressalta-se o fato dessas práticas realizadas na escola não se reduzirem a atividades meramente assistenciais e “descompromissadas”, mas atividade previamente pensada e intencionalmente estruturada segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a fim de atender ao desenvolvimento integral (cognitivo, social e emocional) das crianças.

O PPP é um documento chave na organização da unidade educativa, nos processos formativos continuados e nas práticas docentes e de gestão dos CEMEI’s. Ele representa o compromisso de ações coerentes, potentes e sustentáveis da equipe gestora e dos professores junto à comunidade escolar voltadas à qualidade educativa. No Projeto Político-Pedagógico (PPP):

[...] estarão presentes quais são os compromissos e responsabilidades dos adultos diante dos bebês e das crianças e da publicização das oportunidades de aprendizagem a serem disponibilizadas para bebês e crianças para que possam, vivendo sua condição infantil, formar-se para o exercício da cidadania numa sociedade democrática e pluralista. (SÃO PAULO, 2024a, p. 13).

Os desafios do gestor do CEMEI da Prefeitura de São Paulo

A gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da Prefeitura de São Paulo enfrenta diversos desafios, especialmente relacionados à quantidade de funcionários e ao grande número de bebês e crianças atendidos. Esses desafios refletem a complexidade de gerenciar uma instituição de educação infantil que demanda cuidados específicos, atenção pedagógica e uma estrutura administrativa eficiente. Abaixo, são apresentados os principais enfrentamentos da gestão nestes equipamentos da educação pública municipal.

- **Gestão de Recursos Humanos e Qualificação de Pessoal** - Uma das grandes dificuldades na gestão dos CEMEIs é garantir uma quantidade adequada de funcionários capacitados para atender às demandas de bebês e crianças pequenas. O número elevado de bebês e crianças e a necessidade de atender diferentes faixas etárias exigem uma equipe qualificada que saiba lidar com as peculiaridades do desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças depende fortemente da interação social com os adultos e do ambiente no qual estão inseridas (VYGOTSKY, 1984). Dessa forma, compete a gestão garantir que haja professores e auxiliares em número suficiente, bem como sua qualificação para interagir de forma positiva e produtiva com os bebês e crianças. Em boa parte dos professores que possuem dois cargos na rede educacional da prefeitura de São Paulo registra-se a possibilidade de acumular seus cargos na mesma unidade, o que exige destes servidores permanecerem o dia todo no “chão da escola”.

Tão logo, devido à grande demanda de bebês e crianças, somada às volumosas horas de trabalho, são nítidos os desgastes físico e emocional. Isso, com o passar dos dias, exige do gestor competências em administrar tais questões de forma saudável

e harmoniosa, pois o cenário mais comum é o alto índice de afastamentos por conta de saúde. De acordo com a reportagem do Jornal on-line Brasil de Fato (2023), a “*Saúde mental é principal problema para professores do país, aponta pesquisa [...]*”, assim como aponta a matéria do G1 (2023): “*112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. Nos primeiros seis meses do ano, 20.173 professores foram afastados.*” Logo, é urgente olhar cuidadoso para a saúde dos profissionais da educação.

Nesta linha de raciocínio, Libâneo (2007) observou que a deficiência na formação continuada e a alta rotatividade de profissionais são problemas recorrentes em instituições de educação pública, o que compromete a estabilidade e a qualidade do atendimento. Silva (2024) os problemas de infraestrutura, falta de recursos, condições precárias de vida, capacitação profissional limitada, entre outras, são questões que dificultam a estabilidade de profissionais da educação no ambiente escolar. “*Essas adversidades dificultam o processo de ensino-aprendizagem, prejudicam o desenvolvimento dos alunos e afetam negativamente a qualidade do ensino oferecido.*” (p. 226)

A sobrecarga de trabalho, a falta de profissionais e o desafio em motivar e coordenar equipes com diferentes formações e níveis de experiência também impactam diretamente na qualidade da educação e do cuidado prestado. Identificamos os gestores lidando com estes casos e isso demanda habilidade em acolher os servidores na tentativa de manter o equilíbrio, pois as inquietações e desafios dos profissionais, inclusive os problemas pessoais, acabam ecoando no espaço escolar.

Têm-se também os conflitos ocasionados por estes contextos e se faz necessário boa condução nas relações. O objetivo é minimizar danos e otimizar rotina, tentando suprir as necessidades de todos sem desestruturar a organização e o bom funcionamento da unidade escolar. Para Silva e Almeida (2024) a escola possui uma cultura própria que influencia tanto professores quanto alunos. É

comum notar que os mesmos professores agem de maneira diferente em cada instituição em que lecionam.

A escola, acima de tudo, é um espaço de relações, onde os conflitos são inevitáveis. Esses conflitos devem ser vistos como fenômenos que oferecem elementos para a promoção de ações educativas. As habilidades de relacionamento interpessoal podem ser aprimoradas por meio da reflexão e da experiência, e, nesse contexto, os membros da gestão assumem um papel fundamental na mediação, sendo os resultados representantes do modelo de trabalho adotado. (*Ibidem*).

- **Relação Adulto-Criança: Qualidade do Atendimento**
- A educação infantil requer um atendimento cuidadoso, com atenção individualizada, especialmente no caso de bebês e crianças pequenas. Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento nessa fase envolve a exploração do mundo através dos sentidos e das interações, o que requer adultos preparados para mediar esses processos. Entretanto, com turmas grandes e muitas vezes inadequadas à quantidade de servidores, é comum que essa atenção individualizada fique um tanto comprometida.

Campos et al (2011) apontam que a razão adulto-criança adequada é um fator determinante na qualidade do atendimento em instituições de educação infantil. Se o número de crianças por adulto for elevado, a interação tende a ser superficial, e as atividades pedagógicas, de cuidado e de desenvolvimento integral ficam prejudicadas, além de aumentar a carga de cobrança às professoras, como já comentamos anteriormente.

Vale informar que o Plano Municipal de Educação para o período 2015-2025 (Lei nº 16.271/2015) fez previsão para a redução paulatina do número de crianças de maneira que tenha a relação adequada para um professor em sala. Entende-se que ainda não é o ideal, mas sejamos esperançosos para o alcance da Meta 2 do respectivo Plano. “*Buscar a redução na relação educando/docente*

na educação infantil, que atende crianças de zero a 3 (três) anos e 11 (onze) meses, após assegurar o atendimento da demanda registrada” (SÃO PAULO, 2015, Estratégia: 2.1)

- **Gestão Pedagógica e Cuidado Integral** - Nos CEMEIs, bem como nas demais unidades de Educação Infantil da SME/SP, identificamos a necessidade de equilibrar a relação entre o cuidar e educar por meio de práticas intencionais, coerentes e diversificadas. Kuhlmann Junior (1998) salienta o fato de a educação infantil não poder ser reduzida ao assistencialismo, mas compreendida enquanto instituição educativa, incluindo práticas pedagógicas que estimulem processos de ensino e aprendizagem direcionados ao desenvolvimento integral das crianças

A gestão enfrenta o desafio de planejar e administrar a estrutura escolar que leve em conta as diferentes faixas etárias (0 a 5 anos) e que responda às necessidades emocionais, cognitivas e sociais dos bebês e crianças. A educação infantil como início dos processos educacionais institucionalizados possui o compromisso em propor atividades pedagógicas pautadas no brincar educativo, intencional, inclusivo, socializador e heurístico, a permitir a diminuição da desigualdade sociocultural, combatendo toda forma de preconceito e discriminação. Sendo assim, o planejamento pedagógico tem como base densos documentos oficiais e colocam diante da gestão o compromisso de prover os meios necessários à efetivação deste projeto.

O currículo da educação infantil deve ser flexível e adequado às diversas necessidades das crianças, exigindo da direção e coordenação pedagógica a articulação constante entre a proposta pedagógica e as práticas cotidianas (Kramer, 2003), no caso das escolas da RME/SP, integração entre Currículo da Cidade, PPP e práticas formativas nos espaços de experiências da educação infantil. É importante o acompanhamento contínuo para garantir que os objetivos traçados sejam atingidos, mesmo quando presenciarmos

as limitações de recursos materiais e humanos. Essa é uma “luta” constante da equipe gestora.

- **Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil** - O acompanhamento contínuo do desenvolvimento das crianças é outro aspecto desafiador, principalmente em instituições que atendem bebês e crianças em fase de rápido crescimento e modificações físicas, cognitivas e emocionais. Bronfenbrenner (1996) destaca a importância de um ambiente de apoio e acompanhamento das interações e do desenvolvimento infantil. A equipe gestora precisa implementar e acompanhar os sistemas de registros e avaliações que sejam eficazes, sem sobrecarregar os professores, para garantir que cada criança receba a atenção necessária.

Aqui é preciso ressaltar o papel da avaliação na Educação Infantil. É histórico e cultural o olhar direcionado à “avaliação” enquanto instrumento de controle, de disciplina, seletivo e classificador. Porém, não é este o objetivo quando propomos avaliar com critérios e responsabilidade. Avaliar nesta fase da Educação Básica significa observar, acompanhar e registrar as experiências e situações vivenciadas pelas crianças no cotidiano a fim de sistematizar registros reflexivos sobre o desenvolvimento da criança (SÃO PAULO, 2014).

O resultado deste cuidadoso acompanhamento e sistematização de registro se materializa em relatórios pedagógicos no fim de cada semestre voltados a atualizar as famílias sobre o percurso seguido de cada bebê e criança, além de servir de referência ao planejamento didático das professoras e do trabalho mediado pela direção e coordenação pedagógica. Destacamos o que o Ministério da Educação apresenta: “*a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças*” (BRASIL, 2012, p. 14).

- **Infraestrutura e Segurança** - A gestão costuma enfrentar desafios em relação à infraestrutura.

Esta por sua vez deve ser adequada para atender às necessidades específicas de bebês e crianças pequenas, oferecendo condições para o trabalho docente, além de se estabelecer um cenário agradável e saudável à comunidade e aos demais servidores no desempenho das atividades técnicas de apoio às rotinas pedagógicas. Ambientes seguros, com equipamentos apropriados e que estimulem o desenvolvimento são essenciais ao funcionamento da instituição.

Loris Malaguzzi (1999), no contexto das Escolas de Reggio Emília, defende que o espaço físico é o “terceiro educador”, ou seja, a maneira como o ambiente é organizado influencia diretamente o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Podemos também referenciar os apontamentos de Dechandt et al (2016) sobre a qualidade de vida no trabalho. Os autores afirmam que, quando aplicada em todos os seus cuidados e fundamentos, além da satisfação dos colaboradores, também cria um ambiente com plenas condições ao desenvolvimento do potencial humano, ampliando o desempenho e favorecendo o sucesso das instituições. As condições de trabalho são importantes nos contextos profissionais, pois o ambiente físico seguro e saudável, seguindo-se da autonomia e carga de trabalho razoável, promovem maior satisfação com a organização e o desempenho tende a ser melhor.

No entanto, ouvimos constantemente sobre os problemas enfrentados pelos diversos CEMEIs em São Paulo relacionados à manutenção de suas instalações. Talvez essas questões se relacionem a equívocos na construção, mas, em geral, o fluxo cotidiano de pessoas leva ao desgaste que faz parte deste processo, demandando revisões e consertos frequentes. Lembremos que este modelo de unidade educacional foge dos padrões das escolas menores. Os CEMEIs são grandes espaços para atendimento médio de 600 bebês e crianças. A consequência é a superlotação de salas e a falta de equipamentos apropriados para garantir a segurança e o bem-estar do público em questão (bebês, crianças, professores, famílias e demais servidores).

Compete a equipe gestora lidar com a administração de recursos limitados, mão de obra nem sempre tão eficaz para as demandas diárias de conservação de prédios tão grande e as eventualidades rotineiras. O gestor precisa ser um verdadeiro estrategista para dar conta das atividades corriqueiras, das adversidades, da burocracia e da diversidade de pensamento. “Não é fácil!”

- **Participação da Comunidade e Comunicação com as Famílias** - Na atualidade, a comunicação é recurso essencial à vida pessoal cotidiana e nos contextos produtivos/corporativos, inclusive no serviço público. O “chão da escola” não foge a essa regra. O diálogo eficaz com as famílias colabora na garantia da participação ativa da comunidade escolar, estreitando laços e diminuindo conflitos. Freire (1996) defende que a educação deve ser um processo participativo e dialógico, em que a comunidade se envolve ativamente na construção do projeto pedagógico.

Nos CEMEI, a relação com a comunidade é importante, pois as crianças pequenas dependem diretamente do acompanhamento familiar para seu desenvolvimento e bem-estar e a escola com tal dimensão não consegue dar conta destes processos de forma unilateral. A demanda é altíssima e a velocidade com a qual as informações circulam e as adversidades se apresentam colocam a gestão frequentemente no “fio da navalha”.

O grande volume de tarefas e o número elevado de bebês e crianças tornam difícil para a direção e coordenação promoverem a interação constante com as famílias de maneira eficiente e em número adequado. A gestão precisa desenvolver estratégias acessíveis de comunicação, seja por meio de reuniões, bilhetes, plataformas digitais ou outros canais, garantindo que as famílias estejam informadas e engajadas nas decisões pedagógicas e administrativas.

A comunicação, quando é coerente, respeitosa e eficaz garante a fluidez das informações entre gestores, professores, bebês

e crianças e suas famílias, isso evita alegação de desconhecimento, aumenta a participação da comunidade no acompanhamento dos bebês e crianças, amplia a confiança no trabalho da escola e evita o desgaste gerado pela falta de informações, desentendimentos e expectativas frustradas.

Liderar dentro da escola implica em trabalho colaborativo e reflexão conjunta, mantendo o foco nos processos de aprendizagem. A liderança forte e transformacional é essencial às mudanças e desenvolvimentos nas organizações escolares. O desafio para as direções escolares é a busca por soluções por meio da escuta constante. (FALCÃO et al, 2021). Resumindo, a comunicação é essencial para o bom funcionamento de uma escola, isto é, trata-se de ferramenta essencial da gestão estratégica no século XXI.

- **Aprimoramento da Gestão Escolar** - A gestão escolar consiste numa atividade técnico-pedagógica que envolve processos, recursos e pessoas a fim de viabilizar a oferta da educação em seus diferentes níveis e modalidades. Para Libâneo (2007) a gestão é a atividade que mobiliza recursos e métodos para alcançar os objetivos da organização, englobando aspectos tanto gerenciais quanto técnico-administrativos. Provavelmente nestes processos a maior competência exigida de um gestor educacional seja a comunicação, pois essa necessita ser precisa, coerente e não violenta, de maneira a alcançar os objetivos propostos no contexto da EU, além da habilidade organizativa.

Uma boa comunicação contribui diretamente para a eficiência da dinâmica em gestão escolar, facilitando o fluxo de informações entre diferentes setores. A comunicação é um dos pilares na organização e efetivação da gestão democrática e participativa (LIBÂNEO, 2007). Nos cenários em que gestores, professores e equipe administrativa não compartilham as mesmas informações, o planejamento e a execução das atividades podem ser comprometidos, levando a mal-entendidos e dificuldades na implementação do projeto político-pedagógico. Isso não significa

que todos devam ter a mesma opinião, senão a escola perde sua essência política e plural, a ideia é em torno da construção dialogada de consensos.

A comunicação clara e constante entre a escola e as famílias que pertencem à comunidade escolar promove transparência e aproximação entre as partes. Freire (1996) destaca a importância do diálogo na construção de uma relação de confiança entre os envolvidos no processo educativo. Quando a escola comunica suas políticas, eventos, decisões pedagógicas e questões de rotina de forma eficaz, os pais se sentem mais envolvidos e seguros quanto à educação de seus filhos. Isso reduz a desinformação, ruídos e boatos, inibindo conflitos e embates desnecessários.

A competência da comunicação, bem como as habilidades e atitudes fundamentais na administração de unidades educativas, não são inatas e nem surgem “do nada”. Isso se refere a aspectos adquiridos, treinados e desenvolvidos por meio da graduação, formação continuada e experiência em serviço. Aqueles que aspiram por cargos e funções na gestão escolar têm a responsabilidade e o compromisso de manter o espírito formativo flagrante.

Não é possível ser um bom gestor sem capacitação constante. Colares e Bryan (2014) ressaltam que os gestores precisam estar em formação continuada com foco na capacitação reflexiva e olhar sensível à coletividade, isto é, aprimorar-se para o exercício profissional frente às novas demandas da gestão democrática e de pessoas.

Considerações finais

A gestão dos CEMEIs na Prefeitura de São Paulo envolve lidar com uma série de desafios, como a adequação do número de funcionários, a formação contínua das equipes, a qualidade das interações adulto-criança, a infraestrutura, e a articulação com as famílias. O sucesso dessas instituições depende de uma gestão que priorize tanto o cuidado integral das crianças quanto

a implementação de propostas pedagógicas eficazes, apoiadas em princípios democráticos e acessíveis à participação coletiva.

Um trabalho alinhado e centrado no objetivo de atender bebês e crianças da melhor forma exige equipe gestora comprometida e bem estruturada. A gestão educacional, especialmente no contexto da educação infantil, desempenha um papel central na criação de ambiente acolhedor, estimulante e seguro ao desenvolvimento integral das crianças. O trabalho em equipe é essencial para garantir que as metas pedagógicas, administrativas e de cuidados sejam atingidas de forma eficaz.

Diante destes grandes desafios enfrentados pelos gestores, atuar em parceria é fundamental para o sucesso do trabalho. Quando o trio gestor, composto pelo diretor (a), o assistente de diretor (a) e os coordenadores (as), em consonância com os documentos oficiais da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, apoiados numa boa convivência, viabiliza o melhor desenvolvimento das atividades, cumprimento das metas e alcance dos objetivos em função do bom andamento da unidade educativa. O produto é a satisfação da comunidade escolar pela qualidade da educação pública e maior entusiasmo dos profissionais envolvidos neste processo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera a Constituição Federal, para modificar as disposições sobre a educação. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: Subsídios**

para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Institui o regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2014.

BRONFENBRENNER, U. (1996). **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artmed.

CAMPOS, M. M., et al. (2011). **Cuidado, educação e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas-SP, 2014.

DECHANDT, Siegrid Guillaumon et al. **Qualidade de vida no trabalho: um estudo sobre os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Universitas: Gestão e TI, v. 6, n. 1, 2016.

FALCÃO, Filipa et al. **Manifesto para uma escola (quase) perfeita**. Alfragide – Portugal: Oficina do Livro (Grupo Leya), 2021.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

KRAMER, S. (2003). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórico-cultural**. São Paulo: Cortez.

KUHLMANN JUNIOR, M. (1998). **Educação Infantil**

e Creches: História e Políticas Públicas. São Paulo: Autores Associados.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

MALAGUZZI, L. (1999). **A educação infantil em Reggio Emilia.** São Paulo: Cortez.

MPSP. Ministério Público do Estado de São Paulo. **Procuradoria-Geral de Justiça.** São Paulo debate a falta de vagas e melhor qualidade na educação infantil. [on-line]. São Paulo, 2013.

PIAGET, J. (1975). **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 52.895, de 4 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a criação dos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIS na rede municipal de ensino. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil - aprimorando os olhares. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014. 48p.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (SP). **Decreto Municipal nº 57.575, de 29 de janeiro de 2016.** Regulamenta a Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (SP)a. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação:** reflexões e orientações pedagógicas

para a educação infantil paulistana. – São Paulo: SME/COPED, 2024.

SÃO PAULO (SP)b. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Os CEMEI**s na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/COPED, 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Parcerias da Educação Infantil**. Organizações – Educação – Sistema EOL Convênios. SME-COGED. São Paulo, 2024.

SILVA, Luciano Ferreira. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 2, n. 1, p. 212-224, 2024.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Relações, sensibilidades e conflitos na escola: interfaces no trabalho do coordenador pedagógico. **Revista NUPEM**, v. 16, n. 38, 2024.

Capítulo 3

CONTEXTUALIZANDO O “AGOSTO INDÍGENA” NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aleteia Silvia Victor de Araújo
Iris Rodrigues Silva Alves de Araujo
Nilrania Mendonça Fortes
Rita de Cassia Pavone Pacheco
Rui Anderson Costa Monteiro

Introdução

No território indígena, o silêncio é sabedoria milenar. Aprendemos com os mais velhos a ouvir, mais que falar.

(Márcia Wayna Kambeba)

Historicamente, o preconceito em relação à cultura indígena produziu um longo processo de desrespeito e depreciação dos signos dos povos originários. Na segunda metade do século XX e nos primeiros anos do século XXI, o Brasil passou a vivenciar inúmeros movimentos de enfrentamento e valorização da causa indígena. A luta pela valorização da cultura indígena em nosso território se fortaleceu contando com o apoio dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil, resultando em avanços e ampliação das políticas públicas voltadas à educação e preservação cultural (KASEKER; GALLASSI; RIBEIRO, 2022). O impacto dessas manifestações pode ser percebido no âmbito da educação por meio das políticas e legislações que objetivaram garantir o acesso e a permanência na educação pública, bem como respeitar os valores da população indígena, tudo isso com escolas específicas e uma organização curricular interdisciplinar, pluricultural e inclusiva.

O trabalho pedagógico envolvendo a valorização da diversidade cultural, além da necessidade de observarmos os múltiplos eventos históricos que marcaram a construção identitária é um dos grandes desafios da construção do planejamento educativo, pois, se de um lado é necessário ampliarmos a memória histórica dos alunos de maneira que se tornem pessoas mais responsáveis, solidárias e com potencial para não reproduzir os erros do passado, por outro, não podemos estruturar o calendário escolar ancorados nas datas comemorativas. Por isso que no contexto atual das práticas pedagógicas no âmbito da educação pública é incoerente organizar o currículo e o planejamento da unidade educacional baseando-se apenas em “dias de” e datas comemorativas. Isso talvez, além de não gerar resultados positivos na valorização da nossa história e da multiculturalidade, favorece o reforço aos estereótipos. Os estudos da cultura indígena encontram-se neste cenário.

Hoje, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados de acordo com cada faixa etária. Observando a etapa da Educação Infantil, isso deve ocorrer por meio de interações e brincadeiras da cultura infantil e dos temas que se revelam pertinentes para as crianças, observados atentamente pelo professor, que irá propor situações com intencionalidade. Tal situação se desdobra no cenário da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo por meio do Currículo da Cidade: Educação Infantil. Este documento serve como orientação pedagógica oferecendo diretrizes pautadas na BNCC com vistas a garantir que a Educação Infantil no município de São Paulo seja inclusiva, universal e de qualidade.

Atentando-se para essas circunstâncias, o CEMEI Jardim Ângela - Tula Pilar Ferreira que está sob a administração da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo da Rede Municipal de Educação (DRE/CL - RME/SP) propôs em seu Projeto Político Pedagógico um plano de trabalho que contempla atividades de combate a qualquer manifestação de preconceito durante o ano letivo. Contudo, para reforçar essa causa, aproveitamos a temática

“Agosto Indígena”, a fim de propormos ações neste sentido durante o segundo semestre. Durante este período, as professoras organizaram, mediadas pela Coordenação Pedagógica, práticas a fim de promoverem vivências e conhecimentos da cultura dos povos indígenas.

Entendemos que essas vivências propostas aos “pequenininhos” do agrupamento do Berçário I favorecem o senso de pertencimento e promovem bases de respeito e empatia no processo de crescimento e desenvolvimento de cada bebê e criança na direção de comportamentos afastados das visões estereotipadas tão presentes em nossa sociedade, além de ofertar o apreço pela tolerância e respeito, condição essa prevista na legislação educacional enquanto princípio (Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996) (BRASIL, 1996). Ressaltamos que “é preciso nos libertarmos deste conceito que desvaloriza nossa diversidade. Precisamos entender que não existem “índios” no Brasil. Precisamos aprender como chamá-los, como festejá-los, como conhecê-los, como valorizá-los. Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. A melhor maneira de fazer isso é conhecendo-os da melhor maneira que pudermos” (SÃO PAULO, 2019, p. 16).

Este projeto apresentou como objetivos: 1. Apresentar elementos da cultura dos Povos Originários; 2. Aproximar os bebês e crianças ao comportamento de promoção, valorização e preservação da educação, valores e respeito à multiculturalidade; 3. Promover a reflexão e valorização desta temática na respectiva unidade educativa segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP). Na perspectiva metodológica, trata-se de um relato de experiência do projeto desenvolvido no âmbito do “Agosto Indígena” no Berçário I do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI Jardim Ângela - Tula Pilar Ferreira), a fim de atender a legislação vigente sobre currículo. Neste agrupamento frequentam 21 bebês com faixa etária entre 3 meses e 1 ano e 5 meses. O período de atividades ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2023, contudo, com maior volume de conteúdo no mês de agosto.

O processo de construção se deu a partir da observação do PPP e durante os encontros formativos do Projeto Especial de Ação (PEA) das professoras que atuam na Creche (CEI) - primeira etapa da Educação Infantil, e que compõem a estrutura do CEMEI. Na realização do respectivo (PEA) estudamos os documentos curriculares (Currículo da Cidade: Educação Infantil, Povos Originários e BNCC, dentre outros), que norteiam o processo de conhecimento da nossa própria história, valorização cultural e a reflexão do modo como alguns povos foram invadidos em suas riquezas imateriais que por gerações lhe foram negados a propagar e viver livremente por gerações. Diante de tudo, torna-se relevante à realização dos estudos e pesquisas sobre a origem de algumas comemorações e a maneira como alguns contextos foram marcados oficialmente. Apesar de adotarmos o recorte temporal do mês de agosto, a promoção de práticas educativas efetivas que valorizem a multi e a interculturalidade precisam ser abordadas durante o ano letivo em todo o percurso da Educação Básica.

Desenvolvimento

As práticas pedagógicas neste agrupamento foram planejadas a partir da elaboração da Carta de Intenções, documento este previsto na Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2022): “*O conteúdo da Carta de Intenções deve ser a sinalização de projetos didáticos, experiências, atividades e brincadeiras que a(o) professora(or) quer proporcionar para os bebês e as crianças ao longo do ano [...] (p. 33).* O planejamento continuou com a estruturação semanal a fim de promover a maior quantidade de estímulos possíveis em função do desenvolvimento integral dos bebês, inclusive na perspectiva da multiculturalidade. Para tanto, observamos os objetivos da Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade, ambos da Educação Infantil, utilizando-se de estratégias diversificadas para valorizar as inúmeras culturas que compõem a nossa identidade enquanto sociedade e indivíduos. Organizamos vivências durante todo o ano letivo, contudo,

aproveitamos a temática do “Agosto Indígena”, realizando as adaptações necessárias a fim de atender a turma do Berçário 1.

Semanalmente trouxemos recursos diferentes para apresentar aos bebês as informações socioculturais e estimular a corporeidade. Durante as semanas de agosto, apresentamos alguns elementos que fazem parte da cultura dos povos originários. Lembremos que a cultura não é estática, está para além da construção dos objetos, consiste na humanização de um povo, e no caso do cenário brasileiro, é urgente reconhecermos a riqueza da sociodiversidade nativa e nos afastarmos dos estereótipos e preconceitos quando nos referimos aos povos indígenas (SÃO PAULO, 2023).

Para pôr em prática as intenções deste trabalho, utilizamos diversos materiais, entre eles propusemos os objetos da natureza - organizamos um espaço dentro da sala de referência do Berçário 1 com elementos que remetem aos ensinamentos da cultura indígena (tintas produzidas a partir do urucum e o reconhecimento de diferentes plantas aromáticas), assim, oportunizamos experiências sensoriais ao tocarmos as folhagens e estéticas com os elementos da natureza. Este tipo de vivência proporciona a exploração através dos sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar) viabilizando a construção de suas primeiras impressões sobre o mundo que os rodeia. Soma-se a isso a contribuição na aprendizagem sobre as formas, cores, sons e texturas. O conjunto de práticas aqui apresentadas viabiliza o desenvolvimento da comunicação, apreciação da beleza, estímulo à criatividade e promoção do bem-estar, já que atividades sensoriais e estéticas possuem potencial de relaxamento e prazer, diminuindo tensão e estresse.

É importante que a diversidade de culturas seja conhecida e valorizada pelas pessoas, isso desde a mais tenra idade, de maneira permita construir uma convivência saudável entre homem e homem e homem com a natureza (GOMES; AGUIAR; ALEXANDRE, 2012). Em tese, ao entrarmos em contato com a cultura indígena durante a infância, não só amplia a compreensão da diversidade humana, bem como cultiva a sensibilidade e o respeito às tradições ancestrais. Esse contato promove uma base robusta e consistente

ao crescimento integral das crianças, em especial, na perspectiva cultural e emocional de cada bebê.

Outro momento de vivências foi a apresentação dos seguintes artefatos: o arco e flecha, utensílios de palha e madeira, diferentes chocalhos, as maracas (instrumentos musicais indígenas), artesanatos (filtro dos sonhos e colares), imagens dos povos indígenas em seu cotidiano e alimentos típicos de sua culinária (batata-doce e mandioca). Vale destacar que dentre essas propostas na perspectiva da alimentação, realizamos a vivência de degustação de dois alimentos preparados pela própria cozinha da escola.

No Brasil, os temas da cozinha e da mesa regional brasileiras revelam os tempos da memória gustativa, e têm suas origens nos contornos nas cozinhas indígena, portuguesa e africana, dando verdadeiro salto cultural ao encontrar a cozinha caipira e imigrante. Desta maneira, a gastronomia brasileira reserva um lugar para todos, pois é diversa, a partir de uma riqueza étnica e cultural que inventou uma mesa ampla com pratos produzidos pelos povos locais ou trazidos por diversos migrantes e imigrantes, num processo permanente de adaptação e readaptação. Os significados históricos e antropológicos da alimentação permitem captar traços da dinâmica, fazendo com que a comida seja constitutiva da identidade de um grupo, que se mantém viva nas tradições e na memória. (SANTOS, 2011, p. 120).

Propusemos também momentos destinados à musicalização com atribuição de sons, palavras e contos indígenas, no intuito de estimular a oralidade em vivências que oportunizassem aos bebês o conhecimento de instrumentos, ritmos e marcações de tempo únicos nas culturas indígenas. O objetivo dessa dinâmica consistiu em trabalhar os campos de experiências “Corpo, gesto e movimento”, bem como, “Traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2018), para isto apresentamos aos bebês diversos sons da natureza e cantos indígenas utilizando vídeos para que eles apreciassem os diferentes sinais sonoros produzidos pelos instrumentos musicais dessa cultura, além de movimentar o corpo por meio da observação rítmica de movimentos característicos dos povos indígenas. A

maioria dos bebês observou e tocou os objetos tentando levar à boca, explorando de diferentes formas um pouco das riquezas e contribuições que essa cultura nos traz.

Quando o professor propõe brincadeiras para promover a valorização da diversidade do nosso país, é essencial explorar a cultura dos povos indígenas. Isso nos permite reconhecer como suas influências estão presentes em nossas brincadeiras de infância, transmitidas através das gerações. Além disso, é possível integrar sons, palavras e contos indígenas em vivências que proporcionem aos bebês e crianças pequenas o conhecimento dos instrumentos, ritmos e marcações de tempo único das diversas culturas indígenas. (SESTARI, 2023).

As brincadeiras funcionam como ferramentas pedagógicas significativas para as experiências educativas de bebês e crianças, especialmente para a construção pessoal de identidade e significados em seus contextos. Muitos brinquedos e jogos que fazem parte da infância das crianças nas cidades brasileiras têm suas raízes nas aldeias indígenas. Compreender essa conexão é fundamental para enriquecer o repertório cultural em favor da educação integral e interdisciplinar (NEVES, 2024).

Os bebês se desenvolvem por meio das brincadeiras que fazem parte do nosso cotidiano dentro do agrupamento. Propusemos brincadeiras para promover a valorização da diversidade do nosso país e vivências dos povos indígenas. As professoras construíram petecas, pois os bebês ainda são bem pequenos. Eles participaram de todo o processo, tiveram contato com os papéis, jornal, TNT etc. Ao final, organizamos o espaço, colocamos os bebês em roda e juntamos as petecas em um cesto. Sob o olhar das professoras, deixamos que os bebês tomassem iniciativa diante daquele contexto. Alguns bebês ficaram bem tímidos inicialmente, outros ficaram bastante entusiasmados com as novidades e se deslocaram rapidamente em direção aos brinquedos, contudo, todos se dirigiram ao cesto e, em pouco tempo, os bebês se encontraram em interação com os objetos disponibilizados.

Entendemos que o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos bebês e crianças é potencializado quando promovemos espaços e contextos em que eles possam exercer autonomia e, em determinados momentos, tomem a iniciativa em suas interações com o ambiente e materialidades. Ao explorarem livremente os brinquedos (objetos) ao seu redor, são capazes de adquirirem habilidades de resolução de problemas e descobertas.

Podemos inferir que a brincadeira está intrinsecamente ligada à cultura, ou seja, a brincadeira é cultura. Isso se deve ao fato de que a brincadeira envolve um conjunto de artefatos e práticas lúdicas que foram e continuam sendo moldados ao longo da história e dentro de contextos culturais específicos. Além disso, a brincadeira é uma prática social que identifica os grupos e suas identidades culturais.

Para as crianças, em particular, a brincadeira é uma atividade através da qual elas se apropriam da cultura na qual estão inseridas, contribuindo coletivamente para a cultura de seu grupo geracional e de pares (SILVA; DA SILVA; OLIVEIRA TAVARES, 2020). Por isso, entendemos que o brincar, utilizando-se dos materiais característicos da cultura indígena, e a organização dos espaços de acordo com o exposto neste texto, contribuíram para a ampliação do repertório dos bebês e caminhou no sentido da valorização histórico-cultural dos povos originários.

Práticas Pedagógicas

Fulni-ô – Agosto Indígena



Este registro faz parte de uma vivência do Agosto Indígena no ano de 2019, quando recebemos no Cemei Jardim Ângela o Povo Indígena Fulni-ô do Estado de Pernambuco, que nos trouxeram um pouco da sua cultura por meio das músicas, danças, objetos e artesanato. Neste dia, tivemos várias ações a partir da organização por seguimento (CEI – 0 a 3 anos e EMEI – 04 a 6 anos). Os indígenas do povo – Fulni-ô realizaram no primeiro momento a apresentação pessoal de cada integrante, contaram um pouco de sua história, cultura e cotidiano, em seguida fizeram rodas de músicas onde as crianças, juntamente com suas professoras, participaram com as crianças com canções e danças.

Atividade de culinária – Agosto Indígena



Essa prática levou em consideração os estudos realizados em torno dos documentos oficiais, bem como as experiências do Agosto Indígena de 2019. No processo de organização, as professoras fizeram o levantamento dos registros escritos e fotográficos da época. Isso colaborou consideravelmente para estruturar a nova proposta. Desde o ano de 2019, a cultura dos povos indígenas são apresentadas de maneira sistemática com ações previstas no Projeto Político Pedagógico do CEMEI Jardim Ângela.

Seguindo na linha de apresentação da cultura dos povos indígenas, apresentamos a todos os bebês a Mandioca e a Batata-doce, alimentos advindos da cultura dos povos indígenas. Durante essa experiência, contamos a história da lenda mandioca e da indígena Mani. Após isso, fizemos a degustação dos alimentos para os bebês acima de 6 meses. Percebemos nessa vivência o comportamento autônomo dos nossos bebês e a importância dos estímulos para o desenvolvimento cognitivo.

Atividade de culinária – Agosto Indígena



Atividades da Cultura Indígena – Agosto Indígena.



Nestes momentos foi possível perceber o entusiasmo das crianças diante das materialidades e espaços preparados para os bebês. As professoras estão alinhadas ao que preconiza o Currículo da Cidade: Povos Indígenas: “É preciso nos libertarmos deste conceito que desvaloriza nossa diversidade. Precisamos entender que não existem “índios” no Brasil. Precisamos aprender como chamá-los, como festejá-los, como conhecê-los, como valorizá-los. Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. A melhor maneira de fazer isso é conhecendo-os da melhor maneira que pudermos. (p. 16).

Durante o ano fazemos várias vivências relacionadas aos povos indígenas. Neste caso, trouxemos um pouco da culinária para a turma do Berçário I (bebês de zero a 1 ano), realizamos contação de história e apresentamos objetos da cultura indígena. No caso, os “maracás”, têm uma sonoridade interessante e os bebês, ao manusearem, ficaram atentos e apreciaram bastante os sons produzidos. Até os que estavam chorosos ao ouvirem o som se colocaram alertas e observadores.

Disponibilizamos alguns outros objetos dentro de um cesto, e sob nosso olhar deixamos que os bebês se aproximassem e

manipulassem aquilo que desejassem, tudo espalhado e disponível na sala referência. No cesto havia petecas, cumbucas, maracás, arcos de madeira, penas etc.

Durante o projeto, com o intuito de promover a aprendizagem para bebês e crianças, pautado nos conceitos de “Cuidar e Educar” na Educação Infantil, promovemos a ludicidade e brincadeiras para despertar a interação entre adultos e bebês. Nessa prática foram utilizadas texturas, aromas e sons. Esse incentivo ao novo proporcionou aos bebês desafios e oportunidades de explorar seus limites.

As professoras ofereceram orientação sutil para que os bebês e crianças explorem os aspectos do ambiente em que estavam inseridos. Diante dessa vivência, estimularam os bebês a experimentarem alimentos que vêm da cultura dos povos indígenas, além de outros que fazem parte do dia a dia.

As brincadeiras com os uso de simples objetos foram divertidas e estimulantes. Elas ajudam os bebês a desenvolverem várias capacidades como atenção, memória, imaginação, raciocínio lógico e percepção visual, auditiva e tátil, essenciais para a proposta da educação infantil e ao desenvolvimento integral, que abrange afetividade, socialização, aspectos emocionais e cognitivos.

Considerações finais

A intervenção das Educadoras durante as práticas e vivências se caracteriza por participação, atenção e observação constante. É preciso, então, organizar a sala de referência para que os bebês tenham tempo para viver a infância. Essa experiência se faz através da criação e da transformação das condições do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade das descobertas e da aprendizagem.

As professoras estão sempre atentas e ocupadas com os bebês, mesmo quando estão supostamente distantes observando. Seu olhar cuidadoso, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a

oferta de ideias e materiais, garantem para os bebês a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo.

Uma proposta educacional para ser caracterizada como intencional do ponto de vista pedagógico, necessita que o docente não realize a ação educativa como se fosse mais uma tarefa rotineira, nem se submeta à mera aplicação de atividades, de ideias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. Nossas práticas educacionais precisam estar pautadas em ações, em tomada de decisão, amparada no conhecimento científico, respeitando as individualidades e a cultura do público atendido. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Essas questões precisam estar incorporadas nos contextos sociais, nas interpretações que o educador tem do acontecido e das necessidades dos bebês e crianças para garantir o acesso aos bens culturais e à educação de qualidade.

Precisamos compreender que a prática educativa na Educação Infantil e a inserção do conteúdo da Cultura do Povo Indígena é algo em constante construção e cheios de desafios. O trabalho é longo e árduo para romper com processos históricos longos de desvalorização das nossas raízes. O desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens dos bebês e crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil de maneira ampla, responsável e integral.

Referências

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018.

DOS SANTOS, Carlos Roberto Antunes. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **História: questões & debates**, v. 54, n. 1, p. 103-124, 2011.

GOMES, Rauany Lopes; AGUIAR, Rúbia Beatriz Renner de; ALEXANDRE, Ivone Jesus. O desrespeito às diferenças na cultura indígena. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 2, p. 422-429. Cuiabá, 2012.

KASEKER, Monica; GALLASSI, Adriana Nakamura; RIBEIRO, Lucas Fernando. Autorrepresentação indígena como política de identidades em luta. **Mídia e Cotidiano**, v. 16, n. 2, p. 63-86. Niterói-RJ, 2022.

NEVES, Josélia Gomes. Brincadeiras indígenas: voltando às nossas origens. **Multidebates**, v. 8, n. 2, p. 25-40, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. 2. ed.- São Paulo: SME / COPED, 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED, 2022.

SESTARI, Paula. Revista Nova Escola. **Como trabalhar a cultura dos povos indígenas na Educação Infantil**. Jornalismo. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21628/como-trabalhar-a-cultura-dos-povos-indigenas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Rafael Soares; DA SILVA, Izabel Rodrigues; DE OLIVEIRA TAVARES, Rozinete. Os jogos e as brincadeiras e suas contribuições no processo de desenvolvimento infantil. **Revista Amor Mundi**, v. 1, n. 3, p. 119-134. Santo Ângelo - RS, 2020.

A TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tânia dos Santos

Maria Cristina Silva

Noeli Carneiro de Almeida

Fernanda Ramos Silva Aguiar

Rui Anderson Costa Monteiro

Introdução

A crescente necessidade da utilização de tecnologia no espaço escolar nos impulsiona a buscar cada vez mais recursos e conhecimento de como trabalhar com estes materiais. Este trabalho aborda o cenário das novas formas de ensinar e aprender com uso da tecnologia relacionada à recente realidade na Educação Infantil. Segundo a LDB 9.394/96, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Podemos atribuir como uma das finalidades dessa etapa a promoção da socialização e formas de aprendizagens diferenciadas (BRASIL, 1996).

O atual modo de vida da sociedade requer cada vez mais o uso de tecnologias no cotidiano e no ambiente educacional, que consiste em diálogo entre os processos educacionais envolvendo inúmeros profissionais, os alunos, as famílias e a sociedade em geral, visando a melhoria e adequação dos recursos disponíveis.

Tratar deste tema se justifica pela necessidade de entender como o uso das tecnologias pode interferir no processo de construção da identidade das crianças, onde observaremos se a forma de brincar dos atores infantis é influenciada pelo uso excessivo dessas

tecnologias e o quanto isso pode ser potencializar as aprendizagens e/ou prejudicar a respectiva formação.

Faz-se necessário trabalhar de forma consciente e responsável com as tecnologias digitais. O uso excessivo acarreta risco no desenvolvimento integral dos alunos, contudo, não há o que se questionar sobre a significativa contribuição nos processos educativos e sua presença no dia a dia da sociedade. Em geral, o desafio está posto no cenário educacional, em especial na primeira fase da educação básica (educação infantil).

Este trabalho é um ensaio a partir das experiências das autoras dentro das salas de referências de Educação Infantil no CEMEI Jardim Ângela - Tula Pilar Ferreira, fundamentado teoricamente em artigos científicos que relacionam os seguintes descritores: Tecnologia. Educação Infantil. Desenvolvimento Integral.

A tecnologia na Educação Infantil

No contexto da Educação Infantil é preciso desenvolver práticas em favor da socialização e formas de aprendizagens diferenciadas. Estes processos ocorrem por meio de dinâmicas diversas, contribuindo para as constantes interações que irão proporcionar experiências efetivas e duradouras aos pequenos. As práticas nesta etapa estão pautadas em documentos curriculares federais (Ministério da Educação) e municipais (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), entre eles: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCN) e o mais recente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). No caso da educação municipal, temos a condução dos trabalhos pautada no Currículo da Cidade: Educação Infantil.

A BNCC (BRASIL, 2018) traz como referência ao trabalho pedagógico os campos de experiências: **O EU, O OUTRO E O NÓS** – Isso envolve habilidades sociais, autonomia e identidade; **CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS** - Diz respeito às

habilidades do corpo (autocuidado, autonomia, brincadeiras etc). **TRAÇOS, SONS CORES E FORMAS** - Expressão musical e dança expressões em artes visuais e expressão no jogo simbólico e dramatização; **ESCUITA, FALA PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO** - Campo da oralidade e do letramento e; **ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES** - Conhecimento de mundo (natureza, ciência e matemática).

Vale ressaltar que não é prudente fazer juízo de valores atribuindo maior relevância a um ou outro campo, pois todos devem ser ofertados de maneira equilibrada. Isso se justifica no entendimento da criança enquanto ser integral, único, dotado de personalidade e com enorme potencial de criação e transformação.

Esses campos de experiências são desenvolvidos na Educação Infantil mediante práticas que consistem em brincadeiras simbólicas, rodas de conversas, jogos de apresentação, atividades artísticas e corporais, dentre outros. As práticas numa instituição de Educação Infantil ocorrem por meio de recursos como: brinquedos, fantasias, livros, vídeos, jogos de tabuleiro, brinquedos de encaixe, recursos tecnológicos, inclusive com o uso de “tablets”.

Agora, as propostas com estes recursos não ocorrem em qualquer lugar, carecem de espaços organizados como: sala de referência, brinquedoteca, parque, quadra, tanque de areia, salas multimídia e/ou sala de informática educacional. Tudo isso precisa fazer parte de um conjunto planejado e com objetivos e intencionalidades definidas, para não incorrerem no risco do fazer pelo fazer, descaracterizando o papel da instituição escolar.

O que percebemos nos últimos cinquenta anos, em especial já no século XXI, é o volume de recursos tecnológicos que passou a fazer parte do nosso cotidiano: nos lares, no mundo do trabalho e na educação. Este aparato atingiu adultos, idosos e com maior potencial os jovens e as crianças, essas denominadas como “nativas digitais”. Por isso, não cabe desconsiderar o efeito das tecnologias no cenário educacional.

A tecnologia sempre fez parte da humanidade e dos espaços escolares, claro que nada comparado ao que presenciamos depois do surgimento dos computadores. Buscando uma definição para a palavra tecnologia, apresentamos sua origem etimológica advinda do grego “tekhne” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “logia” (estudo).

Quando olhamos para a aplicabilidade da tecnologia, vislumbramos sua forte presença nos sistemas educacionais. Um sistema é o conjunto encadeado e organizado de recursos materiais e humanos, conduzindo processos multifacetados em favor do atendimento às exigências da dinâmica social. No caso da educação, trata-se de direito fundamental a fim de atingir as expectativas de formação e progresso dos indivíduos, grupos de pessoas e das instituições. Atualmente, é impossível estruturar sistemas educacionais, bem como práticas educativas, sem o uso da tecnologia.

Faz-se necessário evitar o reducionismo de considerar como tecnologia apenas os objetos com a função de comunicação (smartphones, tablets e computadores). Antes destes, tivemos grandes descobertas e invenções que favoreceram o desenvolvimento humano e que talvez por desinformação não sejam vistas como avanço tecnológico. Exemplos: caneta e abridor de latas. Claro que, com o tempo, os equipamentos e os processos precisam ser atualizados e, dependendo das circunstâncias, até substituídos. Este é um cenário oriundo dos avanços que a sociedade tem experimentado desde os anos setenta, período em que passamos a vivenciar a produção de conhecimento e a difusão das informações numa velocidade e volume jamais vistos na história.

Os temas educação e tecnologias de maneira abrangente elucidam historicamente as transformações no decorrer dos tempos, destacando seus reflexos nos processos educativos e no cotidiano das sociedades em diferentes épocas. Estes avanços estão fundamentados no conhecimento, no poder da ciência e nas tecnologias, enfatizando que, desde os tempos antigos, o homem já utilizava as tecnologias de sua época, garantindo um processo

crescente de inovação por meio de materiais mais potentes (KENSKI, 2012).

Em meio a essa discussão, a autora faz a reflexão sobre o futuro das relações entre a educação e as tecnologias no Brasil, enfatizando a necessidade de investimentos, pesquisas permanentes para atualização das tecnologias. Ressalta que a escola precisa ser vista a partir de uma nova mentalidade, exigindo mudanças em sua estrutura e seu funcionamento, bem como necessita de ampla reformulação curricular.

Podemos considerar que se não pensarmos nessa reorganização corremos o risco de nos perdermos em meio a tantos mecanismos sem o devido direcionamento. A aplicação intencional e enriquecedora, com potencial educacional efetivo, pode ser vislumbrada pelo descrito no Currículo da Cidade: Educação Infantil:

As crianças de cinco anos viram um livro sobre dinossauros, trazido por uma mãe que soube do interesse da turma pelo tema. Depois do livro, continuam a conversar animadamente sobre o que leram. O professor sugere então que as crianças encontrem formas de contar para as outras da UE aquilo que aprenderam sobre o tema. Planejam juntos como podem fazer isso: um cartaz com figuras que ilustrem e ajudem no relato que podem fazer para contar o que aprenderam, um desenho de um dinossauro em tamanho real para assustar todo mundo, um teatro de palitos com personagens de dinossauros (em papel, tecido, massinha) para contar uma história.

Os grupos se juntam e começam a coletar o material necessário para realizar a atividade, e o professor ajuda os grupos em sua organização. Duas crianças resolvem fazer uma reportagem sobre a atividade para contar para as famílias/responsáveis. Planejam trazer um celular para a gravação. Nos dias que seguem, a atividade continua, e a turma utiliza a gravação feita pelos colegas para a retomada da atividade a cada dia (SÃO PAULO, 2019, p.114).

O uso da tecnologia digital na educação de crianças

Fato é que a tecnologia nos trouxe inúmeros benefícios, mas também acendeu o sinal de alerta para os riscos quanto ao uso descontrolado. Considerando o comportamento de risco pelo tempo excessivo em frente aos televisores, computadores e smartphones, a Organização Mundial de Saúde (DATA), argumenta que a exposição das crianças às telas deve ser o mínimo possível, de tal forma que os menores de dois anos não precisam ter contato algum.

Com base nestes apontamentos e primando pela aprendizagem fundada em estímulos diversificados em função da apropriação de competências socioemocionais, o trabalho na Educação Infantil ocorre por meio das brincadeiras e interações entre as crianças.

No entanto, o que observamos é a precocidade e o tempo cada vez maior de exposição aos aparelhos celulares e afins quando as crianças estão fora do ambiente escolar. Isso aumenta assustadoramente! Temos desperdiçado momentos valiosos e irrecuperáveis que com certeza comprometerá a capacidade de conviver e saber ser dos futuros adultos, somando-se também os riscos de prejuízos e outras questões como o comportamento sedentário, introspecção e até mesmo maior suscetibilidade à violência a depender do ambiente e conteúdo.

Apesar de haver estudos que orientem para o bom manuseio dessas tecnologias, isso está longe dos inúmeros lares dos “pequenininhos” que são induzidos por suas próprias famílias, já que os aparelhos são a “salvação” em situações de muita agitação. Muitos pais e responsáveis optam por deixarem as crianças quietas, sentadas em algum canto, assistindo vídeos ou jogando nos celulares. Em resumo, muitos pais e responsáveis optam por deixarem as crianças quietas, sentadas em algum canto, assistindo vídeos ou jogando nos celulares. Em resumo, é quase uma prisão sem muros e sem grades, ou seria melhor o termo: “Solitária Virtual”?

Parece-nos que não há mais espaço destinado a conversas saudáveis. Famílias terceirizaram a criação dos seus filhos, as brincadeiras entre pais e filhos já não ocorrem com tanta frequência, os passeios singelos, aleatórios e alegres aos parques, praças e nas calçadas são cada vez menores e o aguçamento da sensibilidade pelo mundo externo está quase imperceptível.

Outra questão bastante complicada é o conteúdo perigoso acessado pelas crianças. Elas são expostas a todo tipo de matéria perniciosa quando não existe controle no uso dos equipamentos e das redes. Muitas vezes o objeto temático é impróprio até para o público adulto por conta da intensa toxicidade que se apresenta. Mas quem se importa?

Por isso, é que os sistemas educacionais compraram uma luta quase inglória e têm o desafio de enfrentar essas questões sem abrir mão do potencial da tecnologia ao ensino e aprendizagem dos alunos. Trata-se de comportamentos sadios e coerentes que precisam ser construídos numa parceria entre família e escola. O único consenso nessa história é a urgência do uso equilibrado dos recursos tecnológicos em nosso cotidiano.

Existem aqueles que se dizem incomodados com tal situação (uso exagerado ou conteúdos impróprios), mas o que fazem? Talvez a questão seja: O que podemos fazer para divulgar informações e alertar milhares de famílias que por ignorância ou conivência estão a perder seus filhos para um mundo “sombrio” e, ao mesmo tempo, excitante? No fundo, se não houver consenso sobre estes cuidados, as mentes de nossas crianças serão devastadas pelo uso irracional dos recursos tecnológicos. Não temos como mensurar em que momento isso acontecerá, mas nos parece que o processo já se iniciou. Daí, o papel da escola enquanto espaço colaborativo na educação tecnológica.

Vislumbramos algumas políticas em curso como é o caso da Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil e

determina as diretrizes para atuação das 03 (três) esferas de governo em relação a essa matéria. Neste dispositivo, destacamos o seguinte:

O usuário terá a opção de livre escolha na utilização de programa de computador em seu terminal para o exercício do controle parental de conteúdo entendido por ele como impróprio a seus filhos menores, desde que respeitados os princípios desta Lei e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Parágrafo único. Cabe ao poder público, em conjunto com os provedores de conexão e de aplicações de internet e a sociedade civil, promover a educação e fornecer informações sobre o uso dos programas de computador previstos no caput, bem como para a definição de boas práticas para a inclusão digital de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2014, Art. 29).

A experiência pedagógica no CEMEI Jardim Ângela

Segundo Toschi (2002), a tecnologia midiática é um tipo recurso que veicula mensagens variadas de informações, conhecimentos e entretenimento. A precoce utilização das tecnologias em tenra idade, juntamente com a ausência do controle das famílias, pode afetar o desenvolvimento afetivo, além do risco de diminuição da atenção a figura do professor diante do entretenimento tecnológico na escola.

O desafio da educação é mediar este assunto, adotando postura responsável e profissional frente aos conflitos de ideias sobre as tecnologias. Sabendo-se que não podemos fechar os olhos para os seus efeitos, entendemos ser inteligente e estratégico desenvolver ações pedagógicas de conscientização junto às crianças que estão matriculadas na Educação Infantil. Por isso, buscamos nos aproximar e trabalhar com a temática “celular” junto às crianças com idade de 04 a 06 anos.

Este projeto se desenvolveu em uma turma de 35 crianças da pré-escola que tinha a Profa. Tânia como responsável. Após desenvolvido este trabalho, a respectiva professora registrou as

etapas e os resultados e apresentou ao grupo de formação continuada (Projeto Especial de Ação – Grupo I) moderado pelo Coordenador Pedagógico.

A ideia de organizar essa prática em texto (capítulo) surgiu durante os encontros formativos quando discutíamos o papel da escola, práticas pedagógica e o protagonismo das crianças. Somaram-se a isso os apontamentos trazidos pelas professoras sobre uma das palestras proferidas no Congresso Anual da Aprofem (Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo). A palestra se referiu à tecnologia e inovação na educação.

Dessa forma, considerando o repertório de informações das professoras, os desafios enfrentados cotidianamente e relatados nos horários coletivos, registros das famílias quanto a dificuldade em educar seus filhos enfrentando o celular, bem como os documentos curriculares que abordam a necessidade do brincar e referenciam à tecnologia, além da infraestrutura montada na escola, foi sugerido escrever sobre o assunto após alguns debates entre os membros deste grupo.

Primeiro passo – entrevista com as famílias

Inicialmente, buscou-se entender o comportamento das crianças no ambiente familiar. Em conversa com os responsáveis, foi possível identificar cenários de predominância do tempo em frente às telas quando comparado a outras atividades. Outro ponto que chamou bastante atenção, mas não estranhamos, pois percebemos isso no dia a dia na escola e em nossos ciclos sociais, foi a precocidade de acesso.

Exemplo disso foi o relato de uma das mães esclarecendo que a filha, atualmente com cinco anos de idade, utiliza o celular desde um ano e cinco meses, e que com essa idade falava algumas cores e números em inglês. Relatou que a menina aprendeu assistindo à galinha pintadinha no celular. “No começo, ela começou a falar, não entendia bem o que ela dizia, então fiquei assustada e levei para

fazer terapia”. Neste momento, a médica constatou a pronúncia em inglês pela criança e, por isso, aconselhou a mãe no sentido de controle do tempo da exposição a esse conteúdo, de maneira que ela fosse estimulada a falar em português.

Ainda sobre essa família, a mãe informou que o comportamento da criança sempre foi agitado, mesmo antes de ter contato com o celular, contudo percebeu respostas comportamentais mais aceleradas: “pensa rápido e faz tudo de maneira acelerada”. Ao ser questionada se isso não seria devido ao celular, a mãe reconheceu essa possibilidade e passou a limitar o tempo de uso. A criança não tem celular e utiliza o da mãe. Parece ser um pouco mais fácil acompanhar o que a criança está fazendo e o tempo se não tiver o próprio celular.

Segundo Passo – “bate-papo” com as crianças

A dinâmica ocorreu na sala de referência da Educação Infantil do CEMEI Jardim Ângela - Tula Pilar Ferreira. Perguntamos às 35 crianças da turma 7K quem tinha celular? A grande maioria afirmou ter celular ou mexer no celular dos pais. Sobre o uso do celular, 85% delas disseram que utilizavam para jogar, 10% acessava a rede/aplicativo TikTok e 5% assistiam a algum desenho.

Diante das respostas, buscamos saber qual era o tipo de jogos as crianças estavam acessando. No primeiro momento, organizamos uma roda de conversa onde as crianças falavam qual jogo brincavam no celular. Vale pontuar que uma parcela significativa afirmou ter seu próprio celular.

A grande maioria diz jogar o “Free Fire”, que é um jogo de luta, onde se tem um cenário de combates com a utilização de espadas e armas de fogo. Outro citado foi o Minecraft, que é um jogo de construção com formas geométricas, tendo também cenas de violência, onde se matam monstros. Mas em conversa com as crianças, disseram que jogavam para construir as cidades e, analisando uma das crianças, ela afirmou que sua brincadeira

preferida era construir com blocos de montar, tendo dificuldades em expressar-se através do registros gráficos, seus desenhos não tinham formas apenas traços aleatórios.

Os meninos da turma citaram a preferência a esses jogos, já as meninas preferem o TikTok e assistir desenhos. Após esse diálogo foi proposto para as crianças desenhar e recortar o seu celular representando o que haviam dito que faziam no celular, após a finalização as crianças guardaram o que foi construído e fui falando e escrevendo na lousa o que acontece quando se fica muito tempo exposto ao celular, utilizei uma linguagem clara e de fácil entendimento, exemplo: pode prejudicar a visão, dificulta aprender, além de comprometer nosso cérebro - esclareci que é o temos na cabeça, citei a escrita, aprender amarrar o sapato e etc.

Em outro momento foi organizado uma plenária, foi montado uma mesa com microfones de brinquedos e um globo com o mapa-múndi, onde demos início perguntando: “O que pode acontecer se ficar muito tempo no celular?” Algumas crianças lembraram do diálogo do dia anterior e responderam: “Pode ficar sem poder ver, se ficar muito tempo no celular”. Outra respondeu: “Fica cega”, e assim foi a nossa plenária, as crianças iam até a mesa e as crianças que estavam com os microfones faziam as perguntas.

Terminando esse momento de perguntas e repostas, começamos a falar sobre os benefícios do uso do celular. Abordamos que com o celular podemos falar com pessoas e parentes que moravam em outras cidades e até de outros países, então mostrei o globo (mapa-múndi) e a criança Elloa disse: a Professora Aline falou daqui da África. Quando perguntei sobre a África, ela respondeu: “Os homens maus roubaram as pessoas de lá (os negros) e trouxeram para cá, e tinha reis e rainhas e ficaram sem nada”, outras crianças também falaram e encerramos as narrativas, refletindo que não é sobre proibir e sim, ressignificar o uso adequado das tecnologias de maneira que contribua para uma aprendizagem significativa.

Outra questão preocupante é a exposição excessiva às telas por crianças que de acordo com as famílias estão em estudo de

caso para fechar diagnósticos de TEA. Até que ponto essa exposição pode prejudicar e ser confundida com patologias que não existiam e que diante dos maus hábitos venham a resultar em laudos?

Crianças expõem o trabalho sobre tablet e celular. “Reprodução feita pelas crianças o que assistem nos smartphones”



Considerações finais

A partir das leituras que fundamentaram o nosso debate, as considerações em torno dos apontamentos feitos nas palestras do evento da Aprofem, considerando as falas das famílias e as respostas das crianças, foi possível constatar que o nosso cérebro sofre inúmeras mudanças ao termos contatos com a tecnologia. É necessário o uso dos recursos tecnológicos, eles estão presentes em nosso cotidiano. Não é coerente a escola se furtar em utilizar os meios digitais ao desenvolver suas práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção, seria incoerente os docentes resistirem e não oferecerem atividades que contemplem o cenário tecnológico. Porém, é explícito que o uso desordenado (precoce e sem controle)

colabora para o comprometimento do desenvolvimento integral das crianças, limitando-as em vários aspectos de sua vida, exemplo disso, possibilidade de menos movimento corporal e baixa capacidade de relacionamento interpessoal.

Por isso, percebendo os desafios e o papel contributivo do espaço escolar, o protagonismo das professoras e as respostas diante do respectivo relato de experiência pedagógica, entendemos ser possível a conscientização e melhor aproveitamento dos recursos digitais enquanto parceiro nas ações educativas para o desenvolvimento integral na educação infantil de forma saudável e potente.

Referências

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Educação Infantil. (SBP). Rio de Janeiro, 2016.

ARTETERAPIA: CONTOS E ENCANTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anderli Tenorio de Almeida
Rui Anderson Costa Monteiro

Introdução

O conto é um recurso literário comum na infância, que faz parte do processo educacional e sua utilização possibilita acessar conteúdos inconscientes por meio dos símbolos existentes nas histórias. Segundo o dicionário On-line da Língua Portuguesa (s/d) o conceito de conto é a narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação, com espaço geralmente limitado a um ambiente, unidade de tempo e número restrito de personagens. O conto possui características específicas e é bastante comum na tradição literária brasileira.

Em geral, os contos de fada fazem parte da formação das pessoas. Muito utilizado com as crianças em casa ou na escola, sua popularização atravessou as fronteiras dos territórios onde foram criados. Com o avanço dos meios de comunicação, tornou-se difícil conhecer alguém que nunca tenha ouvido um conto de fadas, seja em sua versão tradicional ou nas adaptações recorrentes.

Atualmente é possível perceber a transformação dos contos de fada tradicionais, especialmente nas adaptações do cinema. Os contos reaparecem com elementos comuns, mas trazem modificações no enredo, por vezes, construindo outros finais para as histórias. Esta mudança nos contos de fada evidencia a transformação no campo simbólico, objeto de investigação da arteterapia. O interesse em pesquisar este tema refere-se também ao

encantamento provocado pelos contos. Ao se ter contato com este mundo mágico é frequente a identificação com seus temas, fazendo com que suas narrativas continuem sendo contadas de geração para geração.

A partir destas observações, objetivou-se estudar a relação entre a transformação dos contos de fada no âmbito histórico-cultural e sua implicação no campo arteterapêutico no contexto da infância. Ressalta-se que a partir do século XVIII as crianças começaram a ser reconhecidas, logo, exigindo-se atenção especial às suas particularidades, principalmente no acesso e permanência no cenário educacional.

Considerando que a educação de qualidade perpassa por um currículo bem estruturado e pelas práticas pedagógicas planejadas, observando a realidade das crianças e da comunidade, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – (RCNEI) ressalta que parte deste processo se dá pelo acesso à boa literatura, pois proporciona formação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura (BRASIL, 1998).

A intenção de fazer as crianças, desde cedo, apreciarem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor enquanto leitor preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações durante o período em que a história é lida (BRASIL, 1998).

Nesta mesma linha de raciocínio, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aponta a experiência via literatura como estímulo ao desenvolvimento do gosto pela leitura, incentivo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo, acontecendo junto com o educador mediador das histórias, além de proporcionar a familiaridade com os livros de diferentes gêneros literários.

Portanto, tudo o que se trabalha na educação infantil precisa ser pensado para o desenvolvimento integral da criança, ou seja,

para prepará-la de maneira plena em seus processos formativos, complementando as ações da família e da comunidade. Isso tudo porque a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da educação básica obrigatória quando da aprovação da Lei nº 12.796/13 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, estabelecendo a necessidade do completo desenvolvimento da criança de até cinco anos de idade nos aspectos físico, emocional, intelectual e social.

Entendendo a criança enquanto sujeito cultural, histórico, político e dotado de personalidade e sentimentos, interage com o mundo, percebendo-o, transformando e sendo influenciado. Essas questões provocam situações que precisam ser apreciadas e moldadas em função do crescimento e desenvolvimento infantil. Por isso, fazendo uso da perspectiva da arte enquanto recurso terapêutico, é possível que seus benefícios na infância transcendam horizontes e sejam percebidos no chão da escola.

Desenvolvimento

A arteterapia, segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), vem auxiliar na promoção, reabilitação e recuperação da saúde, bem como na prevenção de agravos através da utilização da arte. Este é um campo de conhecimento transdisciplinar e de abordagem terapêutica, pois todos os indivíduos têm a capacidade de se expressarem criativamente, participando do fazer artístico sem preocupações estéticas, com práticas livres e apoiadas em conhecimentos e estratégias das áreas de Artes e Psicologia.

Na arteterapia podemos trabalhar nossas emoções, sentimentos e ainda oferecer outros caminhos de comunicação. A “Arteterapia é o uso terapêutico da atividade artística [...]” (PHILIPPINI, 2013, p. 11), e esta, por sua vez, promove a liberação do fluxo criativo, aumentando a força vital do sujeito. O processo arteterapêutico abre caminhos à manifestação dos conteúdos psíquicos que são expressos por imagens.

Utilizando linguagens como a pintura, colagem, modelagem e os desenhos, é possível expressar questões pertinentes ao sujeito. Essas imagens, quando acessadas pelo consciente, podem ser trabalhadas em favor da promoção da saúde. Durante o processo, cabe ao arteterapeuta, em consonância com a criança que cria o símbolo, contextualizar o seu significado, atendendo-se à individualidade e à história daquele que se expressa.

O universo em Arteterapia fornece uma bússola que orienta o entendimento desta produção simbólica (NAGEM, 2013). Neste processo surgem facilitadores às reflexões que permitem, mediante um olhar técnico, mudanças necessárias para recuperar ou melhorar a saúde mental e o bem-estar emocional, social e devolver o equilíbrio das crianças. Trabalhar com as emoções na arteterapia fortalece as relações sociais, criando vínculos de segurança e afeto. Na infância é bastante comum a agitação, as interações, a ansia pela brincadeira e o “mergulho” constante no mundo da imaginação, o que aproxima os recursos da arteterapia ao palco das crianças.

Arteterapia, entre as diversas linguagens da arte, é capaz de juntar a terapia com contos infantis, propiciando às crianças aprendizagem e expressão divertidamente. Faz com que elas se coloquem no lugar do outro, de personagens, se sintam pertencentes e utilizem da fantasia que é parte integrante da formação humana, pois desde muito pequenas elas imitam e representam gestos e sons. Resgatar contos e histórias é um importante vínculo de proximidade entre os “pequenos”, pais, avós e professores, e ainda auxilia no desenvolvimento psicossocial. Quando a criança ouve uma história ou uma estória, constrói sua identidade e busca caminhos para as dificuldades e adaptações existentes no decorrer da sua vida.

O conto é um gênero textual que possui narrativa curta e faz parte da origem e da necessidade humana de contar e ouvir histórias. Sempre que se fala em contos, sugerimos os de fadas, infantis, realistas, populares, de terror, de humor e psicológicos. O objetivo não se reduz ao entretenimento das crianças, mas também na perspectiva do desenvolvimento global, tendo em vista o potencial das histórias lúdicas para tal. Enquanto ocorre o

conto, flui a imaginação, a consciência, expectativas de satisfazer necessidades próprias, os desejos e o encantamento.

Essas ações proporcionam transformações interiores que acabam, por vezes, mudando o pensamento da criança. Estas imagens são modos de comunicação, relacionamento e expressão de algo, além de evocarem ideias inconscientes, vestígios que podem ser ampliados e trabalhados no *setting* arteterapêutico. O *setting*¹ em Arteterapia é um local que oferecerá ao sujeito uma terra fértil para a atividade artística e sua transformação, terreno seguro, onde o fluir criativo permite expor conteúdos psíquicos possíveis de serem trabalhados num processo de construção, desconstrução, reconstrução e elaboração. Philippini (2013) afirma que este deve ser um território sagrado, um espaço de acolhimento “[...] no qual, em meio às asperezas do cotidiano, abrem-se trilhas de entrada num espaço mítico de autodescoberta, lugar de gestar-se em sonhos e projetos” (p. 41).

O *setting* da Arteterapia, com sua formatação de laboratório de alquimista, recria nos tempos atuais, o tão necessário território sagrado. Funciona como local de criação, de resgatar e expandir potencialidades adormecidas, de desvelar sentimentos, de compreender conteúdos inconscientes. (PHILIPPINI, 2013, p. 39).

Desde muito pequenas, as crianças se interessam pelo mundo encantador dos contos, pois este é sempre repleto de mistérios, surpresas e aprendizados. É na leitura lúdica e audiovisual (verbal, sonora e visual) que possibilitamos a formação de novos leitores competentes. Este incentivo motiva cada vez mais o gosto literário, somando-se à capacidade de estimular o imaginário, ampliar o vocabulário, desenvolver a linguagem e resgatar novos repertórios. Viabilizar o contato com livros e textos infantis propicia que a criança ultrapasse obstáculos não vivenciados, mas que por vezes consegue materializar o que está em mente.

1 *Setting*: é o lugar onde será realizada a terapia e todas as dimensões que levam à tranquilidade e ao bem-estar da pessoa neste processo.

A literatura infantil fomenta à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é uma operação constante, que começa bem cedo, em casa, e se aperfeiçoa na escola, em marcha contínua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e, talvez mais importante, é determinado pela “atmosfera literária”, que, segundo Bamberguerd (2000) a criança encontra em casa. A criança que houve histórias desde cedo, em contato direto com livros, são estimuladas na direção do desenvolvimento de seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

A leitura significa abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens. De acordo com Bamberguerd (2000), a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente. A criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz. Pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação.

O relato feito em casa por uma pessoa da família ou conto vivido na escola traz aconchego, pertencimento e melhor relação interpessoal, pois a criança leva para casa algo que vivenciou. Este cenário se aproxima do que conhecemos enquanto escuta ativa. Desenvolvida pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi, a Pedagogia da Escuta é uma abordagem educacional concentrada em desenvolver habilidades para ouvir o aluno com empatia e atenção plena. Também objetiva criar espaços seguros e acolhedores aos estudantes poderem se expressar livremente e serem ouvidos sem julgamento.

Trata-se de um olhar sensível que implica em escutar atentamente para compreender a perspectiva do aluno em diversos contextos. Isso envolve a abertura de diferentes pontos de vista, valores e experiências, além de conseguir identificar e superar barreiras que interferem na construção de uma relação de parceria. Essas leituras nos conduzem às imagens e fantasias criadas, além de ampliar os cenários e a diversidade do mundo.

A livre expressão colabora à criança formar sua personalidade com o tempo, questionando e decidindo ser quem ela quiser. Neste momento a família e a escola devem estar atentos a proporcionarem um equilíbrio durante o processo a fim de direcioná-la ao caminho coerente. No decorrer do desenvolvimento do pensamento, as crianças se tornam mais observadoras, posicionam-se e constroem suas próprias narrativas. É aqui que um conto pode ter significados distintos e potentes a cada sujeito, tendo em vista que vivenciam experiências e expectativas diferentes de acordo com sua imaginação e criatividade. Quanto maior for essa oferta de leitura de contos, mais a criança ampliará seus caminhos e abrirá seu leque de analogias e simbolismos. Toda a leitura e escuta atenta permite aumentar a linguagem e expressividade.

No quadro abaixo, vislumbramos a síntese de autores que apontam a contribuição dos contos ao desenvolvimento das pessoas.

AUTOR	TEORIA
Piaget (1978)	A prática da contação de história auxilia na formação humana, através da imaginação, atenção, linguagem. A criança aprende pelos objetos, com o meio social, brincadeiras e jogos, contribuindo para a promoção de aprendizagens com sentido e significado.
Abramovich (1997)	A literatura infantil é o principal conteúdo a ser trabalhado na Educação Infantil, é com a literatura que iremos trabalhar a imaginação, a criatividade, viver o faz de conta, fazer arte, explorar e instigar o interesse da criança.
Paulo Freire (2000)	Defende que o ato de ler ultrapassa astromicamente a ação mecânica, como muitas vezes é ensinado na escola. Para o educador, a leitura se inicia junto com a vida, se alimenta de todos os sentidos. Ele chama essa leitura de «leitura de mundo» e afirma que ela precede a «leitura da palavra».

Bettelheim (2002)	Afirma que, de forma semelhante aos sonhos, nos contos de fadas haveria uma ligação entre a vida acordada (consciente) e o conteúdo onírico (inconsciente), partindo assim, ambos para um caminho rumo ao inconsciente.
----------------------	---

Piaget (1996 *apud* BARROS, 2002) em seus estudos do desenvolvimento moral, observou como a criança decide se uma ação é boa ou má. Ele formulou pequenas histórias que mostravam situações em que pessoas praticavam ações tais como roubar, mentir, quebrar objetos, desobedecer aos pais, entre outras ações. Abramovich (2004) ressalta que ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar, etc. Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que é possível mudar de opinião.

Conforme Bettelheim (2008), tentando fazer uma criança aceitar explicações cientificamente corretas, os pais com muita frequência não levam em conta as descobertas científicas de como a mente de uma criança funciona. O autor aponta que para uma história prender realmente a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações, reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções aos problemas que a perturbam.

Barros (2002) explica o estágio pré-operacional, que vai dos 2 aos 7 anos de idade. Neste período nota-se uma grande transformação na qualidade do pensamento em relação ao primeiro estágio. O pensamento da criança não está mais limitado ao seu ambiente sensorial imediato em virtude do desenvolvimento da capacidade simbólica. A criança começa a usar símbolos mentais, imagens ou palavras que representam coisas e pessoas que não estão presentes.

Ensinar a ler é possibilitar autonomia e a liberdade. Paulo Freire foi protagonista na defesa do direito à leitura, independentemente de raça, credo e posição social. A leitura é parte integrante de uma vida mais digna.

Contos e possibilidades

Ao ler um conto, permitimos a identificação de personagens, sons, cores, imagens ou algo que tenha despertado a atenção da criança. Como sugestão e um olhar para novas aprendizagens, é fundamental dispor de materiais variados para aflorar emoções, indagações e interesses na criança.

- Música - Durante ou depois da leitura, as músicas podem ser cantadas, elas trazem a representação de algo significativo deste conto, história ou personagem.
- Expressão Corporal - Observar a identificação de gestos, movimentos, sons e associações em expressões produzidos no decorrer dos contos.
- Desenho - Ofertar variados tipos e cores de papéis, cartolina, pardo, etc. Permitir que as crianças expressem nos seus desenhos, observações, registrando por fotos ou vídeos. Dispor de uma música à produção que fundamente a criação.
- Massa de modelar - Auxilia na construção dos personagens, contribuindo para novas propostas de releituras ou construção de histórias pelas crianças.
- Pintura - Com a disponibilidade de várias cores, pincéis, rolos, brochas, o dedo, a mão, o corpo e muita imaginação, o conto ganha forma.
- Fantoches - Como personagens que saíram dos livros impressos ou audiolivros, podendo dar vida e fala para objetos nas mãos, possibilitamos a imaginação fluir e produzir novas construções.

Aproveite materiais de “sucatas”, definidos na educação infantil como “não estruturados”. O uso de recursos alternativos, além de estimular a criatividade e potencializar a capacidade de resolução de problemas, colabora na demonstração de valorização do meio ambiente e sustentabilidade.

A junção dos contos com a arteterapia permitirá a expressão mais livre e prazerosa. Independentemente da faixa etária, mesmo as crianças que não desenvolveram um repertório ou linguagem de forma regular na idade certa, é possível recuperar e ampliar suas competências pela expressão das artes.

Vivências e encantos

Em uma das vivências como professora de Educação Infantil me deparei com uma creche onde havia biblioteca, era uma sala aconchegante, com diversos livros e repertórios interessantes. Pensando inicialmente nas crianças não alfabetizadas que ficavam naquele espaço e estavam sem direcionamento e contato com a leitura, surgiu em mim o desejo de fazer algo que mudasse aquela realidade. Convidei os pequenos leitores para poderem aproveitar as delícias de novas descobertas. Perguntei o que eles queriam encontrar por lá e logo surgiram inúmeros personagens de suas fantasias e imaginação. Na entrada, pedi para uma criança (menina) escolher um livro, e surgiu “A menina que odiava livros”. Sem pretensão, perguntei se realmente era possível odiar um livro? Ao dedilharmos a história, percebemos que era viável viajar

Já numa outra oportunidade foi exibido um vídeo que mostrava a maneira de aproveitar uma biblioteca e, ainda, como cuidar dos livros. O vídeo atraiu a presença dos “pequenos”, o que ainda não era constante naquele ambiente. As crianças da Educação Infantil, por exemplo, não frequentavam a biblioteca porque nela não havia atividades voltadas a essa faixa etária. Com o atendimento regular na sala de leitura, notamos que alguns se mostravam desinteressados pela leitura e que não era comum direcionar as atividades literárias à biblioteca.

No decorrer das visitas percebi que vários contos eram familiares para aquelas crianças e sempre retomavam com temas lidos anteriormente. Comecei a me estruturar, fazer cenários, fantasias, saias de leitura e objetos interativos que eles pudessem sentir aquele livro da biblioteca, além da potência em sair das páginas para a vida. Tudo começou a mudar nos gostos e olhares dos nossos pequenos leitores. Eles não eram leitores das “palavras”, porém as emoções eram percebidas em cada descoberta. Sentiam que ler não é apenas para leitores alfabetizados, mas as figuras, vivências e tentativas os tornavam cada vez mais interessados.

Ao me encontrarem pelos corredores, perguntavam quando teria uma nova história. Comecei a imaginar que forma eles poderiam participar integralmente da história e incluir cada vez mais crianças para participar. À medida que a história era contada, os alunos dramatizavam as cenas. Foram várias apresentações e, em todas, houve a participação de pelo menos uma criança com deficiência por grupo. A dramatização da história e a possibilidade de serem personagens geraram nas crianças um envolvimento ainda maior com a literatura.

Entendi que essas práticas levam as crianças a interagirem e se relacionarem entre si, aprendendo a respeitar as individualidades e a diversidade. A criança que é protagonista neste processo desenvolve seu potencial criativo como coautor das histórias e ainda fortalece o companheirismo na realização das atividades.

Em determinado dia, passei pelo corredor e vi um painel falando sobre a história que havíamos ensaiado, então percebi que por mais que aquela criança aparentemente não prestasse atenção, fez um lindo desenho relatando a cena. Todo esforço valeu a pena, essa é a mola propulsora enquanto professora. Incentivar é o caminho para novas conquistas e descobertas.

Crianças na prática de leitura.



Pintura com bebês.



Considerações finais

A arteterapia e os contos de histórias reais ou imaginárias são instrumentos valiosos para professores, pais e terapeutas, pois ajudam a suavizar a realidade dos padrões de funcionamento do consciente com o inconsciente. Uma história em que a criança é capaz de identificar o resultado pode ser ainda mais significativa para a sua vida em sociedade. Um dos principais passos para se inserir a criança no mundo literário é fazendo uso da literatura, dos diversos gêneros, entre eles: o conto.

Sabendo-se do potencial contributivo dessas dinâmicas, entendemos que a arteterapia por meio da leitura e dramatização dos contos é um recurso que transita pela saúde e educação, viabilizando a melhoria da qualidade de vida das pessoas, não importando a idade, mas que tem na infância o ponto inicial para a cultura do ler e sonhar via linguagem dos contos.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 2004.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.
- BARROS, C. S. G. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018.
- BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- COELHO, B. **Contar histórias – uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2002.
- DICIO. Dicionário on-line da Língua Portuguesa. **Conto**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conto/>. Acesso em: 10 set. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1989.

LEITE, J. B. R. A importância dos contos de fada na Educação Infantil. **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT**, v9, n1. Itapeva, 2019.

LOBATO, M. **Contos de Grimm**. São Paulo: Nacional, 2005.

NAGEM, D. **Caminhos de Transformação**: Transformar para Integrar da Restauração à Reciclagem. Em Philippini, A. (org) *Arteterapia: Métodos, Projetos e Processos*. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

PIETRO, H. **Quer ouvir uma história?** Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Ed. Angra, 1999.

PHILIPPINI, A. **Para entender Arteterapia**: Cartografias da Coragem Rio de Janeiro, WAK Editora, 2013.

URBAN, P. Psicologia dos contos de fadas. **Revista Planeta**. n. 345, p. 32-34, junho/2001.

PROJETO CONSTRUINDO UMA “IDENTIDADE ANTIRRACISTA” NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Aparecida Quinello
Iris Rodrigues Silva Alves de Araújo
Irinéia Fontes Mendes Fernandes
Fabiana Santos de Araújo Moreira
Rosinéia Sena dos Santos Silva
Rui Anderson Costa Monteiro

Introdução

Os seres humanos se caracterizam pela capacidade de ser, estar, agir e transformar “o” e “no” mundo. Enquanto atores, essas práticas produzem símbolos que a eles damos o nome de cultura. “*Conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade, diferenciando-a de outras: a cultura inca; a cultura helenística*”. (RIBEIRO, 2024, s/p). Todo processo cultural se manifesta por diferentes formas, por exemplo: músicas, danças, religiões, crenças, entre outras manifestações.

No Brasil, até a sua pseudo descoberta, a cultura vivida era a indígena. O que a história nos mostra é a sua rica composição, por meio de suas práticas religiosas, modo de se vestir etc. Vale ressaltar, que entre as manifestações culturais indígenas as estratégias que permitiram perpetuar o seu modo de viver se deram pela cultura da oralidade, da imitação e das tradições de uma geração para a outra.

Este cenário estremeceu e desestruturou o *status quo* com a chegada dos europeus. Quando os portugueses atracaram no Brasil, um certo “ar” de superioridade pairou pela costa brasileira, contexto este em que diferentes culturas se confrontaram e a hierarquização dos símbolos passou a demarcar essa nova fase em nosso território. O resultado foi os europeus se enxergando superiores e interpretando a cultura indígena como inapropriada, selvagem e inferior, iniciando-se intenso projeto de desconstrução e até eliminação do conjunto de signos indígenas. Assim, transcorreu a história do Brasil numa dinâmica incessante de vilipêndio a essa cultura.

Processo de aculturação da cultura africana no Brasil.

Bastante característico e similar ao processo indígena, nosso país vivenciou a absorção da cultura africana. Logo após o início da aculturação europeia, principalmente com a forte influência da igreja no Século XVI, o Brasil passou a registrar intenso movimento escravagista. Mesmo desembarcando de maneira forçada, os africanos potencializaram um forte legado cultural na história do Brasil. Para sobreviver diante de todas as mazelas e práticas violentas, essa população escravizada reproduzia seus signos, compartilhava suas crenças, alimentava a esperança por meio da manifestação e sua simbologia cultural.

A população africana nos trouxe vasto repertório cultural que perpassa pela culinária, religião, folclore, literatura e expressões artísticas como as danças, músicas, pinturas e até o nosso vocabulário. Essas manifestações colaboraram com a construção da identidade brasileira. Percebemos essas marcas em toda a parte.

Traços da cultura afro-brasileira estão presentes hoje na música popular, na literatura, no cinema, no teatro, na televisão, para não mencionar a culinária, o carnaval e várias outras práticas populares, juntamente com grande visibilidade nas festas regionais e nacionais; e ainda existem as crenças populares. É também evidente que há uma enorme contribuição linguística africana no português falado no país, muito pouco

verificado na História da Educação e com alguma propriedade nas disciplinas que trabalham o nosso vernáculo. (SILVA; SOUZA, 2018, p. 124)

A dimensão alcançada pela diversidade das manifestações culturais baseadas na cultura africana combina diferentes fatores de um continente riquíssimo, diverso e pouco compreendido, fazendo-se necessário aprofundar os estudos sobre os mais variados povos que o compõem, suas histórias, os aspectos geográficos e toda a culturalidade e suas multifaces. Uma das manifestações muito latentes trazidas pelos negros escravizados é a Congada, um evento que se tornou parte do folclore brasileiro. Trata-se de um desfile ou procissão que reúne elementos das tradições tribais de Angola e do Congo.

As manifestações religiosas desempenham um papel significativo na nossa cultura e no imaginário popular, adquirindo novos significados através do encontro com o cristianismo português e as experiências religiosas indígenas. Um exemplo prático disso é a Lavagem do Senhor do Bonfim, além do sincretismo nordestino presente em várias práticas religiosas, como as rezadeiras em Minas Gerais e as benzedadeiras do Nordeste. Outro exemplo é o surgimento da umbanda, uma religião que mistura elementos das três tradições mencionadas. É importante destacar a necessidade de resistência e reverência à ancestralidade africana nesse contexto.

Na ascensão do movimento escravocrata, em que o número de pessoas contrabandeadas da África ao Brasil caminhava para o seu ápice, o novo mundo invisibilizava a cultura africana e afro-brasileira, além de desconsiderar o ser humano negro, isto é, no imaginário europeu essa raça não existia. De acordo com Bento (2002) a visão europeia converteu os não-europeus em um “Outro” distinto e frequentemente ameaçador. Esse “Outro”, criado pela perspectiva europeia, reflete mais os preconceitos e preocupações dos europeus do que a verdadeira essência dos próprios indivíduos não-europeus.

Na Europa, o Mal é frequentemente simbolizado pela figura do negro. O negro é visto como o carrasco e personifica,

tanto concreta quanto simbolicamente, os aspectos negativos da personalidade: o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos subterrâneos e as profundezas abissais. Em todos os países europeus, que se consideram civilizados e civilizadores, o negro é associado ao pecado e é visto como o arquétipo dos valores inferiores. (FANON, 2008).

Já no século XIX, após a chegada da Família Real que teve como consequência a fundação de instituições escolares, aumento das transações comerciais, reconfiguração da urbanização e maior apropriação da cultura europeia, o Brasil experienciou diversos processos de desconstrução e esquecimento das heranças culturais africanas, situação que perdurou no restante do referido século e se estendeu pelo século XX.

Os negros foram diluídos nas classes dominadas e não eram vistos como um grupo com necessidades específicas em relação à educação ou à sociedade em geral. Durante muito tempo, a historiografia predominante tratou os negros como meros objetos, reduzidos a uma condição de total dependência, sem reconhecimento de sua capacidade de ação ou reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. Sua condição de sujeito não foi apenas negada, mas completamente ignorada, em favor de uma narrativa que defendia papéis sociais bem restritos para eles enquanto grupo racial. (FONSECA, 2007).

A história do movimento negro como manifestação de luta e resistência

Para contrapor este cenário de hostilidade e violência que marcou a história de um povo, diferentes formas de organizações surgiram para resistir a todos os ataques ocorridos contra os negros no Brasil. Podemos considerar que o povo negro nunca se conformou com o que lhe foi imposto, e desta forma, sempre esteve em movimento, buscando modificar esta realidade a partir de organizações populares.

Entre os séculos XVI e XVII, formou-se o Quilombo dos Palmares, sob a liderança de Zumbi dos Palmares, que reunia guerreiros portadores de saberes da cultura africana. Esse espaço servia de abrigo e proteção para aqueles que conseguiam escapar das fazendas e de seus “donos”, além de se organizar para lutas e possíveis ataques. A palavra “quilombo” deriva do idioma Kimbundo, uma língua do povo Bantu, originário da região que hoje corresponde a Angola. Fundado no século XVII (entre 1597 e 1704) na Serra da Barriga, em Alagoas, o Quilombo dos Palmares resistiu por mais de um século, tornando-se um símbolo de resistência para os negros escravizados que fugiam da Bahia e de Pernambuco.

Situada no município de União dos Palmares, a terra do Zumbi dos Palmares é símbolo de resistência de um povo que vivenciou a desigualdade racial, um severo sistema de colonização e a sede de intensos conflitos ocorridos neste território. [...] O líder mais conhecido do Quilombo dos Palmares certamente foi Zumbi, que se empenhou intensamente em lutar contra tal opressão para salvar seu povo e preservar sua cultura e tradição. (VILLARINHO, 2020, p. 64408).

Os quilombos eram organizados em pequenos povoados chamados Mocambos, entre os quais se destacam: Cerca Real do Macaco, Subupira, Zumbi e Dandara, sendo os dois últimos associados aos conhecidos guerreiros Zumbi dos Palmares e sua companheira Dandara dos Palmares. As decisões políticas nos Mocambos eram tomadas de forma coletiva, semelhante a uma república, com cada povoado tendo seu próprio líder. (RODRIGUES, 2010).

Os quilombos resistiram ao tempo e marcaram a história. Fazem parte do repertório histórico, cultural e social do nosso país. Um estudo da Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas do IBGE estima que, em 2019, havia 5.972 localidades quilombolas no Brasil, distribuídas em 1.672 municípios. Desses, 404 são territórios oficialmente reconhecidos, 2.308 são classificados como agrupamentos quilombolas e 3.260 são identificados como outras localidades quilombolas. Entre os agrupamentos, 709 estão situados dentro de territórios quilombolas

oficialmente delimitados, enquanto 1.599 estão fora dessas áreas. O Nordeste é a região com o maior número de localidades quilombolas, totalizando 3.171, seguido pelo Sudeste com 1.359 quilombos. As demais regiões apresentam números menores: Norte (873), Sul (319) e Centro-Oeste (250) (IBGE, 2024).

Em continuidade às lutas do povo negro, em meados do século XIX ecoou o movimento abolicionista de luta pela libertação dos escravizados, o que resultou na abolição do trabalho escravo por meio da promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888. Vale o destaque que este resultado foi antecedido pela Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 (Lei Eusébio de Queirós), Lei nº 2.040, de 28 de setembro 1871 (Lei do Ventre Livre) e da Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885 (Lei do Sexagenário).

Sem dúvidas, a liberdade conquistada foi um importante avanço no sentido da dignidade humana, porém, a realidade reservou ao povo negro recém-liberto a condição de segregados, afastando-os de todos os direitos civis, políticos e sociais, intensamente facilitados aos brancos. Os negros, neste sentido, não tinham como se manterem. Sem emprego, sem moradia e sem dignidade, se agrupavam nos arredores das cidades, colaborando para os conglomerados populares comumente chamados de favelas.¹

Após a abolição da escravatura, a estrutura social do Brasil sofreu uma grande ruptura, resultando em mudanças significativas na economia e na dinâmica da sociedade. A dependência do trabalho escravo era intensa, e, para os libertos, a situação, em muitos aspectos, piorou. A sociedade branca dominante continuava imersa em racismo, e a vasta maioria dos libertos permaneceu

1 O rápido crescimento das favelas no Brasil está intimamente ligado ao processo de urbanização, que se tornou mais evidente durante a intensa industrialização das décadas de 1950 a 1970. No entanto, a origem das favelas remonta a períodos muito anteriores ao recente fenômeno de concentração urbana no país. As favelas surgiram em resposta à crise habitacional e às crises políticas do início da República, como a Revolta da Armada (1893-1894) e a Guerra de Canudos (1896-1897). Assim, as principais causas do surgimento das favelas incluem a abolição da escravatura, a crise na agricultura e os problemas habitacionais enfrentados pelo Rio de Janeiro no século XIX. (QUEIROZ FILHO, 2011).

marginalizada, sem acesso à saúde, educação, formação profissional e exercício da cidadania (MARINGONI, 2011).

Os libertos começaram a deixar as fazendas em busca de novos lugares, impulsionados por diversos fatores, como o afastamento dos locais de escravidão, a procura por parentes, a busca por melhores salários e terras para cultivo. Os migrantes não aceitavam mais as condições de trabalho degradantes. Em resposta a essa movimentação, os grandes proprietários pressionaram as autoridades para combater essas migrações. O resultado foi o aumento na repressão, e os libertos passaram a ser tratados de maneira pejorativa, como aqueles que praticavam a “vadiagem” e a “vagabundagem”.

A história registra intensa marginalização e perseguição em relação à população negra, o que exigiu militância e organização em favor da luta para combater o racismo, colaborando para diminuir as práticas que dizimaram a população negra através da necropolítica. Este termo consiste em:

Uso do poder político e social, especialmente por parte do Estado, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões (gerando condições de risco para alguns grupos ou setores da sociedade, em contextos de desigualdade, em zonas de exclusão e violência, em condições de vida precárias, por exemplo), quem pode permanecer vivo ou deve morrer. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2021, s/p).

Dentre tantas formas de organização e movimentos dos povos afro-brasileiros, em busca de igualdade de direitos, liberdade religiosa e combate as diferenças sócios culturais, surgiram os movimentos negros voltados a viabilizar meios para garantir a construção de igualdade de direitos ao povo preto.

Com o viés de organização para lutar contra o sistema opressor gerado no Brasil desde 1500, na década de 1970, após a morte de vários homens negros, surgiu o “Movimento Negro Unificado” (MNU) com a finalidade de combater as práticas de racismo e manter a resistência frente a tanta violência. O MNU foi marcado por muitas conquistas à comunidade negra brasileira.

A sua criação em 07 de julho de 1978 foi uma das manifestações históricas mais importantes, reunindo milhares de pessoas na escadaria do Teatro Municipal, no centro da cidade de São Paulo. (PEREIRA, 2016).

O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial surgiu visando desmascarar o racismo velado presente na sociedade brasileira, marcando um importante momento de resistência à ditadura militar. Em 1978, durante um período de intensa censura, centenas de manifestantes se reuniram para denunciar as atitudes discriminatórias enfrentadas pela população negra no dia a dia. Embora tenha sido fundado como um “movimento unificado”, o MNU rapidamente se transformou em uma organização com representações em diversos estados do Brasil, influenciando a criação de outras organizações negras em todo o país. (*Ibidem*).

No ano de 1978, a ditadura militar prendeu, torturou e assassinou o feirante Robson Silveira da Luz, acusado de roubar frutas em seu local de trabalho. No mesmo ano, quatro garotos jogadores de vôlei foram discriminados pelo Clube Regatas do Tietê e o operário Nilton Lourenço foi morto pela Polícia Militar no bairro da Lapa, em São Paulo. A reação imediata da juventude negra para os ataques foi a articulação do Movimento Negro Unificado (MNU), que pedia o fim da violência policial, do racismo nos meios de comunicação, no mercado de trabalho e do regime, juntando setores de todos espectros políticos. (CAETANO, 2019, s/p).

O MNU participou e estimulou várias pautas para incluir as questões raciais, inclusive na Constituição Federal de 1988 (Exemplo: demarcação de terras quilombolas e a criação da Lei 10.639/03, que prevê o ensino da história afro-brasileira nas escolas). Isso tudo permitiu maior discussão e políticas a permitirem que a reflexão sobre essa temática chegasse até as salas de aula, visando estruturar, desde a primeira infância, uma sociedade mais tolerante e estabelecer a identidade antirracista.

A luta chega à escola

Historicamente, o preconceito em relação à cultura africana produziu um longo processo de desrespeito e discriminação de qualquer elemento que faça parte dessa herança cultural. A discriminação e as práticas preconceituosas para com a cultura africana também foram introduzidas de forma intensa na sociedade colonial brasileira, utilizando-se da transmissão de ideologias dominantes que se perpetuam até os dias atuais. Nessa perspectiva, se fez necessário criar políticas públicas com o objetivo de combater tal cenário e promover espaços educacionais inclusivos.

Entre as ações governamentais, vislumbramos mudanças no cenário curricular para efetivar práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial, à superação da discriminação racial e a afirmação da identidade da criança negra. Para tanto, foi criada a Lei 10.639/2003 que alterou a LDBEN (Lei 9.394/96) e tornou imperativo educativo a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino do Brasil.

Com foco no cumprimento da legislação federal, a Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) apresentou o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2022) construído com a colaboração dos profissionais da Rede Municipal e em busca da integração das experiências, das práticas e das culturas acerca dos nossos bebês e crianças. Compromissada com essa questão, o Currículo da Cidade tem um volume específico para essa temática (Currículo da cidade: educação antirracista. Orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros).

Capa do Currículo da Cidade: Educação Antirracista



O documento traz materializações de diversos princípios e diretrizes que estão em documentos municipais e federais compondo a história da Educação Infantil Paulistana. Além de procurar fortalecer as políticas de equidade e da educação inclusiva, prima pelas condições necessárias assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças das Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

É fundamental destacar que, mesmo na primeira infância, bebês negros e negras enfrentam discriminação e são tratados de maneira desigual por seus professores e professoras. Enquanto meninas brancas recebem carinho e atenção, meninos negros muitas vezes escutam frases como «pare de chorar». Além disso, no convívio entre os pares, também podem ocorrer atitudes discriminatórias entre os estudantes. Por isso, é essencial ter um olhar atento e promover ações que substituam práticas racistas e preconceituosas por experiências e interações antirracistas e respeitosas. A

educação antirracista fundamenta-se no reconhecimento do direito à diferença. Não aceitar a afirmação «somos todos iguais» contribui, por um lado, para valorizar a diversidade nos diversos contextos educacionais e, por outro, para dismantlar a ideia de que todas as pessoas desfrutam dos direitos de maneira igual. É importante convidar bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos a reconhecerem suas diferenças, suas características únicas e a força que reside na multiplicidade. (SÃO PAULO, 2022).

O projeto no CEMEI

A história do povo brasileiro pautou-se no padrão europeu de beleza e cultura, onde o negro, o crespo e o cacheado está distante do “bonito”. Partindo desse pressuposto, procuramos apresentar propostas que possibilitasse às nossas crianças debates e composição de espaços com imagens nas paredes, cartazes ilustrados e outras referências práticas que acolhessem a diversidade de experiências.

A sociedade brasileira é marcada por um padrão eurocêntrico de beleza, em que homens e mulheres brancos(as), magros(as) e de cabelos lisos são tidos como o ideal a ser alcançado. Possibilitar debates, compor os espaços (imagens nas paredes, cartazes) com outras referências são práticas que acolhem a diversidade de experiências. Ao propor uma educação antirracista, é preciso compreender que princípios e valores civilizatórios africanos, asiáticos e indígenas devem ser considerados durante o planejamento, uma vez que todos os saberes são igualmente importantes e ricos para as aprendizagens. (SÃO PAULO, 2022, p. 47).

Procuramos conscientizar nossas crianças a valorizar suas raízes familiares, sobretudo a beleza afro-brasileira, maioria que compõe o público que atendemos em nossa Unidade e constituinte de nosso país, e a refletir sobre suas escolhas desde já, sobre quem são e o que consomem como produtoras de cultura, inclusive chamando a atenção à participação efetiva da criança dentro dos limites de sua idade e consciência na construção de sua cidadania enquanto indivíduos.

O CEMEI Jardim Ângela – Tula Pilar Ferreira (DRE – Campo Limpo da RME/SP) propôs em seu Projeto Político Pedagógico um plano de trabalho que contempla as atividades alusivas ao “Novembro Negro”. Durante este período, as professoras propuseram, mediadas pela Coordenação Pedagógica, práticas para promover vivências e conhecimentos da cultura dos povos africanos e suas contribuições. Essas experiências beneficiaram as crianças das turmas do Infantil, quanto ao favorecimento de pertencer, crescer e desenvolver em um espaço inclusivo e respeitoso, além de romper com visões estereotipadas e preconceituosas tão presentes em nossa sociedade, até mesmo nos ambientes educacionais.

Destacamos que os objetivos deste projeto foram o de contribuir para a formação de futuros cidadãos sensíveis aos problemas do racismo, capazes de defender e garantir direitos de igualdade racial, além de promover o reconhecimento de sua própria identidade e valorizar a sua imagem e a do outro, apreciando valores básicos alusivos à diversidade racial.

Na perspectiva metodológica, trata-se de um relato de experiência de um projeto realizado no âmbito do “Novembro Negro” nas turmas do Infantil do período da tarde (H, I, J, K, L, M e N) do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI Jardim Ângela), localizado na Zona Sul da cidade de São Paulo. Estes agrupamentos são compostos por 35 crianças/turma, totalizando 245 crianças com faixa etária de 4 a 6 anos. O período de vivências se deu entre a última semana de outubro e a última semana de novembro do ano letivo de 2022, congregando reuniões de planejamento, troca de experiências entre as professoras, acompanhamento da Coordenação Pedagógica e consentimento da Direção.

Organizamos duas vivências por semana. Em cada dia um recurso diferente para apresentar às turmas. Na primeira semana apresentamos o mapa mundial, com o intuito de mostrar às nossas crianças a localização da África e sua distância em relação ao Brasil. Realizamos uma roda de conversa para expor o contexto histórico que nos levou a essa ligação Brasil e África. Um globo terrestre

também foi exposto, para que eles pudessem tocar e ter a melhor dimensão de localização.

No contexto das atividades, ressaltamos o caráter lúdico do cenário pedagógico construído. Segundo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), importante documento de referência na condução do trabalho docente, o processo de aprendizagem das crianças deve ter sempre como fundamento as interações e as brincadeiras. “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. (PIAGET 1971, p. 67).

Durante as semanas seguintes apresentamos às nossas crianças diversas leituras que fazem parte do acervo da literatura africana infantil:

O pequeno príncipe negro.

Meu crespo é de rainha.

O Black Power de Akim.

Com qual penteado eu vou?

Tayó em quadrinhos.

O cabelo de Lelé.

A África recontada para crianças.

Amoras.

Lukenka e seu poder poderoso.

Menina pretinha / Menino pretinho.

Minha mãe é negra sim.

Qual é a cor da minha pele?

Este repertório literário faz parte do acervo adquirido pela RME-SP (Projeto Minha Biblioteca).

Somando-se aos referenciais supramencionados, fizemos a leitura de livros com histórias de vida de personalidades negras essenciais na luta racial (Martin Luther King, Nelson Mandela,

Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Carolina Maria de Jesus, entre outros). Essa perspectiva foi bem interessante, pois nos ajudou na escolha dos livros utilizados durante todo o ano na unidade. As professoras envolvidas estavam preocupadas em trazer a representatividade positiva às nossas crianças por meio da literatura negro afetiva.

Este potente objeto de arte pode contribuir para a formação racial das crianças e jovens brasileiros. E ainda, esses livros podem atuar como um eficaz letramento racial, contribuindo para uma formação dentro da diversidade por meio de saberes ligados à racialidade. [...] Isto é, com humanidade e representatividade positiva; prestígio, destaque, valorização e respeito à dignidade da pessoa negra. São as histórias contadas e ilustradas em que a beleza e a força identitária de “ser negro” se faz presente na sua melhor versão: gente bonita, calçada, penteada (penteados afros diversos), sorridente, feliz, com família e histórias para contar. Com vez e voz, isto é, são narrativas negras escritas em primeira pessoa. (ROSA, 2021, s/p).

Promovemos diversos momentos com rodas de conversa para trabalhar a ancestralidade, já que existe intensa ligação entre a cultura africana e suas origens. Para tal, iniciamos a leitura de um trecho do livro “O pequeno príncipe preto” que traz esse tema como ponto central. Após a leitura realizamos oportunizar às crianças momentos de exposição de suas ideias e compreensão em relação ao tema.

Em outro momento, deixamos que eles ficassem à vontade para trazer fotos de seus ancestrais, e assim montamos juntos um painel das famílias. Neste recurso, além das fotos, tivemos a imagem do livro em que aparece o personagem principal da história com seus ancestrais. A partir do Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2022), pensamos em organizar os espaços e materialidades considerando a diversidade das nossas crianças, famílias e educadoras.

O acolhimento dos bebês e das crianças é fundamental na construção de sua identidade. Os profissionais precisam estar atentos aos espaços organizados com foco nas vivências, nos tempos para

as elaborações, críticas, releituras e nas materialidades de criações e dos questionamentos. É preciso sustentar a possibilidade de bebês e crianças, nas Unidades Educacionais (UEs), serem estimulados a reinventar e transformar o mundo (SÃO PAULO, 2022).

Refletimos sobre alguns aspectos, como ter em nossa sala de referência as bonecas e bonecos negros, fantasias de heróis e heroínas negros, vídeos de filmes e curtas que trazem personalidades negras e diversas propostas de brincadeiras africanas para serem realizadas nos espaços do CEMEI. Fizemos algumas pesquisas na internet para contextualizar, buscando suas histórias e origens. Descobrimos que muitas das brincadeiras que compõem o nosso cotidiano são oriundas da África e conseguimos realizar parte deste repertório: Terra Mar, Dança no ritmo do outro, Jogo da Jiboia, Mbube (chamar leão), Guerreiros de Nagô, SI MAMA KAA, entre outras.

Crianças de EMEI acessando publicações com a temática antirracista.



Considerações finais

A trajetória histórico-cultural do Brasil é marcada por encontros e conflitos entre diferentes povos, com as culturas indígena e africana desempenhando papéis centrais na construção de nossa identidade. A chegada dos europeus introduziu um processo de aculturação que resultou na marginalização das

manifestações originárias e africanas, refletindo em hierarquização que desconsiderava a riqueza e a profundidade dessas tradições. Apesar disso, a resistência sempre esteve presente, por meio das ações coletivas e da preservação cultural. O Quilombo dos Palmares, sob a liderança de Zumbi, simboliza essa luta, representando a identidade rica, ampla e multifacetada.

Após a abolição da escravatura, o cenário não se alterou significativamente para os libertos, pois continuaram a enfrentar racismo e exclusão social. A marginalização dos negros persistiu, relegando-os a condições sociais precárias e suas culturas frequentemente invisibilizadas. Reconhecer as influências afro-brasileiras nas diversas manifestações culturais do país é fundamental, pois elas enriquecem nossa identidade. O sincretismo religioso, a música, a culinária e as festividades populares são testemunhos de uma cultura vibrante que, apesar das tentativas de apagamento, continua a se afirmar e ressoar na sociedade.

O reconhecimento da história e das lutas do povo negro não é apenas um ato de justiça, mas também uma oportunidade de celebrar a diversidade e a complexidade cultural que definem o Brasil. A herança cultural africana, historicamente marginalizada, encontra agora voz nas políticas públicas que buscam promover a inclusão e o respeito à diversidade étnico-racial, como exemplificado pela Lei 10.639/2003, que insere a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

No âmbito da educação infantil, iniciativas como as desenvolvidas no CEMEI Jardim Ângela fundamentam-se na busca por esclarecer que os estereótipos são prejudiciais. O foco é promover uma identidade positiva entre as crianças. Integrando conteúdos que valorizam a cultura afro-brasileira e criando ambientes que refletem a diversidade, essas práticas não apenas educam, mas também empoderam as crianças a reconhecerem e valorizarem suas próprias raízes. Assim, a educação antirracista estabelece o compromisso com a educação integral de bebês e crianças, com caráter inclusivo e respeitoso, numa colaboração de construção contínua de uma sociedade mais justa.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa** [on-line]. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/necropolitica>>. Acesso em: 15 set. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva et al. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, p. 25-58, 2002.

BRASIL. Lei n. 581, de 04 de setembro de 1850. **Lei Euzébio de Queirós**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Secretaria d'Estado dos Negócios da Justiça. Rio de Janeiro, 1850.

BRASIL. Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. **Lei do Ventre Livre**. Declara livres os filhos de mulheres escravas nascidos a partir da data de sua promulgação. Estado de Negócios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas. Rio de Janeiro, 1871.

BRASIL. Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885. **Lei do Sexagenário**. Regula a extinção gradual do elemento servil (Concede liberdade aos escravos com mais de 60 anos). Estado dos Negócios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas. Rio de Janeiro, 1885.

BRASIL. Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888. **Lei Áurea**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Decreto da Assembléia Geral. Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas. Rio de Janeiro, 1888.

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

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília, DF: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CAETANO, Bruna. Negritude. **Uma história oral do Movimento Negro Unificado por três de seus militantes.** Brasil de Fato. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/05/uma-historia-oral-do-movimento-negro-unificado-por-tres-de-seus-fundadores>>. Acesso em 15 set. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador, EDUFBA, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 7, n. 1, p. 11-50, 2007.

FUNSAI. Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga. **Como ficaram os escravos após a abolição da escravatura?** São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://www.fun sai.org.br/l/como-ficaram-os-escravos-apos-a-abolicao-da-escravatura/#:-:text=A%20vasta%20maioria%20dos%20libertos,outras%20ou%20para%20outras%20cidades>>. Acesso em: 15 set. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Matérias especiais: Quilombolas no Brasil.** IBGE Educa Jovens. Brasília-DF, 2024.

MARINGONI, Gilberto. **O destino dos negros após a Abolição.** Desafios do Desenvolvimento, São Paulo, ano 8, ed. 70. Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **Movimento negro no Brasil republicano.** In: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (orgs.). Educação e Relações Raciais. Niterói-RJ:

CEAD/UFF, 2016.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

QUEIROZ FILHO, Alfredo Pereira. Sobre as Origens da Favela. **Mercator**, v. 10, n. 23, p. 33-48. Fortaleza, 2011.

RIBEIRO, Débora. Dicionário Online de Português. **Significado de Cultura**. Online, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cultura/>>. Acesso em: 15 set. 2024.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

ROSA, Sonia. **Literatura negro afetiva para crianças e jovens**. Geledés Instituto da Mulher Negra. Portal Geledés. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/>>. Acesso em: 15 set. 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: **Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: **educação antirracista**. Orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SILVA E SOUZA, José Clécio. História da África e cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades no contexto escolar. **Revista Educação Pública**. Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 18, p. 123-145, 2018.

QUEM SOMOS NÓS?

“As Autoras e o Autor”

Aleteia Silvia Victor de Araújo

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Educação Infantil.

Aline Aparecida Quinello

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Africanidades na Educação Básica.

Anderli Tenorio de Almeida

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Arteterapia.

Elaine Cristina da Silva Souza

Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Fabiana Santos de Araújo Moreira

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado.

Fernanda Ramos Silva Aguiar

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional

Irinéia Fontes Mendes Fernandes

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Educação do Ensino Superior.

Íris Rodrigues Silva Alves de Araujo

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia.

Kátia Cristina de Lima Lopes

Professora da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo - Licenciatura em Pedagogia - Pós-Graduada em Educação e Inclusão.

Maria Cristina Silva

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

Noeli Carneiro de Almeida

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento.

Nilrania Mendonça Fortes

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva.

Rita de Cassia Pavone Pacheco

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

Rosinéia Sena dos Santos Silva

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento.

Rui Anderson Costa Monteiro

Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduado em Gestão da Educação Pública.

Tânia dos Santos

Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Pós-Graduada em Psicopedagogia.

Ser professor - pesquisador
É abandonar um pouco do "Eu"
Pra ser um pouco do "Outro"
Para assim então
Aprender um pouco de "Nós".
Deise Ribeiro (A Poeta Camponesa)

O educador se eterniza em cada
ser que educa.
(Paulo Freire)

A rotina é máquina de moer gente.
(Sérgio Vaz)

A prova do sucesso da nossa ação
educativa é a felicidade da criança.
(Maria Montessori)

A má índole associada a falta de educação leva ao
racismo, ao preconceito e até a marginalidade.
(Milton Santos)

ISBN 978-656135070-9



EDITORA
ILUSTRAÇÃO