

A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E DE DIREITOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CHILD AS A HISTORICAL AND LEGAL SUBJECT AND THE TRAINING OF TEACHERS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Simone Weissheimer Santos¹

Luís Carlos Dalla Rosa²

Resumo: O artigo discute a formação de professores que atuam no campo da Educação Infantil e tem como pano de fundo as escolas sociais da Rede Marista. A perspectiva de análise é a concepção da criança como sujeito histórico e de direitos e sua repercussão no processo de formação continuada de professores que atuam nessa etapa educativa. Do mesmo modo, o texto propõe uma análise crítica e reflexiva da recepção da criança e de seu direito à aprendizagem, tendo em conta a ação pedagógica do brincar. Por fim, o texto aponta decorrências para a formação de educadores, a partir de um programa de formação oferecido aos profissionais que atuam em duas escolas maristas de Educação Infantil localizadas no bairro Arquipélago, Porto Alegre.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Pedagogia Marista. Formação continuada.

Abstract: The article discusses the training of teachers who work in the field of Early Childhood Education against the background of the social schools of the Marist Network. The perspective of analysis is the concept of the child as a historical and legal subject and its repercussion on the process of continuous formation of teachers who act in this stage of education. Likewise, the text proposes a critical and reflexive analysis of the reception of the child and their right to learn, taking into account the pedagogical action of playing. Finally, the text points out the consequences for the formation of educators, based on a training program offered to professionals who work in two Marist Early Childhood schools located in the Arquipélago neighborhood, Porto Alegre.

Keywords: Early Childhood Education. Playing. Marist Pedagogy. Continuing education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende contribuir no processo formativo de professores e profissionais que atuam de modo especial no campo da educação infantil. Propõe-se a discutir a *concepção da criança como sujeito histórico e de direitos*, noção reafirmada pela *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), e sua relação com a trajetória da formação docente. O ponto de partida é o contexto da Educação Infantil nas escolas sociais da Rede Marista. A temática repercute o programa de formação continuada que foi

oferecido, de 2016 a 2018, aos profissionais que atuam nas Escolas de Educação Infantil Maristas Águas e Tia Jussara, localizadas na Ilha Grande dos Marinheiros, pertencente ao Bairro Arquipélago de Porto Alegre. Com efeito, trata-se de uma comunidade que apresenta um dos menores índices de desenvolvimento humano da região metropolitana de Porto Alegre, como aponta uma reportagem da Gaúcha ZH (CRIANÇAS..., 2015). Não há saneamento básico. As crianças vivem em situação de vulnerabilidade, brincam em meio a resíduos, animais.

¹ Supervisora pedagógica, graduada pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação (FAPA). Especialista em Orientação Educacional. Atualmente atua na União Sul Brasileira de Educação e Ensino. E-mail: simonewssantos@maristas.org.br

² Doutor e pós-doutor em teologia, na área de religião e educação, pela Faculdades EST de São Leopoldo. Realizou estágio pós-doutoral no Princeton Theological Seminary – EUA. Atualmente atua na área pastoral-pedagógica da Rede Marista. E-mail: lcdr75@hotmail.com

Nesse contexto, conforme aponta Ost (2014, p. 273), a inserção na Educação Infantil se fortalece como uma forma de engajamento da Rede Marista nas lutas das comunidades empobrecidas, como é o caso da Ilha dos Marinheiros. A partir das *Diretrizes da educação infantil* (REDE MARISTA, 2015, p. 15), “a Pedagogia Marista preconiza e valoriza a formação integral por meio da dedicação, da presença, do respeito ao outro buscando práticas educativas criativas, contextualizadas e significativas para os estudantes”. A formação continuada de professores é recepcionada como um processo permanente de saberes necessários que depende de “um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento do conjunto de profissionais” (UMBRASIL, 2010, p. 99).

Entende-se que este processo de formação continuada está em função de um caminho educativo que se propõe ser ativo e transformador, a partir do protagonismo da criança. Com efeito, trata-se de defender e oferecer uma escola

que acredita e concebe a criança como corresponsável pela construção do seu conhecimento, que compreende sua competência e que transforme a ação pedagógica em uma atividade compartilhada, despertando desejo e curiosidade, reconhecendo nosso compromisso ético e político com a infância e com as aprendizagens significativas e contextualizadas (REDE MARISTA, 2015, p. 27).

A Educação Infantil é uma das expressões da atuação marista que assume “o compromisso coletivo de educar e cuidar de nossas crianças. Educar e cuidar são ações constituintes na educação das crianças” (REDE MARISTA, 2015, p. 12). Nessa área de atuação, estão também as escolas sociais que atendem crianças de comunidades periféricas de Porto Alegre e Santa Maria.³ Deste modo a interlocução que segue, recepciona a opção pelos empobrecidos como uma das características de atuação da instituição que, desde Marcelino Champagnat, motiva “mulheres e homens que vivem a espiritualidade da compaixão e da missão. Os apelos do mundo, especialmente dos pobres, tocam o

coração de Deus e também o nosso” (UMBRASIL, 2007, p. 71). Não obstante, trata-se de uma opção que deve ser constantemente realimentada e ressignificada a partir dos novos desafios.

Nas palavras de Hannah Arendt (2009, p. 247), entende-se que “a educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”. E mais: que “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”. Trata-se, em última instância, de um apontamento ético que toca de maneira especial a quem ainda aposta no mundo da educação como uma possibilidade de construir uma outra sociedade possível, mais justa e inclusiva. A formação continuada de professores faz eco a essa condição ética e se coloca como pano de fundo da reflexão aqui proposta.

2 A CRIANÇA E O DIREITO À INFÂNCIA

É preciso ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal (MATISSE apud HOLM, 2007).

Com o *Emílio ou da educação* (1762), de Rousseau, entende-se que a criança não é um adulto em miniatura. “A infância tem maneiras de ver, pensar e sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...]” (ROUSSEAU, 1999, p. 90). Com efeito, a preocupação pelo mundo infantil começa a ter maior relevância a partir da modernidade, como se pode observar na obra *História social da criança e da família* (2006), de Phillippe Ariés. No entanto, as ciências sociais em geral tiveram dificuldade de organizar suas pesquisas que tratassem da infância, tendo como eixo a própria fala da criança, independente da perspectiva do adulto. Tenha-se em conta que é relativamente recente o entendimento de que “as crianças são e devem ser estudadas como

³ Referência às escolas sociais maristas, a saber: Escola de Educação Infantil Marista Renascer; Escola de Educação Infantil Marista Tia Jussara; Escola de Educação Infantil Marista Nossa Senhora Aparecida das Águas; Escola de Educação Infantil Marista Menino Jesus; Escola Marista Santa Marta.

atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam”, tal como aponta Allan Prout (2012, p. 30).

Não obstante a consideração de que a criança e a ideia de infância correspondem a uma pluralidade de expressões, na medida em que se consideram as variáveis cultural e histórica, ainda prepondera um enfoque de que se tratam de um fenômeno único e universal. Deste modo persistem olhares um tanto embaçados, não veem a criança como sujeito que interpreta e interage com o mundo, afeta seu entorno, constrói cultura. No dizer de Prout (2012, p. 34), “as ideias de *vir a ser, tábula rasa, incompetência, imaturidade, inexperiência, incompletude*, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância [...] nos levam a ver a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto, a apreender a criança da falta, da negação”. Em suma, estigma-se a criança na condição de não-ser.

Não obstante, novas formas de compreender o mundo da criança surgem e, com elas, a possibilidade de mudança cultural. Se até o século XVII a criança era percebida como um adulto em escala reduzida, com o advento da modernidade começa a surgir “um sistema de educação, uma consciência de sua importância” (ARIÈS, 2006, p. 195). No século XIX, a partir da descoberta e do reconhecimento da infância aparecem também instituições voltadas para a proteção e a formação da criança, de modo que, aos poucos, o sentido da infância começa a ter novos contornos, embora sua história permaneça um relato da perspectiva do adulto. “A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica” (NASCIMENTO et al., 2011, p. 3). Com efeito, há uma disparidade de discursos:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a crian-

ça como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 33).

A mudança de *paradigmas* (KUHN, 2007, p. 30), isto é, de modelos e padrões conceituais, de visão de mundo, não ocorre de uma hora para outra ou por decreto. As transformações de ideias e práticas retratam caminhos que muitas vezes não são tão perceptíveis e que levam considerável tempo para serem incorporadas na realidade social. Somente no final do século XX, a sociedade começa a reconhecer o direito da criança ser protagonista de sua própria história, de viver a infância de forma plena e integral. De acordo com Rizzini (2002, p. 3):

Da criança, vista de forma difusa em meio à grande família e aos adultos, no século XIX e meados do XX, para a criança e o adolescente, percebidos como protagonistas e detentores de direitos, na passagem do século XX para o XXI, pode-se dizer que diversos paradigmas foram rompidos.

A história da criança no contexto brasileiro não se dissocia de transformações que ocorrem em âmbito global, embora possua particularidades em que se constata uma sociedade “injusta na distribuição de suas riquezas, avara no que diz respeito ao acesso à educação para todos, vincada pelas marcas do escravismo” (PRIORE, 1999, p. 12). Não obstante desta marca entravada na formação social e política brasileira, o Brasil instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1989) como perspectiva de mudança. Desde um âmbito legal, além de ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), o ECA provoca uma mudança nos marcos conceituais relativos à criança e ao adolescente, até então sedimentados na ideia de minoridade.

Tenha-se em conta de que as antigas legislações como o Código de Menores (1926) expressavam mais uma autodefesa da sociedade contra a suposta ameaça dos “menores abandonados e delinquentes” do que propriamente uma defesa da criança e do adolescente. Ou seja, anterior ao evento do ECA, segundo Rizzini (2002, p. 19), “ressaltava-se a urgência de intervenção do Estado, educando e corrigindo ‘os menores’ para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o

país, assegurando a organização moral da sociedade”. Certo, não se pode perder de vista que não obstante à mudança social que ocorre a partir do ECA, ainda permanecem entranhados fortes resquícios do modelo anterior na mentalidade cultural, como é o caso do discurso que defende a redução da maioria penal.

O ECA reconhece a criança (e o adolescente) *como sujeito de direito*, garantindo sua proteção integral com absoluta prioridade (BRASIL, 2015, p. 43). Essa compreensão decorre do direito fundamental, de respeito à dignidade integral, que se opõe ao antigo paradigma que concebia a criança mais como *objeto* do que *sujeito* de direitos. Esse reconhecimento adentra a prática e o modo de pensar a educação. É o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – que, no rastro das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2010), recepciona a criança como *sujeito histórico e de direitos* (BRASIL, 2017, p. 35). Em outras palavras, reconhece a criança a partir de suas “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Por outro lado, é preciso ter em conta que a elaboração de um documento como a BNCC implica também embates que, entre possibilidades de avanços e entraves, é parte do próprio processo democrático. A educação é um campo de disputa que envolve diversos interesses sociais, sendo que uns podem ser mais comprometidos com a perspectiva da cidadania, da participação, da transformação, enquanto outros podem obstinar por posições mais conservadoras, inclusive reacionárias. Nesse contexto, a partir de um contexto reativo, temas como sexualidade, gênero e direitos humanos foram praticamente excluídos da BNCC.

Feito esse registro crítico, sem percorrer os meandros de todo o percurso de sua construção, a BNCC remete à Constituição de 1988 que prevê (art. 210) a necessidade de regulamentar os “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica como e res-

peito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Por sua vez, o Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB (BRASIL, 1996), reitera o compromisso de “estabelecer [...] competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” Cabe observar que, nas palavras de Callegari (2018, p. 14), “a BNCC não é currículo. Não é currículo único, tampouco currículo mínimo. Ela é um conjunto de referenciais para a elaboração curricular”.

A BNCC reforça a compreensão de que o estudante é sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, a regulamentação assume a educação integral como perspectiva formativa que implica “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14). A partir de uma perspectiva interdisciplinar, que deve perpassar a relação ensino-aprendizagem, colocam-se em questão visões tradicionais e dogmáticas que perduram no âmbito da educação.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À APRENDIZAGEM

No que diz respeito à Educação Infantil, a base recepciona a criança desde seu nascimento e primeiros anos de vida. Reconhece três etapas: bebês (0-1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses-3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos-5 anos 11 meses). Em cada uma dessas etapas, e nas que prosseguem a partir do Ensino Fundamental, a BNCC compreende o educando como sujeito de direito e protagonista no desenvolvimento de suas competências que se articulam para a “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9).

Ainda em relação à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, de acordo com Callegari (2018, p. 18), “a BNCC avança no sentido de relacionar os *seis direitos de aprendizagem e de*

*envolvimento com os cinco campos de experiência que devem ser sempre trabalhados simultaneamente nas diferentes fases do desenvolvimento da criança”. No campo dos direitos que são estruturados a partir dos eixos da interação e da brincadeira, a aprendizagem e o desenvolvimento compreendem o *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*. A partir dessa compreensão, a BNCC aponta cinco campos de experiências que devem ser trabalhados de forma integrada, a saber: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*.*

Dessa forma, continua Callegari (2018, p. 19), “a BNCC da Educação Infantil contribui para que essa etapa se consolide como etapa primeira da Educação Básica e supera o estigma de uma educação menor, de baixa complexidade”. A valorização da Educação Infantil implica “planejamento, intencionalidade, qualificação, apoio e respeito”. Nesse sentido, a nova configuração da Educação Infantil implica mudar práticas, rever visões que reduzem o educador e a educadora à condição de meros cuidadores. Certo, não se trata de negar a dimensão do cuidado, mas resgatar seu sentido na relação de ensino-aprendizagem que implica o desenvolvimento de competências e habilidades.

O termo *cuidado* procede do latim, *cogitare* (*co* + *agitare* / *agere* = agir), e significa pensar, refletir, conceber, preparar. Ou seja, mais do que mera vigilância ou tomar conta de alguém, a ideia de cuidado demanda ação reflexiva, relação de responsabilidade. O exercício do cuidado educativo implica assumir a responsabilidade em proporcionar uma educação propícia à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da criança. Depreende-se que o direito à educação infantil demanda uma postura pedagógica que recepcione e confie nos saberes e nas competências das crianças pequenas, comprometendo-se com o novo contexto desta etapa educativa. É uma relação dialógica que exige sensibilidade e competência educativas. Aqui, desdobra-se uma perspectiva que coloca em questão práticas pedagógicas que recepcionam a infância como uma realidade de conquista e dominação e que, mesmo sob o discurso do cuidado, mais sufo-

cam do que possibilitam o protagonismo da criança como sujeito de direitos.

Tenha-se em conta de que há olhares que ainda recepcionam a criança a partir de uma perspectiva de passividade, atribuindo-lhe a prefiguração de “um adulto em miniatura” (Rousseau), não se lhe reconhece à condição de cidadania. Muitas vezes se diz que “essa criança é imatura”, “não tem disciplina”, “não é capaz”, “coitadinho”, assim por diante. Ou se lhe impõe uma rotina curricular fechada, com pouco lúdico, incutindo-lhe inclusive castigos, porque, por exemplo, “veio sem uniforme”. No entanto, cabe perguntar o que se quer dizer com “imatura”, “sem disciplina”, “incapaz”? De qual perspectiva nascem essas ou outras rotinas pedagógicas em que a criança ainda não é recepcionada enquanto alteridade, sujeito em interação? Não será essa perspectiva senão um olhar adulto ainda formatado sob os moldes de uma cultura patriarcal, autoritária, manipuladora, predatória?

De outro modo, a valorização e o respeito pela Educação Infantil passam pela ousadia de quem gosta de ensinar e pela superação da síndrome do *professor-tio*, da *professora-tia*. Nas palavras de Paulo Freire (1997, p. 9), trata-se de assumir a “responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente”. Para isso, faz-se necessário romper com a cultura da creche em que basta assistir ou cuidar da criança, mas que dicotomiza o cognitivo do emocional, promove uma pedagogia da dominação, do controle, da instrumentalização do/a Outro/a. Nesse sentido, cabe esclarecer:

A palavra *creche* [do francês *crèche*, significa presépio, berço, infantário] está associada ao assistir as crianças, ao cuidar. Mas se cuidassem já era uma grande coisa, né? Seria maravilhoso. O cuidar diz respeito às relações humanas e nós estamos falando de crianças com quatro meses que estão chegando ao mundo e indo para uma instituição. Então, se cuidassem, perfeito. O problema é que antes e também agora nós estamos longe de falar de um trabalho em que se cuide das crianças no sentido legítimo da palavra cuidar (FOCHI, 2018).

Deste modo, a partir da noção da *criança como sujeito histórico e de direito*, que a BNCC reconhece em seu bojo, o profissional da Educação Infantil é interpelado para que revise sua concepção e sua

prática pedagógica. A criança é o sujeito que frequenta a escola da infância. Ao chegar, ela traz consigo uma experiência de vida, seus saberes, suas possibilidades de aprendizagem que ocorrem por meio de intermitentes interações. Cada criança é um novo mundo que interpela o mundo estabelecido.

Uma das formas de a criança se manifestar, dizer sua palavra, interpelar o mundo é através da brincadeira. Ao mesmo tempo, no brincar, a criança aprende a “expressar de diversas formas seus conhecimentos, seus afetos, suas necessidades, seus desejos e suas interpretações em torno das relações que estabelecem com o mundo natural e social” (REDE MARISTA, 2015, p. 24). A brincadeira é a atividade principal da criança. É expressão de sua liberdade. Uma das coisas mais sérias que ela faz é brincar. Por meio deste ato, a criança explora o mundo, interage, reconhece e desenvolve sua capacidade de ter vez e voz. Por fim, expressa também o desejo de estar com o Outro.

4 BRINCAR: EXPRESSÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

As crianças não são o futuro porque um dia serão adultos, mas porque a humanidade vai se aproximar cada vez mais da criança, porque a infância é a imagem do futuro (KUNDERA, 2008, p. 217).

A atenção dada à brincadeira como uma dimensão primordial para o desenvolvimento integral da criança não desconsidera outros aspectos que devem ser implicados na configuração de um ambiente pedagógico. Trata-se de focar o dizer da própria criança que ocorre de modo especial pela ação do brincar. Cada criança se expressa como sujeito único, vive sua experiência a partir de um contexto familiar e social, estabelece múltiplas interações que incluem os espaços e os tempos da escola, de modo que receber a criança como sujeito significa acolhê-la a partir de sua diversidade, diferença, alteridade.

Nesse sentido, as *Diretrizes maristas* apontam que a criança “é vista como um ser que possui um corpo e uma mente, num espaço e tempo presente, que sonha, cria e recria, convive e se relaciona. É um sujeito de direitos, um ser social que aprende por meio de interações com os demais e com os

objetos do mundo” (REDE MARISTA, 2015, p. 24). Entende-se que o itinerário curricular da educação infantil deve se ater mais na perceptiva de promover espaços e tempos de experiências do que sobre a organização disciplinar. A pedagogia da infância, segundo Formosinho (2007, p. 14), “dispõe da memória e da história para essa transformação, para recentrar na reinstauração dos seus saberes, pois é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transborda as sementes de uma nova construção”.

Desde que a humanidade se reconhece como tal, a dimensão do lúdico está presente nos valores e nas crenças da sociedade. Brincadeiras, brinquedos e jogos geram relações de ensino-aprendizagem, implicam imaginação, fantasia. Ao brincar, a criança se apresenta como agente, produtora de cultura. Ela é potente, participante ativa da produção do mundo, inclusive do mundo adulto e da sociedade em que vive. Como dito acima, um dos principais modos da criança participar do mundo é através do brincar. A criança brinca todo o tempo. Pela brincadeira, a criança explora e investiga o mundo que a rodeia, interage com seus pares, aprende a conhecer, a cuidar, de modo que o brincar não pode ser visto como uma ação secundária. É um momento rico de possibilidades de experiência, em especial para a criança da Educação Infantil.

A partir dessas considerações, entende-se que um dos principais fios condutores da pedagogia das infâncias é a dimensão da brincadeira, do lúdico, do jogo. “Através do brinquedo, a criança inicia sua integração social; aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca. Ela se exercita brincando” (WEISS, 1997, p. 24). A valorização da brincadeira significa resgatar um fundamento do humano, muitas vezes esquecido pelos padrões do mundo adulto. Cabe frisar que a brincadeira é uma das principais expressões da infância, constituindo-se na linguagem do imaginário em que a criança interage com o mundo, constrói seu próprio mundo, dá sentido e significado às coisas e às vivências.

A relação ensino-aprendizagem está relacionada com as possibilidades de o sujeito “desenvol-

ver imaginação, curiosidade e capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura, diversificar atividades, escolhas e companheiros” (BRASIL, 2006, p. 19). De acordo com Santos (1995, p. 10), a função do brincar comporta o “domínio da inteligência e coopera, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores”. Nesse sentido, é interessante observar que uma das expressões mais marcantes da fantasia infantil é a brincadeira de faz-de-conta que aparece com maior frequência a partir dos dois anos.

A criança, quando se envolve nesta brincadeira, assume papéis da vida adulta, e isso proporciona que ela faça mediação entre o real e o imaginário. [...] esse “fingimento” da realidade, vivenciado no faz-de-conta, distingue-se da imitação e constitui-se em uma recriação das percepções da criança. Nesta perspectiva, devemos considerar o brinquedo um fator de extrema relevância no desenvolvimento infantil (SANTOS, 1995, p. 10).

O brincar merece destaque especial no currículo da educação infantil. A ação lúdica articula a aprendizagem, a interação, favorece a produção imaginativa e a ampliação de repertórios e experiências estéticas. A brincadeira é o primeiro encontro com a interculturalidade das crianças. Importante ter em conta que, de acordo com Holm (2007, p. 18), “o processo criativo não pode se desenvolver numa situação fechada. Quando se cria, é preciso fugir da necessidade de ser bem-sucedido o tempo todo. Temos que retomar à criação como um elemento integrado, uma convivência comum, sem esperar resultados”. No mesmo sentido, Becker (2017) defende que a infância não pode ser entendida como uma fase de construir currículo, perseguir um itinerário fechado, estático, de modo que “a prioridade deve ser o livre brincar, atividade que não pode ser repetida em outra etapa da vida e que é capaz de estimular uma série de competências humanas que nenhuma sala de aula poderá ensinar”.

Através do brinquedo, “a criança desenvolve seu lado emocional e afetivo bem como algumas áreas do domínio cognitivo, tais como a capacidade de síntese, o jogo simbólico etc.” (WEISS,

1997, p. 25). A brincadeira é espaço-tempo privilegiado de exercitar a pedagogia da escuta, que não se reduz ao mero exercício do ouvir, pois o escutar exige inteireza e solicita ao adulto que recupere a memória do lúdico, quebre a síndrome *adultocêntrica*. A escuta “constrói perguntas, aguça dúvidas, provoca incertezas, fomenta a curiosidade, a formulação de hipóteses, o diálogo, o confronto entre diferentes pontos de vista, alcançando uma trajetória que legitima a aprendizagem como relação” (REDE MARISTA, 2015, p. 29).

O problema é que, muitas vezes, o adulto tem dificuldade de ouvir a criança. Mesmo quando brinca com ela, a preocupação do educador está mais na atividade que propõe do que no desenvolvimento da brincadeira como meio pedagógico. O adulto não se coloca como parceiro, na medida em que toma como critério de interação sua própria expectativa de educador, e não a brincadeira enquanto experiência da criança em si. O adulto organiza o caminho, invade o mundo da fantasia infantil, oferece artefatos produzidos em grande escala, a partir de uma cultura de consumo que vê a criança como oportunidade de negócio. Com efeito, “o estímulo para a compra, através da televisão, cartazes, folhetos, prateleiras de lojas e vitrines é constante: o adulto é atingido e também o pequeno consumidor, em processo de formação” (WEISS, 1997, p. 21). Deste modo, no dizer de Roland Barthes (2001, p. 43), “simplesmente, perante este universo de objetos fiéis e complicados, a criança só pode assumir o papel de proprietária, do utente, e nunca do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto, e sem alegria”. Em suma, retira-se a viabilidade de potencializar a cultura da criação infantil.

Por fim, a partir do mundo da brincadeira, vale destacar que não há uma única forma de compreender nem há uma única expressão ou vivência de infância. Há uma diversidade de modelos de compreensão sobre as infâncias. Nesse sentido, tenha-se em conta que preponderam olhares um tanto embaçados, que não veem a criança em si mesma, como sujeito que interpreta e interage com o mundo, afeta seu entorno, constrói cultura. “As

ideias de *vir a ser, tábula rasa, incompetência, imaturidade, inexperiência, incompletude*, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância [...] nos levam a ver a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto [...]” (PROUT, 2012, p. 34). Recepciona-se a criança pela falta ou negação, em que sobressai o estigma do não ser.

Não obstante, outras possibilidades de compreender a infância surgem. E uma dessas possibilidades se expressa pela ação do brincar. Isso supõe “olhar para as crianças a partir de uma perspectiva interdisciplinar” (PROUT, 2012, p. 37). Porém, uma importante condição para a mudança e a transformação de visões tradicionais e dogmáticas passa pela formação continuada do professor e da professora da Educação Infantil. Esse é o assunto da próxima secção.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR MARISTA: A ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS COMO PONTO DE PARTIDA

Às margens do Guaíba, a Ilha Grande dos Marinheiros contrasta com Porto Alegre. Sem saneamento básico e com o risco constante de remoção para outro local, as famílias que vivem no bairro Arquipélago seguem com a esperança de ter condições básicas para seguir em suas moradias e com suas formas de sustento, como criação de animais e reciclagem. *Querem continuar na ilha e para isso lutam para não serem mais esquecidas* (JORNALISMO AMBIENTAL, 2017).

Na luta pelo seu reconhecimento, para não ser esquecido, o povo da Ilha Grande dos Marinheiros conta com a sensibilidade e o envolvimento ativo dos maristas que, nessa comunidade, mantêm um centro social e escolas de educação infantil. Deste modo, no dizer de Ost (2014, p. 175), “a Instituição Marista vai escrevendo sua história junto com a história dos pequenos e marginalizados da Ilhas, sendo para eles suporte e sustentação nos momentos de dificuldade e desânimo”. Importante ter em conta que a trajetória social marista está presente em outras comunidades que sofrem do mesmo descaso e de marginalização, gerando possibilidades de transformação, mas também inconformismo e desacomodação.

Nas palavras de Orlandi (2014, p. 09), esse é um jeito de ser marista que, desde a chegada dos primeiros irmãos no Rio Grande do Sul (1900), opta “por estar junto aos empobrecidos, não como um peso, como obrigação, mas como serviço e missão”. Nas escolas e nos centros sociais maristas, as pessoas não são esquecidas. A missão de promover a vida, sobretudo a partir da opção pelos empobrecidos, implica assumir um *caminho de transformação* que diz respeito também ao educador e à educadora que se inserem nessa realidade. “Nossa preferência deve ser pelos excluídos da sociedade e por aqueles que, por causa da sua pobreza material, não têm acesso à saúde, a uma vida familiar equilibrada, à escolarização e à educação nos valores” (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDIÇÃO MARISTA, 2003, p. 34).

Pensar sobre a pedagogia da presença marista na Educação Infantil em contextos como da Ilha Grande dos Marinheiros implica ter em conta as *Diretrizes da Educação Infantil*, segundo as quais “as crianças têm direitos que devem subsidiar a estruturação de políticas de educação infantil expressas nos projetos políticos pedagógicos das escolas” (REDE MARISTA, 2015, p. 25). Desta compreensão decorre o compromisso de a escola afirmar o lugar de cada criança enquanto sujeito que vive sua infância e, como tal, deve ser respeitada e valorizada. A partir da concepção de “*uma escola como defesa e garantia do cumprimento dos direitos fundamentais das crianças pequenas*” (REDE MARISTA, 2015, p. 25), implicam-se processos contínuos de formação tanto dos educadores como dos demais colaboradores que atuam na Educação Infantil. A formação continuada possibilita o aprimoramento dos processos pedagógicos.

Nesse sentido, a partir do contexto marista, o investimento na formação continuada significa promover alinhamentos de diretrizes, oferecer momentos de reflexão e estimular os educadores para que possam articular saberes e conhecimentos com seus pares, mobilizando novas aprendizagens para transformar. A formação continuada de educadores, como a realizada nas duas escolas sociais maristas (Tia Jussara e Águas) da Ilha Grande dos Marinheiros, busca também atender ao ob-

jetivo desencadeado pelo planejamento estratégico da área social que solicita a implementação das Diretrizes da Educação Infantil (REDE MARISTA, 2012, p. 35).

Como prática formativa, essa experiência de formação marista procura manter o cuidado e um olhar sensível, para que esta ação seja percebida e compreendida enquanto desdobramento de uma proposta que articula os documentos da rede marista com as experiências educacionais que são referências na Educação Infantil no contexto global. Daí a importância de se refletir não apenas a partir da prática, mas também a partir do embasamento teórico, tal como o implicam as *Diretrizes da Educação Infantil Marista* que remete a uma diversidade de pesquisas sobre as *novas formas de compreender a infância* e as práticas pedagógicas decorrentes.

Pesquisas conduzidas por autores como Alan Proust, Gabriel Junqueira e Júlia Oliveira-Formosinho, que ofereceram importantes ideias para a elaboração das Diretrizes da Educação Infantil Marista, também foram fontes de estudo das professoras que realizaram a formação na Ilha dos Marinheiros. Constituíram-se em material de referência para que o coordenador pedagógico continue usando-o durante as reuniões pedagógicas. Como salienta Moraes, “todo processo de formação envolve um processo de transformação, vivenciado recursivamente ao longo da vida, revelando a cada instante uma capacidade única de auto-organização, de auto-regulação dos processos vitais” (MORAES, 2004, p. 07).

Procura-se reforçar o olhar para o referencial curricular em que o ato de educar significa favorecer situações de aprendizagens orientadas, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. Neste sentido, cuidar e educar devem caminhar juntos. Tratam-se de dimensões indissociáveis que devem marcar a identidade desta etapa de ensino. O desafio consiste em deslocar o foco histórico de ações assistenciais da ação educadora de creche que, em geral, centra-se no cuidar da higiene, do sono, da alimentação, ou seja, do olhar vigilante.

Embora necessário, o cuidar, por si só, não incorpora a dimensão do educar enquanto relação

de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, as atribuições do profissional de escola infantil se confundem com o papel maternal ou paternal, na medida em que inclusive tem a tarefa de trocar fraldas e saber da alimentação. Em última instância, “na educação infantil o professor é uma profissão que está sendo inventada. Sem aquela ideia sobre o professor que dá aula para todos ao mesmo tempo e da mesma forma” (FOCHI, 2018).

A dimensão da brincadeira foi o ponto de partida para a organização da formação continuada em duas escolas sociais maristas localizadas na Ilha Grande dos Marinheiros. Concentrando esforços nas atividades brincantes, buscou-se fortalecer o olhar sensível desses educadores. As crianças brincam todo o tempo, explorando e investigando o mundo que as rodeia, inclusive acolhendo seus pares, aprendendo a se conhecer, cuidar e aprender. Dentro desta lógica, partimos do princípio que a brincadeira ensina: é uma linguagem que deixa fluir o imaginário além de constituir o mundo com seus sentidos e significados.

Abrem-se caminhos para uma educação diferenciada, mais viva, palpitante, significativa e inquietada, que não visa mais a conformação da criança a um tipo de ser humano e sociedade, mas busca, por meio de encontros verdadeiros entre crianças e adultos, o surgimento de intensidades criadoras e revolucionárias (REDE MARISTA, 2015, p. 27).

Rompendo com a perspectiva escolarizada da Educação Infantil, as *Diretrizes Maristas* apontam que as interações e as brincadeiras devem ser principais eixos norteadores da prática pedagógica. O processo educativo implica observação, registro e avaliação. Daí a pertinência de uma pedagogia da brincadeira que deve ser assumida como perspectiva central no contexto da Educação Infantil. Tenha-se em conta que “desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista e ela necessita de liberdade para viver esta experiência” (REDE MARISTA, 2015, p. 57). A partir da trajetória marista, o aprender a brincar com a criança é parte de uma pedagogia que procura ser significativa na vida dos sujeitos, em vista da transformação da própria realidade que os cerca.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver menos meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (ANDRADE, 1976).

O itinerário deste artigo partiu do desejo de contribuir para a formação continuada de professores que atuam sobretudo com a educação infantil. A tessitura foi motivada em parte pelos encontros formativos que tiveram tempo e lugar nas Escolas de Educação Infantil Marista da Ilha Grande dos Marinheiros, bairro Arquipélago de Porto Alegre. Tratou-se de discutir o *conceito de criança como sujeito histórico e de direitos*, concepção recepcionada pela BNCC, e suas decorrências para formação docente.

A inserção na Educação Infantil é uma das marcas da Rede Marista, que incluem escolas sociais localizadas em comunidades periféricas, cujos índices de desenvolvimento humano são baixos. No caso da Ilha Grande dos Marinheiros, evidenciam-se diversas situações de vulnerabilidade social que colocam em risco sobretudo as crianças, muitas vezes cerceadas do direito à infância que se expressa também pelo direito à aprendizagem. Tenha-se em conta que uma das principais formas da criança aprender é pelo brincar, além das interações que ela estabelece com seus outros. A criança, pelo seu protagonismo, sempre encontra uma maneira de brincar, por mais que o contexto social a dificulte.

A criança exercita sua capacidade criativa através da brincadeira. Ela aprende a conviver com os outros. Pela brincadeira, a criança também ensina, fala de seu mundo e constrói outros, produz cultura. Trata-se de uma linguagem que deixa fluir o imaginário, além de constituir o mundo com seus sentidos e significados. Esse foi o ponto de partida para a organização da formação continuada em duas escolas sociais maristas localizadas na Ilha Grande dos Marinheiros. A partir desse contexto, implica-se a brincadeira como uma forma pedagógica de garantir o direito de a criança aprender, de interagir com o mundo e com o outro. A formação continuada que ocorre de modo especial na Educação Infantil demanda proporcionar o desenvol-

vimento da sensibilidade educativa nas atividades brincantes. O fortalecimento do olhar sensível desses educadores passa pelo resgate da dimensão da brincadeira, pois o brincar é a atividade principal da criança, contribuindo no seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. A criança inventa, explora, investiga o mundo que a rodeia. Pela brincadeira, ela também acolhe seus pares, aprende a se conhecer, cuidar. Aprende a aprender. Em suma, na poesia de Mário Quintana, “as crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade” (QUINTANA, 2005, p. 804).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, out./dez., p. 593-594. 1976.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectivas, 2009.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BECKER, Daniel. Infância não é fase de construir currículo. *Exame*, 23 nov. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/becke-da-ufjr-infancia-nao-e-fase-de-construir-curriculo/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – PNQEI*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Estatuto da Criança e do Adolescente 25 anos!* Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- CALLEGARI, Antonio. A construção da BNCC. In: EQUIPE EDUCACIONAL FTD. *BNCC na prática*. São Paulo: FTD, 2018.

- COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDIÇÃO MARISTA. **Missão educativa marista**: um projeto para o nosso tempo. Porto Alegre: CMC, 2003.
- CRIANÇAS vivem sem saneamento básico na Ilha Grande dos Marinheiros. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 29 ago. 2015. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/08/criancas-vivem-sem-saneamento-basico-na-ilha-grande-dos-marinheiros-4835653.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.
- FOCHI, Paulo Sérgio. Educação infantil e o professor em construção. **Extra Classe**, 2018. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/09/educacao-infantil-e-o-professor-em-construcao>>. Acesso em: 02 out. 2018.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado; construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- HOLM, Anna Marie. **Baby-art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM, 2007.
- JORNALISMO AMBIENTAL. Ihados pelo esquecimento. **Uniritter**, 30 abr. 2017. Disponível em: <<https://jornalismoambiental.uniritter.edu.br/?p=1483>>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KUNDERA, Milan. **O livro do riso e do esquecimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- NASCIMENTO, Cláudia Terra do et al. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. In: OLHAR do Professor. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- ORLANDI, Miguel. Prefácio. In: OST, Pedro (Org.). **Caminho de transformação**: trajetória social marista no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: MC, 2014.
- OST, Pedro. **Caminho de transformação**: trajetória social marista no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: MC, 2014.
- PRIORE, Mary. Apresentação. In: PRIORE, Mary (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- PROUT, Alan. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação**, São Paulo, p. 28-41, 2012.
- QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
- REDE MARISTA. **Diretrizes da educação infantil**. Porto Alegre: CMC, 2015.
- REDE MARISTA. **Manual do Planejamento Estratégico: 2012-2022**. Porto Alegre: Rede Marista, 2012.
- RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil**: revisitando a história (1822-2000). 2. ed. Brasília: Unicef; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2002.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio**: ou da educação. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança/Ed. Bezerra, 1997.
- UMBRASIL. **Água da rocha**: espiritualidade marista. Guarulhos: FTD, 2007.
- UMBRASIL. **Projeto educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010.
- WEISS, Luise. **Brinquedos e engenhocas**: atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1997.