






Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia

Topics to (re)think the routes for early childhood education (post-pandemic)

Maria Carmen Silveira **BARBOSA**
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil
licabarbosa@ufrgs.br
<https://orcid.org/0000-0002-3416-4914> 

Carolina **GOBBATO**
Curso de Pedagogia
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Osório, Brasil
carolinagobbato@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1126-7363> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Este artigo situa a importância de retomada, nesse momento da pandemia Covid-19, dos princípios que pautaram a invenção da Educação Infantil brasileira para (re)pensar os rumos da primeira etapa da Educação Básica atualmente e após a crise sanitária. Foram selecionados três tópicos fundamentais para redimensionar a educação das crianças pequenas após esses trinta anos: as relações entre o educar e o cuidar; a Educação Infantil como espaço integrado e a formação de professores de Educação Infantil. As fragilidades da Educação Infantil descortinadas pela pandemia exigem estratégias que a reafirmem como organização social parte de um sistema educacional, como lugar de encontro de bebês e crianças pequenas com a cultura, a ciência, a tecnologia, o meio ambiente, a arte, um lugar que adensa e cria a vida. As aprendizagens sobre as experiências vividas em meio às incertezas da pandemia precisam reencaminhar a consolidação da escola infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação de Professores. Cuidar e Educar.

ABSTRACT

This paper situates the importance of recovering the principles that guided the creation of Early Childhood Education in Brazil in order to (re)think possible routes for the first stage of Basic Education now and after the sanitary crisis, especially in such a moment as the COVID-19 pandemic situation. Three fundamental topics were selected so we can redimension education for young children after thirty years: the relation between teaching and taking care of children; the Early Childhood Education as an integrated space; and the teacher training for young children education. The fragilities of Early Childhood Education have been unveiled by the pandemic and has demanded strategies that reassure the educational system as a social organization, as a space where babies and young children can meet with culture, science, technology, the environment, art; as a place that thickens and creates life. Learnings regarding what has been lived among the uncertainties of a pandemic demand new leads regarding the early childhood education consolidation.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Teachers Formation. Teaching and Takeing care.

INTRODUÇÃO

Para a Elô e Bea, parceria de muitas vidas

Este texto tem uma data precisa, fevereiro de 2021, segundo ano da pandemia de Coronavírus. Foi concebido, e redigido, num momento de suspensão onde o desejo – *das águas de março fechando o verão* (Tom Jobim na voz da Elis) – e a construção imaginária¹ da volta ao “normal” – espaço público, escolas abertas – encontraram-se com a impossibilidade de sua concretização. Tudo que se sabia sobre o vírus, tudo aquilo que fora pensado – por alguns brasileiros(as) – e que deveria ter acontecido não havia sido realizado em 2020. O parafuso de Henry James apenas havia dado uma outra volta, e a vida ficava cada vez mais incompreensível, sobrenatural, tornando difícil respirar e saber por qual caminho seguir. Estávamos no mesmo lugar – *de volta ao começo* (Gonzaguinha na voz da Nana Caymmi) –, frente ao gigantesco desafio de fazer a Educação Infantil sobreviver ao tempo da pandemia em nosso país. A tarefa abrangia atender crianças e famílias, aprender a realizar e a acompanhar práticas pedagógicas remotas, formar professores para os novos tempos, refletir e discutir sobre qual escola inventar para viver num mundo pós-Covid, pois já estávamos sendo alertados para as possíveis novas pandemias e sindemias.

Práticas de vida que pareciam completamente distantes do cotidiano de professores viraram (con)formadoras das suas vidas diárias: telas, medos, vírus, isolamento físico, máscara, escolas fechadas, trabalho remoto, doenças e mortes. No final de fevereiro de 2021, o sentimento dominante era que o mundo em que vivíamos havia desaparecido, e que uma imensa tragédia, sem nenhum controle, se avizinhava. Não sabíamos se existiria, ou não, um mundo para habitar. Seremos melhores, piores ou diferentes? Apesar da incerteza, de qualquer modo, era possível dizer que as vidas no país precarizaram-se. Como sociedade, vivíamos a ruptura com um limite consagrado principalmente no pós-guerra, um limite socialmente construído, ainda que não apoiado por todos, que é o do reconhecimento do *vínculo ético-moral com o Outro*, com o rosto, o reconhecimento, a *humanidade do Outro*, e com isso começamos a

¹ Imaginário, para Castoriadis (1982, p.13) “[...] é a criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos realidade e racionalidade são seu produto. [...] a ideia de teoria pura é aqui ficção incoerente. Não existem lugar e ponto de vista exterior a história e à sociedade. [...] Todo pensamento, qualquer que seja ele e qualquer que seja seu objeto, é apenas um modo e uma forma do fazer social-histórico”.

vislumbrar nas mídias, no cotidiano, as *justificativas para sua eliminação*² (BUTLER, 2017). Entrávamos na era da necropolítica, de um capitalismo genocida (BERARDI, 2019).

Este artigo se parece com o início de um livro de ficção: terror, *sci-fy*, utopia, distopia, caos, morte, nada. O mundo *brasilis*, reivindicado em 1988, cessou de existir antes mesmo de se tornar viável. Ainda que fosse um mundo ruim com desigualdade social, pobreza, migrações, racismo, sexismo, patriarcado e violência, havia se construído um percurso no qual todas as palavras acima citadas e seus sentidos pareciam ter começado a ocupar um lugar de inaceitabilidade na cultura, na política e na educação. Havia um espaço tênue, um lugar excedido no contraditório, mas também um lugar de possibilidade. A escola infantil como espaço de vida para os bebês e criança pequenas – que favorece as mulheres para realização do trabalho remunerado, extrafamiliar e constitui maior igualdade no âmbito da família – propiciava o direito das crianças a viverem a experiência da vida compartilhada com outras pessoas na escola, a efetividade do direito social à proteção, à alimentação, ao transporte, ao conhecimento, às linguagens e aos saberes. Ainda era uma instituição distante do “ideal”, insuficiente, mas já havia começado a existir em todo o território e a ampliar oportunidades para muitos daqueles que eram os filhos dos *condenados da terra*.

Em conversa com Carolina, parceira de escrita, falávamos sobre o percurso da Educação Infantil de 1988 até meados de 2016, então lembrei de uma entrevista que havia dado, na qual mostrava o quanto para nós, da geração de pessoas que atualmente tem cerca de 60 ou 70 anos, a história da Educação Infantil no Brasil confundiu-se com nossa vida pessoal, vida militante, vida profissional - docente e pesquisadora (BEBER; RICHTER; BARBOSA, 2015). Foi no início dos anos 90 que conheci os colegas catarinenses, paranaenses, paulistas e gaúchos que estavam fundando o Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nossas preocupações e discussões percorreram um longo caminho que iniciou com as reflexões sobre qual Educação Infantil queríamos oferecer às crianças e quem era a docente da creche e pré-escola, tornando-se, com o tempo, uma forte discussão sobre as políticas educativas, curriculares e os Estudos da Infância, especialmente a Sociologia da Infância, em sua vertente portuguesa. Coincidíamos em nossas preocupações e, construindo caminhos próprios em nossos

² Não há lugar para todos nas Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) e critérios como faixa etária e comorbidade começaram a justificar escolhas, sendo superados por medidas judiciais, nem sempre claras, mas exercício de poder.

grupos de pesquisa, seguimos, ao longo de tantos anos, dialogando como interlocutoras, amigas e parceiras de trabalho e de pesquisa.

Tivemos, como geração, a oportunidade histórica de desenhar – no debate e na disputa – um projeto educativo para as crianças de 0 a 6 anos, criar e consolidar um campo de estudos e pesquisas nas universidades, que segue em expansão e, ainda, culminar com um movimento de ativismo político pelo direito das crianças à Educação Infantil (MIEIB). Construimos alguns conceitos-chave que foram suficientes para nos constituir num conjunto, senão consensual, compartilhado pela maioria. Sabíamos que possuíamos e expressávamos pensamentos diversos, mas também tínhamos clareza que era preciso superar algumas divergências para manter a força política necessária ao enfrentamento das adversidades.

Nós temos que nos dar conta que, no Brasil, em 1988, com a Constituição Federal, as creches vão se aproximar dos jardins e das pré-escolas. É neste momento que esta multiplicidade de histórias vira uma história única, essa instituição de Educação Infantil que nós temos defendido como uma escola da infância. Uma escola que vai defender a educação das crianças, mas que também vai defender o direito de toda a criança a ter uma infância. Um tempo de infância e um tempo de escola. Uma escola que vai defender a vida e o desenvolvimento integral das crianças. No Brasil, essa compreensão de escola é muito nova, essa discussão é muito nova. Nós ainda estamos criando essa escola de Educação Infantil, essa Escola da Infância. (BEBER; RICHTER; BARBOSA, 2015, p.192).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a) são um exemplo do debate aberto, participativo e da tentativa de criar um espaço-tempo educacional que favorecesse a igualdade de oportunidades educativas. Isto é, que criasse na área o pertencimento a algo comum, mas também instituindo um espaço de liberdade, garantindo as singularidades e diversidades das crianças e suas famílias, dos territórios e dos sistemas públicos. As diretrizes eram pluralistas o suficiente para que muitas teorias do campo democrático pudessem encontrar lugar de acolhimento e desenvolvimento, sem construir os muros que impediriam a pluralidade de pensamento.

Porém, como os atos educativos são sempre permeados e atualizados pelas compreensões filosóficas, políticas e econômicas, os processos instituintes da Educação Infantil, ao longo de 30 anos, também geraram a possibilidade da construção de novas lutas, abordagens teóricas e construções metodológicas. Temas presentes tangencialmente nas discussões da área nos anos 80 e 90, como pobreza ou a questão da mulher – mãe e professora –, foram redimensionados nas discussões de gênero, raça, classe, família, diversidade e desigualdade. A pluralidade de pensamento segue revigorando o campo e as novas teorias sociais ampliando as perspectivas do trabalho

educativo com bebês e com crianças. Os debates generosos são sempre bem-vindos, pois a ausência deles configura o que Sennett (2012) chamou de morte social e intelectual. As disputas não devem ser suprimidas, silenciadas ou canceladas, mas colocadas de forma ética e honesta.

Não sabemos como será a continuidade deste período de isolamento social, muito menos o que ocorrerá no mundo pós-pandemia. Mas é possível delinear que haverá mais pobreza, desigualdade, desemprego e insegurança, corpos com afetos de dor, paixões tristes, memórias de sofrimento e saudades. Pessoas com necessidade de criar presente e construir perspectivas. Temos vários caminhos para pensar e imaginar, diversas soluções, quer tenham um caráter revolucionário ou reformista. Esse caráter é uma escolha política, que nos leva a traçar caminhos múltiplos tanto de luta social, como também nas decisões mais específicas relativas à educação. Muito se fala em respostas interseccionais, mas é preciso lembrar que o *inter* significa que cada grupo traz para compartilhar, na mesa de discussão, a sua perspectiva com encaminhamentos e dúvidas próprias, e que na multiplicidade do debate se imiscuem e criam novas possibilidades, mais amplas e, provavelmente, com maior sustentação. A educação não pode se apresentar de mãos vazias.

Seja qual for o pensamento e a estratégia escolhida acerca do melhor caminho para assegurar um “mundo democrático”, onde todos possam viver e o percurso político que dele deriva, temos um compromisso no sentido de compreender, como sujeitos sociais, intelectuais e ativistas da infância, especialmente situados na Educação Infantil, o que pensamos e o porquê. Somente assim poderemos traduzir esse pensamento político em possibilidades para a educação das crianças, a formação dos professores e os modos de se fazer escola de Educação Infantil no momento em que esta pandemia tenha sido controlada, em um futuro que será mais complexo.

Essa é a nossa especificidade, dela temos que nos apropriar, refletindo e definindo qual será nosso lugar de fala, e quais estratégias de luta poderemos usar. As condições atuais indicam a necessidade de realizar um debate qualificado, com base em pesquisas realizadas pelos diferentes grupos e em experiências concretas de redes públicas, sobre temas estruturais que afetam profundamente a política da Educação Infantil. Talvez alguns não tenham observado atentamente, mas a creche corre um grande risco de deixar de ser parte da primeira etapa da Educação Básica, e voltar a ser substituída pelas creches vicinais e mães crecheiras. A pré-escola, ao estar inserida nas escolas de Ensino Fundamental, em meio período, vai tendo apagadas as suas características brincantes. Não podemos esperar o pós-pandemia, pois essa é uma

discussão urgente, para o agora. Precisamos reafirmar o porquê e para que necessitamos, cada vez mais, da Educação Infantil para a formação dos bebês e crianças.

A preocupação com a infância, com as crianças brasileiras, especialmente as em situação de maior vulnerabilidade, indica que a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde. As fragilidades expostas com a situação da pandemia não estão restritas ao presente, uma vez que ela somente visibilizou e aprofundou as crises política, social e econômica, que irá continuar pelos próximos anos.

Neste texto, entre a *escuridão e o luar*, conversamos então sobre algumas tensões que nos parecem indicadoras de boas e necessárias reflexões, para que possamos qualificar a Educação Infantil em suas funções política, social e pedagógica e, assim, ampliar e intensificar o debate. Debate esse que começa com alguns, geralmente aqueles diretamente envolvidos, mas que requer que seja ampliado e continuado com todos os interlocutores.

Do nosso ponto de vista, as escolas de Educação Infantil são instituições sociais que funcionam como lugares de encontro (MALAGUZZI, 1999; MOSS, 2009), centros educativos, multiplicadores e construtores de um tipo de pensamento sobre o mundo. Sejam os profissionais ou os pais, ninguém educa sem ter uma ideia de criança (RINALDI, 2014), de educação, de mundo, embora nem sempre essas compressões estejam explícitas ou sejam pontos de diálogo na escola como deveria ser. Portanto, a escola é um lugar de (auto e hetero) formação de pessoas, sejam elas bebês, crianças, profissionais, pais e comunidade.

As creches e pré-escolas são espaços instituídos na vida pública de uma cidade, com seu prédio, seus frequentadores, vizinhança, profissionais, propostas e escolhas políticas. Constituem centros de democracia ativa nas comunidades, isto é, uma escola popular. Além de ocuparem um espaço material, as instituições educativas também sustentam um lugar de criação de ações instituintes no social, de modos alternativos – justos, democráticos, equitativos e amáveis – de vida e educação. Essa é a potência da escola de Educação Infantil. Uma instituição educativa que não necessita reproduzir a clássica “forma escolar”, mas que pode reconstruir uma “cultura educacional” ampliada que inclua nos elementos pedagógicos as articulações com as práticas e teorias

culturais, ambientais, políticas, artísticas, tecnológicas e científicas³. Esses elementos, ao serem partilhados entre os adultos, constroem sentidos comuns dentro da escola, especialmente na Proposta Político-Pedagógica (PPP), do contrário, ficam perdidos em fragmentos dispersos e perdem sua potência de ação, de interlocução e de criação coletiva. Como afirmam Cameron e Moss (2020, p. 222), “Temos muitas perguntas para discutir e deliberar, pequenas decisões, e as escolhas políticas e sociais precisam ser dadas, pois delas depende toda a discussão do *como fazer*”.

A profundidade da crise que nos atinge é resultado de um processo de declínio do Estado de bem-estar social, de avanço do neoliberalismo, de manifestação do conservadorismo radical, de pouca atenção para a situação climática, que se visibilizou, com força extrema, nos últimos anos. Há muitas ações, reflexões, dúvidas, insuficiências e perguntas no ar, bem como uma necessidade de revigorar a importância da política e do diálogo, pois o recuo dos últimos anos ao individualismo não vai dar conta das situações de crise como a que vivemos e aquelas que virão. A aldeia global mostra que as vidas pessoais estão vinculadas tanto às vidas no território como à aventura planetária. Fazer política é organizar o convívio entre os seres diferentes, e possibilitar novos começos (ARENDDT, 1999; MORIN, 2020; MCLUHAN, 2005).

As escolas de Educação Infantil constituem um dos poucos espaços públicos abertos ao encontro de pessoas muito diversas e com exigência de conversação. O trabalho com bebês e crianças pequenas implica em interlocução, ainda que as pessoas estejam reunidas na creche ou na pré-escola apenas por dividirem um território, e não por partilharem ideias em comum. Ela é um lugar onde as pessoas das diferentes “bolhas” se encontram e precisam dialogar e deliberar. Um lugar laico, o que é muito oportuno para a (re)construção da solidariedade local e necessário para a partilha de valores comuns que compõe a educação das crianças.

Em nosso contexto de desigualdade, a escola é importante tanto pela ação pedagógica como também para a alimentação, higiene e acesso à saúde. Ela ampara a família nuclear tão presente em contextos urbanos, para que os pais, especialmente as mães, possam trabalhar, estudar e realizar outras atividades necessárias à manutenção da vida física e simbólica. No momento pós-pandemia, professores e seus pares são desafiados a reposicionar-se nas discussões internas para arquitetarem um movimento de diálogo rumo a um maior engajamento social, com o objetivo de mitigar as consequências geracionais do Covid-19. Como a escola infantil – presente nas

³ Teorias de gênero, raciais, geracionais, pós-coloniais, entre outras, e seus apontamentos práticos na formação das novas gerações.

comunidades, territórios, cidades e campo – pode interromper a sua forma convencional e fazer novas perguntas que procurem defender uma boa vida para bebês e crianças, quem sabe na perspectiva da vida, ou de um *Buen Vivir*⁴?

Com base nessa interrogação, selecionamos três tópicos muito tensionados nesse período de pandemia, que fazem parte do repertório de discussões do NUPEIN, e precisam ser retomados: (a) educar e cuidar: quais relações complementares?; (b) creche e pré-escola/bebês e crianças: onde se escondeu a Educação Infantil?; (c) e o que é necessário para formar um professor de educação infantil no Brasil, hoje? O melhor modo de celebrar os trinta anos do NUPEIN se concretiza em retomar, em nossas pesquisas e práticas com a educação das crianças pequenas, as contribuições que este grupo nos ofereceu ao longo de tantos anos de trabalho de muitos orientadores, mestrandos, doutorandos e graduandos, com as redes públicas sempre próximas.

EDUCAR E CUIDAR: QUAIS RELAÇÕES COMPLEMENTARES?

*E o menino com o brilho do sol
Na menina dos olhos
Sorri e estende a mão
Entregando o seu coração
E eu entrego o meu coração*

Educare foi um neologismo criado na década de 1980 que mostrava que a escola de Educação Infantil era um espaço social onde a ação pedagógica envolveria o cuidar e o educar, marcando que ambas as ações estavam profundamente vinculadas quando se tratava bebês e crianças pequenas⁵: “A reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir, enquanto afirmação conceitual, um lugar para além da guarda e assistência social” (BRASIL, 2009b, p. 68).

Essa perspectiva abria a possibilidade de interlocução entre os profissionais que já atuavam nas creches, aqueles da assistência social, enfermagem, psicologia, e de um novo campo – a pedagogia – que apontava para a necessidade de uma maior qualificação educativa. Isto é, que os bebês e crianças pequenas fossem incluídos no processo educacional, atendidos por professores com formação qualificada, boa

⁴ *Buen vivir* é uma expressão latinoamericana usada para contrapor-se as ideias de uma vida servil, utilitária, individualista optando-se por uma compreensão baseada na comunidade e ancestralidade (POLI, HAZAN, 2014).

⁵ Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o Ensino Fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

remuneração, plano de carreiras e pertencentes ao sistema educacional. Em alguns países isso resultou em instituições híbridas na articulação saúde-assistência-educação; em outros na transição de uma instituição ligada à saúde e assistência social para outra de cunho educacional. Essa transição se apresentou como possibilidade de qualificação da Educação Infantil em um futuro pertencimento institucional no sistema educacional (BARBOSA; QUADROS, 2019).

No caso brasileiro, as contribuições dos diferentes campos de conhecimento da saúde acabaram deixando as creches e pré-escolas, juntamente com os profissionais da área⁶. Com isso, deixamos de manter nossa atenção nesses elementos, pois eles não estavam incluídos nas práticas dos sistemas educativos⁷ nem em abordagens interdisciplinares durante a formação docente. Todavia, as crianças, especialmente as pequenas, precisam de um espaço educativo cuidadoso com as suas demandas e necessidades, que favoreça uma educação para a integralidade do ser criança e viver a infância.

Também os aspectos sociais, políticos e comunitários da instituição foram pouco incentivados, pois os educadores não possuíam tradição em ver um centro de Educação Infantil como instituição que envolvesse a educação num âmbito social, popular, como as antigas creches comunitárias nascidas na luta social. No Brasil, o NUPEIN foi um dos primeiros e principais grupos de pesquisa a abordar questões relativas à creche, aos bebês e ao cuidado em um Programa de Pós-graduação em Educação.

Autores como Cameron e Moss (2020) defendem que o próprio conceito “educação infantil”, já inclui ou envolve o cuidado – reconhecendo-se que não há educação sem cuidado. No Brasil, as discussões sobre o cuidado na Educação Infantil ainda são poucas e estão dispersas, porém por sua diversidade, profundidade e relação com os processos educativos, são evidentes e podem ajudar a pensar com maior clareza a escola no período pós-Covid. Nesse momento da pandemia, o binômio educar e cuidar foi densamente questionado: somos ou não um espaço de cuidado e de assistência⁸?

Convém lembrar que o conceito de cuidado foi profundamente ampliado nos últimos anos, não sendo mais visto somente como *care*, ligado apenas a aspectos de

⁶ Tanto Anísio Teixeira como Darcy Ribeiro em seus projetos educacionais para o Brasil, tendo em vista a realidade de vida das crianças, identificaram a importância de a escola estar numa relação integrada com a saúde, assistência, cultura, comunidade. Para ambos, a escola não existe sem o entorno.

⁷ Aspectos como, por exemplo, comprar máquina de lavar roupa, ter chuveiro na escola, comprar brinquedos e fraldas nem sempre foram identificados pelos sistemas educacionais como ação de sua responsabilidade.

⁸ Uma importante discussão é o motivo do Marco legal da Primeira infância ter tão pouca incidência na formação de educadores e nas discussões dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas.

saúde física, mental e assistência, mas vinculado à filosofia, ao cuidado de si, à questão da mulher e de gênero, à sociologia do trabalho, ecologia e política (GOBBATO; BARBOSA, 2017, DENAMY-COURTINE, 2004, FAUR, 2017). Essa abertura temática exige diálogo e reconceitualização da educação dos bebês, crianças e da função da escola e dos atos docentes, questão que a pandemia nos provoca a pensar quando recoloca o cuidar e educar como pauta de discussões da área.

Se a dimensão educativa foi prioritária nas discussões teóricas e práticas nos últimos anos, a pandemia chamou nossa atenção para a necessidade do cuidado, da proteção, do vínculo afetivo, social e da responsabilidade pelo outro. Descobrimos que tínhamos pouca bagagem acadêmica nesse campo e também muitos preconceitos. Apesar da escola de Educação Infantil ser uma instituição pública, organizada por profissionais que trabalham com crianças, estudamos muito pouco as relações entre educação e saúde pública. A formação de grande parte dos educadores se mostrou insuficiente para apoiar as necessidades das famílias por maiores informações que contribuíssem para o cuidado das crianças, para proposição de experiências e interações em momentos de isolamento social. Não é necessária a presença da enfermeira e da psicóloga na creche, mas vínculo com o posto de saúde ou com a agente de saúde, e cuidado com a saúde mental coletiva. Cuidar é assumir a responsabilidade, estar preocupado, engajado, dedicado com algo ou alguém (MORTARI, 2018).

Qual é a responsabilidade social e pedagógica do cuidado em uma escola de Educação Infantil, seja ela privada, parceira ou estatal? Parece que ainda não temos isso claro, certamente precisamos intensificar as pesquisas, a formação e os debates. Afinal, há alguns anos sabemos que uma escola de Educação Infantil não compreende apenas uma proposta de atendimento pedagógico para as crianças, mas uma ética do cuidado com bebês, crianças e suas famílias, tendo em vista a formação humana (BOFF, 1999; MORIN, 2015; MONTENEGRO, 2001; NORBERG, 2013; DAHLBERG, MOSS, 2005; DALBOSCO, 2006).

BEBÊS E CRIANÇAS - CRECHE E PRÉ-ESCOLA: ONDE SE ESCONDEU A EDUCAÇÃO INFANTIL?

*E eu entro na roda
E canto as antigas cantigas
De amigo irmão
As canções de amanhecer
Lumiar e escuridão*

Como vimos, o reconhecimento do direito ao atendimento educacional dos 0 aos 6 anos, no Brasil, teve seu nascimento na Constituição Federal (BRASIL, 1988), um

texto híbrido, que representou uma tentativa de rearranjo social para sair da ditadura militar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) levou oito anos para ser homologada, pois muitas negociações foram necessárias para a sua finalização. Uma delas foi a criação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), defendida pelos progressistas, porém mantendo a divisão do atendimento em creche e pré-escola para atender as demandas de grupos conservadores, preocupados com a dissolução da família pela saída das mulheres de casa para o trabalho, e também os interesses políticos e econômicos relacionados à prestação dos serviços.

Desde o início, a concepção de uma Educação Infantil pública dos 0 aos 6 anos como um tempo-espço de educação, cuidado e socialização, que possibilitasse a interação, a brincadeira e a convivência igualitária entre pessoas diversas, não foi algo tranquilo. Apesar dos esforços, a oferta reproduziu as desigualdades sociais, repetindo no cotidiano a segregação de grupos dos bebês, dos mais vulneráveis, dos negros (ROSEMBERG, 2014).

A escola que almejamos enfatiza o direito de bebês e das crianças, não apenas dos pais, à educação no espaço público, para que nela se constitua a aprendizagem da convivência com a pluralidade do mundo. Significa a vida na escola de Educação Infantil como iniciação a modos de ser cuidado e de aprender a cuidar do outro, de cuidar-se e conhecer-se. Também do ponto de vista político, a Educação Infantil, que nasce na década de 1990, pós-Convenção dos Direitos das Crianças, tem como dever ser uma instituição democrática, participativa, situada num contexto e construída com escuta e participação das crianças e das suas famílias. A proposta educativa seria pautada então nas brincadeiras, nas interações com os outros e na pesquisa do mundo, na ampliação de horizontes e imersão nas linguagens da cultura que se fazem presentes no cotidiano da escola para dar suporte ao potencial expressivo das linguagens dos bebês e das crianças.

Isto é, nossa defesa centrava-se em uma experiência de educar crianças que fosse integral, integradora, que possibilitasse o bem-estar a todos, mas esse projeto – como vimos – não foi realizado em sua completude. Os modos de compreender cada um desses conceitos e as suas dimensões práticas geraram muitas interpretações, nem sempre visíveis e discutidas, e os processos emergenciais definiram outras prioridades como a ampliação de vagas, a disputa entre um projeto mais estatal ou comunitário e a compreensão da criança como sujeito de direitos.

A primeira emergência foi a ampliação da oferta de vagas e a constituição do direito universal de toda a criança à escola, deslocando e redimensionando a força do direito da família *trabalhadora*. Ao fazermos esse movimento quantitativo, acabamos diminuindo a responsabilidade de garantir que todas as vagas fossem iguais em qualidade, mesmo que oferecidas em diferentes instituições. Reproduzimos a escola *dual* brasileira desde o início da vida. As questões estruturais como financiamento, construção de prédios, ente responsável, salário e carreira, oferta integral e parcial, pública, privada e parceira, transição para o Ensino Fundamental, entre outros, foram mais percalços que soluções adequadas. Também os problemas da influência política local nas escolas de Educação Infantil ainda estão muito presentes. Vereadores, prefeitos e outras lideranças consideram a Educação Infantil um direito que pode tornar-se uma moeda de troca, um espaço de construção de cabos eleitorais e de conquista de votos, dificultando os processos de gestão, qualificação pedagógica e controle social das instituições.

A segunda emergência foi a escolha, sem debate, entre uma concepção de uma escola infantil enraizada num projeto comunitário ou seguindo as regras da burocracia do Estado. A relação com as mulheres e as famílias, que foi vital no momento da luta pela creche e as experiências iniciais, ao ser institucionalizada, transformou-se e tornou-se mais burocrática e formal. A interlocução entre escolas, famílias e território ainda é pequena em nosso país, o que a pandemia tornou visível. Uma escola que convoque as crianças e seus familiares, além de pessoas relevantes na comunidade, para construir um projeto pedagógico relacionado a aspirações políticas e sociais da comunidade é fato raro. Ou seja, a ideia de uma escola como espaço de alta intensidade democrática, que produza um PPP definindo coletivamente como essa escola pode possibilitar oportunidades educativas para as crianças e suas famílias e que proponha relações de colaboração e de solidariedade entre os adultos tem sido um sucesso muito parcial. Todavia, sabemos que ninguém educa sozinho uma criança, é preciso uma aldeia. A escola de Educação Infantil é parte imprescindível da aldeia urbana.

A terceira emergência foi ressaltar, explicitamente, as escolas infantis, dos bebês às crianças maiores, como uma agência de divulgação, construção e reconstrução de infâncias e direitos das crianças. Um lugar de respeito para com os bebês e as crianças que se transformasse na contraposição da prática cultural de violência com a criança. Para isso, seria fundamental a partilha e a adesão ao processo histórico de construção de uma nova imagem de criança, atualmente defendida na legislação e que deriva da discussão dos direitos das crianças nas sociedades contemporâneas.

Esse pressuposto do direito ao protagonismo infantil, ou essa aposta, pois a luta por direitos é sempre uma aposta (HUNT, 2009), contribuiu para profundas transformações nos modos de viver das famílias e das crianças. A homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Brasil, no sentido de assumir a criança como uma pessoa capaz, forte, sensível, inteligente, interativa e construtora de culturas, mesmo que precisando de proteção e provisão, foi um grande reforço a essa ideia. Porém é preciso lembrar que o ECA, bem como o Marco legal da Primeira Infância, nem sempre são estudados pelos professores em sua formação universitária ou nas escolas.

A ideia de que as crianças estão sempre aprendendo nas suas relações sociais, na convivência com adultos e seus pares, aponta para modos de viver a infância na escola. Aprender não é aquisição de uma habilidade, mas ação humana de constituição do eu, nos processos corpóreos, sensíveis, subjetivos, sociais e cognitivos infantis. As aprendizagens estão presentes em todas as atividades situadas que as crianças realizam ao longo do dia, ao longo da vida, as mais heterogêneas, mesmo quando não as reconhecemos (LAVE, 2001; KREMER, GOBBATO, BARBOSA, 2020).

Aprender é um processo histórico e social que ocorre nos sujeitos ao participarem da vida cotidiana de seus grupos sociais. Aprender não é uma ação realizada fora de um contexto, das experiências anteriores, das relações sociais e da criação. Um bebê ou uma criança pequena se subjetiva ativamente nas relações com as pessoas que convive, nas práticas sociais que são realizadas na sua presença ou com sua participação e nas suas próprias e pessoais experiências. O convívio de crianças de diferentes idades em espaços sociais de liberdade foi defendido pelo NUPEIN desde o início de seus estudos em Sociologia da Infância. A defesa de que é fundamental compreender a universalidade do grupo geracional infância e, concomitantemente, as diferenças entre as suas categorias locais como as qualidades pessoais, etárias, raciais, étnicas, religiosas e de gênero têm sido um desafio e vem sendo base para indicar caminhos para uma escola mais diversa para as crianças do presente.

FORMAR UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL HOJE: O QUE É NECESSÁRIO?

*E é como se eu despertasse de um sonho
Que não me deixou viver
E a vida explodisse em meu peito
Com as cores que eu não sonhei
E é como se eu descobrisse que a força
Esteve o tempo todo em mim*

O isolamento social imposto pela pandemia impossibilitou de frequentarmos cotidianamente diversos locais, dentre eles, as escolas. No campo da educação, os professores se reinventaram em meio à urgência de migrar para um ensino remoto, para o qual não receberam formação, enfrentando desafios e dificuldades imensas. No que se refere à educação em creches e pré-escolas, a complexidade de um trabalho pedagógico à distância é ainda maior. Poderíamos inclusive nos perguntar se isso seria possível, entretanto, preferimos aqui nos centrar em reflexões decorrentes do fato de que os professores de Educação Infantil, *in loco*, e diante da urgência e excepcionalidade do momento, da vida que pulsa, têm buscado alternativas, criado possibilidades, nas quais tanto trouxeram para o remoto o que já faziam presencialmente, quanto revisaram seus princípios e reinventaram fazeres pedagógicos.

Questões polêmicas em torno do que está posto para Educação Infantil em documentos orientadores sobre o ensino remoto, elaborados durante o ano de 2020, assim como os debates e as tantas *lives* sobre a educação de crianças na pandemia, colocaram o holofote em torno de pontos que são verdadeiros “nós” para a área. Isto é, apesar da identidade pedagógica construída nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2009a) e de termos conseguido na LDB (BRASIL, 1996) que as professoras de Educação Infantil tivessem Ensino Médio Normal e posteriormente o Ensino Superior, a visibilidade de práticas realizadas remotamente nos revela que seguimos com uma realidade ainda muito próxima daquela que já pensávamos ter superado. Práticas pedagógicas na pandemia revelaram uma docência pautada na fragmentação e transmissão de conhecimentos, centrada na “aceleração” do desenvolvimento infantil e/ou na atenção às necessidades básicas das crianças (BRASIL, 2009b).

Em algumas instituições, a ação docente concentrou-se na designação de atividades de materiais apostilados ou na entrega de atividades em folhas xerocadas para que as crianças as realizassem em casa, em uma docência predefinida, descontextualizada, sem autoria das crianças e dos professores, tal como aquela conformada pelo uso dos livros didáticos (GOBBATO; BOITO; BARBOSA, 2018). Em outras escolas, principalmente na esfera privada, abusou-se do uso de plataformas educacionais *online*, primando por um corpo infantil parado diante da tela, isto é, pelo mundo virtual em detrimento do real. No outro extremo, tivemos certa interrupção da docência, um vazio que se instaurou, com a cessação dos encontros e a ausência de proposições voltadas aos bebês e as crianças que, de um dia para outro, não foram mais para a creche e/ou a pré-escola, vivenciando uma ruptura abrupta do contato com professores e outras crianças com quem conviviam, brincavam e se relacionavam.

Entre o *isso ou aquilo*, extremos daquilo que inapropriadamente se acredita como finalidade da Educação Infantil, talvez possamos situar aquelas ações docentes voltadas à manutenção de vínculo – afetivo, social, pedagógico – com as crianças e ao convite às suas experiências. Possibilidades em torno de caixas e sacolas com materialidades diversas, elementos naturais, brinquedos e demais artefatos, histórias contadas e poesias, desenhos e suas narrativas, cantigas de ninar ao pé do ouvido ou o canto coral no *zoom*, sugestões de brincadeiras e contextos exploratórios, investigativos e imaginativos também aconteceram, ainda que em menor escala. Como também o trabalho de acompanhamento das professoras, visando apoiar os responsáveis pelas crianças, com contato via grupos de *WhatsApp* e redes sociais, em busca do encontro, da troca, da responsabilidade compartilhada com as famílias e da interação com as crianças, ainda que virtual.

Nesse sentido, cabe problematizar a indicação da Resolução CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2020, p. 7), de que na ação pedagógica não presencial na Educação Infantil dever-se-ia “[...] priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC”, compartilhando com os responsáveis propostas de estímulo e leitura de texto. Não por coincidência, orientações de algumas escolas aos familiares sugeriam como ensinar as letras, com cobranças de “resultado”, dissociando corpo e mente, fragmentando os campos da BNCC. Já outras orientações versavam sobre como criar contextos para o brincar e aprender na vida cotidiana da casa, perpassando indicações mais flexíveis, em uma perspectiva processual e constituindo-se como convite à ampliação e complexificação das experiências das crianças. Isto é, mesmo “à distância”, velhos embates na área da Educação Infantil vieram à tona, como o acento em conteúdos e na alfabetização, com foco em aprendizagens pontuais e conteudistas, assim como ficaram em voga as possíveis diferentes interpretações da BNCC (BARBOSA, FERNANDES, 2020; BARBOSA, FLORES, 2020).

Outro ponto de reflexão é que, mais do que nunca, com a pandemia nos deparamos com a pluralidade das infâncias e dos contextos em que vivem as crianças brasileiras: algumas com seus pais ocupadíssimos trabalhando em casa, outras com familiares que precisam sair para trabalhar sem ter onde deixar seus filhos, ou ainda, os que estão sem emprego; aquelas que tem quintal para correr e fazer comidinha com flores e terra, outras que estão trancadas em apartamentos; as crianças que são filhos(as) únicos(as), e aquelas com irmãos com quem podem brincar. Intensificou-se

a necessidade de uma ação docente acolhedora e plural, em prol de uma criança real e, por consequência, de uma formação que abarque essas questões.

A formação generalista do curso de pedagogia que afirma oferecer uma leitura de mundo às professoras parece não ter possibilitado um maior, ou melhor, encontro delas com as vozes das crianças, com as demandas da família, com a reconfiguração da escola na urgência. O silêncio foi maior. Como bem dizia Freire (1982), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significa uma ruptura com a leitura do mundo. A leitura da palavra é a leitura da “*palavramundo*”. O mundo está conectado a letra, e é na tensão entre ambos que o pensamento cria, gera novas respostas rebatendo dogmas.

Certo relato de uma creche, acerca de uma proposta para que os pais compartilhassem um vídeo do seu bebê andando, seguida da repreensão da professora ao receber da mãe um vídeo com a bebê engatinhando, nos indica que ainda há a ideia da criança biológica, da infância universal. Estaria também na rotina costumeira presencial da creche essa exigência de que todos os bebês caminhem no mesmo mês? Ora, em um berçário temos os bebês de colo, os que engatinham, os caminhanes, pois há uma diversidade de posturas e ritmos corporais em um mesmo grupo, afinal há uma variação de meses no ato da matrícula das crianças (bem significativa), assim como uma diversidade dos contextos familiares em que elas estão inseridas. Nesse sentido, que intervenção positiva (não cerceadora) poderia uma professora de berçário realizar? Que perspectiva pedagógica se concretiza nas ações cotidianas presenciais de uma instituição que, em tempos de pandemia, exige “respostas” iguais das crianças e/ou envia uma proposta idêntica, por semana, a todas as turmas da instituição? Qual percurso formativo a constituiu?

Essa dificuldade em pensar/buscar/saber o que construir como docência sem ater-se a uma didática homogeneizadora, sem a “aula”, as apostilas e as folhas xerocadas enviadas às casas das crianças, que ficou tão forte em meio à pandemia, expõe que estamos ainda em busca de uma docência que, de fato, esteja preocupada com o bem-estar das crianças. Ainda estamos longe da docência respeitosa às infâncias, que propicie a imersão em linguagens, amplie e complexifique as experiências das crianças de acordo com as diretrizes (BRASIL, 2009a).

Os moldes clássicos da formação de pedagogos generalistas, bem como aqueles referentes ao Ensino Fundamental, não oferecem suporte suficiente para os futuros docentes de bebês e crianças pequenas construírem uma prática comprometida com as crianças pequenas. Uma outra abordagem didática na formação docente, que não

exclua os elementos pedagógicos, mas os compreenda a partir das especificidades do cotidiano das creches e pré-escolas, é necessária. A compreensão de um professor artesão, que tece as práticas com as crianças em uma relação de cooperação e dialogia é uma perspectiva interessante para pensarmos em possibilidades didáticas na Educação Infantil (GOBBATO; BARBOSA, 2019).

Como defende Sennett (2013), o trabalho artesanal envolve diálogo, tempo, abertura, comunhão entre repetição e imaginação, em um fazer que não dissocia ação e pensamento. Estar comprometido com o que se faz, pensar como se faz, porque se faz de um modo e não de outro, refletir sobre o vivido em um processo de cooperação –entre profissionais, redes, escolas e com as famílias (GOBBATO; BARBOSA, 2019). Construir juntos relações de solidariedade para contrapor aos valores hegemônicos de individualismo, fortalecendo valores conectados que promovem alegria, desejo de mudança, autoestima e exercícios de democracia, é uma tarefa necessária.

O contexto pandêmico descortinou essas e outras questões relevantes no debate sobre a docência com crianças pequenas que são, por consequência, temas a serem aprofundados na formação. Além do já mencionado, é preciso chamar atenção também para as relações entre família e escola e o entendimento da educação tecida em conjunto, em complementaridade, como já sinalizava a LDB em 1996. Talvez, seja tão difícil a parceria dos familiares e responsáveis pelas crianças, no atual contexto pandêmico, porque na escola não viemos fazendo isso de modo (tão) diferente. Como vem acontecendo o diálogo comunidade e escola? Como cada família tem recebido as propostas enviadas e como a professora recebe os comentários e as devolutivas dos pais? Que troca se estabelece? Há escuta constante das crianças e de seus responsáveis? Há respeito à diversidade dos contextos familiares? Essas questões são debatidas na escola e contempladas nos programas de formação inicial e continuada? O curso de Pedagogia estuda territórios, comunidades e famílias?

A reflexão que tecemos acerca das dimensões que compõem a formação docente para Educação Infantil, hoje, não acontece no vazio, e não se restringe ao tempo da pandemia. A questão é mais profunda, antiga e complexa. No Brasil, as condições de trabalho na Educação Infantil são complicadas, especialmente, para as profissionais que atuam em creches e recebem baixos salários, não são valorizadas e, em grande parte, não possuem plano de carreira, tendo que lidar com um trabalho docente que, cada vez mais, se intensifica (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019). Ainda, há falta de reconhecimento da profissionalidade de quem trabalha com crianças pequenas,

especialmente, com bebês, o que se relaciona a um baixo valor social dos bebês e seus cuidadores (BARBOSA; GOBBATO, 2017).

As dificuldades das professoras de crianças de 0 a 5 anos enfrentadas em meio a pandemia não se instauraram com o vírus, tampouco são culpa dele. De certa forma, estão solidificadas em cursos de formação inicial que não fazem diferença e, por vezes, vem sendo alimentadas por uma formação continuada de professores que mais se assemelha a um pacote externo de cursos do que a um processo reflexivo e situado, voltado para a vida real de cada instituição. Mas, e agora, o que aprendemos com esse processo educativo atual que nos possibilita crescer/melhorar/avançar futuramente?

É urgente ter clareza da finalidade da Educação Infantil numa perspectiva de religação entre o que acontece na escola e a realidade planetária, compreender o que é necessário para construir modos de vida mais solidários, justos, democráticos. Ampliar o compromisso com a educação integral e com a integralidade das crianças como sujeitos, assumir as famílias como parceiras, construir didáticas plurais e participativas com as crianças pequenas são alguns dos pontos que a pandemia colocou na agenda da Educação Infantil (BARBOSA; CANCIAN; WENSCHENFELDER, 2018, MACHADO; BARBOSA, 2018). Por sua vez, não se trata de incluí-los como discursos prontos na formação, muito menos de formarmos um professor “preparado” para atuar à distância com crianças pequenas, mas sim de construir uma perspectiva de formação docente que contemple tempos e espaços para o diálogo, para a reflexão, para a relação entre o macro e o micro, sem reduzir-se à aplicação de “pacotes de decisões” externas organizadoras do fazer pedagógico tampouco ficar na “abstração” (CONTRERAS DOMINGO, 2010).

Quer dizer, é preciso reunir esforços para a construção de um percurso formativo que se distancie de um “como fazer” tecnicista, da reprodução, mas que habilite ao acolhimento da diversidade da experiência humana em modos de educar, organizar escolas, refletir sobre o aprender, a criar e a imaginar, a improvisar frente ao que é novo e incerto, nos convidando ao pensamento (ALLIAUD, 2017). Mas também garantindo a responsabilidade pública da escola, onde todos os que vivem nela seguem padrões de comportamento constitucionais para evitar as discriminações e possibilitar a igualdade de oportunidades. As crianças nos provocam a pensar, reaprender, inventar a composição de uma docência tecida no diálogo e feita de repertório, experiência e invenção, dimensões tão necessárias diante de um futuro incerto que está por vir.

Nos anos 80, quando ainda não havia Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, algumas universidades como a UFRGS e UFSC apostaram em uma formação

onde dois anos eram de formação geral para a formação educativa e depois dois anos de especialização em docência, educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Esse formato de curso nos trouxe uma imensa força na produção de conhecimentos nas Faculdades de Educação e nos Programas de Pós-graduação. Na medida em que as disciplinas exigiam conhecimentos teóricos e práticos muitos professores fizeram seus doutoramentos e pesquisas na área.

Em tempos de debate polarizado acerca da formação inicial dos pedagogos (generalistas) e professores de educação básica (especialistas) retomar essas experiências e os frutos que dela derivaram seria uma opção. A questão em debate não é fazer uma formação como aquela realizada 20 anos atrás, mas pensarmos o quanto a sociedade contemporânea apresenta imensos desafios para a educação infantil e anos iniciais na implementação do conceito de educação básica criado em nossas diretrizes. É um momento que exige aprofundamento de estudos para a qualificação do trabalho pedagógico. Pesquisar egressos(as) dessa formação, sejam professores ou alunos(as), seria uma boa investigação para os grupos envolvidos.

DE VOLTA AO COMEÇO...

Neste momento da pandemia Covid-19, as grandes questões sociais estão na ordem do dia. Não há como pensar na Educação Infantil dissociada do futuro desse grande planeta afetado por um vírus que desvendou todas as suas desigualdades e iniquidades. Todavia, essa é nossa única certeza, os rumos da vida e da educação de crianças precisam ser revisitados, repensados, no diálogo entre o velho e o novo. Assim como acontece com as crianças em suas investigações, nas teorias provisórias que criam para compreender e significar a si e o mundo, Malaguzzi enfatizava que as professoras precisam compreender que praticam a profissão da incerteza (GIUDICCI, 2020)⁹. Uma profissão que enfrenta os imprevistos, pois as relações humanas estão sempre no campo das incertezas e dos possíveis, afinal o trabalho docente é relacional, situado e dinâmico.

Hoje, estamos em um tempo incerto, desestabilizador, em que “[...] precisamos construir muitas teorias, provisórias, líquidas, flexíveis, capazes de adaptação e de constante adaptação, como as crianças fazem naturalmente” (GIUDICCI, 2020). A pandemia nos mostrou que questões supostamente resolvidas no plano do discurso, ou

⁹ Claudia Giudici (Reggio Children), em informação verbal proferida em um curso realizado no contexto da pandemia (2020), de modo virtual.

até então tidas como certezas da área, constituem-se como fragilidades e desafios para a Educação Infantil. Dessa forma, colocou-nos, como dissemos anteriormente, frente à algumas tensões que nos parecem indicadoras de boas e necessárias reflexões acerca da articulação cuidar e educar, da cisão entre creche e pré-escola e da composição da docência e da agenda de formação de professores.

É preciso escolher entre o medo como elemento que nos paralisa ou mobiliza. Isto é, a incerteza, ao ser resgatada de um caráter negativo, como propôs Giudicci (2020) pode ser reconduzida como “[...] elemento que constitui nosso viver, nossas relações, como condição permanente da vida”. Assim como as crianças, acreditamos que podemos colher informações e dados desse momento pandêmico, para então (re)elaborarmos nossas teorias acerca da educação das crianças em espaços coletivos e refinarmos nosso pensamento sobre formação docente. Esse é o compromisso dos investigadores sociais, esse é o papel da pesquisa de ponta.

Ainda que provisórias, nossas teorias e pensamentos pedagógicos e políticos acerca do que constitui educar crianças nos trazem pontos de solidez. De qualquer forma, como educadoras públicas – seja de adultos ou crianças – em espaços públicos, estatais ou privados – temos o papel social de assegurar algumas conquistas e recriar a Educação Infantil do 0 aos 6 anos sem perder as conquistas da área. A presença e a relação da escola com as famílias se reordenaram, o que faremos com isso? Como a partir dessa experiência pandêmica podemos reinstaurar o discurso da escola de Educação Infantil democrática, participativa, pública, laica e de qualidade social? Como essa colaboração, cumplicidade e vínculo podem ser o início de um novo momento?

A pandemia nos colocou desafios, ao remover aquilo que nos dava segurança. Viveremos um momento de emergência social, após uma emergência sanitária. O momento é de pensar nas questões que estão postas, e não aguardar a normalidade ou que chegue outra pandemia. As crianças estão aqui, vivendo o presente, voltarão para as creches e pré-escolas com uma experiência ímpar. Não dá para esperar, precisamos com urgência imaginar e construir estratégias excepcionais e diversas para acolhê-las – famílias e crianças –, retomando e aprofundando vínculos afetivos e sociais, ao mesmo tempo escutando e incorporando suas vozes e experiências para dar sentido e continuidade ao trabalho educativo. Isto é, a construção de uma escola pública e popular que faça um movimento da base para cima, garantindo participação e construção de sentido coletivo.

É necessário nos assegurarmos de duas estratégias que parecem fundamentais para a reinstitucionalização da Educação Infantil. A primeira é o financiamento público

concebendo a escola infantil como uma organização social de alta densidade democrática, que nasce nos territórios, com a ação dos docentes e toda a comunidade escolar. Esse núcleo ativo irá procurar garantir políticas públicas que afirmem a importância da materialidade da primeira etapa educacional, defender a vida e a segurança de todos, e ainda, ajudar a pensar e definir quais caminhos que a escola tem como instituição com compromisso intergeracional. Quais propostas político-pedagógicas para a educação e o bem-estar de bebês e crianças pequenas nesse momento presente de transição? Encaminhar a construção e a manutenção de escolas de zero a seis anos como lugares onde as crianças possam elaborar suas culturas infantis e imergir nas diversas culturas humanas. Não há escola pública para todos sem financiamento público, essa é a primeira luta feita com todos.

A segunda estratégia é garantir financiamento e organização política para a pesquisa. Vivemos um momento de ausência de financiamento público para a pesquisa, porém aprendemos outros modos diferenciados de pesquisar, onde os custos não são tão relevantes. Muitos mestrados e doutorados foram concluídos nos últimos dois anos. Temos conhecimentos novos. Construir espaços para o debate e a divulgação científica das pesquisas em andamento, mesmo que ainda pouco densas por estarem sendo feitas no momento presente, certamente poderá ajudar a compreender o que tem sido realizado nas escolas, nas universidades, nos sistemas de ensino e em grupos de estudos ao longo desse período pandêmico.

Financiamento e pesquisa são fundamentais para que possamos ter elementos para resistir e reconstruir a Educação Infantil como o lugar de encontro. Um lugar que adensa a vida, recria vida e futuro. Uma escola que não fabrica seres humanos, mas que oferece possibilidades languageiras – com a presença de elementos da cultura, da ciência, da tecnologia, do meio ambiente, da arte – como espaço da ativação da curiosidade. Lugar para crianças, famílias e professores encontrarem, ou mesmo inventarem, um sentido para a vida pessoal e significados para a aventura planetária que compartilhamos.

*Sorriso de uma pequena criança
Seja sempre seu brilho de vida*

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros com oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ARENDDT, Hannah. **O que é Política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

BEBER, Irene Carrillo Romero; RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entrevista: A importância da educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva para os bebês e crianças pequenas. **Eventos Pedagógicos**: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 190-203, ago./out. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/issue/view/98> Acesso em: 11 mar. 2021.

BERARDI, Franco Bifo. **Futurabilidad**. La era de la impotência y el horizonte de las posibilidad. Buenos Aires: Caja negra, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Revista em Aberto** - INEP, Brasília, v. 30, p. 45, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213> Acesso em: 11 mar. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Revista em Aberto** - INEP, Brasília, v. 33, p. 113-126, 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558> Acesso em: 08 mar. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: GARANTIA OU AMEAÇA À CONSOLIDAÇÃO DA IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL? **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 73 - 110, Dossiê, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630> Acesso em: 20 fev. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo Generalista-Professor de Educação Infantil: Implicações e Desafios da Formação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, p. 47, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4966> Acesso em: 15 fev. 2021.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar. Ética do Humano** – Compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica 272. MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 10 de dezembro de 2020, Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: 2020.

BUTLER, Judith. **Caminhos Divergentes**. Judaicidade e crítica do sionismo. São Paulo: Boitempo, 2017.

CAMERON, Claire; MOSS, Peter. **Transforming Early Childhood in England**. London: UCL Press, 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto**: O mundo fragmentado. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONTRERAS DOMINGO, José. Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogia. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pèrez de (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010a. p. 241-271.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. **Ethics and politics in Early Education**. Oxfordshire: RoutledgeFalmer, 2005.

DALBOSCO, Claudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, 27(97), p. 1113-1135, set./dez. 2006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sxkRjhYrz6DV6L3t6883Grb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 abr. 2021.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, p. 271-286, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360> Acesso em: 25 fev. 2021.

DENAMY-COURTINE, Sylvie. **O cuidado com o mundo**. O diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FAUR, Eleonor. Cuidar o Educar? Hacia uma pedagogia del cuidado. REDONDO, Patricia; ANTELO, Estanislao. **Encrucijadas entre cuidar y educar**. Debates y experiencias. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Editora Autores Associados; Cortez editora, 1982.

GARCIA, Andréa Costa; PINAZZA, Mônica Appezzato; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-21, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.08> Acesso em: 05 fev. 2021.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) Invisibilidade dos Bebês e das Crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, p. 21-36, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/289> Acesso em: 11 fev. 2021.

GOBBATO, Carolina; BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, p. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31474> Acesso em: 10 mar. 2021.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 350-365, dez. 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8254> Acesso em: 03 fev. 2021.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Bebês no coletivo da creche: Encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/22358> Acesso em: 29 abr. 2021.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Vão ter que aprender muito sobre a gente? elementos das crianças para uma discussão sobre aprendizagens na pré-escola. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 5, p. 53-69, 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6321 Acesso em: 23 mar. 2021.

LAVE, Jean. La practica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. **Estudiar las practicas**. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, Tubarão, v. 12, p. 135-153, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5927> Acesso em: 20 de mar. 2021.

MALAGUZZI; Lóris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **McLuhan por McLuhan**. Entrevistas e conferências inéditas do profeta da globalização. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

MORTARI, Luigina. **Filosofia do Cuidado**. São Paulo: Paulos, 2018.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação**. Porto alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via as lições do coronavírus**. Com Sabah Abouessalam. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2020.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf> Acesso em: 05 set. 2019.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Proposições**, Campinas, v. 24(3), p. 99-113, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642519> Acesso em: 15 mar. 2021.

POLI, Luciana Costa; HAZAN, Bruno Ferraz. Buen vivir: uma alternativa latino-americana. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, p. 03-24, set. 2014. ISSN 1982-9957. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/4479> Acesso em: 05 maio 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. 2ª ed. Tradução Vania Cury. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44 n. 153, jul./set. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2768> Acesso em: 25 mar. 2021.

RICHARD SENNET ON CO-OPERATION. [Entrevista concedida a] David Edmonds: Social Science Bites, 01 mai. 2012. **Podcast**. Disponível em: <https://www.socialsciencespace.com/2012/05/richard-sennett-on-co-operation/>

Acesso em: 31 out. 2019.


SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

NOTAS


TÓPICOS PARA (RE)PENSAR OS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Lights and darkness: Topics to (re)think the routes for early childhood education

Maria Carmen Silveira Barbosa

Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil
licabarbosa@ufrgs.br
 <https://orcid.org/0000-0002-3416-4914>

Carolina Gobbato

Doutora em Educação
Curso de Pedagogia
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Osório, Brasil
carolinagobbato@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-1126-7363>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Doutor Álvaro Correa da Silva, 605, CEP: 96820640, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Às amigas Carmen e Rita, que há muitos anos nos ensinam práticas-políticas de vida e educação da infância.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. C. S. Barbosa; C. Gobbato

Coleta de dados: M. C. S. Barbosa; C. Gobbato

Análise de dados: M. C. S. Barbosa; C. Gobbato

Discussão dos resultados: M. C. S. Barbosa; C. Gobbato

Revisão e aprovação: M. C. S. Barbosa; C. Gobbato

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

CNPq – Processo 448379/2014-7

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 11-05-2021 – Aprovado em: 24-08-2021