

Sílvia Adriana Rodrigues



Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
(UFMS)

silvia.rodrigues@ufms.br

Erika Natacha Fernandes de Andrade



Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
(UFMS)

erika.andrade@ufms.br

Dulcinéia Beirigo de Souza



Secretaria Municipal de Educação de
Presidente Prudente

dulcibeir@hotmail.com

O QUE É ESPECÍFICO NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA? PISTAS DE UM CAMINHO FORMATIVO A SER (RE)CONSTRUÍDO

RESUMO

Tendo o entendimento da infância como categoria geracional, com singularidades tecidas em meio a estruturas socioculturais, com necessidades específicas que precisam ser reconhecidas e valorizadas, trazemos, neste ensaio teórico, argumentos para a defesa da ação intencional, responsável e autoral de professores no que diz respeito à organização de currículos e práticas cotidianas balizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como da constituição de identidade e de profissionalidade docente específicos para este nível de ensino. Entendemos que os caminhos de formação para docência precisam contemplar experiências narrativas e estéticas como estratégias de fomento para discussões sobre currículos e organização do trabalho educativo para crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Identidade da Educação Infantil.

WHAT IS SPECIFIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION? CLUES OF A FORMATIVE PATH TO BE (RE)BUILT

ABSTRACT

Having the understanding of childhood as a generational category, with singularities woven amid sociocultural structures, and with specific needs that need to be recognized and valued, we bring arguments to defend the intentional, responsible and authorial action of teachers with regard to the organization of curricula and daily practices guided by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, as well as the constitution of identity and specific teaching professionalism for the level of education in question. We understand that the initial training paths for teaching need to include narrative and aesthetic experiences as fostering strategies for discussions about curricula and organization of educational work for very young children.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher training. Identity of Early Childhood Education.

Submetido em: 19/07/2021

Aceito em: 15/02/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp234-256>



1 PALAVRAS INICIAIS

Crianças pequenas são seres humanos **portadores de todas as melhores potencialidades da espécie**:

- inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
- tagarelas, desvelando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas **desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levem ao conhecimento, à generosidade e à participação.** (BRASIL, 1998, p. 7, grifos nossos).

Pensar a criança como ser capaz, ativo, competente e pensante nos parece ser o grande desafio imposto aos profissionais da educação que lidam cotidianamente com ela. Não é fortuito afirmar que aquilo que está já há certo tempo preconizado em alguns textos legais brasileiros, ainda não atingiu o(a)s principais responsáveis pela educação formal; ou, em outros termos, aos profissionais a quem cabe organizar o contexto para que “todas as melhores potencialidades da espécie” sejam construídas, conforme indicado na epígrafe. Há um considerável caminho a ser trilhado para que os “adultos/educadore(a)s” sejam capazes de se encantar com o universo infantil e assim permitir que ele se expresse de forma potente e as crianças usufruam plenamente de todos os seus direitos.

Tal apontamento assenta-se na compreensão de que “[...] a criança de hoje, de nossa cultura, não é um paradigma de toda infância ou infâncias [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 23), que é justificada quando se considera como relevantes

[...] os distintos contextos de nascimento, as variadas práticas de cuidados – que mudam de um lugar a outro –, a diversidade dos universos infantis – que variam não só historicamente, mas também localmente – e as diferentes incidências da cultura simbólica e material sobre a criança [...] (RODRIGUES, 2016, p. 23).

Nessa direção é necessário perceber as crianças como:

[...] atores sociais competentes e ativos, que não pensam ou formulam hipóteses tal como os adultos, mas o fazem de forma sagaz, sendo suas formas de agir e pensar muito mais complexas do que o pensamento de senso comum supõe. [...] que a possibilidade de ‘ser criança’ só é possível nas relações estabelecidas com outros grupos geracionais, etários, funcionais (adulto, adolescente, idoso, pais, professores, amigos etc.). (RODRIGUES, 2016, p. 41-42, destaque no original).

Entendemos que tais elementos precisam ser reconhecidos e valorizados quando se pretende argumentar e agir em defesa da ação, intencional e responsável, de professore(a)s da Educação Infantil (creche e pré-escola), tomada como “[...] espaço e, ao mesmo tempo, processo que visa o desenvolvimento da pessoa completa, como possibilidade de expressão das crianças em múltiplas dimensões [...]” (RODRIGUES, 2016,

p. 24), que deve adotar como objetivo precípua e função social ser “[l]ugar público de convivência, de trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos e desafetos, de constituição de identidades e subjetividades” (NUNES; CORSINO, 2012, p. 13).

Diante de tais premissas é que se organiza o presente texto, em formato de ensaio teórico, que traz a defesa da necessidade urgente de ações autorais no que diz respeito à organização de currículos e práticas cotidianas, da primeira etapa da educação básica, balizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – documento mandatário –, bem como da constituição e consolidação de identidade, e de profissionalidade docente específicos para o nível de ensino em questão.

Traremos assim argumentos em torno da ideia de que os caminhos de formação para docência direcionada à(s) infância(s) precisam contemplar experiências estéticas como estratégias de fomento para discussões sobre currículos e organização do trabalho educativo intencional; afinal “[p]alavra poética tem que chegar a grau de brinquedo para ser séria” (BARROS, 1997, p. 71).

Defendemos que a sensibilidade, a flexibilidade e a autoria do(a)s professor(a)s, em consonância com o que preconiza as DCNEI, são capacidades, funções e modos de ser e estar na profissão; seu desenvolvimento pode (e deve) ser impulsionado nos cursos de Pedagogia, viabilizando assim a construção das habilidades profissionais necessárias para atender de forma satisfatória as especificidades exigidas no trabalho pedagógico junto às infâncias atendidas na Educação Infantil.

Para tanto, o presente artigo está organizado em três momentos de discussão (excetuando esta introdução e as considerações finais). No subtítulo, que vem em seguida, argumentamos acerca das proposições trazidas nos referenciais curriculares em voga para a educação da primeira e primeiríssima infância¹, e o que entendemos ser as possíveis ressonâncias de cada um nas práticas das instituições de Educação Infantil.

Na sequência, abordamos as experiências estéticas como formas intensas e profundas de encontro com outras pessoas e com outros seres/fenômenos etc., mobilizando paixões, incitando sensações e percepções, impulsionando a criação de significados plurais, assim como de sentidos pessoais éticos e abertos para as diferenças;

¹ Na literatura corrente têm sido utilizados novos termos para diferenciar o período de vida das crianças que engloba os três primeiros anos, tal como pequenina e primeiríssima infância; usam-se ainda pequena e primeira infância e estes podem ser usados para designar também a etapa dos 0 aos 5 anos de idade que compreende a faixa etária atendida pela Educação Infantil (creche e pré-escola). Ressalte-se ainda o uso de expressões como criança pequena, bem pequena, pequenina e o usual bebês para deixar claro as especificidades das experiências e necessidades deste público. Neste texto usamos os vocábulos criança pequena e criança bem pequena para designar o público atendido na pré-escola e creche respectivamente; bem como a expressão primeiríssima infância para o período que compreende a idade até 3 anos e 11 meses, que deve, por lei, ser o grupo etário atendido em creches no contexto brasileiro.

defendemos que o(a) professor(a) manifesta disposição para se encontrar com o(a)s pequeno(a)s e para construir propostas pedagógico-curriculares autorais, na medida em que se volta para o desenvolvimento de experiências estéticas.

O terceiro momento da discussão aborda a centralidade da formação docente para que o(a)s profissionais da Educação Infantil desenvolvam, continuamente, a capacidade para poetizar as crianças pequenas como “sujeitos históricos e de direitos” conforme preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009). Compreendemos que, na medida em que o(a)s profissionais – assim como o(a)s futuro(a)s professore(a)s – são envolvidos em debates científicos, políticos, éticos e artísticos, são criadas condições para que o encontro dos sujeitos com perspectivas, histórias e realidades diversificadas seja possível. Arguimos que a dialogia e a reflexão sincera, que levam em consideração o divergente (especialmente das perspectivas adultocêntricas), facultam a participação em experiências estéticas, contribuindo, assim, para a formação do(a) professor(a) com disposição para poetizar as especificidades e as singularidades das crianças, e, também, para exercer a autonomia e a autoria pedagógica.

À guisa de conclusão, trazemos alguns argumentos para possibilitar a compreensão de que ser professor(a) na Educação Infantil e, em específico, na creche significa, no caminho da profissionalização, apropriar-se considerando as especificidades da educação da primeiríssima infância e desenvolver a capacidade para se maravilhar com o universo – muitas vezes divergente e transgressor – de cada criança.

2 SOBRE AS PROPOSTAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore. (BARROS, 2008, p. 11).

A infância manuelina é trazida epígrafe como referência daquela que defendemos que deve ser uma parcela significativa da dinâmica das vivências de que têm direito todas as crianças; uma existência permeada de muitas experiências, com a natureza e com os sentidos da vida. É nesta perspectiva que buscamos argumentar acerca do que deveria contemplar um currículo para a Educação Infantil, mais especificamente para as creches; uma vez que tomamos o currículo, conforme já pontuado por Kramer (2002, p. 71), como a “[...] explicação de intenções que dirige a organização da escola visando colocar em prática

experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”.

A “importância do currículo é hoje indiscutível”; todavia, precisamos sempre ter em mente que a “[...] sua concepção tem assumido diferentes sentidos, expressando o que, historicamente, entende-se por educação e por um indivíduo educado, e refletindo as influências teóricas hegemônicas” (MOREIRA, 2010, p. 1). Enquanto território de disputa de poderes e de concepções, o currículo abarca visões acerca de quem ensina – professor(a), educador(a), cuidador(a) –, para quem se ensina – criança, estudante –, como se aprende, como se ensina e se avalia, com objetivos declarados e/ou ocultos (ARROYO, 2013).

Na história da Educação Infantil brasileira, o movimento de construção curricular reverbera um processo – pelo menos da parte de professore(a)s/educadore(a)s, de pesquisadore(a)s da área e de movimentos sociais – de busca pela conquista da identidade específica das creches e das pré-escolas. O que é específico à Educação Infantil? As possíveis respostas a esta complexa questão nos levam a refletir sobre as propostas curriculares mais recentes para este nível de ensino, identificadas nas DCNEI – cuja primeira aprovação ocorre em 1999, sendo revista e aprovada em 2009 pela Resolução nº. 5 CEB/CNE, e republicada em 2010 – e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI), aprovada em 2017; ambos os documentos são produções oficiais, resultantes de diferentes lutas, as quais foram protagonizadas por profissionais envolvidos diretamente com a educação e, no caso do último documento citado, também por representantes do empresariado.

Voltamo-nos, primeiramente, às DCNEI que preconizam o direito à infância e a uma educação que respeite as especificidades das faixas etárias atendidas, e que trazem como prerrogativa arranjos curriculares que tenham como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Ratificamos o posicionamento defendido por outros autores (ARROYO, 2013; VIEIRA, 2010; entre outros), de que o texto das DCNEI representa um salto qualitativo para a área, fortalecendo o movimento intenso de debates e estudos² sobre a identidade da Educação Infantil. As DCNEI são frequentemente elogiadas por expressarem respeito às especificidades das crianças bem pequenas e pequenas³; por explicitarem princípios e métodos de trabalho pedagógico amplamente reconhecidos cientificamente; por

² Conforme indicado no próprio documento: “O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público e sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação e entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais [...]” (BRASIL, 2010, p. 34).

³ No grupo crianças bem pequenas incluem-se os bebês, pois partimos do entendimento de que estes não estão excluídos da categoria criança; mas, claramente, detêm especificidades que os diferenciam das crianças pequenas da Educação Infantil e, sem dúvida, das maiores que estão no Ensino Fundamental.

apresentarem com clareza as experiências que devem ser desenvolvidas para o aprendizado de línguas e linguagens, para o cuidado do corpo e da saúde, e para o dimensionamento das relações interpessoais etc.; bem como ser um documento “aberto” que permite as devidas adaptações regionais/culturais, tão necessárias a um país multifacetado culturalmente como o nosso.

Conforme indica Arroyo (2013, p. 208), as DCNEI demarcam – de forma explícita e coerente – a criança como centro do planejamento, indicando que é necessário existir um cuidado em “conhecer a diversidade das infâncias”. Deste modo, normatiza-se que a organização de propostas pedagógicas parta de uma percepção mais realista da diversidade das crianças, que privilegiem no trabalho cotidiano a formação integral do(a)s pequeno(a)s, considerando-os como “[...] ser humano histórico, social, cultural, ético, corpóreo, de diferentes linguagens, estético, de memória, imaginação, sensibilidade [...]” (ARROYO, 2013, p. 209).

Orientando acerca da indispensabilidade de consideração das singularidades das crianças, as DCNEI também prescrevem que as creches e pré-escolas, no processo de elaboração de suas propostas curriculares, precisam levar em conta “[...] suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 27). Em uma perspectiva humanizadora, balizada ainda pelo ineditismo, o documento oficializa que devemos garantir autonomia nos modos de organizar a educação das infâncias do campo e as realidades particulares das crianças indígenas. As DCNEI apresentam experiências indispensáveis ao desenvolvimento integral das crianças envolvendo o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico; todavia, o documento deixa claro que a integração e a organização dessas experiências precisam ser tramadas de modo criativo, respeitoso e autoral pela comunidade escolar (BRASIL, 2010).

Se por um lado temos nas DCNEI uma concepção de infância plural e um currículo que tem o(a) professor(a) como seu/sua principal mentor(a), por outro somos interpelados pelas regulamentações constantes na Base Nacional Curricular que – conforme entendemos – apresenta-se como desconstrução de uma série de conquistas da área, alcançadas nos últimos anos a duras penas.

Uma das justificativas oficiais do governo brasileiro – há época – para a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi o cumprimento da lei; na Constituição Federal (BRASIL, 2017), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) consta que as escolas elaborarão seus currículos atendendo princípios e conteúdos mínimos comuns, expandidos pelo que

é diverso e necessário nas localidades. Uma outra foi a “igualdade de oportunidades” na aprendizagem, buscando “[...] reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários” (BRASIL, 2017, p. 11); justifica-se que, em um país marcado por profundas desigualdades sociais, são necessários acordos clarificando os saberes de veiculação imprescindível a todos pela educação formal e escolar, equalizando os acessos às produções humanas.

Por um lado, a justificativa do atendimento à lei é controversa especialmente quando consideramos que as DCNEI, em vigência, trazem normatizações que contribuem para equalizações nos atendimentos escolares. Por outro, o argumento que estabelece a relação entre BNCC e igualdade de acesso à cultura é falacioso⁴; verifica-se, ainda, que o *slogan* de democratização dos bens culturais vem sendo desmistificado por uma parcela significativa dos pesquisadores brasileiros, que questionam a construção de uma norma curricular a toque de caixa, e na relação com um contexto político particularmente conservador e retentor de direitos⁵. Desde sua proposição, a BNCC vem sendo problematizada, especialmente no que tange a adequação do documento, os interesses na sua adoção, seus prováveis limites e riscos.

Estudos na área da didática questionam o falso poder atribuído aos currículos para sanar problemas que exigem políticas e ações articuladas, envolvendo o financiamento, a valorização docente e o fortalecimento de direitos sociais (LOPES, 2018; OLIVEIRA, 2018). Investigações no campo das políticas educacionais abordam a probabilidade de a BNCC corroborar interesses neoliberais, priorizando formações utilitaristas, preparatórias e meritocráticas, incorporando a prática da resiliência e da privatização, úteis para o mercado de trabalho (MARSIGLIA *et al.*, 2017; CORREA, 2018; MOREIRA, 2018). Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84) sinalizam que a forma como a BNCC está organizada é deveras temerosa, tendo em vista que:

[...] a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores.

Pesquisadores da Educação Infantil – em específico – mostram que a BNCC pode incentivar avaliações de conteúdos em creches e pré-escolas, acirrar práticas mecanicistas,

⁴ Trata-se de uma petição de princípio, pois a conclusão do silogismo que estabelece a conclusão apenas afirma o que consta nas premissas: (i) premissa maior: currículos nacionais garantem igualdade no sistema educativo; (ii) premissa menor: a BNCC fornece as bases de um currículo nacional; (iii) conclusão: a BNCC garante a igualdade no sistema educativo.

⁵ Sobre o contexto brasileiro a partir de 2016 ver Krawcsyk e Lombardi (2018).

além de contribuir para a massificação, pois o diverso pode não estar contemplado nos objetivos ou competências do currículo comum (CAMPOS; BARBOSA, 2015; ABRAMOVICZ *et al.*, 2016; CORREA, 2018). Trabalhos produzidos desde que o governo publicou a primeira versão preliminar da BNCC, em 2015, evidenciam, por um lado, o esforço de o documento ratificar noções presentes nas DCNEI; como por exemplo, a afirmação de que interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, e que estas devem ser intencionais e organizadas por meio de experiências que integram diferentes dimensões da vida e diversas linguagens, ressaltando a noção de criança ativa e competente (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

No entanto, a versão aprovada em 2017 traz mudanças em termos de estrutura e de conteúdo, sendo a mais significativa delas a adoção da noção de competência articulada à ideia de “direitos de aprendizagem”, que no limite se traduz numa visão simplista e instrumental de educação. Para Pasqualini e Martins (2020, p. 428), embora conservados os princípios preconizados nas DCNEI, das interações e brincadeiras tidas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, “[...] estes comparecem mais como princípio geral e pano de fundo do que propriamente elemento organizador (estruturante) da proposta”.

Podemos, então, refletir que a BNCC promove um esvaziamento da figura do(a) professor(a) como protagonista na concepção, criação e execução de propostas curriculares. Quando se concebe que o docente se preocupará tão somente – ou primordialmente – em elencar direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, também se impõe às creches e às pré-escolas uma perspectiva de currículo escolarizante, em detrimento de um brincante; o(a)s profissionais não são provocado(a)s a pensar em propostas educativas que respeitem profundamente as crianças situadas social, cultural, histórica e politicamente, que apresentam necessidades singulares e que precisam ser acolhidas em suas diferenças.

Diante da coexistência dos referenciais legais brevemente trazidos para reflexão, quais estratégias podemos utilizar para criar e fomentar currículos e práticas que respeitem a primeiríssima infância em todas as suas especificidades? É o que buscamos abordar na seção a seguir; nosso principal argumento é a experiência estética como via imprescindível para a humanização, igualmente, como via que potencializa encontros, e a tessitura de práticas pedagógicas poéticas – no sentido grego de *poiesis* –, possibilitando, assim, a imaginação do surpreendente, do inusitado, do que ainda é inexistente.

3 POETIZANDO PRÁTICAS E CURRÍCULOS NO ENCONTRO COM OS PEQUENOS

[...]
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
[...]
Ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
Qual é o melhor: se é isto ou aquilo (MEIRELES, 2012, p. 63).

A dúvida inspiradora de Cecília Meireles é o impulso que nos leva a pensar o porquê de escolher... Escolhas precisam ser feitas, mas em que medida elas implicam excluir algo? Por que não podemos escolher agregar ao invés de segregar? O questionamento é pertinente quando se pensa em elementos balizadores da prática pedagógica cotidiana com as crianças pequenas, cujo pensamento e olhar para o entorno não é particionado; o universo infantil é holístico, urgente, sedento e poético. Como já nos ensinou Manoel de Barros (2008): as crianças e suas infâncias são “ligadas em despropósito”...

Tendo essa ideia em mente, tomemos então Henri Matisse (1869-1954) que aborda a beleza do encontro entre um “bom poeta” e o pintor, ocorrido especialmente quando a produção poética mobiliza e transporta a imaginação do artista plástico, permitindo-lhe “criar o seu próprio equivalente da poesia” (MATISSE, 1972, p. 206). O artista mostra que a relação profunda e respeitosa com o outro – e com suas produções, expressões, pontos de vista etc. – é ação imprescindível para a aproximação com realidades diferentes, para a tessitura de sentidos novos, ou mais curiosos, acerca do mundo natural, social e cultural. Nos encontros sinceros somos trasladados a universos plurais; como nem tudo está dito, tampouco previamente delineado por trajetórias servis, também temos liberdade para criar roteiros próprios, mediante tempos e necessidades singulares, investigando as ligações imaginárias que são movimentadas em meio às relações.

Matisse acrescenta que o encontro sensível, instrutivo, prazeroso com poetas e escritores é libertador, pois permite um encontro consigo: com o seu processo, sua expressão, sua identidade, com um modo genuíno de criar. Podemos traçar uma analogia, entre os encontros descritos por artistas e os encontros necessários de serem promovidos na Educação Infantil. Quando retomamos, em específico, a identidade das creches, compreendemos que as intencionalidades pedagógicas precisam ser propulsionadas pelo

encontro radical – cujas qualidades assemelham-se às descritas por Matisse – com as crianças de 0 a 3 anos.

Acreditamos que a creche deve ser espaço de cuidado das necessidades físicas do(a)s pequeno(a)s, mas também de educação em sentido amplo; um ambiente propício ao desenvolvimento físico, moral e psicológico (cognitivo e afetivo); um contexto para mediar e favorecer os processos de constituição identitária: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, a criação etc. Está aqui imbricada a busca por garantir acessos às produções culturais, às formas de sociabilidade e de afetividade mais elaboradas pela humanidade, sem abreviar as infâncias, valorizando os modos singulares de relação da criança com o mundo que a rodeia (MELLO, 2010; RODRIGUES, 2016).

Conforme preconizado pelas DCNEI, o trabalho pedagógico nas creches – assim como nas pré-escolas – deve incluir as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes, o que nos leva a assumir que todas as ações com os pequenos precisam ter caráter relacional e lúdico. Outros elementos estruturantes da intencionalidade pedagógica remetem à unidade cuidar-educar, concretizada em meio às relações interpessoais com adultos e pares da mesma idade; e à atenção às infinitas manifestações da criança pequena, que precisam ser valorizadas e fomentadas em meio às ações intersubjetivas, pois são vias indispensáveis para o conhecimento do mundo natural e cultural, bem como para a construção da personalidade (BRASIL, 2010; RODRIGUES, 2016).

Além das normatizações das DCNEI, os textos de outros documentos oficiais – por exemplo, “Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009a), “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009b), “Brinquedos e Brincadeiras: Manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012) e “Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2006) – tratam com mestria a inter-relação entre os saberes, as linguagens e os desenvolvimentos sócio afetivos que são imprescindíveis para uma formação plena das crianças; a beleza destes textos é estendida, pois todos são também suficientemente indeterminados, dando margem a iniciativas autorais do(a)s profissionais e inspirando condutas voltadas à mobilização democrática e ao respeito às diversidades.

De modo condizente com o que está posto nos documentos citados, parece-nos crível afirmar que os encontros com as crianças e com as suas infâncias tornam-se portas de abertura *sine qua non* para a tessitura de percursos curriculares significativos e coerentes com a identidade da creche. Assumindo a imprescindibilidade do encontro com

a criança, o(a) professor(a) também adentra o universo das coisas e dos movimentos que o(a)s pequeno(a)s observam, exploram e criam, balizados muitas vezes por interesses emocionais e/ou corporais, transgredindo as lógicas adultocêntricas e representacionais. Os adultos aprendem, junto à criança, a valorizar o que não é hegemônico; os seres, as matérias e os fenômenos ínfimos, inusitados, voláteis, efêmeros e até mesmo incorpóreos, tornam-se matrizes importantes para a organização dos currículos e das práticas.

Para potencializar o encontro radical – respeitoso, atento e singular – do adulto com a criança, defendemos a promoção de experiências estéticas em consonância com os princípios estéticos preconizados nas DCNEI. Estes princípios normatizam o compromisso que as propostas pedagógicas das creches e das pré-escolas devem assumir no que tange ao desenvolvimento da sensibilidade, da inventividade e da criatividade, em meio às situações que envolvem a brincadeira, a ludicidade e o acesso democrático às diferentes manifestações culturais e artísticas, reconhecendo que a criança é capaz de significar a vida de modo plural (BRASIL, 2010).

Conforme Andrade e Cunha (2017), Crick (2019), Andrade e Santana (2020) e Andrade, Mercado e Ferreira (2020) pode-se definir a experiência estética como aquela que toca os sujeitos singularmente, provocando a sensibilização, a mobilização de emoções e o avivamento de desejos. Não se limitando ao apaixonamento, a experiência verdadeiramente estética também impulsiona a ação e o movimento do pensamento. Conforme Andrade e Santana (2020, p. 5):

Para detalhar os meandros da experiência estética, Dewey (2010, p. 119) explica que as emoções fazem ‘parte do eu, certamente’, mas, como energias ‘em si’, elas ‘não passam de reflexos automáticos’. Na experiência estética, ampliar a capacidade de sentir e de reagir emocionalmente é fundamental, mas é preciso ir além dos apaixonamentos, viabilizando ‘o enriquecimento da consciência ou da percepção’ (DEWEY, 1958, p. 101). Ao participar de experiências com qualidades estéticas, o sujeito passa a sentir mais; ele identifica e distingue de modo mais acurado as qualidades dos objetos, dos materiais, dos contextos, das interações e das ações. A pessoa também é incentivada a transver tais qualidades – a poetizar, ou ultrapassar, imaginativamente, os limites naturais dos materiais ou fenômenos – , de forma a criar sentidos, significados, bem como modos genuínos de agir e fazer (DEWEY, 1958, 2010, grifos no original).

O aporte deleuzeano faculta ampliações nas reflexões sobre o pensamento e a multiplicidade no campo do sensível, levando-nos à compreensão de que a experiência estética é indissociada dos planos político e ético, uma vez que os afetos surgem na relação profunda com o outro, no “entre” corpos, indicando-nos linhas de fuga que necessitam ser exploradas, percebidas, reelaboradas e pensadas (DELEUZE, 2011, 2018). Pode-se então dizer que, ao serem sensibilizados esteticamente, o(a)s bem pequeno(a)s têm a oportunidade de participar de universos e de situações plurais, encontrando corpos, signos,

modos de agir e de ser que movimentam novos fluxos; as crianças também participam da criação (intencional e/ou intuitiva) – de gestos, movimentos, danças, colorações, balbucios, músicas etc. –, elaborando sentidos acerca do que é vivido sobre o mundo, sobre as relações e sobre si mesmas, tecendo singularidades que nos falam sobre suas necessidades e, ao mesmo tempo, trazem dizeres sobre as crianças, as infâncias, os universos fantásticos etc.; estas expressões estéticas das crianças afetam e dialogam com o meio, mobilizando a nossa vontade, de modo que passamos a querer poetizar e a transver a realidade.

O acesso às artes é a principal via para a experiência estética; todavia, outros momentos do cotidiano também podem abarcar qualidades estéticas se favorecerem o enriquecimento da vida, a expansão da sensibilidade, a expressão de fluxos descodificados, assim como a construção de significados coletivos e a composição de sentidos pessoais. A vivência na natureza, um banho diferente, uma atividade culinária seguida de refeição em local especial, um momento de contação de história, o abraço caloroso em meio à conversa acolhedora, uma assembleia, a identificação de mudanças no meio institucional decorrentes de ações coletivas, a brincadeira enquanto fim almejado pelo grupo e que motiva a participação intensa de cada um/uma etc., podem, portanto, constituir experiências com qualidades estéticas.

O(A) professor(a) constrói, e ao mesmo tempo manifesta, disposição para se encontrar/encantar com o(a)s pequeno(a)s, na medida em que se volta para o desenvolvimento de experiências estéticas. O(A) docente compreende que as propostas pedagógicas precisam manter as suas margens abertas, para que sejam povoadas pela multiplicidade de perspectivas e sentidos gerados pelo(a)s pequeno(a)s, tornando-se, assim, um “território fracionado em diversas linhas e viscosidades” (CHIH, 2014, p. 483). As crianças, por sua vez, são acolhidas em suas diferenças – ou seja, em suas rebeldias contra os princípios do pensamento dogmático –, sentindo-se mais à vontade para compartilhar e conhecer formas de sensibilidade, identificando, ainda, que são autoras dos processos vividos no coletivo.

As identidades das crianças e do(a)s professore(a)s são fortalecidas em meio aos avizinhamentos e às propostas estéticas, pois os propósitos dos sujeitos são tensionados e reelaborados continuamente. O(A)s professore(a)s têm mais possibilidades para criar sentidos genuínos sobre o magistério, sobre a qualidade e a especificidade dos currículos e planejamentos pedagógicos, sobre a relação com as famílias e a comunidade, bem como sobre o fazer das crianças, pois, conforme Chih (2014, p. 487), “[...] o sentido é algo que é

produzido durante o confronto com o impensável”, nas “relações diferenciais”, com “aquilo que nos dá a pensar”, sendo “uma criação do pensamento”.

A experiência estética mantém-se estreitamente ligada aos domínios da ética e da política, por impulsionar a fala e a escuta das minorias, provocar a coletivização de ideias plurais e fortalecer o debate sobre o que é essencial para a humanização e para as relações democráticas. A “estética é um eixo operante na formação da personalidade” (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 148), e, inclusive, na constituição da identidade docente; os domínios da estética influenciam não apenas os contornos do desenvolvimento sensível da pessoa, mas a formação do gosto que pode (ou não) se tornar aberto aos ideais de justiça, combatendo silenciamentos e posturas que visam a dominação (CRICK, 2019). Segundo Paulo Freire (2013, p. 145):

[...] a educação é, por natureza, um exercício estético. [...] O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente.

Acreditamos que a notoriedade pedagógica das experiências estéticas pode ser potencializada mediante as narrativas do(a)s professore(a)s acerca do que é vivido junto aos pequenos de seu grupo e nas rotinas das creches (e pré-escolas) de modo geral. Os registros – escritos, fotográficos, videográficos etc. – do(a) docente acerca dos sentidos expressos pelas crianças em meio às atividades, assim como a sistematização das próprias percepções e/ou dos sentimentos de (in)satisfação identificados no exercício de lecionar, podem ser retomados de modo reflexivo em outros momentos, tornando-se fundamentos para a compreensão de propostas com brincadeiras, interações e linguagens realmente necessárias e significativas para o(a)s pequeno(a)s.

Reiteramos que nos encontros com as crianças, viabilizados pelas experiências estéticas, o(a)s profissionais da educação poetizam práticas e currículos; a exemplo de Matisse, isto é, buscando ler as crianças com prazer – e, lógico, com embasamento e intencionalidade científicos –, “[...] podemos encontrar uma força insólita capaz de alargar nossas visões demasiadamente conservadoras, nossas concepções fundamentadas na reprodução do senso comum” (BRITO; COSTA, 2019, p. 132). O(A) professor(a) continua responsável pela intencionalidade educativa, mas os seus propósitos são atravessados pelas demandas, transgressões e questionamentos do(a)s pequeno(a)s, o que viabiliza a escolha de caminhos pedagógicos possivelmente mais éticos, políticos e democráticos.

Onde e como o(a)s professore(a)s, cujo perfil defendemos, construirão estratégias e instrumentos para a flexibilidade necessária, de modo que tenhamos na prática currículos

desta natureza, construídos a partir do encontro poético com as crianças? Na sequência refletiremos sobre esta problemática partindo do entendimento do “[...] ofício do ser professor como um trabalho eminentemente político e afetivo [...]” (SOUZA, 2018, p. 149) e para que se efetive como tal é essencial formação específica e qualificada.

4 EM PAUTA A FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S PARA A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso trabalhar com alunos. Isso não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professor implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (FREIRE, 1993, p. 10-11, grifos no original).

Acreditamos ser oportuno iniciar este subtítulo com a provocação freiriana acerca da identidade profissional para a docência, que cabe para outros níveis de ensino, mas que se torna ainda mais provocativa quando se pensa no(a) profissional que atua junto às crianças bem pequenas. Também é urgente retomar os ensinamentos do pensador recifense em um momento histórico sombrio, de ampla campanha de defesa da educação domiciliar, da retomada da defesa de papéis maternos e de ações assistencialistas na atenção aos pequeno(a)s, bem como do achincalhamento de tudo que é público e, mais diretamente, da educação formal.

Nesse contexto, faz-se extremamente importante afirmar, de forma categórica, que ser professor(a) não é simplesmente questão de vocação ou dom; para o exercício comprometido com a função social da profissão é necessário preparo e compromisso acadêmico, político e social para tal, como já nos ensinou Paulo Freire em seus escritos “Professora, sim; tia, não” (FREIRE, 1993) e “Pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996). É certo que é preciso um mínimo de identificação com a profissão, e “[...] a condição *sine qua non* defendida é a de se identificar com as tarefas que a profissão prescreve, com as exigências cotidianas que a função demanda e ir adequando os saberes e habilidades pessoais a elas [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 201); mas entendemos que saberes e fazeres, que permitirão ações pedagógicas de cunho profissional (intencional e não intuitivos), são construídos e reconstruídos de forma reflexiva no processo de formação inicial, e no exercício cotidiano da função, marcando, assim, a intencionalidade e a profissionalidade das ações pedagógicas, e a inesgotabilidade da formação (RODRIGUES, 2016).

Conforme apontam Amorim e Dias (2013), a valorização do(a)s profissionais docentes para atuarem junto à pequena e pequenina infância, pautada na (re)construção de sua identidade, no seu reconhecimento social e profissional, impõe aos cursos de formação inicial, continuada, em exercício etc., o desafio de superar as ideias arraigadas no senso comum de que “dom, vocação, maternagem e afetividade feminina” são as marcas, ou exigências básicas, para a prática pedagógica em instituições de Educação Infantil. Assim, é importante sinalizar o entendimento de que

[...] calma, paciência e carinho são atributos extremamente necessários ao trabalho junto a crianças pequenas; no entanto, não se pode acreditar que estes são dons ou aptidões naturais de uma pessoa ou exclusiva de um gênero, mas sim como capacidades desenvolvidas pelo profissional ao longo do exercício de sua profissão, que podem ser qualificadas como aprendizagens experienciais. (RODRIGUES, 2016, p. 201).

De forma complementar, Gomes (2009, p.15) indica que a ação pedagógica no nível em questão “[...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares [...]”. Também nesta direção, Paulo Freire (1996, p. 45) afirmou que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]

Sobre o termo “crítica/crítico”, conforme definição do próprio Freire (1996), este traz em seu bojo elementos como consciência, curiosidade, postura, atitude, leitura, pesquisa, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, conscientização, autoinserção, entre outros. Destarte, pensamos ser importante que, no processo de formação para atuação profissional na Educação Infantil, sejam contempladas (e até priorizadas) discussões e práticas que auxiliem a(o)s futuras educadora(e)s a refletirem; sobretudo acerca das concepções de criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento, educação, ensino, papéis e responsabilidade social do professor(a) que os aprendizes adotam e quais seriam as desejáveis na atuação docente, como forma de viabilizar a construção de uma postura autônoma, verdadeiramente crítica e reflexiva na organização de sua ação pedagógica nas instituições de educação coletiva (RODRIGUES, 2016, 2017).

Reafirmamos, então, que o processo de formação profissional precisa favorecer a construção e a elaboração de conhecimentos de diversas naturezas (legais, éticos, estéticos, práticos e teóricos das mais variadas áreas), para que na ação cotidiana o(a) professor(a) saiba como organizar o ambiente e sua ação voltados à promoção de uma

pedagogia que favoreça a efetiva participação das crianças, valorizando e incentivando o exercício da capacidade de comunicação, expressão e representação destas; garantindo, assim, a efetivação de “[...] propostas pedagógico-curriculares com identidade própria, plenas de referenciais teóricos e práticos que traduzam a compreensão da amplitude do respeito aos direitos da criança [...]” (RODRIGUES; GUIMARAES; PIFFER, 2011, p. 291).

Diferentes escritos (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998 dentre outros) já destacaram a importância de que os cursos de formação para a docência junto às crianças pequenas socializem conhecimentos sobre as características do desenvolvimento infantil, da estruturação do espaço físico e da rotina diária; sobre estratégias de interação com o(a)s pequeno(a)s; sobre questões que favoreçam e permitam as trocas de experiências entre as crianças, como também entre elas e os adultos, com vistas à aprendizagem e a um adequado desenvolvimento global; além destes destaques acrescentamos ainda a necessidade de fomentar a formação ética e estética do(a)s professore(a)s.

É importante pontuar que a questão da formação e da qualificação do(a) profissional docente para atuação em instituições de Educação Infantil, especialmente na creche, foi e continua sendo pauta de intensos debates e reflexões; tal cenário coloca-nos frente a uma incômoda realidade: “[...] ainda há passos importantes a serem dados no sentido de instituir de forma definitiva que profissional e qual o perfil necessário para atuação qualificada e especializada em instituições de atendimento educacional coletivas para a pequena infância” (RODRIGUES, 2017, p. 334-335).

Os escritos wallonianos já sinalizavam que a formação do(a)s professore(a)s não pode ficar limitada aos livros; deve antes ter como referência inquestionável as experiências pedagógicas que eles próprios podem realizar, no sentido de adaptar as orientações dos manuais às condições reais do espírito e da natureza da criança com a qual lida no dia a dia. É nesta perspectiva que defendemos o curso de Pedagogia como espaço por excelência para a formação com vistas a uma atuação docente sensível, política, ética e estética (RODRIGUES, 2017).

Destacamos, então, que compreendemos que a organização curricular desse curso, diferentemente de outras licenciaturas, tem potencial de permitir momentos de encontro do futuro(a) profissional docente com as crianças pequenas – cada uma com perspectivas, histórias e experiências diversificadas – e com vivências cuja base necessita ser de diálogo e de trocas com o(a)s pequeno(a)s, e com os pares.

Pensando especificamente sobre o momento de realização de estágios na Educação Infantil, contemplado de forma mais contundente no curso de Pedagogia, Cerisara *et al.*

(2002) defendem que a atividade precisa tomar como referência o entendimento dos espaços de aprendizagem da creche e da pré-escola como *lócus* privilegiado, de reflexão e de produção do conhecimento em direção ao entendimento verdadeiro dos universos infantis. No que diz respeito ao contato direto do(a)s estudantes realizado no âmbito das instituições de educação coletivas para crianças pequenas, tal atividade pressupõe “[...] o entrecruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, dos estagiários, dos professores e demais profissionais de Educação Infantil [...]” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 107-108), rumo à construção de saberes sobre os modos de ser e de aprender da criança pequena. Este se configuraria como um dos caminhos para a construção de “um outro olhar”, mais sensível às crianças e diferente daquele que conduz à construção de práticas pedagógicas normativas.

Esse olhar mais sensível, ou aquilo que Rinaldi (2012) chamou de escuta do outro, é a disponibilidade para não só ouvir o que o outro tem a dizer, mas também respeitar e acolher com o reconhecimento e a aprovação da alteridade, e, no caso das crianças bem pequenas, da sua competência *sui generis*; isto porque, a comunicação e o diálogo envolvem a acolhida e a valorização de outras linguagens, muitas vezes alheias aos adultos, mas que permitem que o ato comunicativo seja seguramente enriquecedor aos participantes (adultos e crianças). Assim, “[e]scutar envolve **receber** o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), **abrir-se** para o entendimento de sua hipótese, **identificar-se** com sua hipótese, para a compreensão do seu desejo” (FREIRE, 1992, p. 11, grifos no original).

A acesso à arte – às produções, poéticas, histórias, aos processos de trabalho de artistas e de coletivos que mantêm vivas as manifestações da cultura – parece-nos outro caminho fecundo para refletir a formação inicial do(a)s professore(a)s nos cursos de Pedagogia, contribuindo para a contínua renovação do olhar do(a)s profissionais que trabalham pela humanização. A materialidade artística possibilita o encontro com as expressões e belezas plurais do mundo, com as vozes não hegemônicas das minorias, que são objetivadas nas produções humanas. Arriscamos dizer que brincando – de apreciar e/ou de compor – com linhas, cores, formas, instalações, sons, movimentos, telas, tecidos etc., há oportunidades únicas para o desenvolvimento sensível do(a) professor(a), no que tange à sua capacidade para elaborar sentidos poéticos sobre as diferenças trazidas por cada criança, e, igualmente, no que diz respeito a uma percepção ética, política e estética acerca dos materiais, produtos, instrumentos, espaços, brinquedos e propostas compartilhados com os pequenos (porque o básico não basta; é urgente garantir a

participação das crianças nas produções humanas).

A profissão docente, em uma perspectiva revolucionária e libertária, implica a relação com a arte, na qual o(a) professor(a) também pode desenvolver uma disposição criadora; ou seja, uma atitude psicológica “[...] que revoluciona e desconstrói hábitos, que conscientiza e provoca a lucidez, possibilitando o emergir do inédito e a reconstrução do próprio ser humano [...]” (COFFACCI; ANDRADE, 2019, p. 8). A gênese da capacidade criadora do ser humano “[...] está na vivência de experiências estéticas que viabilizam a emoção nova, o seu encontro com saberes e sentidos construídos em experiências passadas, assim como a coordenação das forças internas [...]” (ANDRADE; SANTANA, 2020, p. 164), transformando obstáculos em agentes favorecedores e em empenhos planejados. Compreendemos que a arte é linguagem indispensável para o professor vivenciar processos estéticos, de modo que ganhe consciência da qualidade das suas ações – e do que é vivido em um plano macro nas políticas educacionais –, conseguindo, enfim, (re)criar propósitos e condutas no trabalho junto às crianças.

Para que tais apontamentos tornem-se realidade um primeiro passo é questionar tanto o currículo dos cursos de formação de professore(a)s, quanto os que têm balizado as práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil, especialmente das creches. Até que ponto temos fomentado espaços que permitam encontros e diálogos sensíveis entre o(a)s diferentes autore(a)s da prática pedagógica?

5 À GUIZA DE CONCLUSÃO

Como se pode fazer arte sem paixão? O artista pode dominar a arte mais ou menos, mas é a paixão que motiva sua obra. (MATISSE, 1972).

Na busca por concluir a discussão proposta (ainda que seja de entendimento que ela não se esgota nos limites dos argumentos que trouxemos ao longo do texto) tomamos o apontamento de Henri Matisse acerca do valor da paixão, pois consideramos que ela serve como mote também para mover a educação ou, mais precisamente, que ela é necessária aos sujeitos responsáveis pela condução dos processos educativos junto à pequena e à pequenina infância.

Madalena Freire (1983) já nos ensinou alguns dos caminhos que movem “a paixão de conhecer o mundo”, sinalizando que eles fazem paragens significativas na curiosidade, nas explorações insólitas e livres, em descobertas encantadoras, vivências prazerosas e incentivo incondicional. Também nos alertou para o fato de que “[e]nsinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão” (FREIRE, 1992, p. 11).

Tais provocações levam-nos a retomar a normativa oficial que consideramos, como já salientado, a mais assertiva para ser levada em conta na organização das práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil, quer seja, as DCNEI. Destacamos neste documento as que julgamos ser as suas duas principais características: a consideração da pluralidade e das especificidades das crianças – bem como de suas infâncias –, e a apresentação das experiências imprescindíveis à humanização das crianças de maneira suficientemente indeterminada, dando margem a iniciativas autorais dos profissionais da educação.

Dessa forma, afirmamos que estudos aprofundados das DCNEI nos cursos de formação de professore(a)s precisam manter relação com a literatura científica, mas também ser intercambiados com experiências artísticas, com registros sinceros acerca das vivências de estágio, das práticas de ensino e com a elaboração de projetos passíveis de serem desenvolvidos com as crianças, garantindo seus direitos, provocando a expressão e o posicionamento genuíno dos pequenos, favorecendo o acesso a relações interpessoais respeitadas e à melhor produção da humanidade. Esta ligação entre currículo, ciência, arte e reflexão pode ser mote para o florescimento de experiências estéticas.

Entendemos que o(a) professor(a) que participa de experiências estéticas tem mais condições para propor vivências com essas qualidades junto aos pequenos; poetizando as ações, os modos de pensar e de agir das crianças, o(a)s professore(a)s constroem currículos autorais em consonância com a responsabilidade social que lhes cabe; e de modo que a característica de currículo suficientemente indeterminado das DCNEI seja via para a democratização, bem como para o respeito incontestável das singularidades do(a)s pequeno(a)s de 0 a 3 anos.

Para finalizar, é importante registrar que a defesa da formação do(a) professor(a) da Educação Infantil seja “polivalente”, no sentido de abarcar múltiplos saberes e conteúdos das mais diversificadas áreas do conhecimento, uma vez que sua ação profissional é multifacetada. Conforme salientou Madalena Freire (1983, p. 14): “[...] todo educador faz prática e teoria. Pois como o ato de conhecer só pode ser construído pelo sujeito, somente cada educador(a) pode praticar sua teoria, somente ele(a) a sabe, pois a construiu”; assim é preciso que os cursos de formação forneçam a este(a)s profissionais elementos para que tal entendimento esteja presente cotidianamente em suas mentes e deem tonalidade autoral às suas ações.

Reiteramos ainda que acreditamos que esse processo se dá, por excelência, em cursos de Pedagogia, uma vez que é neste espaço que podem ser – e em grande medida

são – contempladas discussões acerca das múltiplas linguagens infantis, tão necessárias de serem consideradas no trabalho cotidiano com as crianças bem pequenas; uma ação que precisa ser balizada pela observação, escuta e criatividade, bem como pela imaginação e fantasia que habitam os universos infantis, pois como já nos alertou Manoel de Barros (1997, p. 75): “O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”. Empreendamos então formas de transver e garantir que o(a)s pequeno(a)s também o façam!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46-65, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Revista Educação**, Campinas, n. 18, v. 1, p. 37-45, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1896>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- ANDRADE, Erika Natasha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius da. Action research with John Dewey’s poetic and rhetoric pedagogy. **International Journal of Action Research**, v. 13, p. 261-275, 2017. Disponível em: <https://www.budrich-journals.de/index.php/ijar/article/view/30461>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- ANDRADE, Erika Natasha Fernandes; MERCADO, Aline Cristine Androlage; FERREIRA, Karen Carolynne Oliveira. Brincando com Agripino: experiências estéticas e arte em uma creche de Corumbá/MS. In: RÜCKERT, Fabiano Quadros; MOREIRA, Natalia Claro. **Pensando a cidade**: Corumbá em perspectiva interdisciplinar. Campo Grande: Life, 2020.
- ANDRADE, Erika Natasha Fernandes; SANTANA, Kariny Pereira. Experiência estética e expressividade na creche. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 153-172, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3353>. Acesso em: 02 de jun. 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. São Paulo: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1997.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos** – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana Severiano Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**:

promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 fev. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: Manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRITO, Maria dos Remédios; COSTA, Dhemerson Warly Santos. Deleuze: o aprender como experiência estética. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n.32/33, p. 120-135, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35117/27894>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. *et al.* Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, v. 4, n. 5, p. 12-20, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11157/10630>. Acesso em 03 jun. 2021.

CHIH, Chiu Yi. Por uma estética da diferença: um diálogo entre Deleuze e Artaud. In: FORNAZARI, Sandro Kobol. (org.). **Deleuze hoje**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2014.

COFFACCI, Enmilly da Costa; ANDRADE, Erika Natasha Fernandes. A criação na formação do pedagogo. Por que estudar Joan Miró? *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, 4. 2019. Corumbá. **Anais on-line**, Corumbá: UFMS, 2019, p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/2XIUrQs>. Acesso em: 20 set. 2019.

CRICK, Nathan. **Dewey for a new age of fascism**. Teaching democratic habits. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Ester Pillar;

- BORDIN, Jussara. (org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 11-14.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- FREIRE, Paulo. O que é método dialógico de ensino. In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. (org.). **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes e revisão de Lólio Lourenço de Oliveira. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 121-146.
- GOMES, Marineide Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, maio/ago., 2002. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954/11410m>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.
- MARSIGLIA, Ana Carolina *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- MATISSE, Henri. **Escritos e reflexões sobre arte**. Tradução de Maria Teresa Tendeiro. Lisboa: Ulisseia, 1972.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.
- MELLO, Suely Amaral. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM).
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-30.
- OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra; ANDRADE, Erika Natasha Fernandes. A qualidade estética da vivência e a organização do trabalho pedagógico. In: MARTINS, Bárbara Amaral; RÜCKERT, Fabiano Quadros; SANTOS, Fabiano Antonio dos. (org.). **Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul**. Curitiba: CRV, 2020.
- PASQUALINI, Juliana; MARTINS, Lígia Martins. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE – Revista on**

line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081>. Acesso em: 05 jun. 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz & Terra, 2012

ROCHA, Eloisa Acires Candau; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine *et al.* (org.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36 p. 328-348, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p328/35622>. Acesso em: 18 jul. 2021.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GUIMARÃES, Célia Maria; PIFFER, Cláudia Cristina Garcia Lopes. Representações sobre criança e ser professora de crianças por alunas dos Cursos de Pedagogia da UFMS e UNESP. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 2, p. 289-301, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2513/2322>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Ser Professor e o Curso de Pedagogia**: a constituição do *ethos* profissional docente. 2018. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM).