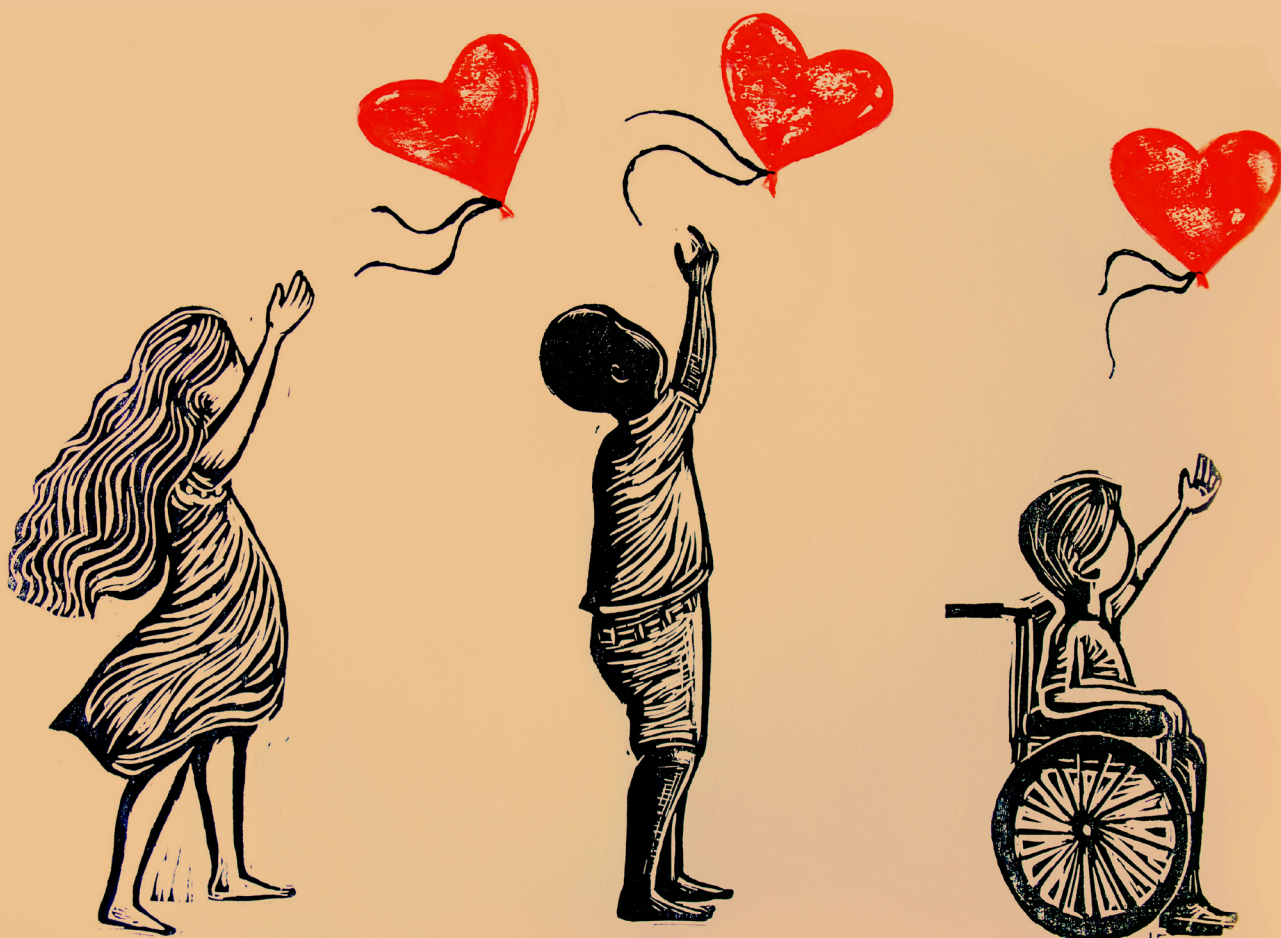


CADERNO GUIA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

**IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: “SOU ASSIM E VOCÊ, COMO É?”**

XI/XII PLENARINHA



Valdério Costa

2023/2024

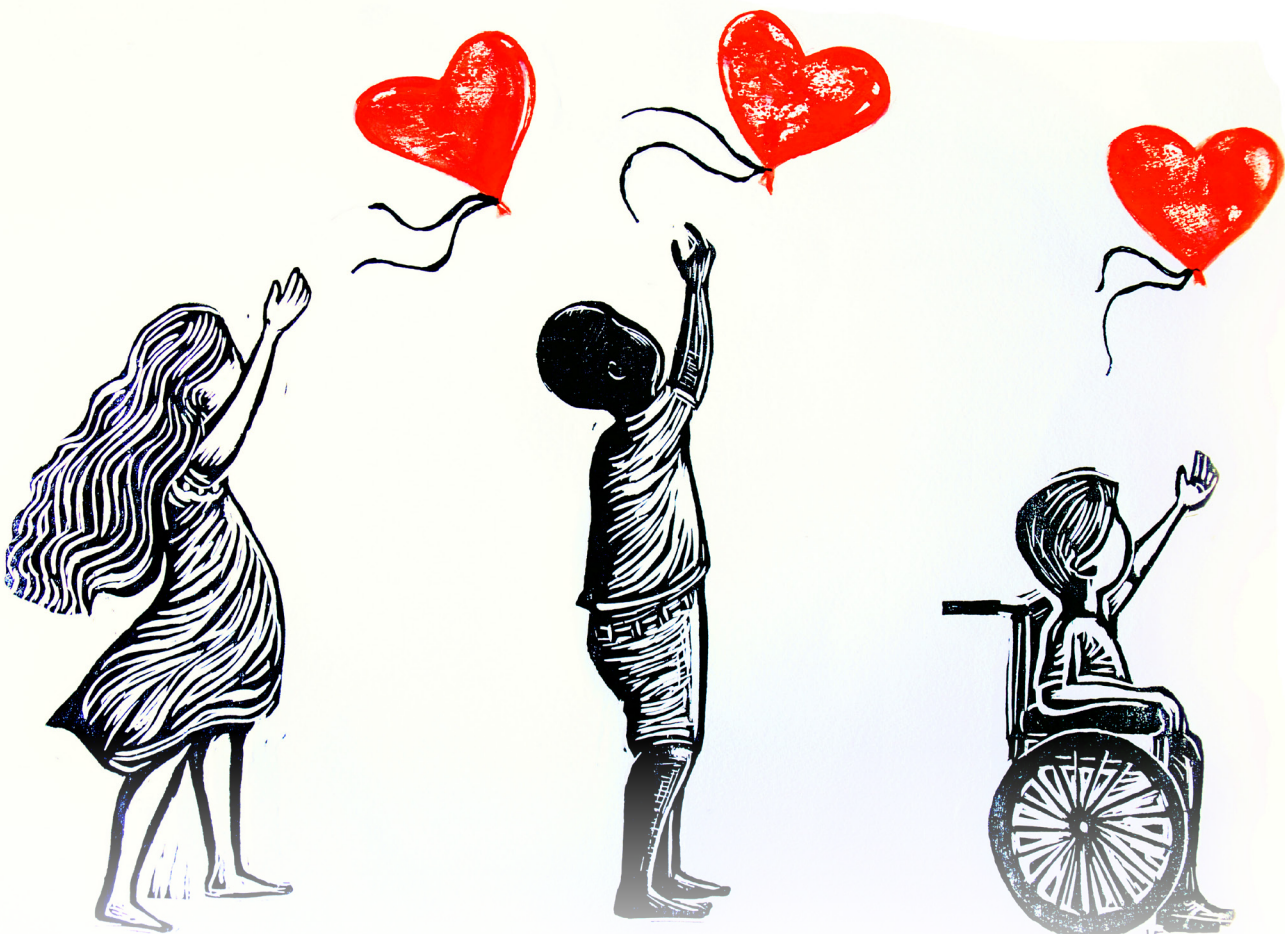


Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação

CADERNO GUIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “SOU ASSIM E VOCÊ, COMO É?”

XI/XII PLENARINHA



Xilogravura: Valério Costa, 2023 (releitura de Banksy)

2023/2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

--

FICHA TÉCNICA

Governador

Ibaneis Rocha

Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal

Hélvia Miridan Paranaguá Fraga

Secretário Executivo de Estado de Educação do Distrito Federal

Isaias Aparecido da Silva

Subsecretária de Educação Básica - SUBEB

Iêdes Soares Braga

Chefe de Unidade de Gestão Estratégica da Educação Básica - UNIGEEB

Maria Susley Pereira

Diretora de Educação Infantil

Beatriz Oliveira Costa

Equipe Técnica da Diretoria de Educação Infantil

Ana Paula Oliveira do Nascimento

Ana Paula Rodrigues da Silva

Andréa Cardoso Batista

Andressa Urtiga Moreira

Ariane Pereira de Caldas

Fernanda Godoy Angelini

Ione da Costa Melo Silva

Kenia Maria Santos Alves

Leda Carneiro Aguiar

Márcia Helena Lopes Pereira

Paula da Silva Moreira

Regina Lúcia Pereira Delgado

Organizadoras

Andressa Urtiga Moreira

Paula da Silva Moreira

Revisão de conteúdo

Ana Paula Rodrigues da Silva

Andréa Cardoso Batista

Andreia dos Santos Gomes Vieira

Andressa Urtiga Moreira

Ione da Costa Melo Silva

Paula da Silva Moreira

Revisão de Português

José Alves de Oliveira

Ismênia Pereira da Costa Santana

Colaboradoras

Ana Carolina Rocha de Oliveira

Ana Neila Torquato

Ana Tereza Reis da Silva

Barbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida

Carolina Eckrich Canuto

Lílian Rodrigues Lima

Maria Aparecida Camarano Martins

Marta Leonardo de Oliveira - Martinha do Coco

Randléia Moreira de Assis

Ilustrações

Valdério Costa

Capa

Laiana Dias

Valdério Costa

Identidade Visual e Diagramação

Laiana Dias

Fotografia

André Amendoeira - ASCOM

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular;
- CCC** - Centro Comunitário da Criança;
- CEB** - Câmara de Educação Básica;
- CEI** - Centro de Educação Infantil;
- CEIC** - Centro de Educação Infantil da Candangolândia;
- CEPI** - Centro de Educação da Primeira Infância;
- CG** - Comissão Gestora;
- CI** - Coordenador Intermediário;
- CID** - Classificação Internacional de Doenças;
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-Lei nº 5.452/1943);
- CNE** - Conselho Nacional de Educação;
- CP** - Conselho Pleno;
- CRE** - Coordenação Regional de Ensino;
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;
- DF** - Distrito Federal;
- DHAA** - Direito Humano à Alimentação Adequada;
- DHANA** - Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas;
- DIAE** - Diretoria de Alimentação Escolar;
- DIINF** - Diretoria de Educação Infantil;
- EAN** - Educação Alimentar e Nutricional;
- EAPE** - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação;
- EDH** - Educação em e para os Direitos Humanos;
- EPNBraz** - Escola Parque da Natureza de Brazlândia;
- FAJESU** - Faculdade Jesus Maria José;
- FNL** - Frente Nacional de Luta Campo e Cidade;
- GDHD** - Gerência de Direitos Humanos e Diversidade;
- LBI** - Lei Brasileira de Inclusão;
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996);
- Libras** - Língua Brasileira de Sinais;
- MEC** - Ministério de Educação;
- MSTS** - Movimento Social de Lutas pela Reforma Urbana e Agrária no Campo e Cidade;
- ONU** - Organização das Nações Unidas;
- PAE** - Programa de Alimentação Escolar;
- PANC** - Plantas Alimentícias não Convencionais;
- PDE** - Plano Distrital de Educação (Lei nº 5.499/2015);
- PE** - Pernambuco;
- PNSAN** - Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional;
- PPP** - Projeto Político Pedagógico;
- PSE** - Programa Saúde na Escola;
- SEB** - Secretaria de Educação Básica;
- SECEC** - Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal;
- SEEA** - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem;
- SEEDF** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- SOE** - Serviço de Orientação Educacional;
- SUAPE** - Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais;
- SUBEB** - Subsecretaria de Educação Básica;
- SUBIN** - Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral;
- UCB** - Universidade Católica de Brasília;
- UE** - Unidade Escolar;
- Unicamp** - Universidade Estadual de Campinas;
- UnB** - Universidade de Brasília;
- UNIEB** - Unidade de Educação Básica.

PREFÁCIO

Cida Camarano¹

E se essa página fosse um espelho, quanto de mim, eu perceberia em você? E quanto de você, eu descobriria em mim? O convite de reconhecer e se aprofundar em uma temática que nos desvela enquanto sociedade se dá, desde as primeiras páginas deste Caderno Guia, que como um caleidoscópio, apresenta-nos reflexões fundamentadas nas singularidades que nos marcam enquanto diversidade.

Considerando as infâncias e as crianças como fenômenos singulares e, ao mesmo tempo, diversos, os Eixos, a partir dos quais se apresentam as temáticas neste Guia, refletem a integralidade do desenvolvimento humano e trazem, para frente desse espelho, assuntos que permeiam toda a nossa experiência de vida, dentro e fora dos espaços educativos, mas que nem sempre perpassam nossas discussões, olhares e planejamentos técnicos e políticos.

Esses Eixos são apresentados no diálogo instituído entre a teoria e a prática, entre o vivido e o pensado, a partir da voz daquelas e daqueles que compartilham, generosamente, partes de suas experiências, para que possamos repensar o nosso fazer pedagógico. Tudo isso, solidariamente mediado pelos princípios estéticos e éticos, apresentados de maneira diversa, plural, ajudando a compor os sentidos e significados do que aqui é apresentado.

Assim, este Guia se organiza a partir da Diversidade e da Equidade, da Inclusão e do Respeito às Diferenças, da Cultura, dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais, do Pertencimento e da Coletividade, situando-se na perspectiva da escola justa e do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, evocando, ainda, em cada educadora e educador, o seu compromisso em fazer da educação uma possibilidade de transformação social, emancipando suas ações pedagógicas, e tornando os espaços educativos verdadeiramente em espaços de educação.

De forma objetiva, situa o trabalho com crianças, e suas especificidades, enquanto espaço/tempo privilegiado para a formação de novos olhares, para a leitura de novas histórias, para a constituição de outras maneiras de entender a sociedade e a sua organização, de modo que tenhamos a oportunidade de não reproduzir histórias e olhares que privilegiaram e que privilegiam, até hoje, apenas uma visão de mundo e do mundo. Sugere para isso a participação e o envolvimento das famílias, um grupo social vinculado à escola por força de lei, que define essa relação como complementar, mas que nas nuances do vivido, no dia a dia, nem sempre é ouvido como deveria e como é necessário, pois sim, a escola é complementar à família e, talvez, precise da família até mais, do que o inverso disso.

E toda essa reflexão, quando completamos 20 anos da Lei 10.639/2003, e que nos desafia, o quanto ainda precisamos aprender, o quanto precisamos amadurecer e reconhecer, a partir dos princípios da ética e da democracia, o que as nossas crianças e famílias precisam e querem vivenciar, para que elas possam ser quem elas quiserem ser, porque, “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Paulo Freire, 1989).

Ubuntu, axé, até!

1. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), técnica em assuntos educacionais aposentada do Ministério da Educação, onde atuou na equipe da Coordenação-Geral de Educação Infantil, e professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Com experiência em docência universitária. Atualmente, é professora no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural, do Instituto Saber e da Pós-graduação - EAD, do UniCeub, no Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Integra a equipe da Coordenação - Geral de Educação Infantil/ COGEI/DPDI/SEB/MEC e o Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE - CNPq), da Faculdade de Educação - UnB, realizando pesquisas relacionadas às crianças, infâncias, Educação Infantil e crianças em situação de risco e vulnerabilidade social. Membro do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal- FEIDF. E-mail: aparecida.cida@gmail.com

SUMÁRIO

Aquarela	9
Apresentação - Identidade e Diversidade na Educação Infantil	10
1º Eixo temático: Identidade e Diversidade	13
1.1. Entrevista: Identidade e diversidade cultural na musicalidade da Mestre Griô Martinha do Coco	15
1.2. O pertencimento infantil na escola da infância: diálogos entre saberes e fazeres	19
1.3. Construindo uma ponte entre o Jardim e o lar: acolhimento familiar na Educação Infantil	25
1.4. Identidade e diversidade das crianças do Distrito Federal expressas nas brincadeiras	30
1.5. A diversidade alimentar no Centro Comunitário da Criança	35
1.6. Identidade e diversidade no cotidiano da Educação Infantil	41
1.7. O acolhimento na Escola Parque da Natureza de Brazlândia e a construção identitária na Educação Infantil	45
2º Eixo temático: Inclusão e respeito às diferenças	50
2.1. A Flor de Ayana: proposta pedagógica antirracista para Educação Infantil	51
2.2. Tolerância Religiosa: “O eu, o outro e o nós”	59
2.3. Diagnóstico e inclusão: a urgência em (trans)formar sentidos na escola das infâncias a partir da teoria histórico-cultural	64
2.4. Identidade e Diversidade alimentar na Educação Infantil	70
2.5. A divertida diversidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Casa do Candango	76
2.6. E se você for “o/a diferente” do baile?	81
2.7. Identidade e diversidade na Educação Infantil: um olhar para os Direitos Humanos	84
2.8. Desafio de trabalhar a diversidade com bebês, crianças bem pequenas e pequenas: o exemplo da Educação Precoce	90
3º Eixo temático: Culturas e Povos originários	94
3.1. Entrevista: Identidade e diversidade indígena e afrobrasileira na perspectiva decolonial das professoras Ana Tereza Reis da Silva e Barbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida	95
3.2. Relato de experiência do CEI 01 de São Sebastião - 10 anos na promoção de uma Educação Antirracista	103

3.3. O trabalho com a diversidade na Educação Infantil por meio das vivências em artes	111
3.4. Diversidade musical: histórias, experiências, identidade e respeito	117
3.5. Culturas, crianças e infâncias: a pluralidade que evoca as singularidades	121
4º Eixo temático: Pertencimento e coletividade	128
4.1. Infância em Brasília: histórias e memórias da Educação Infantil	129
4.2. Coisinhas do cotidiano: fortalecendo as identidades de crianças negras	133
4.3. Mapas Vivenciais: a experiência de inventariar a potência da diversidade cultural das infâncias que formam a Escola Classe Sítio das Araucárias	138
4.4. Relato de experiência do Jardim de Infância 21 de Abril: escola de todos e para todos	143
4.5. A escola na visão das crianças: pertencimentos e pensamentos	149
4.6. Da necessidade ao surgimento de uma missão: um relato de experiência sobre a diversidade alimentar no Centro Comunitário da Criança	154

AQUARELA

Ana Neila Torquato



Valdério Costa

De tanto brincar com tintas
Sonhei que era cor.

Pintei de amarelo o girassol
e iluminei o dia como o mais loiro sol.

De repente era alva feito tufo de algodão
ou nuvem bem branca que paira na imensidão.

Num outro instante fui vermelha como pedra coral,
igual ao olho do coelho que mora lá no meu quintal.

Quando preta corri veloz na crina do negro corcel
Depois dormi tranquila sendo noite escura no céu.

Acordei com a certeza de que toda cor é boa,
Toda cor é bela.

Levantei querendo colorir o mundo...
Vou brincar de aquarela.

APRESENTAÇÃO

Identidade e Diversidade na Educação Infantil - Sou assim e você, como é?

DIINF¹

"[...] ao se tratar das diversidades de crianças e infâncias em diálogo com a Educação Infantil, é preciso escuta sobre os processos pelos quais elas se identificam, pois, o brincar e as atividades cotidianas das crianças não são aleatórias"
(PINHO, TOMAZETTI, 2017, p. 623).

Evidenciar o direito de expressão e autoconhecimento, desde a infância, fez com que o tema escolhido pela comunidade escolar, para 2023, fosse "Identidade e Diversidade na Educação Infantil - Sou assim e você, como é?". Esse tema visa fortalecer o respeito às diferenças, considerando os campos de experiência, o direito de expressão e de autoconhecimento, desde a infância, bem como valorizar a identidade das crianças e a diversidade das infâncias do Distrito Federal, a partir de 4 Eixos Temáticos: Identidade e diversidade; Inclusão e respeito às diferenças; Culturas e povos originários; Pertencimento e coletividade.

O tema "Identidade e Diversidade na Educação Infantil - Sou assim e você, como é?", por suas infinitas possibilidades educativas, passa a compor todo o trabalho a ser desenvolvido pela Etapa da Educação Infantil, ao longo do ano letivo de 2023 e se estendendo para o ano de 2024, ressignificando e integrando todos os projetos propostos pela DIINF. Nesse contexto, o presente Caderno Guia foi elaborado a partir de uma proposta colaborativa, que priorizou a diversificação de autoria dos textos, evidenciando práticas exitosas na Educação Infantil, de forma descentralizada.

A partir dessa perspectiva descentralizada e aberta, que este Caderno Guia da Educação Infantil de 2023/2024 contempla experiências inspiradoras, no âmbito da Secretaria de Educação, e referendadas nos projetos da Diretoria de Educação Infantil - DIINF, mediante o fomento do protagonismo da criança no processo educativo - Projeto "Plenarinha", da importância das interações e brincadeiras - Projeto "O brincar como direito dos bebês e das crianças" e da alimentação como prática social - Projeto "Alimentação na Educação Infantil: mais do que cuidar, educar, brincar e interagir".

No início de **2017**, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, por meio da Diretoria de Educação Infantil - DIINF, vinculada à Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB, e à Diretoria de Alimentação Escolar - DIAE, da Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais - SUAPE, inauguraram o Projeto

1. Diretoria de Educação Infantil.

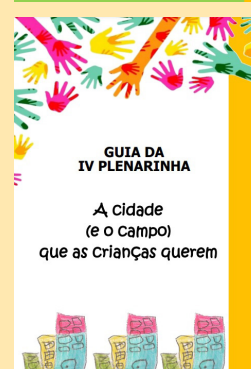
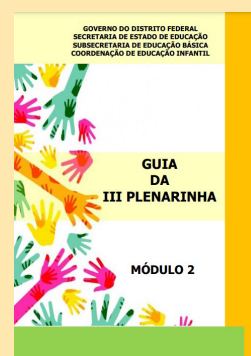
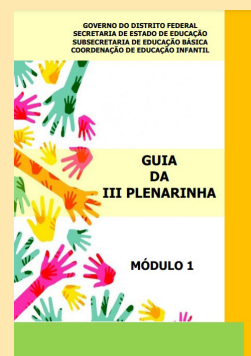
“Alimentação na Educação Infantil: mais do que cuidar, educar, brincar e interagir”, fomentando um olhar sensível às questões que envolvem a alimentação saudável. O Projeto visa promover reflexões, discussões e ações sobre a alimentação, que vão além da questão alimentar e nutricional, envolvendo um olhar para as práticas sociais e culturais, considerando as dimensões afetivas e emocionais que constituem a nutrição infantil.

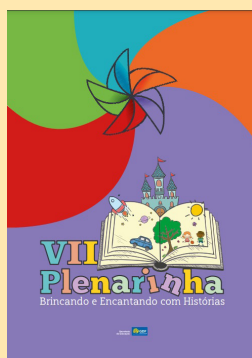
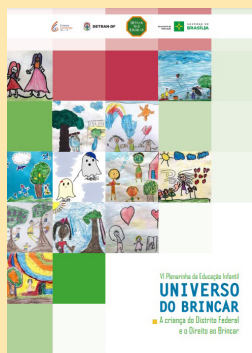
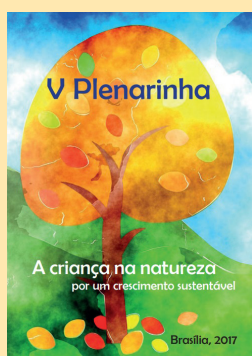
Em **2021**, a Diretoria de Educação Infantil - DII-NF, visando promover os eixos integradores da Primeira Etapa da Educação Básica, interações e brincadeiras, e o direito de aprendizagem e desenvolvimento ao brincar, apresentou o Projeto “O Brincar como direito dos bebês e das crianças”, ratificando a importância do brincar no processo de desenvolvimento das crianças, da vivência da brincadeira e do brinquedo como ferramenta pedagógica para aprender, desenvolver e expressar-se de maneira integral.

O Projeto “Plenarinha”, por sua vez, teve início no ano de **2013**, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e torná-las participantes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014). A experiência prosperou e, no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a participação efetiva das crianças, suscitando a escuta sensível, promovendo o desenvolvimento de novas políticas e a organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil. Quais sejam:

“Eu - cidadão, da Plenarinha à Participação” (**2014**), “Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico” (**2015**), “A cidade (e o campo) que as crianças querem” (**2016**); “A criança na natureza: por um crescimento sustentável” (**2017**); “O Universo do Brincar” (**2018**); “Brincando e Encantando com Histórias” 2019; “Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar” (**2020 e 2021**) e “Criança arteira: faço arte, faço parte” (**2022**).

A Diretoria de Educação Infantil mantém registrado, nos Cadernos Guias, um breve resumo do histó-





rico das Plenarinhas. Todos esses Cadernos estão disponíveis no sítio da Secretaria de Estado de Educação: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-cadernos-e-guias/>. Assim, a comunidade escolar pode conhecer e explorar os temas, quando e sempre que quiser, pois todos são relevantes para a Educação Infantil.

A atual versão do Caderno Guia da Educação Infantil (2023/2024) foi elaborada em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e com o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), e tem como objetivo apresentar uma base teórico-prática de orientação e suporte para a realização dos projetos educacionais, garantido às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a proposição de experiências educativas a partir dos Campos de Experiência.

1º EIXO TEMÁTICO: Identidade e Diversidade



Valdério Costa

CIRANDA ANCESTRAL Martinha do Coco

Vamos dançar ciranda
Essa dança ancestral
É como uma flor de maio
Passarinhos a cantar
É como um barquinho
Que vai navegar
É como um peixinho
No fundo do mar
Vem cirandeiro
Vem cirandeira
Vem dançar ciranda
Aaaah
Ciranda Ancestral

QUEM É MARTINHA DO COCO?

Marta Leonardo ou Mestra Martinha do Coco é artista e moradora do Paranoá há 44 anos. Nasceu em Olinda - PE, de onde migrou com sua família para a antiga Vila do Paranoá aos 17 anos de idade.

Trabalhou desde então como empregada doméstica para ajudar no sustento da casa. Em uma dessas experiências de trabalho, teve contato com uma musicista que percebeu o seu talento artístico e lhe ajudou a retomar seu amor pela música. Seu primeiro experimento musical foi uma banda com instrumentos reciclados quando trabalhou como gari.



Mestra Martinha do Coco retratada no muro da CAP

Fotos ASCOM - CAP

Mestra Martinha do Coco há dezesseis anos produz arte e cultura popular na cidade do Paranoá e em todo Distrito Federal, e é considerada uma Mestra Griô do cerrado. Compõem músicas autorais os ritmos Samba de coco, Maracatu e Ciranda. Sua poética musical foi registrada nos álbuns "Rodas Griô" e o "Perfume Dela" e em diversas participações em músicas e álbuns de artistas parceiros.

Em 2013, Martinha do Coco recebeu do Ministério da Cultura o título de Mestra da Cultura Popular, em 2019 recebeu uma homenagem da Câmara Legislativa do Distrito Federal em celebração ao Dia do Patrimônio Cultural, em 2001 recebeu o Prêmio Mulher Negra da SECEC que premiou 30 lideranças femininas pela atuação e contribuição sociocultural às comunidades em que atual e em 2022 recebeu a Medalha do Mérito Distrital da Cultura Seu Teodoro por seus anos de contribuição como Mestra Griô para o Distrito Federal.



Fotos ASCOM - CAP

Mestra Martinha do Coco e o Caderno Guia da X Plenarinha em evidência

ENTREVISTA¹

1.1. Identidade e diversidade cultural na musicalidade de Martinha do Coco

“Minha vida é essa, relacionada à minha musicalidade, é o que eu sei fazer. Esse é o meu mundo!”
(Martinha do Coco)

Entrevistadora: Martinha do Coco, fale um pouco sobre você?

Entrevistada: O meu nome é Marta Leonardo de Oliveira, moro no Paranoá, e cheguei aqui em Brasília aos dezessete anos. Muitos trabalhos, muitas histórias, me reinventei nessa cidade. Hoje eu sou considerada pelo Ministério da Cultura como uma Mestra Griô², tenho essa honra! Trabalho sempre na comunidade e tenho várias ações dentro do Paranoá Cultural. Para ser conhecida como Martinha do Coco foi muito trabalho, e o meu trabalho é voltado à cultura, e surgiu porque eu

1. Esta entrevista foi realizada por Paula Moreira na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá CAP e contou com a parceria da Assessoria de Comunicação da SEEDF-ASCOM e da Supervisora Pedagógica da CAP, Leilana Monte.

2. Mestra Griô” é uma expressão que, no Brasil, foi cunhada pela Ação e pelo Projeto de Lei Griô. Em termos gerais, a Ação Griô visa a valorização de saberes e fazeres de mestres/as da cultura popular, com ênfase na oralidade.

Para mais informações acesse:

<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/historico-acao-grio-nacional/>

<http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-grio/>



Minha Dança Tem História.
bell hooks

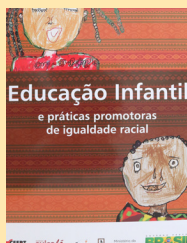


O Mito do Calango Voador e Outras Histórias do Cerrado.
Tico Magalhães



A África, meu pequeno Chaka...
Marie Sellier e Marion Lesage

Para professoras e professores:



Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.
Ministério da Educação

me identifico como uma “*sambadeira de coco*”, como compositora de samba de coco. Hoje faço parte de uma banda, com músicos e percussionistas, também do Paraná. Estou aí nesse mundo, e o meu trabalho mesmo é fazer parte da cultura popular, ser o fomento da cultura popular. Minha vida é essa, relacionada à minha musicalidade, é o que eu sei fazer. Esse é o meu mundo!

Entrevistadora: O significa ser Mestre Griô?

Entrevistada: Uma Mestre Griô geralmente é um título dado a uma pessoa idosa na região onde trabalha. Tem essa visão pela comunidade em termos de trabalho, é o seu trabalho lá em si, o que você faz dentro da cultura. Então eu tenho essa honra de ter esse mérito.

Entrevistadora: Quais são as suas memórias de infância em relação à arte e a cultura popular?

Entrevistada: Quando eu era pequena, eu lembro que quando se fazia enxoval de crianças, sempre tinha um chocalhinho, todo mundo dava para o bebê um chocalhinho. Mas, isso com o tempo foi se perdendo, não faz mais parte do enxoval de crianças. Eu me lembro também, que desde de pequena, minha mãe sempre fazia ganzazinhos³ pequenos para a gente brincar Carnaval, para a gente musicalizar mesmo. E, detalhe: a minha mãe era evangélica, mas com essa diversidade. Minha mãe fazia também roupinha de Carnaval, porque na periferia de Olinda todo mundo brincava Carnaval. Brincar Carnaval é um momento que você sente alegria. O ganzá sempre me acompanhou. Durante toda a minha infância tive essa musicalidade. Eu acho importante essa sonoridade, porque é daí que se faz muitos músicos. Eu sinto que toda a minha infância, dentro de Olinda, foi uma formação para mim. Hoje, eu vivencio a cultura e posso dizer: sim, eu sou brincante desde da minha infância.

Entrevistadora: O que você pensa sobre a cultura popular nos processos educativos, especialmente na Educação Infantil?

3. “Ganzazinhos” é uma referência ao instrumento musical denominado “ganzá”. Trata-se de um instrumento percussivo, que pode ser confeccionado com diferentes materiais; incluindo-se os materiais recicláveis. Para mais informações acesse: <https://musicabrasilis.org.br/instrumentos/ganza>



Fotos ASCOM - CAP

Herança e Cultura Popular na roda

Entrevistada: Olha, eu acho que é uma questão de educação mesmo. É importante a criança entender que há coisas diversas, e há, nessa diversidade, multiplicação. A cultura é também um conceito, então eu acho que desde de pequeno, a cultura tem que estar sempre ali, na educação, mostrando essa diversidade, mostrando esse conhecer, é um caminho, né?

Entrevistadora: Como as professoras e os professores da Educação Infantil podem, cotidianamente, possibilitar às crianças vivências em arte e a ampliação do repertório cultural?

Entrevistada: Muito importante a escola trabalhar esse conhecer popular, independentemente de religiões. Uma vez fui fazer um trabalho numa escola, e a metade das crianças falou assim: *"eu quero, mas a minha mãe não deixa!"* Por que isso acontece? Porque a mãe tem um conhecer diferente de um tambor, a mãe tem um conhecer diferente de um ganzá. A mãe não é conhecedora da cultura de outros povos, então deixa retrógado aquele ser ali. Eu acho que desde pequenininho é importante a escola chamar a mãe, fazer reunião com as famílias e falar: olha, na nossa escola trabalhamos com a cultura popular, e que não é nada religioso.

Entrevistadora: Martinha, suas músicas retratam muito as suas memórias afetivas e suas histórias de vida. Você pode falar um pouquinho como é o seu processo criativo nas suas canções?

Entrevistada: Eu sou uma compositora de Samba de Coco de cotidiano, do que eu faço, do que eu vejo, de um acontecimento. Eu olho e falo: *"Gente: é igual*



Martinha do Coco e crianças da CAP na roda da Cultura Popular

“você escrever uma carta, você vai contando a história.” Então, eu já musicalizo aquilo que eu vejo, eu tenho o próprio Cerrado, a minha vivência na comunidade, e também, musicalizo a minha dor. O *“Perfume Dela”* é uma música que veio da perda de uma neta. Então olha bem, como você musicaliza uma dor, se musicaliza uma alegria.

Entrevistadora: Como você vê a diversidade cultural de Brasília? Você percebe que a diversidade cultural de Brasília está presente no cotidiano das escolas?

Entrevistada: Sim. Percebo nas escolas, não só aqui do Paranoá. Eu já fui em diversas escolas na Asa Norte, nas escolas de Educação Infantil também. Em algumas escolas já trabalhamos conteúdo da diversidade, mostrando essa multiplicação. Como você vê como não importa, hoje estou numa Escola Classe, amanhã em uma escola particular, depois em uma escola de Educação Infantil. Inclusive eu já fui homenageada em uma escola pública e no outro ano essa mesma escola homenageou o Seu Estrelo. Eu acho que a população em geral está evoluindo a respeito da diversidade, da cultura popular.

Entrevistadora: Em relação à arte e à cultura popular, qual recado você daria para as professoras e professores de Educação Infantil do Distrito Federal?

Entrevistada: Olha, um recado que eu dou é esse assim: você vá na sua... sinta a sua ancestralidade, olha o conhecer popular, a sua história, a sua família, o que está próximo de você no seu dia a dia. Eu acho muito importante a ancestralidade, porque emana uma energia e essa vivência é positiva na educação. Trazer a vivência da diversidade cultural para a educação, porque o conhecer cultural, o conhecer da diversidade faz parte do educar. Na Educação Infantil podemos fazer uma ciranda de artes, então você pode trazer diversas artes dentro dessa ciranda. Quando a gente fala de arte, de cultura, a gente começa do saber o lúdico, o brincante, porque o que está dentro de cada um é a cultura popular e vem da ancestralidade.

“Antes de uma criança começar a falar, ela canta. Antes de escrever, ela desenha. No momento que consegue ficar de pé, ela dança. Arte é fundamental para a expressão humana.”

(Philicia Rashad)

1.2. O pertencimento infantil na escola da infância: diálogos entre saberes e fazeres

CRE Plano Piloto

Ezielma Alves dos Santos Sousa⁴
Fernanda Martins Miziara⁵
Luciana Luriko Hayashi Sakai⁶
Luciana de Oliveira Lima Coutinho⁷
Marlene Vieira Gomes⁸
Patrícia Nunes de Kaiser⁹
Rosana da Silva Pêgas Lunardi¹⁰

Achadouros

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas..."

(Manoel de Barros, 2003)

Referenciada na LDB 9394/96, no artigo nº 29, a Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças nos campos emocionais, afetivos, sociais e motores, complementando a ação da família e da comunidade. Em consonância com o marco legal, os bebês e as crianças são sujeitos com características e necessidades próprias, cabendo a ação pedagógica reconhecer as diferenças que constituem as suas identidades pessoais, o que implica considerar seus saberes, experiências, desejos, interesses, curiosidades, necessidades e ritmos de desenvolvimento.

Pensar em possibilitar caminhos para os bebês e crianças construírem sua identidade pessoal é, no mínimo, desafiador da própria identidade docente, no entanto alguns estudos e teorias apontam caminhos e possibilidades para essa práxis educativa. Neste texto, serão consideradas as possibilidades educativas com a fundamentação na perspectiva Histórico-Cultural.

Atualmente, estudos vêm apontando a importância de compreender a infância para assim trabalhar práticas pedagógicas significativas, desenvolvidas no

4. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana de São Paulo. Professora da Educação Básica da SEEDF. Coordenadora Intermediária - CI da UNIEB/CRE Plano Piloto. E-mail: ezielma.sousa@gmail.com

5. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. Professora da Educação Básica. Coordenadora Intermediária - CI da UNIEB/CRE Plano Piloto. E-mail: fernandammiziara@gmail.com

6. Especialista em Educação Infantil pela UNISABER. Professora da Educação Básica da SEEDF. Coordenadora Intermediária - CI da UNIEB/CRE Plano Piloto. E-mail: sakaipedagogico@gmail.com

7. Especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Básica da SEEDF. Comissão Gestora - CG da UNIEB/CRE Plano Piloto. E-mail: lucoutinho28@yahoo.com.br

8. Especialista em Planejamento Educacional. Professora da Educação Básica da SEEDF. Comissão Gestora - CG da UNIEB/CRE Plano Piloto. E-mail: canelladaterra@gmail.com

9. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica da SEEDF. Coordenadora Intermediária - CI da UNIEB/CRE Plano Piloto. E-mail: patriciadekaiser@gmail.com

10. Especialista em Arte-Educação Artística Aplicada pela Faculdade São Luís. Professora da Educação Básica da SEEDF. Comissão Gestora - CG da UNIEB/CRE Plano Piloto. E-mail: rosanapegasl@gmail.com

contexto da escola, que possibilitem o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. Nesse sentido, devem ser incentivadas atividades pedagógicas referentes ao Campo de Experiência **"O eu, o outro e o nós"** que partam da exploração, da problematização e das descobertas para valorizar os bebês e as crianças em sua singularidade, ou seja, na intimidade que possuem com suas descobertas e vivências, por meio das **interações e brincadeiras**, como preconizado nos documentos da Educação Infantil, retratado por Manoel de Barros na epígrafe. É importante considerar e significar, na prática pedagógica, o que os bebês e as crianças sentem e pensam sobre o mundo por meio das interações sociais e culturais entre pessoas e o meio social. Portanto, o que significa pensar nas possibilidades de intimidade com o aprender dos bebês e das crianças? A publicação do Ministério da Educação - O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL relata que:

[...] se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é preciso pensar um espaço e um educador que dêem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades. Compreender a educação como mobilizadora da capacidade da criança de produzir sentido sobre o mundo e não repetir padrões já existentes implica um desenho de espaço e um determinado papel de educador. Ou seja, é necessário levar em conta o diálogo com a expressividade das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas (com vários suportes), invenção de situações, soluções inusitadas para as questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem (Brasília : MEC, SEB, 2006, p.76).

Para tecer as contribuições acerca da temática, destaca-se que tanto as concepções de singular e coletivo como a questão do pertencimento serão abordadas em uma trajetória para além de questões conceituais específicas, tendo em vista o significado e a história da infância do Distrito Federal no contexto educativo da primeira infância. Significa dizer que a teia que se tece aqui será a partir do delineamento de algumas características do documento basilar do processo pedagógico - Currículo em Movimento do DF - Educação Infantil e focada nas possibilidades de encontros no caráter coletivo dos processos educativos.

Cabem aqui algumas problematizações que serão desenvolvidas sob os aspectos referendados na legislação educacional mais recente e sob o arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, bases epistemológicas do Currículo em Movimento do DF - Educação Infantil, reconhecendo os bebês e as crianças como sujeitos ativos, constituídos e constituintes nas relações sociais e nas narrativas culturais da sociedade:

- ✓ Qual o lugar que os bebês e as crianças ocupam no processo pedagógico?
- ✓ O que significa a aprendizagem? Como os bebês e as crianças criam sentidos sobre a realidade em que vivem e sobre seu protagonismo no desenvolvimento integral por meio do Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós?

- √ Qual a relação entre os direitos de aprendizagem, na prática educativa, como integradores entre o singular de cada bebê e cada criança e o coletivo social da escola, a fim de possibilitar a questão de seu pertencimento ao ambiente escolar e ao mundo?
- √ Como integrar os Campos de Experiência descritos no Currículo em Movimento do DF - Educação Infantil para estabelecer, nos contextos escolares, a possibilidade da emergência de processos criadores e criativos em que os bebês e as crianças vão tendo a possibilidade de se expressarem singularmente e de reconhecerem o outro no espaço educativo?

O presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a Educação Infantil dialógica e dialética, propulsora de representações identitárias da infância, por meio de considerações articuladas ao reconhecimento do "O eu, o outro e nós".

Contudo, faz-se necessária a compreensão de que esse Campo de Experiência é um recorte utilizado para a escrita desse artigo, não atuando isoladamente ou em tempo distinto no processo de desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, pois segundo Melo

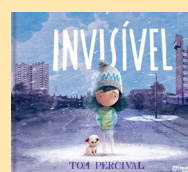
[...] a ideia de campos de experiências permite um olhar para uma visão completa da criança, em que "o movimento, a linguagem, o pensamento, a emoção e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, as crianças, desde bebês, estabelecem com diferentes parceiros", adultos e crianças (2022, p.77).

Bebês e crianças estão imersas em um mundo cultural e social e necessitam estabelecer interações para a apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo dos tempos. É necessário que esses atores estabeleçam relações com a cultura, não como pessoa dominada, mas como autores de ações nas atividades culturais com os adultos e seus pares, reconhecendo a si mesmos na diversidade cultural presente no mundo, para compreenderem-se e criarem novas orientações no curso do seu desenvolvimento.

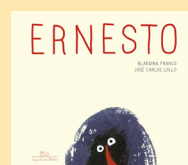
Folque (2017) destaca que além da apropriação da cultura, são condições necessárias para o desenvolvimento integral: a apropriação das qualidades humanas que ocorre pelos modos próprios dos bebês e das crianças se relacionarem com o mundo, tendo em conta suas estruturas biológicas e psicológicas; o conhecimento da periodização do desenvolvimento



Quem sou eu?
Gianni Rodari



Invisível.
Tom Percival



Ernesto.
Blandina Franco & José
Carlos Lollo

humano e a atividade principal ou dominante que movem o interesse dos bebês e das crianças e que estruturam suas relações com o mundo e com a realidade social.

Destaca-se que a atividade principal determina como os bebês e as crianças participam das atividades culturais. No primeiro ano de vida, a atividade principal é a comunicação emocional direta com os adultos que, com o avanço do desenvolvimento, evolui para a experimentação de objetos e na idade pré-escolar, para as brincadeiras de papéis sociais. Desta forma, as necessidades dos bebês e das crianças evoluem à medida que ressignificam seus conceitos, valores e suas ações nas interações realizadas com os adultos, seus pares e a cultura, possibilitando o desenvolvimento da criticidade imbricada nessas relações.

A educação, como define Folque (2017, p.52),

[...] é um processo social de **inter-ação** entre seres humanos, sujeitos de direitos e com igual dignidade, mas com experiências e responsabilidades diferentes, que exploramos os diversos posicionamentos (lugares) da criança nas atividades em que participa (grifo das autoras).

Neste sentido, torna-se imprescindível o papel colaborativo da professora ou professor que, utilizando a escuta sensível, atenta e responsiva, compreende os bebês e as crianças e, assim, adequa suas interações com esses atores e os desafia para novas possibilidades de aprendizagem. A aprendizagem é observada quando os bebês e as crianças adotam novas ações e posturas à medida que vivenciam participando, inicialmente, como ajudantes ou observadores e posteriormente, vivenciando como **autores**, com participação plena na atividade (Folque, 2017).

Torna-se fundamental que o ato pedagógico possibilite aos bebês e às crianças, interações, ações e participações no coletivo, com adultos e seus pares de diferentes idades. Em uma interação com qualidade, os bebês, as crianças e os educadores entram em sintonia, em um encontro cognitivo e afetivo, reconhecendo diferentes pontos de vista uns dos outros, com respeito ao outro e por meio de uma comunicação que possibilite o direito de sua expressão rompendo com o domínio do adulto e valorizando as experiências infantis (Folque, 2017).

A comunicação entre crianças de diversas idades e entre crianças e adultos, compartilhando experiências, saberes e ferramentas culturais, atuará assim como uma zona de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1994 apud FOLQUE, 2017).

Considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, devem ser organizadas práticas pedagógicas que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na BNCC (BRASIL, 2017) possibilitando, assim, a trajetória singular dos bebês e das crianças para a sua inter-ação na sociedade em que vive. Todos os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e as linguagens estão imbricados nos Campos de Experiências e devem ser considerados

para evitar a fragmentação do conhecimento. Mas em destaque ao tema, pontua-se aqui o Campo de Experiências **O eu, o outro e nós**. Conforme o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.63):

Este campo de experiência propõe que as crianças descubram a si mesmas, aos grupos das quais fazem parte (família e/ou responsáveis, instituição de educação para a primeira infância, igreja, academia etc.) e a outros coletivos, no sentido de formar sua identidade e alteridade. [...] A constituição da identidade da criança está ligada ao conhecimento, controle e domínio do próprio corpo, bem como ao conhecimento de suas capacidades e limitações. De fato, esse conhecimento é o primeiro referencial da criança para se descobrir como pessoa e se inserir na vida de sua comunidade. O cotidiano do bebê e da criança é assinalado por sua inserção em diversas práticas sociais, processo fundamental para que conquistem conhecimentos sobre a vida social, ampliem suas experiências e estabeleçam novas formas de relação consigo, com o outro, com os instrumentos e com a natureza.

À medida que os bebês e as crianças tomam consciência de si, constituem sua identidade e se percebem diferentes do outro, assim, vão assumindo posições nas diversas relações que estabelecem com o meio social e cultural.

A intencionalidade colaborativa, **alicerce das práticas pedagógicas**, deve valorizar a singularidade dos bebês e das crianças, propiciando condições para que desenvolvam sua autonomia, tornando-se partícipes do mundo em que vivem.

Folque (2017) destaca três condições, a serem realizadas pelos educadores referência, para que os bebês e as crianças participem de atividades culturais significativas na escola da primeira infância:

- √ Organização de grupos de heterogeneidade etária, onde as atividades assumem naturalmente diferentes níveis de complexidade criando mais oportunidades de aprendizagem;
- √ Saídas frequentes nas comunidades, para ampliação de repertório de vida, possibilitando o encontro dos bebês e das crianças com o mundo, com pessoas diferentes e com experiências de vida singulares;
- √ Participação dos bebês e das crianças nas práticas de seu interesse, possibilitando ressignificações e sentidos, bem como proporcionando o protagonismo infantil. Percebe-se que o protagonismo infantil ocorrerá a partir da inserção desses atores no mundo cultural por meio do trabalho colaborativo dos educadores e seus pares.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009) na organização do projeto pedagógico e planejamento, as escolas da primeira infância necessitam:

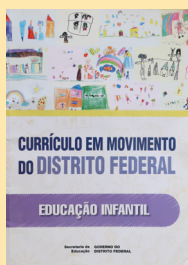
- √ Possibilitar a brincadeira diariamente e compreender esta atividade como fundamental;

Para professoras e professores:



A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.

Adriana Friedmann



Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

✓ Abolir ações e procedimentos que promovam atividades mecânicas e não significativas, reconhecendo assim o protagonismo e o processo criador dos bebês e das crianças;

✓ Possibilitar que os bebês e as crianças expressem sua imaginação no faz de conta, no desenho, na dança, nos gestos e movimentos, no corpo, na oralidade, dentre outras manifestações.

Com vistas ao processo criativo, característica primordial da primeira infância e referência para a questão do pertencimento dos bebês das crianças ao espaço em que vive, Vigotski (2018, p. 16) destaca que

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica.

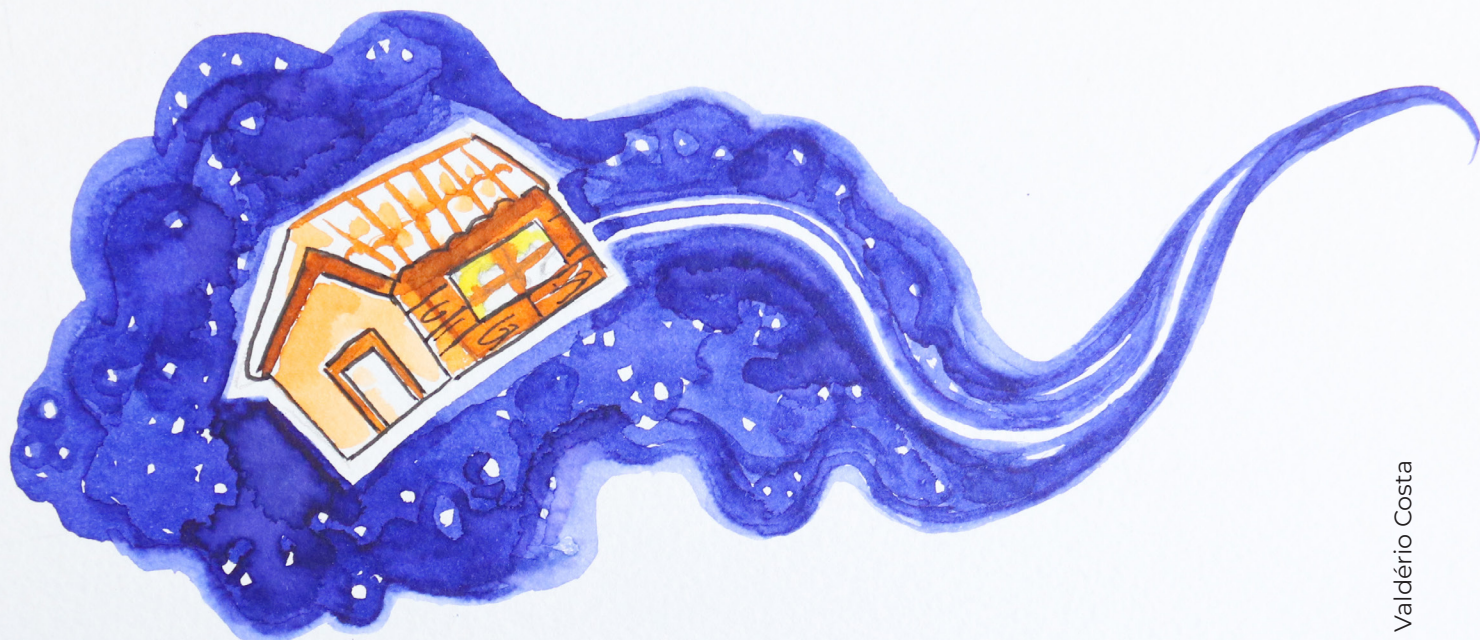
Campolina (2014) acrescenta que

[...] O complexo processo de criação é tensionado por sentimentos e emoções, a criança aprende a lidar com seus sentimentos e a organizar-se em sua produção artística, produzindo significados e sentidos sobre o ser e o estar no mundo (CAMPOLINA, 2014, p. 173).

Para a emergência do protagonismo infantil, há antes de tudo, que se repensar sobre **a prática pedagógica, como um compromisso social com as infâncias**, articulada às unidades afeto-intelecto, singularidade-coletividade, criatividade-criticidade, compreendendo os complexos sistemas que fazem parte do desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

"A escola não é um lugar para reproduzir desigualdades. É para compensá-las."

@pedagogiadassubversividade



1.3. Construindo uma ponte entre o Jardim e o lar: acolhimento familiar na Educação Infantil

Marina Fernandes¹¹

“A relação com as famílias é primordial para a construção de confiança mútua, construída cotidianamente, sempre considerando os conhecimentos que as famílias têm sobre educação de crianças pequenas, sobre a própria cultura.”
(Diretrizes em ação, 2015, p. 21)

O acolhimento de famílias pela escola na Educação Infantil é um processo essencial para promover a integração e o desenvolvimento das crianças nessa fase tão importante da vida. Quando as famílias são acolhidas de forma positiva e envolvida na rotina escolar, elas se tornam parceiras importantes na construção de um ambiente acolhedor e seguro para as crianças.

No Jardim de Infância 305 Sul, algumas práticas simples permeiam o ambiente profissional tornando-o um espaço de acolhimento e aproximação de famílias e unidade escolar.

No início do ano, a professora realiza uma entrevista com a família de cada criança para conhecer seus hábitos, seus gostos, como costuma se acalmar, o que pode irritá-la. Essas informações já entram no planejamento pedagógico coletivo para subsidiar a prática da professora no dia a dia com as crianças. Quando há crianças com deficiências e necessidades educacionais especiais, essa entrevista é mais profunda, abordando aspectos desde a gestação até os dias atuais, os sentimentos e as sensações da família naquele momento de vida da criança. O Serviço de Orientação Educacional-SOE, o Serviço Especializado de

¹¹. Pedagoga e mestre em Educação pela UnB, pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem no Jardim de Infância 305 Sul. E-mail: marinafernandes@edu.se.df.gov.br



Fotos (arquivo pessoal da autora)

Oficina de alimentação saudável, conduzida por uma mãe, pediatra

Apoio à Aprendizagem-SEEAA e o profissional da Sala de Recursos se envolvem com essa entrevista para auxiliar no acompanhamento da aprendizagem e do bem-estar dessa criança durante todo o ano letivo.

Semanalmente, elaboramos o planejamento pedagógico com a equipe docente e, com o intuito de garantir a presença da comunidade escolar no nosso Jardim, há consultas a famílias sobre ideias, concepções, formas de comemoração de eventos, enfim seu contexto cultural. Partimos do pressuposto de que produzimos e reproduzimos o mundo ao nosso redor e a finalidade dessa ação é conhecer como a nossa comunidade escolar pensa e concebe o mundo em que vive para explorarmos com as nossas crianças nossos próprios costumes, explicações de mundo, e formas de viver. Isso colabora para a aprendizagem das crianças, quando se percebem importantes no meio em que vivem, favorecendo o processo de construção de sua identidade, aprendizagens e desenvolvimento tão importantes requerida na Educação Infantil.

Além disso, o nosso Jardim realiza eventos internos e externos planejados anualmente com a equipe pedagógica. Nos eventos externos, buscamos a participação das famílias tanto no processo quanto no encerramento de projetos. O Projeto Pequenos Grandes Artistas é um exemplo disso. Ao longo do ano, são apresentados

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire (2000)

artistas e técnicas de artes para as crianças explorarem em suas mais variadas formas de expressão. A dança e a brincadeira entram aqui também e nós pesquisamos junto às famílias do que brincavam, como se divertiam, e se expressavam. No fim do ano, há uma exposição das artes produzidas ao longo do ano, bem como a exploração de técnicas e oficinas pelas crianças em parceria com as famílias.

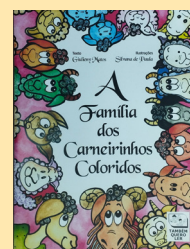


Alimentação na Educação Infantil

Fotos (arquivo pessoal da autora)

O Projeto Político Pedagógico - PPP do Jardim é outro contexto de participação das famílias. Elas são convidadas a estudarem o que já existe e a apresentarem propostas de alteração conforme suas concepções. Ao fim do semestre letivo, realizamos uma avaliação institucional, onde as famílias se posicionam sobre diversos assuntos, incluindo o planejamento pedagógico, projetos, eventos. Nesse momento, conseguimos entender se nossos projetos alcançaram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a participação das famílias. Essas conclusões fomentam o planejamento do ano seguinte.

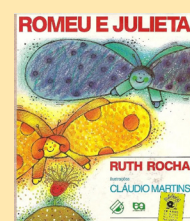
Um dos principais benefícios do acolhimento de famílias pelas instituições educativas de Educação Infantil é que ele permite uma melhor compreensão das necessidades e dos desafios enfrentados pelas crianças. Quando as famílias são incluídas no processo educacional, elas podem contribuir com informações importantes sobre a personalidade, hábitos e desenvolvimento das crianças, o que pode auxiliar a equipe docente na adequação das atividades e nas estratégias educativas, de acordo com as necessidades da turma. Além disso,



A família dos carneirinhos coloridos.
Giulieny Matos



Cadê minha mãe?
Giulieny Matos



Romeu e Julieta
Ruth Rocha

Para professoras e professores:



Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.

Ministério da Educação –
Secretaria de Educação
Básica



**Diretrizes em ação:
qualidade no dia a dia
da Educação Infantil.**

Ministério da Educação

ajuda a criar um ambiente mais acolhedor e amigável para as crianças.

Em suma, quando as famílias são bem recebidas e incluídas no planejamento pedagógico, elas se sentem mais confortáveis em compartilhar suas preocupações e ideias com a escola, além



Visita à exposição. X Plenarinha

de se tornarem mais comprometidas em apoiar a proposta educacional para o desenvolvimento de suas crianças. Isso cria uma atmosfera de confiança e colaboração, essencial para o sucesso da aprendizagem na Educação Infantil, uma vez que a criança percebe e constrói senso de pertencimento àquele local.

Portanto, é fundamental, que as unidades escolares que ofertam Educação Infantil, adotem uma abordagem proativa para envolver as famílias na rotina escolar e promover uma parceria forte e positiva entre todos os membros da comunidade escolar.

“O fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada, hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e na construção de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária.”

(BRASIL, 2012, p.17)

Ficha: Gostaria que você soubesse¹²

JARDIM DE INFÂNCIA 305 SUL

● Gostaria que você soubesse ●

Quem sou eu?

Coisas que eu amo

Não gosto de

Como eu me comunico

Meu hiperfoco

Como você pode me ajudar

Nome:

12. A Ficha: "Gostaria que você soubesse" foi um instrumento elaborado pela equipe pedagógica do Jardim de Infância da 305 Sul, com o intuito de conhecer as crianças no início do ano letivo, favorecendo a elaboração de um planejamento, dos primeiros momentos com a turma, de maneira mais adequada. O momento de acolhimento na Educação Infantil é desafiador para todos os atores participantes desse processo. Desse modo, a ficha é respondida pelas crianças em família e essas informações auxiliam a equipe na elaboração de estratégias assertivas antes mesmo de conviver com as crianças.

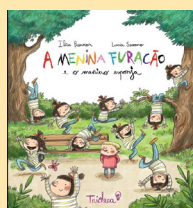
1.4. Identidade e diversidade das crianças do Distrito Federal expressas nas brincadeiras

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda¹³

Falar de diversidade, e mais ainda, viver o respeito a ela, é um imperativo. No campo da Educação Infantil, defendemos que as infâncias são múltiplas. Crianças são sujeitos agentes, históricos e de direitos que em determinada cultura vivem o tempo da infância, uma concepção geracional cuja legislação brasileira demarca que se estende de zero a 12 anos incompletos (BRASIL, 1990). Assim, não existe uma forma universal de viver esse período e, nas escolas das infâncias¹⁴ todas as possibilidades e formas ali presentes necessitam ser vistas, respeitadas, valorizadas e compartilhadas.

O Distrito Federal é representativo da diversidade característica do Brasil. O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) manifesta esta pluralidade, mencionando povos tradicionais, indígenas, quilombolas, ciganos, do campo, migrantes de diversos outros entes federados e de outros países. “Toda essa diversidade humana presente revela a constituição de seu peculiar território” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 12). Um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da etapa consiste justamente em “Conhecer as histórias e culturas africana, indígena e europeia como originárias da cultura brasileira, valorizando suas peculiaridades” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 67).

As crianças aprendem, se desenvolvem e constituem sua identidade pessoal e coletiva enquanto questionam, observam, narram, imaginam, experimentam e, sobretudo, brincam (BRASIL, 2009). A brincadeira figura nos documentos que tratam das particularidades das infâncias em ge-



A menina furacão e o menino esponja.

Ilam Brenman & Lúcia Serrano



A rua de todo mundo.

Carolina Nogueira



Pé com pé: o jogo de rimas da Esther.

Simão de Miranda

13. Doutora em Educação, Universidade de Brasília - UnB, especialista em Educação Infantil, formadora na EAPE, integrante do FEIDF/MIEIB, do Comitê Gestor Intersetorial de Políticas Públicas para Primeira Infância, do Círculo Vigotskiano e do Observatório de Currículos da Educação Básica do Distrito Federal (EAPE/SEEDF). E-mail: maria.auristela@se.df.gov.br

14. De acordo com Miranda (2021), na literatura acerca da Educação Infantil é frequente a disputa entre utilizar ou não o termo escola. Nós defendemos que se trata de escola por ser o lugar específico em que, na nossa sociedade, convencionou-se responsável pelo compartilhar dos saberes acumulados historicamente pelos seres humanos, na dialética entre objetivação e apropriação. Assim, os bebês e crianças têm o direito não apenas de conviver, mas também de aprender e, pois, isto lhes possibilita o desenvolvimento das funções ou capacidades especificamente humanas. No entanto, a organização dos tempos, espaços e relações é substancialmente diferente da escola do Ensino Fundamental e demais etapas, em razão disso, demarcamos o uso de “escola das infâncias”. Assim, no plural, em defesa da pluralidade das infâncias. Existem diversas maneiras de ser e estar no mundo desde o nascimento, e essa diversidade ocorre em função do tempo histórico, da cultura, das condições sociais, econômicas, políticas, biológicas, educacionais, portanto, da situação social de vida e educação. Essa pluralidade precisa ser vista, respeitada e acolhida pela escola das infâncias.

ral como direito (BRASIL, 1988; 1990, 2017) e da Educação Infantil em particular como eixo norteador (BRASIL, 2009), estruturante (BRASIL, 2017) e integrador (DISTRITO FEDERAL, 2018). Isto porque “Brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 31).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, pressupostos teóricos do nosso currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014), a brincadeira é a atividade principal das crianças em idade pré-escolar e uma das atividades auxiliares dos bebês e das crianças bem pequenas. O que se compreende como atividade principal não é aquela em que a criança passa mais tempo ocupada, mas aquela que dirige as mais importantes mudanças nos processos psíquicos da criança em cada período do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004); e as atividades auxiliares são aquelas que, embora não se encontrem no centro do desenvolvimento, auxiliam neste processo.

A brincadeira enquanto atividade principal é a atividade de faz de conta, também chamada de protagonizada ou de brincadeira de papéis. No entanto, além desta atividade principal a escola das infâncias deve organizar suas propostas pedagógicas considerando as demais atividades auxiliares, que são características das crianças (MUKHINA, 1996; VENGUER, 1987; ZAPOROZHETS, 1987): outras atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro, brincadeiras de movimento, brincadeiras cantadas, jogos de linguagem, brincadeiras populares, jogos educativos, jogos de regras; atividades artísticas, como desenho, música, dramatização, colagem, construção com lego, modelagem com massa, argila ou biscuit; e atividades práticas, do cotidiano, que as crianças apreciam compartilhar com as pessoas de sua convivência, como ajudar a pôr e a retirar a mesa, a preparar um alimento, a guardar peças de roupas, a organizar os espaços e materiais de uso pessoal e coletivo.

Assim, a diversidade cultural do DF, presente nas nossas instituições de educação, precisa permear também o brincar e a experiência lúdica das crianças nas escolas das infâncias. Quando em nossas unidades de educação coletiva não domésticas temos crianças do campo, indígenas, negras, ciganas, estrangeiras, vindas de outras regiões do Brasil, é necessário ouvir a elas e a suas famílias sobre sua cultura, seu jeito de brincar, e convidá-las a compartilharem suas histórias e modos de vida com as demais, para que aprendam umas com as outras e ampliem seu repertório cultural e social.



Valdério Costa

Para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, a imaginação e os processos criativos dependem das experiências que o sujeito acessa. Portanto, é fundamental uma diversidade de vivências para além do que o cotidiano apresenta, aquilo que se vê ao redor e experimenta com os pares nos vários grupos sociais que se integra.

Mesmo que não haja a presença física de crianças oriundas dessa diversidade cultural mencionada, é pertinente promover o conhecimento de outras culturas acessadas pelas crianças no processo de globalização, por meio de vídeos, livros e canções de outros lugares. Você já pensou em realizar uma sequência didática com as crianças mapeando e inventariando as brincadeiras importantes para elas e seus familiares? Investigando brincadeiras do passado, da época em que seus avós eram crianças, e que ainda hoje fazem parte do repertório das crianças? Ou brincadeiras que os familiares indicam e que as crianças de hoje não sabem como se brinca, que tal aprenderem nesta experiência intergeracional e de colaboração entre a família e a escola das infâncias?

Para professoras e professores:



Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança.

Débora Cristina Vieira;
Rhaisa Farias & Simão de
Miranda (Orgs.)

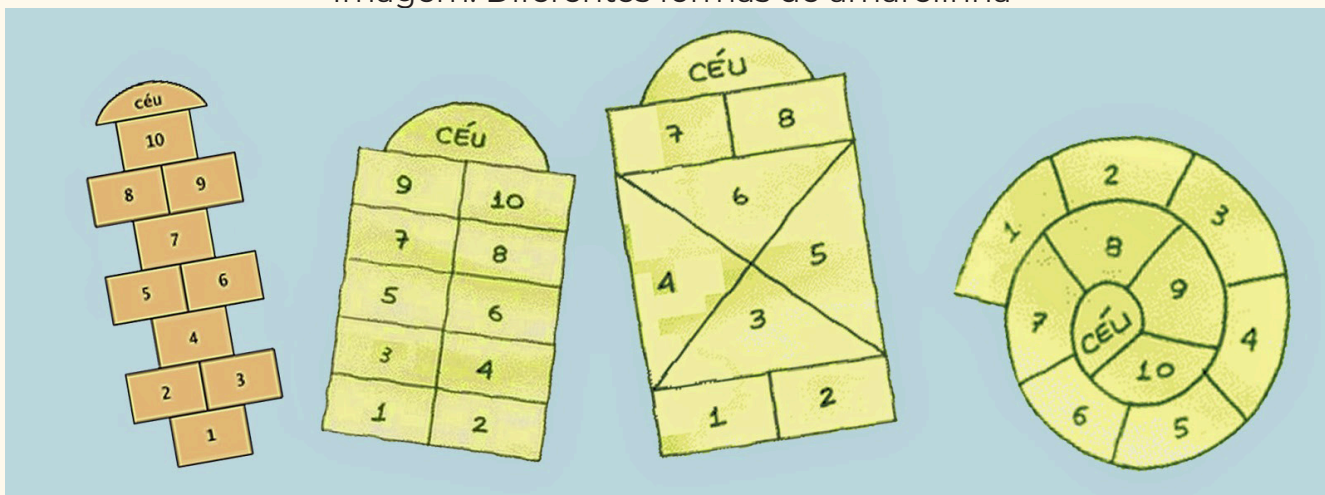


**Coleção pró-infantil.
-Módulo II, Unidade 7
(Livro de Estudo, vol. 2).**
Ministério da Educação

Santos (2016) narra uma pesquisa sobre as experiências lúdicas de uma comunidade quilombola em que figuram brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde, pique-bandeira, cabra-cega, casinha, brincadeiras de roda, algumas delas com nomes diferentes dos que conhecemos. Por exemplo, o que chamamos de “casinha” alguns chamam de “taipinha”; “pega-pega” é identificado como “a mãe”; “corre-cotia”, como “pato choco”. Quando brincamos de “peteca” ou “cabo de guerra”, informamos às crianças que são brincadeiras de origem indígena? Apresentamos às crianças jogos africanos, como “mancala”, “shisima”, “morabaraba”?

A brincadeira de “amarelinha”, tão comum nas escolas das infâncias, suscita conversas com as crianças a respeito? Perguntamos se conhecem variações, outras formas de brincar e outros nomes para essa mesma brincadeira? E se elas não sabem, informamos que, em nosso país, em alguns lugares do Nordeste a chamam de “macaca” e em alguns lugares do Sul de “sapata”? Ofertamos-lhes a experiência com a “amarelinha africana”, que agrega música à experiência de movimento? Após a experimentação das diversas formas de brincar, ouvimos as crianças sobre as semelhanças e diferenças, as sensações causadas por cada forma de brincar? Indagamos se elas sugerem alguma alteração no modo de brincar?

Imagem: Diferentes formas de amarelinha



Fonte: <http://jogobrincaideiracultura.blogspot.com/2014/05/amarelinha.html>

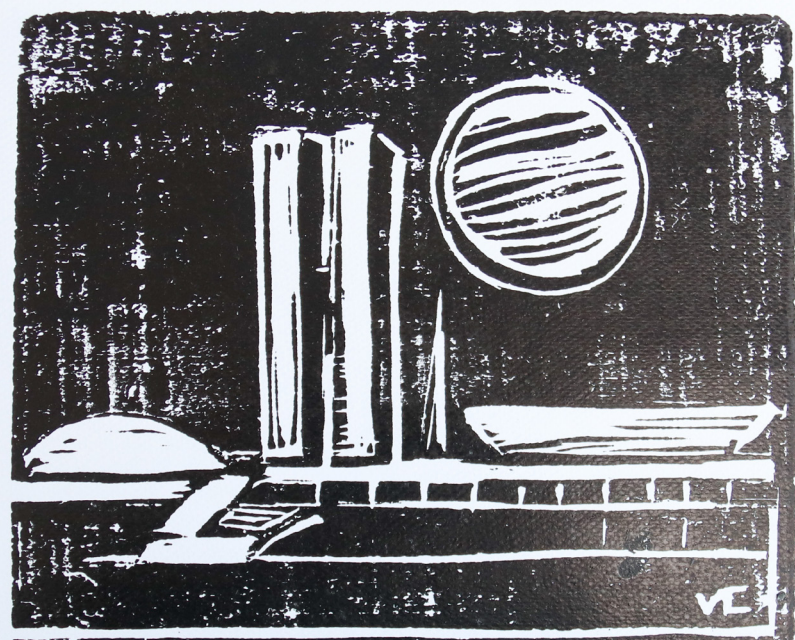
Cabe pensar também sobre a forma de brincar das crianças com necessidades específicas. Uma vez que nosso sistema de educação é inclusivo, bebês e crianças com deficiência sensorial, física, intelectual, no espectro do autismo, que tenham alguma síndrome ou doença rara têm o direito de aprender e se desenvolver compartilhando e desfrutando dos mesmos espaços, tempos, materiais, relações e experiências que as demais, de maneira coletiva e colaborativa. De acordo com Vigotski (2012), a criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança. Portanto, assim como aquelas que não têm necessidades específicas, aprendem e se desenvolvem por meio da brincadeira e das demais atividades lúdicas, artísticas e práticas.

Temos organizado nossos planejamentos considerando a diversidade, para além da cultural, de possibilidades das crianças no que toca aos aspectos físicos, sensoriais, intelectuais, de comunicação e interação? Por vezes, ainda se pensa que é preciso propor atividades e brincadeiras exclusivas para bebês e crianças com cegueira ou baixa visão, ou com surdez ou baixa audição, outras para as crianças que se locomovem em cadeira de rodas ou com muletas ou andadores, outras para as que estão no espectro do autismo e outras para as que apresentam um desenvolvimento típico. Convido aqui, você profissional de Educação Infantil, a abraçar o desenho universal, a organizar seu trabalho pedagógico de maneira acessível, considerando as especificidades, necessidades e possibilidades de todas as crianças que você atende, de modo que aprendam e se desenvolvam coletiva e colaborativamente, constituindo suas identidades pessoais e sociais.

Se há, por exemplo, uma criança com mobilidade diversa no seu grupo, não se trata de propor o futebol para as andantes e o desenho ou pintura para a que não anda com suas pernas; antes, se todas estiverem sentadas e arremessarem a bola com as mãos, todas poderão brincar juntas. Se há uma criança com baixa visão na turma, se o dominó for construído em relevo e contraste, todas poderão brincar juntas. Portanto, é preciso olhar para além da deficiência e organizar ações educativas

que promovam aprendizagem e desenvolvimento a todas.

Para finalizar, convido você a pensar ainda sobre a divisão entre a forma de brincar de meninas e meninos. Azevedo (2016) defende que os brinquedos e as brincadeiras desempenham um importante papel na formação de identidade. Não raro, oferta-se às meninas brinquedos e brincadeiras que estimulem o engajamento no universo social, afetivo e interpessoal, enquanto que os meninos têm experiências mais livres, que estimulam a lógica e a resolução de problemas.



Valdério Costa

Que tal, na escola das infâncias, possibilitar que meninas e aos meninos escolham se querem brincar de casinha, de salão de beleza, de subir em árvore, de jogar futebol, independente do gênero? Os meninos podem, por meio da fantasia, ter a experiência de cuidar de filhos, irmãos, animais de estimação, da casa; assim como as meninas podem brincar de dirigir o ônibus, de consertar a nave espacial; ambos podem brincar de ser cientistas, matemáticos, engenheiros e o que mais a imaginação ordenar. Afinal, essas experiências servem não como antecipação ou treino para a vida futura, mas, como meios de desenvolver o pensamento, a resolução de problemas, a linguagem, a memória, a atenção, a autorregulação das emoções e, sobretudo, a imaginação, principal neoformação da idade pré-escolar.

Deste modo, não podemos perder de vista a intencionalidade do planejamento pedagógico e que as experiências proporcionadas a bebês e crianças são intercampos, ao mesmo tempo elas vivenciam “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “traços, sons, cores e formas”. Essas propostas, portanto, não são “apenas” de brincadeiras, mas experiências com o potencial de ampliarem saberes e promoverem desenvolvimento multilateral, de apropriação da cultura humana e, por meio desta, desenvolver a identidade pessoal e coletiva.



Fotos (arquivo da instituição)

Sanduíche de Mortadela de Beterrada e Pão de Ora-pro-nóbis

1.5. A diversidade alimentar no Centro Comunitário da Criança

CRE Ceilândia

Hellen Louise Moreira de Paula Mota¹⁵

Lauro Moreira Saldanha da Silva¹⁶

Morgana da Silva Mendes Guimarães¹⁷

“Não nos alimentamos apenas de nutrientes, mas de comida, cheia de cultura e desejos. Pensamentos e sentimentos. Quereres e saberes. Comer se aprende.”
@profa.me.alinepadovani

No Centro Comunitário da Criança - CCC a diversidade alimentar é, para além de outros fatores, compreender a necessidade de ofertar à criança um ambiente favorável para o seu desenvolvimento global, promovendo a criação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância. Deste modo, toda a alimentação é embasada na política de segurança alimentar e nutricional, com ênfase na qualidade dos preparos oferecidos, sobretudo com ampla variedade de alimentos e receitas nas cinco refeições diárias (café da manhã, lanche, almoço, lanche e jantar, além de sobremesa), adequando-as à realidade das restrições alimentares em casos específicos. A instituição mantém, especialmente, uma linha de atuação voltada ao acompanhamento direto da criança no ato de alimentar-se, percebendo seu nível de aceitação do cardápio, observando como se relaciona com os alimentos e sempre pautando o constante diálogo com os pais e familiares.

15. Psicopedagoga e Representante Legal do Centro Comunitário da Criança. E-mail: hellenlouise@gmail.com

16. Analista de Sistemas e Coordenador Administrativo do Centro Comunitário da Criança. E-mail: lauromss@gmail.com

17. Pedagoga e Coordenadora Pedagógica do Centro Comunitário da Criança. E-mail: morgamendes@hotmail.com

Fotos (arquivo da instituição)



Alimentação na Educação Infantil, mais do que cuidar, brincar e interagir

Todas as ações promovidas são cuidadosamente planejadas com a participação da Comunidade Educativa, o que inclui a alimentação. O cardápio ofertado leva em consideração os valores nutricionais de cada alimento, distribuídos nas refeições que ao longo do dia irão suprir as necessidades físicas de cada criança, tendo em vista ainda aquelas que por ventura apresentem risco nutricional, como desnutrição, baixo peso, sobrepeso ou obesidade, constatados por meio da antropometria realizada periodicamente pela instituição, além de restrições alimentares, assegurando assim a adaptação de receitas, estratégias e adequações na rotina diária, pensando na oferta das refeições com atenção a segurança, sem perder de vista aspectos como sabores, texturas, aromas e a apresentação, restringindo apenas ingredientes proibidos conforme laudo médico, numa perspectiva de não comprometer a experiência alimentar da criança ao saborear bolos, biscoitos e pães sem lactose ou glúten, doces caseiros sem corante, entre outros.

Para tanto, uma das primeiras e essenciais estratégias adotadas é a parceria entre a escola e a família, momento que visa conhecer a cultura alimentar de cada criança desde o acolhimento inicial (matrícula na instituição), onde são consideradas importantes informações como peso e altura ao nascer, peso e altura atual, histórico de saúde, alergias e intolerâncias, transtornos ou dificuldades de aprendizagem que possam desencadear a seletividade, rotina alimentar familiar e outros dados que contribuam para a construção de um planejamento que promova experiências efetivas e afetivas por meio da alimentação ofertada na creche. Considerando que o CCC adota uma política de alimentação sustentável, embasada no aproveitamento integral dos alimentos e ainda, nesse contexto, que as crianças possam não ter o costume/ acesso a diversidade de cores, texturas e sabores de alguns legumes, folhagens, verduras e em especial, dos talos, cascas, farelos, sementes e das Plantas Alimentícias Não Convencionais - PANCs em seus pratos, esse acolhimento inicial favorece a construção das atividades que serão desenvolvidas no dia a dia, possibilitando uma experiência alimentar diversa, rica, inclusiva e prazerosa.

Além disso, somando-se à cotidiana disponibilização do cardápio nos murais das unidades, diariamente é também enviado



Fotos (arquivo da instituição)

Cores, sabores e texturas

às famílias um card digital via *WhatsApp* que apresenta de forma simples e clara o cardápio oferecido, esclarecendo também, em casos específicos, as adaptações para

Fotos (arquivo da instituição)



Autoservimento no CCC

restrições alimentares. Toda sexta-feira este mesmo card é também acompanhado de uma sugestão de cardápio para os finais de semana, assim compartilhando com as famílias algumas receitas com vistas à garantia de uma experiência alimentar em casa que seja semelhante à oferecida na creche, dando continuidade às ações voltadas ao desenvolvimento da autonomia e formação dos hábitos alimentares da criança.

está apenas suprimindo suas necessidades biológicas, o que reforça a importância de uma organização conjunta que possibilite a criação de estratégias nas quais ela possa participar ativamente de todo o processo que envolve sua alimentação. Neste aspecto é ainda imperativo evidenciar a relevância das ações empreendidas pelos educadores - professores e monitores - que durante as atividades pedagógicas realizam a escuta sensível e atenta das preferências alimentares das crianças, escolhas estas que são levadas em consideração pela Equipe de Nutrição para adequação e inserção no cardápio de forma saudável, que por sua vez é também diariamente apresentado às crianças de maneira brincante, por meio de rodas de conversa, contação de histórias, dramatização com fantoches, musicalidade, dentre inúmeras outras possibilidades. Desta forma as crianças se apropriam do cardápio antes mesmo das refeições serem realizadas e isso faz com que elas não sejam surpreendidas com alimentos que possam não conhecer, reduzindo assim a chance de virem a rejeitar o que lhes será oferecido, motivando e fomentando assim a curiosidade em experimentar e degustar.

É sempre importante frisar que ao se alimentar a criança não

Fotos (arquivo da instituição)



Cozinha Experimental no CCC

Há também, ao final de cada refeição, um momento em que elas têm a oportunidade de fazer um registro lúdico que representa sua satisfação com relação ao cardápio, oportunidade na qual manifestam se gostaram ou não do que foi ofertado através de um recurso pedagógico de "Escala Hedônica" construído com potes e tampinhas de garrafa, sendo o resultado utilizado como elemento basilar na formulação

de estratégias para possíveis aprimoramentos tanto nos preparos oferecidos, quanto para direcionar as atividades pedagógicas de motivação. Conforme já dito, outro recurso inegavelmente eficaz utilizado na instituição com as crianças é a “Horta Pedagógica” que oportuniza a participação diária no plantio, cuidados e colheita. Nessa ação educativa os momentos de rodas de conversa, a apresentação das sementes ou alimentos já plantados, em especial as PANCs, a apreciação da maneira correta para a manutenção do espaço, participação e experimentação na produção de receitas a partir de alimentos colhidos na horta, dentre outras atividades, fortalecem o vínculo delas com os alimentos, fazendo com que enxerguem nos pratos muito mais do que a comida e percebam seu protagonismo também nos momentos das refeições.

Partindo desta premissa, embora tenha se tornado uma estratégia cotidiana, como um marco que favorece o planejamento voltado à valorização do direito de escolha e protagonismo da criança destaca-se a construção de um cardápio semanal totalmente idealizado por elas, por meio de uma escuta sensível e atenta que busca compreender os anseios e transpô-los para as refeições diárias sem perder de vista o caráter nutricional, tornando-o ainda mais pedagógico e afetivo

numa semana tão emblemática como a “da criança”. Deste modo, os quereres das crianças não são ignorados, mas adaptados, tornando o hambúrguer saudável com carnes magras e proteicas, enriquecidas com legumes e assado ao forno, com “danoninhos” à base de batata doce ou inhame e frutas, com batatas fritas que são transformadas em chips de batata ao forno, dentre muitas outras alternativas que comprovam a infinidade de possibilidades existentes na educação infantil para efetivamente garantir que as crianças participem e sintam-se reconhecidas em suas vontades e escolhas de maneira saudável.

De modo semelhante, além de todas as atividades EAN realizadas ao longo do ano têm-se também a proposta do “Café Colonial”, onde os educadores, a equipe de nutrição, a equipe de cozinha e toda a equipe de gestão pedagógica e administrativa congregam esforços para a oferta de uma experiência em que as crianças tenham a seu dispor uma mesa de café da manhã semelhante àquelas preparadas pelos serviços de hotelaria e pousadas, com ampla variedade de frutas, bolos, pães, bebidas etc., visando fomentar a ampla possibilidade de escolha, a experimentação, a variedade de texturas e sabores, todos com estrita preocupação quanto ao valor nutricional. Neste con-



Anita, a abelha.
Katia Canton



Tâmara e Tamarindo na terra das coisas e pessoas doces
André Lúcio Bento



Era uma vez um lobo mingau.
Alessandra Pontes Roscoe

texto objetiva-se principalmente ouvir delas quais alimentos gostariam de saborear ou experimentar, tendo como resultado uma grande diversidade de opções, algumas até incomuns como frutas de outros estados e países, oportunizadas graças ao desejo coletivo de ofertar às crianças tal experiência.

Tão importante quanto os demais nesse processo, destaca-se ainda o autosservimento, mais uma oportunidade de promover a autonomia da criança, seu direito de escolha e sinalização de suas preferências, percebendo e respeitando suas predileções e dialogando sobre os benefícios de uma alimentação diversificada. Assim, as crianças são sempre estimuladas a novas experiências alimentares e, de maneira gradativa, sem imposições ou medos, são apresentados

e introduzidos diferentes alimentos, sempre valorizando suas particularidades.

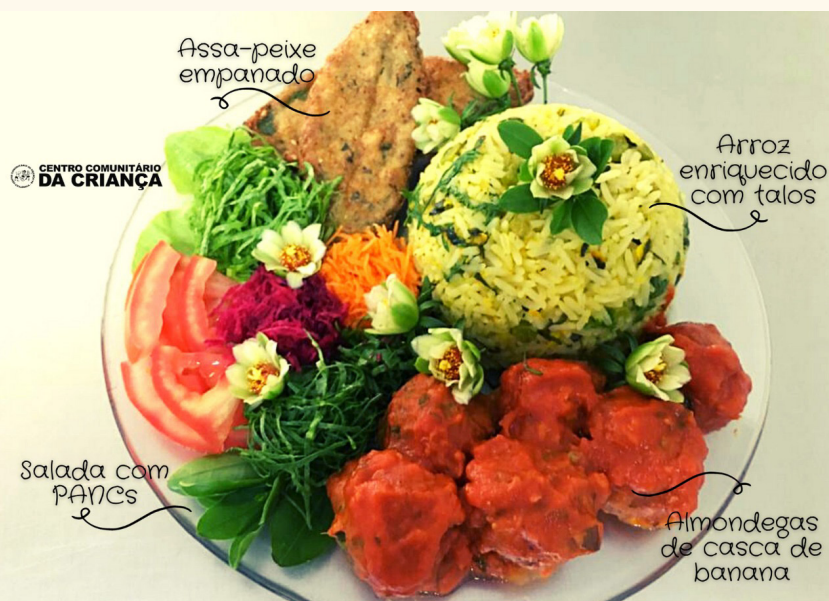
Considerando todo este contexto, o brincar, além de um direito, é mais um ótimo recurso avaliativo das práticas alimentares oportunizadas às crianças e muito utilizado no Centro Comunitário da Criança. Durante as brincadeiras elas interagem, expressam suas vivências sociais e o olhar sensível e atento do educador a esses momentos ajuda a compreender a relação das crianças com o alimento, pois antes de comer ela brinca de comer, seja explorando os alimentos, manipulando utensílios como panelas, pratos, copos e talheres, fazendo “comidinha” de faz de conta, alimentando os bonecos ou outras tantas maneiras de brincar que permeiam o imaginário infantil.

A sustentabilidade é também uma importante vertente no que se refere à alimentação das crianças, não só para evitar o desperdício, mas como uma proposta que pauta por especial atenção ao aproveitamento integral dos alimentos, compreendendo que a maioria de seus nutrientes estão presentes nas partes comumente descartadas como folhas, cascas, entrecascas e sementes, fato cientificamente comprovado, levan-



Momento de colheita com os bebês

Fotos (arquivo da instituição)



Refeição no CCC

do-se em consideração que tal perspectiva coaduna diretamente com a postura de preservação e respeito à natureza, ao passo que reduz a produção de lixo e resulta em uma alimentação legitimamente sustentável, acessível e saudável. Não obstante, os resíduos como as cascas não utilizadas na alimentação e o resto-ingesta (sobras que restaram nos pratos e nas cubas após a distribuição e não são utilizadas), vão para o sistema de compostagem que posteriormente

adubam as hortas e quando não são passíveis de introdução nas composteiras, como é o caso das sobras de alimentos dos pratos ou dos vasilhames de serviço, estes são direcionados à produtores locais parceiros que revertem os insumos utilizados em doações de hortícolas diversos, por sua vez utilizados em benefício e enriquecimento da alimentação das crianças.

Além de todos os aspectos citados, outro fator que impacta diretamente nas ações empreendidas pelo Centro Comunitário da Criança são as constantes reflexões realizadas com todos os colaboradores sobre as possibilidades e as experiências alimentares oferecidas às crianças, discussões que norteiam as temáticas das formações, estudos e capacitações, sempre reforçando a criança enquanto sujeito de direitos, cuja identidade cultural alimentar deve ser respeitada, compreendendo que descobertas, vivências e interações podem interferir diretamente em suas escolhas alimentares.

Por fim, tendo como perspectiva todo este arcabouço de ações e entendendo que em hipótese alguma a alimentação pode ser enxergada de maneira segregada ou sob ótica de exclusiva responsabilidade de um setor ou outro, a alimentação no Centro Comunitário da Criança não é o simples ato de oferecer comida, o que é um direito básico de toda criança, mas sim um ato de amar, educar, cuidar e compreender que por meio dela são potencializadas habilidades cognitivas, sociais e emocionais que podem impactar diretamente na maneira que elas se relacionam com o outro e como enxergam o mundo à sua volta.

1.6. Identidade e diversidade no cotidiano da Educação Infantil

CRE Ceilândia e Guará

Elisângela Teixeira Gomes Dias¹⁸

Tatiana Santos Arruda¹⁹

“O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.”

(BRASIL, 2013)

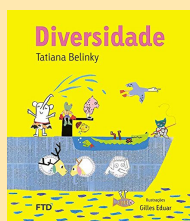
As discussões acerca da construção da identidade e diversidade na Educação Infantil são de grande relevância para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas e bem pequenas. Mais ainda no Distrito Federal que, por sua peculiaridade histórica, se formou a partir da colaboração cultural de diferentes regiões do Brasil. Possui, em sua marca identitária, contribuições diversas que precisam ser consideradas no cotidiano pedagógico, pois envolvem: expressões linguísticas, preferências culinárias, valores e crenças, dentre outros aspectos, que remetem à diferentes Estados do país. Um país que tem como particularidade a diversidade étnica e cultural.

Estas reflexões a respeito da construção da identidade dos bebês e crianças e sua relação com o trabalho pedagógico não são novas. Na década de 1990, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil- RCNEI (1998) trouxeram dois eixos de trabalho para a primeira etapa da educação básica: a) Formação Pessoal e Social e, b) Conhecimento de Mundo.

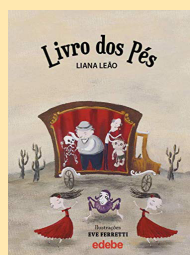
Ao discutir a formação pessoal e social, o citado documento reconhece que o desenvolvimento da identidade e da autonomia estão vinculados aos processos de socialização, e ao círculo de pessoas com as quais a criança convive. Nas interações, as crianças têm a possibilidade de saber o que é estável e que é circunstancial em sua pessoa, conhecendo suas características e potencialidades e reconhecendo seus limites. O trabalho pedagógico, assim, pode criar condições para que as crianças conheçam, descubram e ressignifiquem os sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais (BRASIL, 1998).

18. Pedagoga e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Coordenadora intermediária da Educação Infantil da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. E-mail: elisangela.dias1@edu.se.df.gov.br

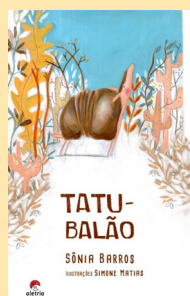
19. Pedagoga e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora no Jardim de Infância Lúcio Costa – CRE Guará E-mail: tatiana.arruda@edu.se.df.gov.br



Diversidade.
Tatiana Belinky

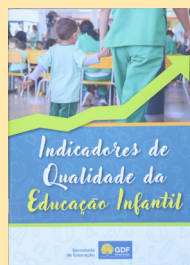


Livro dos pés.
Liana Leão



Tatu balão.
Sônia Barros

Para professoras e professores:



Indicadores de qualidade da Educação Infantil.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009) propõem que o currículo da primeira etapa da educação básica seja concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Estas “[...] práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças bem pequenas estabelecem com os professores e com outras crianças e afetam a construção de suas identidades”, como ressalta Oliveira (2014, p. 33).

Reiteramos, assim, estas compreensões e defendemos que a identidade se dá em uma construção, em outras palavras, a criança não nasce “pronta”. Nas relações sociais, nas experiências culturais e por meio das diferentes interações sociais a sua identidade vai se constituindo. Por isso, entendemos que a diversidade é constitutiva, é marca das identidades. Não há uma criança ou uma pessoa como a outra. Ao contrário, somos marcados por diferenças e nos desenvolvemos nas relações colaborativas. Portanto, precisamos compreender que a diversidade é uma riqueza para o processo de aprendizagem e não um problema, o que exige a ruptura com um perfil de criança ideal, padrão.

Despadronizar a infância permeia desafios distintos. A criança não pode ser vista como um “sujeito de falta,” que precisa ser preenchida por modelos pré-determinados. Por outro lado, para atender as exigências do mundo capitalista, “há um frenesi para que as crianças acelerem seu desenvolvimento, antecipem aprendizagens e se ocupem ao máximo com produtos educativos”, (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006) de modo a estarem preparadas para o mercado de trabalho na ideia de sucesso. Com efeito, nega-se a infância com excessivas cobranças performativas, deixando-as que não se enquadram no perfil desejado a margem ou atribuindo a elas patologias que incidem na medicalização desordenada e, muitas vezes, em seu adoecimento.

Reconhecer as singularidades do desenvolvimento das crianças é garantir o direito do brincar e de

interagir. Afinal, a escola precisa ser o espaço/tempo onde as crianças e os professores possam ser agentes sociais ativos, sendo ouvidos, criando e transformando sentidos, de modo a desconstruírem padrões e serem produtores de cultura que contribuem para a mudança social.

Estes entendimentos possuem várias implicações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Entre elas, a importância de superar desenhos, produções e atividades estereotipadas. Se as crianças são únicas em sua identidade, precisamos considerar, respeitar e favorecer as suas aprendizagens e desenvolvimento. E não trazer tudo pronto: desenhos para colorir, enfeites decorativos, atividades da internet, dentre outros.

Para tanto, é fundamental considerar as crianças como participantes ativas em seus processos de aprendizagens e desenvolvimento, o que vai de encontro com a baixa participação das crianças nas produções e nas escolhas, em especial, devido a um excessivo controle de tempos, espaços e materiais. Além disso, torna-se relevante romper com as rotinas fixas e padronizadas. Afinal, como explica Oliveira (2014) o tempo subjetivo: próprio de cada sujeito e o tempo cronológico: externo e determinado por outrem não correm de forma simultânea.

Desse modo, para um trabalho pedagógico que respeite e favoreça a construção da identidade das crianças torna-se importante a produção cotidiana de um currículo em defesa da plenitude da formação humana, como afirmam Lima e Akuri (2017). O que consideramos como segunda implicação daquela compreensão acerca da construção da identidade infantil. As autoras explicam que esse currículo envolve:

[...] a maneira como acolhemos diariamente cada uma das crianças da turma, como tratamos e a atendemos em suas necessidades de atenção, como resolvemos as situações de conflito, as formas de diálogo e relacionamento entre os adultos que ela presencia diariamente. Essas relações entre os adultos, deles com as crianças e entre as crianças constituem atitudes que podem estar ou não a serviço da educação humanizadora que almejamos. (LIMA; AKURI, 2017, p.118).

Esse acolhimento perpassa pela afirmação positiva das identidades sociais (de raça, gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe...) de cada criança, de modo que elas sintam-se incluídas e possam construir um sentimento de identificação, criando vínculos por meio da relação que conseguem fazer entre o que está sendo ensinado e sua própria experiência. Assim, a escola contribui para a formação da autoestima, rechaçando estereótipos que marginalizam, desde muito cedo, uma grande parcela de sujeitos. A plenitude está no garimpo de possibilidades de resignificação das experiências sociais com a afirmação e reconhecimento das identidades que, há tempos, são "invisíveis". Como afirma nosso patrono, Paulo Freire (1996), aprendemos e crescemos na diferença, sobretudo, no respeito a ela, sendo que qualquer forma de discriminação é imoral e temos o dever de lutar contra ela. "A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (FREIRE, 1996, p. 32).

O currículo em defesa da plenitude da formação humana relaciona-se com a base de toda proposta pedagógica da educação infantil, indicada pelas DCNEI (2009): os princípios éticos, estéticos e políticos. O currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (2018) esclarece que os princípios éticos envolvem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, identidades e singularidades da responsabilidade. Os estéticos estão voltados para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diversas manifestações culturais e artísticas. E os princípios políticos voltam-se para o exercício da criticidade e para o respeito à democracia e aos direitos de cidadania. Todos esses princípios nos permitem pensar a criança que desejamos formar: protagonista, ativa em seu processo de aprendizagem, respeitada em sua potência, capaz de elaborar pensamentos, hipóteses e ideias.



Valdério Costa

Nessa direção é que entendemos que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas são detentoras de direitos, principalmente o de ser criança, preservando suas identidades pessoal e social, suas necessidades de aprender e de se apropriar da cultura. O respeito a sua singularidade, suas vivências e historicidade faz com que o trabalho pedagógico esteja centrado no triplo protagonismo: da criança, que se constitui como sujeito social e histórico; do professor, organizador das ações elaborados a partir de uma ação pensada e refletida para guiar/nortear o desenvolvimento; da cultura, que produz e se apropria de objetos e bens culturais em cada tempo histórico. Por isso a brincadeira é fonte de aprendizagem e desenvolvimento, sendo uma ação imaginária criada pela criança para satisfazer, no mundo da fantasia, desejos que muitas vezes não poderiam ser atendidos de imediato ou que estão distantes de sua realidade (VYGOTSKY, 1991).

Portanto, que no cotidiano das escolas de Educação Infantil, as crianças possam construir uma imagem positiva de si e do outro. Que o professor possa, com intencionalidade, oportunizar que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas explorem diferentes objetos e elementos da cultura; reconheçam e respeitem suas diferenças; expressem seus sentimentos; testem e experimentem os diferentes papéis existentes na sociedade nas brincadeiras de faz de conta e façam um nexo entre a escola e a vida.

1.7. O acolhimento na Escola Parque da Natureza de Brazlândia e a construção identitária na Educação Infantil

CRE Brazlândia

Edinéia Alves Cruz²⁰

Este ensaio refere-se a uma investigação etnográfica que conta com pineladas autoetnográficas para enraizar reflexões acerca de uma dimensão basilar da função social da Escola Parque da Natureza de Brazlândia, como escola pública: o fomento da construção identitária dos sujeitos desde a Educação Infantil. As crianças atuam na constituição da EPNBraz, enquanto se reconhecem e são reconhecidas como cidadãs, sujeitos omnilaterais e de direitos, pertencendo, interagindo e tomando consciência do mundo e de si. Ciente de que o lugar das contradições é permanente no contexto educacional, principalmente quando se assumem posturas inovadoras na perspectiva das humanidades, nego no diálogo aqui proposto qualquer forma de romantização em relação ao que é vivido no cotidiano escolar. Esta partilha se justifica pelo anseio de inquietar pares quanto à necessidade de formação de uma comunidade de aprendizagem e mudança com que se pensem crítica e criativamente processos de construção identitária, possíveis desde a infância.

Talvez meus ancestrais nunca tenham parado para pensar de onde vem a crença de que encontrar um trevo de quatro folhas é indício de boa sorte. No entanto, espontaneamente, ensinaram-me a procurar por esse amuleto desde pequenininha, porque assim também aprenderam. Até hoje procuro por trevos de quatro folhas, pensando que, recompensada pelo feito de achá-los, posso criar possibilidades mais consistentes de felicidade para mim e para os outros. Na EPNBraz, temos cultivado dois trevos de quatro folhas. O primeiro é a base integradora da organização curri-



Valdério Costa

20. Doutoranda em Linguística pelo PPGL/UnB, mestra em Administração, especialista em Supervisão Escolar, cursista e assessora pedagógica do Programa Escola da Terra (MEC/UnB/SEEDF), pedagoga, licenciada em Letras e Artes Visuais. É pesquisadora do GECRIA (UnB/CNPq) e do LABECA (UnB/CNPq). Professora da SEEDF desde 2014, atua como supervisora pedagógica da EPNBraz e é feliz sendo parte dela. E-mail: edineia.alves.cruz13@gmail.com

cular e das práxis, constituída de: Arte, Educação Física, Educação Ambiental e Educação Patrimonial. O outro é a base identitária da escola, que abrange, com todas as respectivas responsabilidades e utopias, (auto)reconhecimento institucional como: Escola Parque, Escola do Campo, lugar de educação integral dos sujeitos e escola das infâncias. Num mesmo ambiente, regado por valores humanistas, éticos, estéticos, críticos, políticos, sociais, sustentáveis e de pertencimento, esse duo possibilita à escola desenvolvimento de um trabalho com potencial de educabilidade para o acolhimento constante dos sujeitos, de suas histórias e contextos de vida, dentro de suas condições formais de atendimento.

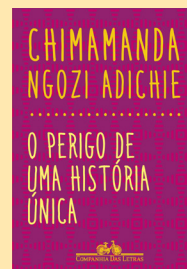
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (1996), e o Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF (2018), nos direcionam à concepção desse acolhimento como direito de toda criança. Porém, os impactos de múltiplas reminiscências de modelos educacionais tecnicistas, conteudistas e bancários, conforme Paulo Freire (1921-1997), ainda impregnam nesse direito cheiro de sorte.

Em 2020, em decorrência do contexto de pandemia, a EPNBraz recebeu remotamente e pela primeira vez crianças de quatro e cinco anos de idade. Desde então, o acolhimento delas também tem sido constante e incondicional, ainda que demande articulações de diferentes naturezas entre os profissionais da casa. Garantindo o rigor freiriano em termos de educabilidade, os tempos e espaços da, na e com a escola têm sido organizados para a qualificação das interações, das escutas, dos olhares, dos diálogos e das expressões humanas, nas perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Ousando inverter a lógica do pensamento eurocêntrico de repetir a história por um único viés até que ela seja tida como verdadeira, como discute a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) a respeito do perigo de uma história única, o que a EPNBraz tem buscado é garantir lugar, vez e voz às crianças, para que elas se sintam seguras e entusiasmadas para contarem suas próprias histórias, conforme vivenciam o cotidiano, o sentem e interferem nele. Por meio da corporeidade e de interações diversas mediadas pela arte em suas diferentes expressões, em contextos educacionais inspirados nos ideais de Anísio Teixeira (1900-1971), as crianças criam vínculos referenciais entre si, com os adultos e com o ambiente, reconhecem-se como agentes de transformação e se sentem pertencentes e importantes, o que viabiliza processos de conscientização acerca de estar e atuar no mundo, bem como de modos autênticos e éticos de fazer isso.

Esse tipo de acolhimento das crianças, no entanto, não começa nem é encerrado na entrada e saída das crianças da escola. É um acolhimento constante, porque renasce e é expandido, cotidianamente, nos processos orgânicos e planejados de educação coletiva e autoeducação dos profissionais da escola e que reverbera nas escolas de origem e nas famílias dos estudantes em cada contato possível. Em um trecho do livro Poesia Completa de Manoel de Barros (2010), o poeta menino

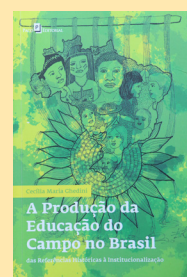
chama a atenção para o fato de que a “palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo” (2010, p. 385). Tomando de empréstimo a metáfora própria do linguajar manóelês, com o sentimento de que o amor é diverso e intrínseco à consistência dos processos educativos, observo a EPNBraz vertendo-se prontamente em ruína para a palavra amor germinar, dia após dia, a cada enfrentamento do contraditório, para que as crianças floresçam enquanto aprendem a respeitar e a lidar com as particularidade de suas multidimensionalidades e avancem na construção identitária que lhes servirá como bússola vida adentro, reforçando o respeito e a admiração às suas raízes e fortalecendo, assim, as possibilidades de transformação social condutoras do bem comum.

Por meio da implementação do seu Projeto Político-Pedagógico, em perene construção, a EPNBraz assume diariamente o compromisso de defender as diversidades, concebendo-as como fator basilar da construção de conhecimento e caminho de autoconhecimento, necessários à emancipação humana. Então, a EPNBraz investe na circularidade das relações, nos diálogos espontâneos e interventivos, nas partilhas de saberes construídos em diferentes círculos sociais e com a ajuda de diferentes sujeitos. Integrados nessa ciranda, em que todos enxergam uns aos outros, as crianças participam ativamente dos processos educativos: se expressam, aprendem, ensinam, se reconhecem como parte da escola, da família, da comunidade e da sociedade e produzem conhecimentos, conforme o que vivenciam e percebem como bom, belo, aprazível e significativo. Daí a persistência da escola em acolher constantemente as crianças com suas bagagens múltiplas, ultrapassando os limites do desenvolvimento cognitivo, mostrando como a escola pública, nascida para ser lugar de todos, também pode ser e permitindo-lhes ser quem e tudo o que são e saber-se nas diversas dimensões que as constituem humanas. É desse modo que a EPNBraz abre os braços e diz todos os dias, muitas



O perigo de uma história única.

Chimamanda Ngozi Adichie



A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização.

Cecília Maria Ghedini



O direito à Educação do Campo: superando as desigualdades.

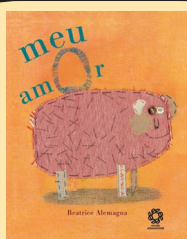
José Carlos Sena Evangelista

vezes ao dia, as crianças da Educação Infantil: "Sou assim. E você, como é?", reforçando que todos nós nos aprimoramos, juntos e uns aos outros, na convivência.

Os processos de educação integral dos sujeitos têm-se apresentado, nessa perspectiva, como favorecedores de construções identitárias convergentes com a compreensão das realidades vivenciadas, tanto no sentido de reforçar potenciais de humanidade, quanto de tratar das contradições que interferem no desenvolvimento deles. Portanto, envolvem o desvelamento contínuo de percepções e sentires sobre territórios, meio ambiente, ancestralidade, trabalho, política, poder, educação popular, justiça social, manifestações culturais, relações sociais, tradições, costumes e sobre ser criança: parte efetiva, afetada e afetante disso tudo. Na escuta sensível das crianças, há o consenso no zelo pela observação de como elas se integram ao ambiente escolar e interferem nele. Enquanto interagem, as crianças sinalizam entre si e para os adultos como suas infâncias são concebidas e tratadas em seus contextos de vida. Isso desenha direções e sentidos para integração dos currículos ocultos no cotidiano escolar formal, o que nos permite elucubrar estratégias de resignificação das práxis, com foco na qualificação do fomento de construções identitárias que dialoguem com percursos de emancipação humana por meio da garantia do direito de saber-nos (ARROYO, 2013) cidadãos. À EPNBraz não cabe

forjar modelos identitários para nenhum sujeito. O que é parte de nossa missão é incentivar cada um que passa pela escola a legitimar a construção de sua própria identidade.

Fica a proposta de dialogarmos também sobre o direito à autoimagem positiva, aspecto importante da construção identitária. Tal direito é salutar para os adultos da relação educativa, como elucida Miguel Arroyo (2013) ao tratar do reconhecimento da diversidade na construção dos currículos educacionais, e, na mesma proporção, para as crianças em seus percursos de desenvolvimento integral. Adultos são sujeitos omnilaterais desde a infância. Não se deveria perder isso de vista. Em todas as etapas da vida, o acolhimento contínuo nas instituições de que fazemos parte melhora as condições de enfrentamento das adversidades e de autorreconhecimento, o que favorece atitudes propositivas. Nessa rotina de dedicação ao acolhimento e à conscientização se traduz em consciência, sentimentos e posturas o pensamento de que todas as pessoas e histórias de vida importam.



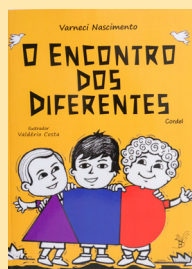
Meu amor.

Beatrice Alemagna



A menina tagarela.

Giulieny Matos



O encontro dos diferentes.

Varneci nascimento

Encaminhando para a conclusão, partilho o convite à reflexão, feito por Adriana Friedmann (2020), na abordagem das infâncias das crianças do século XXI. A antropóloga corrobora com o objetivo deste ensaio, semeando inquietações ao mencionar, poeticamente, que:



Todos queremos compreender as crianças,
porque todos queremos compreender o ser humano.
Porque decifrar quem cada um é
é tarefa da existência humana.
E mesmo com tantos saberes,
os afetos e as emoções nos desnorream.
Todo dia, com cada vínculo, com cada criança, com cada acontecimento,
os planejados e os inusitados.
Porque somos tão únicos, tão diferentes e tão iguais...
Porque temos sempre tanto a aprender.
Com cada criança, um novo universo.
Com cada grupo, em cada canto, nas diversas culturas, iniciamos um
novo capítulo do livro do que é ser humano.
Vale a pena, cada um vale a pena,
se com verdade e de coração!
Fotografias de Amaury
Barbosa de Amorim

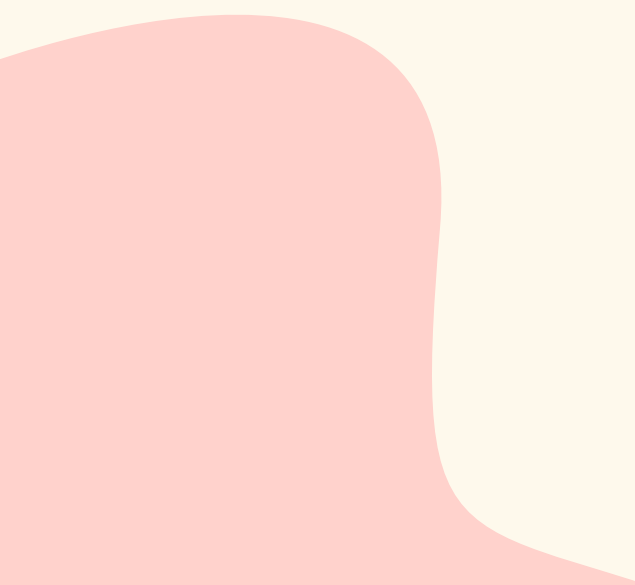
(FRIEDMANN, 2020, p. 53-54)

Desejosa da continuidade desta conversa, atendo-me, por ora, a reforçar que nas tentativas coletivas de compreensão das crianças as acolhemos e somos acolhidos por elas. Com isso, avançamos na compreensão de nós mesmos como gentes plurais, agentes de transformação e escola pública que somos, reconhecemos nossas identidades, aprendemos a amá-las e nos sentimos mais pertencentes ao mundo. Por isso, mantemo-nos esperançosos e persistentes na defesa do direito das crianças de construir formas autênticas e éticas de existir e contar suas histórias.



2º EIXO TEMÁTICO: **Inclusão e respeito às diferenças**

...Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito
Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.
Eu reforço esse clamor:
Se não der pra ser amor, que seja ao menos respeito!
Braulio Bessa (2017)



2.1. A Flor de Ayana: proposta pedagógica antirracista para Educação Infantil

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.”
Rosa Luxemburgo (apud ALVARENGA et al., 2019, p. 7)

Danielle Reis²¹
Flávia Louredo²²
Rodrigo Cosme²³

A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão no currículo da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, completa duas décadas. Essa lei demanda às instituições de ensino a necessidade de se pensar propostas de construção da igualdade racial na sociedade brasileira, desde a Educação Infantil. Ramos (2020) afirma que a referida lei “abriu o caminho para a discussão a respeito da escola enquanto um espaço social que também deve se ocupar por combater o racismo” (RAMOS, 2020, p. 1). No entanto, ainda encontramos desafios na implementação e cumprimento da lei. O ambiente escolar, constantemente, protagoniza atitudes racistas. É preciso combater isso e transformar esse cenário desde a primeira infância.



Fotos (arquivo pessoal dos autores)

Munanga (2005), considera que “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.” ((MUNANGA, 2005, p. 17). O autor elucida as situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar estudantes sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005).

Nesta perspectiva, torna-se relevante a desconstrução do preconceito e discriminação racial nas instituições de ensino, desde a Educação Infantil. Isso implica mostrar às crianças que a diversidade não constitui um fator de superioridade e

21. Mestre em Educação, Universidade de Brasília – UnB; especialista em Docência da Educação Infantil, Universidade de Brasília – UnB; graduada em Pedagogia, Universidade de Brasília – UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Integrante do grupo de pesquisa Observatórios do currículo da educação básica do DF. Linha de pesquisa: estudos das infâncias. E-mail: prof.daniellereis@gmail.com

22. Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Ensino Especial pela Faculdade Darwin; graduada em Pedagogia pela FAJESU. Arte educadora e artesã especialista em feltro. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Integrante do grupo de pesquisa Observatórios do Currículo da Educação Básica do DF. Linha de pesquisa: Estudos das Infâncias. E-mail: flouredo@gmail.com

23. Pedagogo pela Universidade Católica de Brasília; especialista nas seguintes áreas: Libras, Atendimento Educacional Especializado (AEE); Psicopedagogia Clínica e Institucional. Colaborador em Projeto na Associação Centro de Treinamento de Educação Física Especial (Cetefe) e Ministério da Justiça da Segurança Pública. Professor. E-mail: rodrigocosme.cosme@gmail.com



As crianças do CEI 03 de Taguatinga também conheceram a história Flor de Ayana

inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral. Desse modo, por meio de variadas práticas pedagógicas e curriculares, temos a possibilidade de promover a igualdade étnico-racial entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Toda criança tem direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial (CARREIRA, 2013). Em vista disto, consideramos fundamental a implementação de propostas que sejam capazes de promover uma educação antirracista, principalmente na primeira infância, onde o racismo está presente.

Isso foi evidenciado pela filha de uma das autoras deste trabalho, que sofreu um ato de racismo por outra criança quando tinha apenas três anos de idade:

“Estávamos chegando em casa e passou uma criança, branca, de olhos claros e quando avistou a gente, apontou para minha filha e falou: “Olha que menina feia, parece um urubu”. Essa garotinha devia ter por volta de cinco ou seis anos no máximo. Meu coração despedaçou em mil pedacinhos” (REIS et al., 2022, p. 99).

Esta situação, apesar de despertar um sentimento de revolta e tristeza, impulsiona a lutar fortemente por uma educação para a diversidade. O fato de a atitude racista partir de uma outra criança reafirma o quanto é importante - e urgente - uma educação antirracista desde a Educação Infantil. Reis et al (2022) transformaram este acontecimento em história com uma linguagem direcionada ao público infantil. “Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais - que é um lugar de privilégio- acabam acreditando que esse é o único mundo possível.” (RIBEIRO, 2019, p. 24).

A história ganhou a narrativa do curta-metragem “A Flor de Ayana”¹, que foi produzido com o intuito de conscientizar e incentivar professores, mães, pais, cuidadores e, claro, as crianças à prática de atitudes contra o racismo. Em relato de experiência, Reis et al (2022) apresentam a produção fílmica, que surgiu após o ato de racismo mencionado. Os autores buscam refletir sobre a promoção de uma educação antirracista desde a Educação Infantil.

Neste trabalho pretendemos apresentar estratégias pedagógicas antirracistas partir do curta-metragem “A Flor de Ayana”, como um possível caminho a ser trilhado no combate ao racismo nas instituições de ensino.

QR Code para acesso ao curta no Youtube



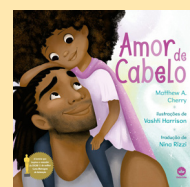
Trilhando caminhos para combater o racismo na infância

Por meio da educação podemos realizar mudança cultural para uma sociedade antirracista. Essa possibilidade precisa ser incentivada a partir da educação da primeira infância, tendo como base a Lei 10.639/2003. Segundo Trindade (2010), a diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade. Segundo a autora, estes grupos são “fundamentais para a construção de uma nova humanidade, que o trabalho com a Educação Infantil, com os recém-chegados seres humanos de zero a seis anos, demanda, exige”. (TRINDADE, 2010, p. 14).

A Flor de Ayana é um curta-metragem que emergiu de um ato de racismo. Concordamos com Reis e Siqueira (2020), que a linguagem audiovisual pode oferecer uma diversidade de oportunidades e linguagens, com elementos que podem contribuir para o desenvolvimento da criança. Acreditamos na utilização da linguagem audiovisual como um caminho possível na luta antirracista. O vídeo é resultado de uma produção colaborativa entre os autores deste trabalho.

A narrativa foi elaborada elucidando o episódio de racismo ocorrido e apresentando reflexões sobre a importância de respeitar as diferenças. O curta-metragem destaca a diversidade em sua perspectiva étnico racial. Consideramos que o vídeo pode ser utilizado como proposta pedagógica na luta por uma educação antirracista na Educação Infantil. Ramos (2020) ressalta que uma “educação para a igualdade racial consiste em uma possibilidade de se produzir um olhar caleidoscópico sobre nossa cultura reconhecendo e valorizando diferentes formas de conhecer, sentir e viver.” (RAMOS, 2020, p. 8).

A ilustração é resultado de um trabalho artístico e artesanal, foi produzida em feltro. A ideia inicial era tornar o material sensorial, além de visualmente atrativo para as crianças pequenas. Ainda temos a pretensão de criar os personagens em 3D e interativos para que as crianças tenham um contato mais próximo com a história.



Amor de cabelo.
Matthew A. Cherry



Dançando no espelho.
Edna Ande e Sueli Lemos



Como as histórias surgiram na Terra.
Valdério Costa



A árvore da chuva.
Agnès de Lestrade

Fotos (arquivo pessoal dos autores)



Capa da livro Flor de Ayana

Com a finalidade de tornar o vídeo acessível, inserimos legendas e narração em áudio. Nosso intuito é levar conhecimento a todos e quebrar as barreiras do preconceito, com expectativa de contribuir para o desafio da acessibilidade, que envolve também a comunidade surda, a curta conta também com interpretação do Português para Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Para Veloso e Maia (2011),

é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza como canal os movimentos gestuais e expressões fáceis que são percebidas pela visão. A LIBRAS é capaz de expressar idéias sutis, complexas, sentimentos, pensamentos, humor. (VELOSO; MAIA, 2011, p. 228).

A diversidade nos leva a compreender que nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. “Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros”. (GOMES,2005, p.42).

Ações pedagógicas antirracistas na Educação Infantil

O texto e o vídeo da Flor de Ayana revelam, em sua complexidade, elementos da cultura negra que podem e devem ser explorados nas instituições de Educação Infantil, ampliando o repertório das crianças. É claro que não podemos esquecer que todo processo precisa ter como ponto de partida a curiosidade e interesse das crianças. Abaixo citaremos algumas propostas:

- √ Podemos iniciar com a leitura “às cegas” do texto. Narrar com bastante ênfase todas as características da Ayana (... de pele negra e cabelos encaracolados...). Pedir para que as crianças se atentem às características e as representem com desenho antes de ver a ilustração. Essa atividade estimula a criatividade, a imaginação possibilitando uma releitura do que a descrição desperta em cada uma das crianças. Os resultados podem ser surpreendentes e assim, depois disso, podemos fazer análises comparativas às características da ilustração original.



O diálogo e a observação são retratados em Flor de Ayana

Fotos (arquivo pessoal dos autores)

- ✓ Após esse desenho podemos trabalhar com o espelho, comparando as características ditas sobre Ayana com as suas individuais. Tais como, traços, cabelos, tom de pele entre outros. Nessa proposta exploramos as características ancestrais e também o esquema corporal.
- ✓ Realizar oficinas de bonecas negras, possibilitando um ambiente lúdico é inclusivo. Quando Ayana foi ofendida pela outra menina, ela brincava com sua boneca Abayomi. Podemos contar a história da criação da boneca, indicando para as crianças a artesã que a criou. A Artesã Lena Martins relata em sua rede social que no final da década de 80, quando se discutia a marcha pela farsa de 100 anos de abolição e o movimento das mulheres negras, criou a boneca negra feita com retalhos de pano, sem cola e sem costura e a batizou de Abayomi (@abayomi.lena). Após mostrar às crianças imagens das bonecas, ou até mesmo a boneca pronta, sugere-se propor a elas a criação de bonecas similares para que possam descobrir por si mesmas, ou ao menos tentar criar suas próprias formas de execução. Pode-se fornecer materiais para que elas construam seus próprios exemplares da forma que quiserem, de forma livre e sem reprodução em série, cada um carregando a individualidade de quem a desenvolveu.
- ✓ Ainda aproveitando apenas o som da narração do vídeo, podemos sugerir que as crianças percebam os sons de fundo. Peça para que elas fechem os olhos e tentem perceber quais instrumentos estão ouvindo. Pode acontecer de ninguém adivinhar. Sendo assim, traga para a turma o berimbau para que elas possam tocar e sentir. Explore os movimentos corporais espontâneos ao som do berimbau. Perceba se o imaginário cultural está presente nos movimentos propostos pelas crianças. Também pode-se explorar outros instrumentos de origem africana como atabaque, agogô, agbê, entre outros. Pode-se envolver a comunidade convidando um grupo de capoeira para realizar alguma ação coletiva.
- ✓ Sobre o berimbau sugerimos um trecho da música de Mestre Suassuna ("Eu nasci de 7 meses") que diz:

*“Quem é você,
Que vem de lá
Eu vim da Bahia
Vim me apresentar...
É um arame
É um chocalho
Uma moeda e um pedaço de pau
Meu berimbau toca é assim: dig, dig, dig, dig, dig, dig, dom...”*

- ✓ A partir dele, explore os sons e timbres do instrumento: perceber as vibrações e de onde sai cada um deles. Explorar também as vibrações que o instrumento causa em nosso corpo e a partir daí tentar reproduzir sons utilizando o corpo.

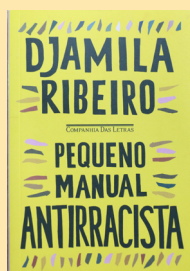
- ✓ A representação da música através do “dig, dig, dig, dig, dig, dig, dom” também pode servir para que a criança perceba quais instrumentos do cotidiano ela consegue reproduzir utilizando a boca. Exemplo: o plim, plim, plim do piano, o blom, blom, blom do violão, entre outros.
- ✓ A Flor de Ayana já no início da narração fala da origem do nome dela. Pode-se trazer a discussão sobre as origens dos nomes de cada criança, pedindo antecipadamente o auxílio a seus familiares na conversa em seu lar e no envio das informações. Partindo dessas informações, um imenso leque se abre na medida em que podemos explorar o globo terrestre e suas subdivisões. Podemos destacar apenas as regiões de onde seus familiares vieram e marcá-las o globo com etiquetas reposicionáveis ou alfinetes e depois observar qual a região ficou mais cheia.



Fotos (arquivo pessoal dos autores)

Flor de Ayana em recorte, colagem e desenho

Para professoras e professores:



Pequeno manual antirracista.
Djamila Ribeiro

Alisando os nossos cabelos.
bell hooks

Link: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>

Também pode-se explorar o continente africano e investigar os elementos culturais que herdamos dos ancestrais africanos.

✓ Aproveitando a fala sobre ancestralidade, entramos na análise pessoal e corporal de auto identificação. Podemos trazer a discussão para as crianças sobre os diversos tons de pele. É possível explorar nessa ocasião elementos naturais como terra de cores diferentes e por meio das misturas descobrir as variadas possibilidades de paleta. Areia e argila também podem fazer parte do processo criativo, possibilitando assim a criação de esculturas ou modelagens.

✓ Ainda brincando com terras coloridas podemos utilizar fotos das fachadas das casas africanas pintadas por mulheres na África do Sul (Arte Ndebele) e desenvolver tintas com pigmentos naturais para que as crianças possam criar suas próprias marcas.

✓ No curta-metragem Flor de Ayana fizemos a acessibilidade em Libras. Esse trabalho de facilitação por meio dessa linguagem, também pode se tornar um elemento na discussão com a tur-

ma, uma vez que traz uma forma de comunicação ainda não conhecida por todos. Sugerimos o aplicativo "Hand Talk" que possibilita àqueles que querem se comunicar por meio da LIBRAS possam conhecer e tentar reproduzir os sinais. Iniciando a fala pela Língua Brasileira



O respeito é parte importante na história Flor de Ayana

de Sinais podemos prosseguir a exploração com outras formas de acessibilidade. Podemos caminhar pela escola e descobrir que pontos não são acessíveis a todos e descobrir coletivamente o que é possível ser feito para modificar esses espaços. Também podemos explorar equipamentos que facilitam a vida da pessoa com deficiência como Braille, pisos táteis, rampas, sinais sonoros, entre outros.

- √ Ao trabalhar com a palavra respeito, trazemos para a sala de referência inúmeras possibilidades de discussão. Pode-se ouvir primeiro qual a concepção de cada criança ao ouvir tal palavra, qual o significado para cada uma fazendo relação com a história ou com situações da vida cotidiana. Essa escuta sensível nos possibilita identificar os sentimentos dos pequenos e apresentar a eles um ambiente favorável ao acolhimento e ao diálogo.



Fotos (arquivo pessoal dos autores)

Flor de Ayana

- √ Percebe-se, que, com base, a história da Flor de Ayana, é possível nos desdobrarmos pelos mais diversos campos de experiências e reconhecemos a riqueza de elementos contidos nela. Por ser a Educação Infantil um espaço de descobertas, teríamos ainda uma imensidão de sugestões para explorar e com certeza, a cada leitura, ideias novas surgirão. O que não podemos fazer é nos resumir a reproduções vazias de significados, desenhos prontos de personagens do livro e trabalhos em série. O processo que permeia a história nos leva a refletir sobre dignidade, respeito, reconhecimento e pertencimento. Apenas olhar para a sua superficialidade é desperdiçar toda riqueza que dele transcende.

Fotos (arquivo pessoal dos autores)

Considerações finais

Apresentamos propostas pedagógicas a partir da produção fílmica “A Flor de Ayana”, que emergiu de um ato de racismo. O roteiro nasceu de uma situação real e infeliz, mas que gerou a oportunidade de levar o aprendizado adiante. A narrativa destaca a diversidade em sua perspectiva étnico-racial, o que evidencia como possível aliado na luta antirracista. Buscamos refletir sobre a promoção de uma educação antirracista desde a Educação Infantil e discorremos acerca de um possível caminho a ser trilhado no combate ao racismo. Ademais, propomos ações que podem contribuir para uma educação antirracista a primeira infância, com o intuito de promover o respeito às diferenças e valorização das relações étnico-raciais.

Enquanto profissionais da educação é imprescindível a busca por uma educação antirracista que construa desde a base o respeito entre as pessoas, mostrando que somos protagonistas da nossa própria história. Seguimos motivados pelo amor e empatia, assim como nos mostra Emicida (2019) em sua canção “Principia”: “Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida (...) Porque eu descobri o segredo que me faz humano. Já não está mais perdido o elo. O amor é o segredo de tudo! E eu pinto tudo em amarelo”. As instituições de ensino, por meio de suas práticas pedagógicas, poderão refletir sobre a necessidade de se respeitar as diversidades. A partir do reconhecimento das diferenças culturais a criança pode ser conduzida à valorização de sua própria identidade cultural.

Neste sentido, A Flor de Ayana contribuiu para iniciar o debate sobre a importância de uma educação antirracista desde a primeira infância, buscando encorajar docentes e crianças a participarem ativamente desta luta. Consideramos que promover atitudes antirracistas é um caminho possível para debelar as desigualdades. A escola é, sem sombra de dúvidas, o melhor espaço para fomentar o interesse pelo combate ao racismo. As propostas pedagógicas, a partir do curta-metragem, ampliam a reflexão sobre as relações étnico raciais e o respeito às diversidades.

Pensando em ampliar esse debate, criamos um perfil na rede social Instagram. @aflordeayana² é um espaço para reflexão e para compartilhar vivências. Como perspectivas futuras, almejamos a publicação de um livro com a história. Contudo, nosso maior desejo é uma “humanidade de amor”, como menciona Trindade (2010) “uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem.” (TRINDADE, 2010, p. 15).

Notas¹

Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4-8ZiuKaClI>.

²Link: <https://www.instagram.com/flordeayana>

2.2. Tolerância Religiosa: "O eu, o outro e o nós"

Edna Rodrigues Barroso²⁴

Os Campos de Experiência da Educação Infantil têm uma denominação auto-explicativa. Vejamos, então. Campo remete à amplitude, âmbito e abrangência; experiência alude à vivência, experimentação, prática. Os Campos devem, portanto, proporcionar a incorporação, o aprofundamento e a consolidação das vivências infantis.

Dos cinco Campos de Experiência, que, dia a dia, necessitam ser articulados e integrados na organização curricular, destacaremos 'O eu, o outro e o nós'. Isso porque esse campo contempla a ampliação de relações, a criação de vínculos, o sentimento de pertencimento, a convivência em coletividade, o respeito às distintas maneiras de pensar, ser e de agir, o autoconhecimento, capacidade de autocuidado e de reciprocidade.

É um campo que tem uma interface direta com a identidade, a alteridade e a diversidade. Para tanto, as ações pedagógicas devem propiciar um espaço de convivência fundamentada no diálogo e no respeito, no acolhimento e na liberdade,

com possibilidades de escolhas e opiniões, de escuta e de fala, tendo as crianças como centro do processo.

Sendo assim, aos poucos, elas se perceberão como diferentes entre si e ficarão cada vez mais receptivas e confortáveis diante da diversidade de todas as ordens que se faz presente na sociedade contemporânea.

Por isso, a fim de evitar ou minimizar os conflitos, é preciso trabalhar pedagógica, intencional e progressivamente as relações e interações, pois nelas nos deparamos com as diferenças, as semelhanças e a interdependência dos seres que habitam o planeta. A convivência é aprendida, sendo a Educação Infantil um espaço/tempo privilegiado para seu desenvolvimento, já que



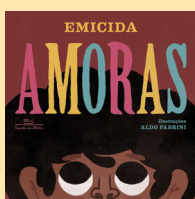
24. Aposentada da SEEDF desde 2021, foi professora dos anos iniciais, diretora, assistente pedagógica, formadora e pedagoga. De 2011 a 2014, foi Diretora da Educação Infantil no nível central. Em Campinas atuou como supervisora educacional do município. Pedagoga formada pela Universidade Católica de Brasília, UCB, fez mestrado e doutorado na Unicamp. E-mail: ednarbarroso@gmail.com

esta etapa abriga justamente o começo da vida e, geralmente, a instituição educacional é a primeira experiência ampliada e coletiva para além da família. É na esfera pública, inclusive nas instituições educacionais, que se deve garantir a democracia, os direitos humanos e a possibilidade da coexistência da diversidade.

As interações exigem uma contínua negociação de significados, onde as culturas são incorporadas e interpretadas nas relações com outrem e com o mundo. Nesse processo, as crianças desenvolvem atitudes de autonomia ao confrontar e articular vontade subjetiva (pessoal, individual) e vontade objetiva (social, cultural). Na superação de uma visão e de um agir unidirecional, os pequenos e as pequenas desenvolvem a capacidade de renunciar, disputar, decidir, solucionar, preferir, articular, permutar, pactuar, aquiescer, entender, acolher, frustrar-se, encantar-se, tolerar. Par e passo com a autonomia, a construção da identidade passa pelo reconhecimento da história e da formação de cada pessoa. Passa, por conseguinte, pela alteridade e pela diversidade. Quando falamos em diversidade nos referimos à diversidade cultural, étnico-racial, linguística, social, de gênero, de classe social, religiosa, entre outras.

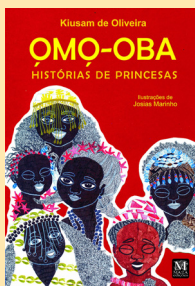
Entre tantas pluralidades, evidenciamos a urgência de ressaltar a importância da diversidade religiosa nas instituições educacionais públicas. Em torno da expressão 'diversidade religiosa', podemos apresentar um campo semântico formado por inclusão, respeito, tolerância, aceitação. Ou seja, somente é possível tratar da diversidade se nela estiver contida a dimensão religiosa, devidamente abordada e compreendida de modo inclusivo e respeitoso. Nesse sentido, é necessário desanuviar certos conceitos que, por vezes, vêm sendo utilizados de forma inapropriada.

Para que a Educação Infantil seja semeada e fertilizada pela tolerância e aceitação, a palavra laicidade precisa ser usada corriqueira e adequadamente. O termo "laico" origina-se do grego e do latim, sendo que se configura como um adjetivo com o sentido de leigo, próprio do mundo, em oposição a eclesiástico ou clerical. Proveniente do latim, o termo "religião" é um substantivo, com significado de crença na existência de uma força criadora do Universo, a ser adorada e obedecida. Tal crença manifesta-se mediante doutrina ou ritual próprios, preceitos éticos, culto e fé a Deus e ao sagrado.



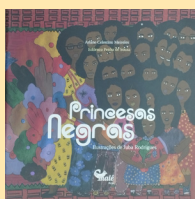
Amoras..

Emicida e Aldo Fabrini



OMO OBA: histórias de princesas.

Kiusam de Oliveira



Princesas negras.

Ariane Celestino Meireles & Edileuza Penha de Souza

Retomar a etimologia dos termos é fundamental a fim de alinhar os fios do que será tecido a partir de agora. Para tornar nossa tessitura coesa e coerente, expomos “o que não é,” para apresentar “o que é.”

O Estado Laico não é:

Um Estado ateu. Um Estado católico. Um Estado evangélico. Um Estado espírita. Um Estado judaico. Um Estado do candomblé. Um Estado da umbanda. Um Estado budista.

O Estado Laico é:

Um Estado que garante que possamos ser tudo ou nada disso. Nele, ninguém é obrigado a acompanhar crenças ou sujeitar-se a proibições religiosas. Todos e todas devem ter o direito de assumir e optar por crenças e proibições religiosas na esfera privada, sem a interferência estatal. Por isso, um Estado laico não se posiciona a favor nem contra alguma religião. E, por conseguinte, nem a favor ou contra os que não professam alguma doutrina.

Continuando a entrelaçar ideias, importante distinguir ainda Estado Laico de Estado Ateu.

O Estado Ateu é:

Um Estado que, de modo oficial, declara-se contrário a toda e qualquer religião. Que, quando não consegue proibi-la, dificulta suas práticas e sua difusão e executa propaganda antirreligiosa.

Sendo assim, a laicidade do Estado mostra-se favorável para quem adota uma religião, visto que o impele a garantir a pluralidade religiosa. Entretanto, é preciso alertar que a laicidade se manifesta justamente por não privilegiar ou beneficiar um credo, colocando em desvantagens outro. No Brasil, a laicidade estatal e, ao mesmo tempo, a liberdade de consciência e crença foram avalizadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Exatamente por isso o Estado laico deve ser neutro no sentido de garantir que nenhuma religião ou crença se sobreponha ou seja favorecida no âmbito estatal. Logo, na educação pública, o modelo constitucional brasileiro associa-se a uma neutralidade pluralista, que se põe a serviço da diversidade, tendo em vista tratamento isonômico e justo.

Atualmente, quando falamos de diversidade religiosa, há uma conexão com o termo tolerância, que, por sua vez, tem origem no latim e significa “acolher alguém, aceitar, ser indulgente.” Nos usos e costumes, significados diferentes vêm sendo associados à palavra tolerância na Medicina, no Direito, na Diplomacia.

Na educação pública, quando dizemos ‘tolerância religiosa’, do que falamos?

Tratamos do ato de aceitar e valorizar a existência de diferentes religiões, com respeito aos seus cultos e convicções. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), publicada em 1948, reconhece a liberdade religiosa como um direito humano.

Muitas vezes interpretamos a intolerância religiosa como uma atitude isolada, de uma pessoa. Não nos precipitemos! A intolerância é um fenômeno social que revela o sentimento de aversão à determinada religião ou religiões e que acaba sendo exposto por manifestações individuais e/ou grupais. A intolerância condensa preconceitos, discriminações, desconhecimentos, julgamentos antecipados, generalizações e estereótipos, gerando sentimentos e ações de hostilidade e repulsa. Baseia-se na confiança de que certos dogmas e cultos são certos e os outros errados.

As crianças, muitas vezes, são porta-vozes inocentes dessa intransigência, justamente porque estão em processo de formação e replicam a lógica aprendida em suas relações. E não adianta simplesmente dizer: "não faça isso", "é feio". É fundamental não subestimar as crianças, dar liberdade para que se expressem e, no lugar do sermão individual, trabalhar ações que envolvam o grupo, levando-o a refletir, opinar, elaborar emoções e pensamentos por meio de brincadeiras, jogos, histórias. As atitudes de intolerância religiosa se combatem com intencionalidade pedagógica, persistência e conhecimento de causa.

Por isso, é imperativo que a proposta das escolas que ofertam Educação Infantil devidamente ancorada no Currículo em Movimento, preveja, organize, aplique e avalie ações que se antecipem a questão da discriminação religiosa e garantam a laicidade da educação pública. A ênfase não deve ser dada à intolerância, mas sim à outra face da moeda: dar relevo à tolerância. Em outras palavras, que o Campo de Experiência 'O eu, o outro e o nós' seja trabalhado como um convite cotidiano de restaurar, por meio de práticas, a diversidade, a alteridade, a diferença como elementos enriquecedores da educação formal. Convite esse que, necessariamente, deve ser estendido às famílias, à comunidade e ao corpo da instituição educacional. Porque ninguém educa sozinho. Na Educação Infantil, então, é uma impossibilidade máxima.

Em tempo, lembramos que a área de conhecimento Ensino Religioso é ofertada obrigatoriamente a partir do Ensino Fundamental, sendo a matrícula facultativa. Na Educação Infantil, a pauta caminha na

Para professoras e professores:



Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil.

Ministério da Educação

Educação para diversidade religiosa no contexto da escola pública.

Edilair Alcantara Barreto Gomes

Link: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13867>

direção da valorização da pluralidade, do respeito as diferentes identidades, compreendendo a diferença como direito e não como exceção.

Freire(1996), no clássico "Pedagogia da Autonomia", traz no prefácio um rol de exigências para que possamos exercer nosso papel de educadores e educadoras. Dentre elas, elegemos duas: "Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo" (p. 7) e "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (p. 8). Se formos capazes de buscarmos a coerência e a esperança, seremos contraponto poderoso à intolerância religiosa (e ao preconceito, discriminação, barbárie, inclemência, autoritarismo, incompreensão). Seremos capazes de separar nossa atuação pública no magistério de nossa vida privada com suas opções e valores. Seremos cuidadoso(a)s e crítico(a)s em relação ao calendário de Datas Comemorativas. Seremos exemplo de ética, bom senso, liberdade e autoridade.

Encerramos, perguntando: a instituição educativa ou a unidade escolar que você atua é um lugar seguro e acolhedor para que as crianças possam manifestar suas opiniões, ideias, dúvidas, curiosidades? É um espaço afável e livre para que as crianças assumam sua(s) identidade(s)? É um tempo formativo de conhecer e reconhecer a diversidade humana?

Tais questões se dirigem a mim, ao outro, a nós.

"Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças."

Emicida (2018, p. 4)



Valdério Costa

2.3. Diagnóstico e inclusão: a urgência em (trans)formar sentidos na escola das infâncias a partir da teoria histórico-cultural

Fabrizio Santos Dias de Abreu²⁵
Luana de Melo Ribas²⁶

A inclusão na contemporaneidade brasileira, nos seus mais variados aspectos, se manifesta como um imperativo necessário para o fortalecimento da democracia e para a consolidação de práticas jurídicas e sociais assentadas nas premissas dos direitos humanos. A luta de grupos historicamente marginalizados, engendrada no contexto pós década de 60 do século XX, marcada pelos movimentos de orgulho e libertação se materializa em importantes conquistas sintetizadas em políticas públicas que buscam garantir para esse público uma vida sem vulnerabilidades e exclusões. Dentre esses grupos, destaca-se a população de pessoas com deficiência ou com alguma dificuldade nas habilidades de enxergar, ouvir ou se locomover que corresponde, de acordo com o Censo de 2010, a quase 46 milhões de brasileiros. Esse dado representa 24% da população total do país e demonstra que as peculiaridades no desenvolvimento são ordinárias ao longo da trajetória de vida dos humanos. Portanto, possuir uma deficiência, ou dificuldade em áreas específicas, uma marca que atravessa a experiência de diversas pessoas, mas, em uma sociabilidade ainda marcada pelo capacitismo, essas peculiaridades são significadas como inca-

25. Pedagogo, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Doutorando em Educação. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do Centro Universitário Estácio de Brasília. Membro do Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural. E-mail: fabra201@gmail.com

26. Doutoranda e mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PDE/IP/UnB). Psicóloga, psicopedagoga e neuropsicóloga. Membro do Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural. E-mail: luanaribas.psicologia@gmail.com

pacidades, carências e déficits. Apesar de todos os avanços substanciados na Lei nº 13.146, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência²⁷ (BRASIL, 2015), a inclusão ainda é um desafio do nosso tempo histórico, principalmente quando tencionamos os aspectos que envolvem o acesso e a permanência de crianças com deficiência no espaço escolar.

Ao se discutir inclusão escolar necessariamente precisamos compreender como os processos de desenvolvimento infantil se efetivam em uma arena biológico-social, ou seja, captar como os aspectos individuais e coletivos se interseccionam para a formação dos sujeitos que se deseja educar. Além disso, é preciso se filiar a princípios teóricos que se afastem da concepção de deficiência como fragilidade ou carência, mas que a concebam em suas potencialidades de engendrar forças capazes de criar novas rotas desenvolvimentais.

No Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) encontramos as bases epistemológicas que fundamentam essas discussões, principalmente em sua filiação a Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. A escolha desse teórico como base para nas nossas ações no cotidiano da Educação Infantil não se instauram de forma ocasional, mas se manifesta como uma necessidade de instituir práticas pedagógicas mais humanizadas que concebam que a criança – com e sem deficiência – necessita se apropriar dos bens culturais e relacionais construídos no decurso da história. A escola para as infâncias, portanto, é o espaço privilegiado para o ato de apoderar-se do especificamente humano, pois a ação pedagógica da professora de educação infantil se constitui como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 18).

Por esses pressupostos, nunca é tanto reafirmar que para a Teoria Histórico-Cultural “passamos a ser nós através de outros” (VYGOTSKI, 2012, p. 149) ou ainda “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento consiste exatamente nisso” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Assim, é inegável a premissa de que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social” (VYGOTSKI, 2012, p. 150). Dessa forma, a função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças – depois constitui-se como função psicológica da personalidade” (VIGOTSKI, 2000, p. 29). Podemos afirmar, portanto, que as funções superiores, a máxima expressão da humanização do psiquismo, antes de constituírem o sujeito, de lhe pertencerem enquanto propriedade psicológica, foi externa-social, uma relação social entre pessoas.

Por essas vias, Vigotski (2000, 2012) formula a Lei Geral do Desenvolvimento Cultural ao entender que toda função psicológica superior se orienta em dois planos, aparece em cena duas vezes: “primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da

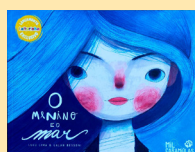
27. Lei Brasileira de Inclusão - LBI.

criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 2012, p. 150). Nesses termos, toda função psicológica superior é uma relação social interiorizada, um acontecimento social, translada ao interior e convertida em funções da personalidade como meio para dominar o próprio comportamento.

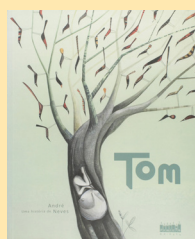
O acesso de todas as crianças a um ambiente social, amplo e diversificado, torna-se condição indispensável para a aquisição das características essencialmente humanas materializadas nas funções psicológicas superior. Para a Teoria Histórico-Cultural a inclusão escolar é uma questão substancial e inegociável, pois é através do acesso pleno aos conteúdos escolares e as relações sociais travadas no cotidiano da educação infantil que as crianças – todas elas – se apropriam da cultura e desenvolvem as características psicológicas tipicamente humanas.



O Silencioso Mundo de Flor.
Cecília Cavaleri França



O menino e o mar.
Lulu Lima e Lalan Bessoni



Tom.
André Neves



Um sonho de escola.
Taicy Ávila

Para Luria (2012), a grande contribuição de Vygotski para área da Educação Especial estava no fato de que ele “concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais” (p. 34). Esta defesa, baseia-se na assertiva de que a deficiência não anula o desenvolvimento do ser humano, mas coloca-o em uma posição diferenciada, que necessita de recursos mediacionais distintos para acessar a cultura, afinal: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

Nesse sentido, a deficiência, ao colocar obstáculos aos meios usuais de desenvolvimento e acesso, acaba por gerar caminhos indiretos/alternativos. Trajetos esses mais criadores, inusitados e, muitas vezes, revolucionários, pois a deficiência estimula a formação de novas estruturas de desenvolvimento qualitativamente distintas e peculiares. Assim, esse desenvolvimento divergente do padrão esperado socialmente impulsiona “uma reorganização radical de toda a personalidade e põe em vigência novas forças psíquicas, impondo a elas uma nova direção” (VYGOTSKI, 1997, p. 50).

Estabelecer práticas pedagógicas na educação infantil, pelas sendas da Teoria Histórico-Cultural, requer atitudes revolucionárias que compreendam o desenvolvimento humano como essencialmente rela-

cional e dependente da mediação do outro para efetivar-se. Para a emergência da humanidade na criança não há outra via que não seja pela vivência radical na coletividade assentada sobre os princípios da colaboração. Nesses termos, a compreensão da deficiência é reposicionada, pois se afasta de lógica societária pautada na eficiência capitalista e se vincula a princípios que concebam as crianças nas suas máximas potencialidades – que só emergirão em um meio social inclusivo. Assumir esses princípios requer uma análise crítica das práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no que tange a construção do rótulo de incapacidade e as especificidades dos diagnósticos dispensados aos estudantes considerados atípicos.

Avaliação e diagnóstico como pontes de desenvolvimento: (trans) formando sentidos

É cada vez mais frequente a corrida por respostas acerca do desenvolvimento infantil. Especialmente com crianças em contexto escolar, inflou-se a necessidade de identificar e rotular as dificuldades que surgem envoltas aos processos de aprendizagens – mesmo que vivenciar obstáculos seja parte desse período de desenvolvimento – e também ao longo da vida. Paulatinamente, observa-se o desenfreado crescimento de diagnósticos que, conseqüentemente, resultou na crescente medicalização da vida. O fato é que “uma série de forças externas mostrou seu poder, apropriou-se do DSM-IV-RT²⁸ e utilizou métodos astuciosos para estimular o mau uso” (FRANCES, 2016, p. 105). Embora devesse ser evidente que cada pessoa é única, com suas singularidades – conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural –, o que ocorre, atualmente, é a demarcação dos corpos tidos como divergentes. Cada vez mais o “mundo é marcado pelas diferenças” (TUNES; PIANTINO, 2013, p. 12), especificidades estas que são postas, comumente, como negativas.

Em regra, tendo em vista as especificidades do ser humano, a dificuldade existe – já que é parte fundante do desenvolvimento – e vai sempre existir em cada indivíduo. Apesar disso, algumas delas ganharam nomes e um lugar de destaque em livros diagnósticos, tal como é visto no DSM-IV-RT (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2023). O problema em questão se mostra ainda mais complexo, pois torna-se difícil sair do ciclo vicioso que se instala: de um lado está a sociedade capitalista, que infla a desigualdade social – e assim mais demarcações de corpos e mentes; o outro, automaticamente, a necessidade de ter um diagnóstico quando um desenvolvimento diverge do típico, já que estes se tornam basilares no acesso as políticas públicas. Apesar disso, “é indispensável a reflexão: as políticas públicas deveriam ser um direito, independente de qualquer pré-requisito” (RIBAS, 2020, p. 219).

Surge, então, um mercado entorno da avaliação, que marca as diferenças de forma pejorativa em uma contradição latente: uma sociedade capacitista que caminha em passos lentos pela inclusão de pessoas que possuem laudos, pelas marcas que este carrega, ao mesmo tempo que se instiga a procura por respostas

28. Manual diagnóstico de Doenças Mentais, o qual é utilizado tanto na medicina como na psicologia como base de critérios de avaliação. Em 2023, saiu a revisão deste, sendo o documento mais atual.

e soluções imediatas tal como os laudos. Com isso, ao se mercantilizar o processo avaliativo, conseqüentemente os diagnósticos são usados como uma sentença, e não como um apoio que contribua no “processo da criança (...). O uso indiscriminado comumente chega a um só resultado: o rótulo, uma marca” (RIBAS, 2020, p. 219). Destaca-se que a demarcação daquilo que é – ou deveria ser – parte da diversidade humana que caminha de mãos dadas com uma sociedade capitalista.

Na contramão da pedagogia e psicologia dos estigmas, encontra-se a Teoria Histórico-Cultural. Conforme supracitado, tal embasamento teórico tem como pressuposto que a vivência coletiva é fator de desenvolvimento. Pontua, ainda, que todas as pessoas se desenvolvem, e o que muda é o modo como isso ocorre e coloca a possibilidade de se desenvolver nas relações sociais, tal como a própria escola. Quando há obstáculos que surgem no desenvolvimento, inúmeras possibilidades surgem a partir da cultura, sendo possível seguir por caminhos alternativos de desenvolvimento. Por fim, é importante destacar a Zona de Desenvolvimento Proximal como caminho para o impulsionar em todo esse processo (VIGOTSKI, 1997). Sendo assim, para Vigotski (1997), o social exerce um poder contraditório sobre a deficiência: ao mesmo tempo em que cria obstáculos e impedimentos, é também por meio dele que a deficiência é compensada.

Vale ressaltar que, conforme preconiza a Lei (BRASIL, 2015), pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, *em interação com diversas barreiras*, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Artigo 1º. grifos nossos). Deste modo, torna evidente que há uma construção social da deficiência e “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal” (DINIZ, 2012, p. 8). Por isso, considerando a sociedade atual, é urgente que haja um cuidado acerca de avaliações, diagnósticos e medicalização capitalizada.

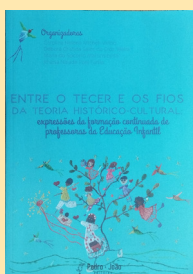
Nesse sentido, Vigotski (2018) não refuta a importância da avaliação e do diagnóstico, porém ressalta que é imprescindível que estes sejam utilizados “como meio para representar o caminho de desenvolvimento percorrido pela criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 54). É a partir disso que há a “possibilidade de imaginar, ter uma ideia do caminho do desenvolvimento”

Para professoras e professores:



Currículo em movimento da Educação Básica – Educação Especial.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



Entre o tecer e os fios da Teoria Histórico-cultural: expressões da formação continuada de professores da Educação Infantil.

Carolina Helena Micheli Velho et al. (Orgs.)

(VIGOTSKI, 2018, p. 55). Além disso, pontua que “a comparação é o método principal com a ajuda do qual podemos obter o nosso conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil” (p. 54), mas entende que essa comparação deve ser da “própria criança com ela mesma em diferentes etapas do seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 54). Ultrapassa, então, a ideia biologizante da deficiência e, por conseguinte, o olhar para diagnósticos que constroem estigmas desnecessários, sem tê-lo, como instrumento para impulsionar o desenvolvimento, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural.

Este cuidado não demanda apenas dos/as profissionais, dos agentes ativos nesse movimento. A sociedade como um todo precisa (re)construir seu olhar para deficiência, como também para o uso indiscriminado da avaliação e a necessidade do diagnóstico sem propósito desenvolvimentista. Em especial, as escolas das infâncias devem ser uma ponte nesse processo, tendo em vista que é frequente, nesse contexto, a identificação e encaminhamentos para avaliação a procura de diagnósticos. Nesse sentido, ela precisa ser uma ponte que liga caminhos. Urge que novos sentidos sejam dados para o diagnóstico, já que nessa sociedade convive-se com sua existência. É necessário vê-lo, enfim, como caminho de desenvolvimento e não como apenas um papel carimbando com uma definição médica.

Sendo assim, a utilização da avaliação e do diagnóstico precisa ser pautada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de modo que se torne meio do processo de desenvolvimento e não fim. Especialmente, é preciso que seja usado com responsabilidade e intenção de potencializar as possibilidades da criança dentro da escola, jamais como critério e argumento para exclusão e/ou segregação. Para uma sociedade emancipada, onde a inclusão ocorra efetivamente, ou melhor, nem se quer precise falar dela, objetivo da escola é que “seja acessível a todos os segmentos da população” (KRUSKAYA, 2017, p. 70). Como bem postulou Vigotski (1997): a educação social é a única forma de vencer a deficiência. Com ela, também se compreende ser possível ultrapassar a era dos rótulos que demarcam tantos corpos que fogem do padrão esperado de desenvolvimento. Que a luta seja pela (trans) formação social e por diagnósticos que sejam caminhos para traçar e potencializar o desenvolvimento das nossas crianças.

2.4. Identidade e Diversidade alimentar na Educação Infantil

DIAE²⁹

Débora Reis dos Santos Lima³⁰
Ivana Beatriz Polveiro e Oliveira³¹
Marcella Carolina Lamounier³²
Shirley Silva Diogo³³
Vanessa de Oliveira Bezerra Bomfim³⁴

“Comer é mais do que jogar lenha na fogueira ou abastecer um carro. Comer é mais do que escolher um alimento e dar para uma criança. Comer e dar de comer reflete nossa atitude e relacionamento com nós mesmos, com os outros e com nossas histórias. Comer tem relação com autorrespeito, nossa conexão com nossos corpos e compromisso com a vida.”
(SATTER,1986).

É importante considerar a formação da identidade desde antes do nascimento de um bebê. As experiências vividas pela mãe durante a gestação, tanto físicas quanto emocionais, têm um impacto direto na formação da identidade desse novo ser em desenvolvimento no útero materno. Do ponto de vista fisiológico, os bebês experimentam diversos tipos de sabores pelo líquido amniótico, provenientes da alimentação da mãe, que provavelmente irão influenciar suas preferências alimentares no futuro (MENELLA et al., 2001).

De acordo com Menella et al. (2001), o início da relação humana com a comida ocorre ainda no útero materno. Ao nascer, graças ao contato e percepção dos sabores do leite materno, as primeiras experiências sensoriais do bebê contribuem para uma maior preferência por alimentos semelhantes à alimentação materna e, conseqüentemente, para a sua aceitação na introdução alimentar complementar. No entanto, mesmo em bebês que não são amamentados exclusivamente ao seio materno, o estabelecimento de um vínculo com a alimentação pode ocorrer no uso de fórmulas infantis, desde que devidamente estimulado e desejado pela mãe e outros cuidadores.

Com o retorno da mãe ao trabalho e os bebês sendo alimentados em creches ou berçários, a manutenção do aleitamento materno desempenha um papel crucial. Isso pode ser alcançado com a presença da própria mãe no local ou por meio da ordenha do leite materno e sua entrega à instituição responsável pelos cuidados com o bebê, as-

29. Diretoria de Alimentação Escolar

30. Nutricionista - Diretoria de Alimentação Escolar. E-mail: santeislima@gmail.com

31. Nutricionista - Diretoria de Alimentação Escolar. E-mail: ivana.polveiro@gmail.com

32. Nutricionista - Diretoria de Alimentação Escolar. E-mail: marcella.sedf@gmail.com

33. Nutricionista - Diretoria de Alimentação Escolar. E-mail: shirley.sedf@gmail.com

34. Nutricionista Materno Infantil - Diretoria de Alimentação Escolar. E-mail: nutrynessa@gmail.com

segurando a continuidade da oferta de leite materno. Nos casos em que a mãe decide interromper o aleitamento materno, o uso de fórmulas infantis pode ser uma alternativa, contudo, frisa-se sempre a importância de se manter uma abordagem positiva no momento da alimentação do bebê. Cabe ressaltar que é possível estabelecer um vínculo com o bebê durante o uso de fórmulas infantis, desde que isso seja devidamente estimulado e desejado pela mãe e outros cuidadores (TORRES et al., 2019; ALMEIDA et al., 2022).

À medida que os meses vão passando, o bebê começa a manifestar diversos sinais e características que o identificam, desenvolvendo suas próprias particularidades, influenciadas pelos seres e pelos ambientes ao seu redor. Ao adquirir novas habilidades motoras e sensoriais, é essencial que o ambiente proporcione oportunidades para que o bebê evolua e desenvolva a sua personalidade, temperamento e formação identitária (KRUEL et al., 2016; KRUEL et al., 2018).

Introdução Alimentar Complementar e sua relação com a formação da Identidade Alimentar

A alimentação segue diferentes padrões de desenvolvimento ao longo das fases da vida. Isso, por conseguinte, também se aplica à infância, sendo influenciada por diversos aspectos de desenvolvimento, tais como: o físico, o cognitivo, o social e o emocional (BRASIL, 2019a; GALVÃO, 2021).

Para Alvarenga (2019), o primeiro contato do bebê lactente com a alimentação é um momento delicado, no qual diversas novidades são apresentadas, desde utensílios como copo, talher e prato, até diferentes tipos de alimentos. A transição para o consumo de alimentos com diferentes sabores, cheiros e texturas requer paciência e pode ser uma experiência tanto prazerosa e diversa quanto estressante para a mãe/cuidador e o bebê.

Por ser algo novo para ambos, a tensão e a ansiedade podem causar medo no bebê e, consequentemente, diminuir sua aceitação dos alimentos. Por isso, é essencial que essa introdução seja feita de forma gradual, flexível e com dedicação de tempo e paciência por parte dos pais/cuidadores, uma vez que esse é um momento importante de adaptação para todos os envolvidos (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Durante os períodos de lactação e alimentação complementar, os pais/cuidadores podem enfrentar desafios para identificar os sinais de fome e saciedade apresentados pela criança. Algumas orientações enfatizam o controle da quantidade e qualidade dos alimentos desde cedo, seja para crianças com dificul-



O Agente Laranja e a Maçã do Amor.
Chico César



O Mundo Inteiro.
Liz Garton Scanlon & Marla Frazee

dade de ganho de peso ou aquelas que estão acima do peso. Todavia, é importante abordar essas questões com cautela, pois impor a quantidade de comida que se supõe ser necessária para a criança pode desrespeitar ou prejudicar sua capacidade de autorregulação energética (SATTER, 1986).

É fundamental permitir que a criança faça suas próprias descobertas em relação às características sensoriais dos alimentos e consuma a quantidade de acordo com as suas necessidades individuais (ALVARENGA, 2019). Manter um ambiente propício para que o bebê/criança possa comer livremente auxilia sua autorregulação, ajudando-a a se tornar um adulto consciente de seus limites fisiológicos de saciedade. Além disso, demonstra respeito pelas preferências alimentares em constante evolução e formação identitária do bebê/criança (BRASIL, 2019a).

Para garantir a segurança dos bebês/crianças durante as refeições, é necessário que estejam sempre supervisionados por um adulto, sentados e sejam capazes de sustentar a cabeça (ALVARENGA, 2019). Bebês com necessidades alimentares especiais requerem abordagens e cuidados adicionais por parte dos pais e/ou cuidadores. Nesse contexto, é essencial estabelecer uma boa relação entre família, creche/berçário/escola, cuidadores/professores e profissionais de saúde, por meio do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e do Programa Saúde na Escola (PSE), a fim de promover o desenvolvimento infantil adequado e garantir o acesso dos bebês e crianças ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) (BRASIL, 2009b).

O ambiente familiar exerce uma influência direta sobre as escolhas alimentares das crianças no ambiente escolar. Quanto mais os pais/cuidadores/professores demonstrarem e consumirem determinados alimentos, maior será a familiaridade das crianças com esses alimentos (VERECKEN et al., 2004). Ao presenciar pessoas conhecidas desfrutando da comida oferecida, as crianças percebem que essa comida é saudável e saborosa, o que as torna mais confiantes para experimentar (BIRCH, 1999). A aversão a novos alimentos tende a diminuir à medida que eles se tornam familiares e seguros para o bebê/criança. Quando os alimentos são repetidamente expostos e provados pela criança, ela se acostuma com seus sabores e tende a aceitá-los (BIRCH, 1999).

As preferências alimentares dos pais/cuidadores/professores podem influenciar as crianças, dependendo de suas atitudes em relação à comida. A preferência por certos alimentos também é adquirida quando esses alimentos são consumidos em momentos agradáveis. Logo, tornar as refeições em casa/es-

Para professoras e professores:



Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Link: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Guia_Projeto_Alimentacao.pdf

cola um momento prazeroso contribuirá para que as crianças apreciem e valorizem alimentos saudáveis, como o tradicional “arroz, feijão, bife e salada”, em contrapartida aos alimentos ultraprocessados e fast-food (ALVARENGA, 2019). Alimentos ultraprocessados, como doces, balas, pirulitos e salsichas, geralmente consumidos em momentos agradáveis e de lazer, devem ser evitados (BRASIL, 2019^a).

Exercer pressão para que os bebês/crianças comam alimentos específicos pode estar associado a uma aversão (BATSELL et al., 2002) e a um consumo reduzido dos mesmos (GALLOWAY et al., 2006). A pressão e a coerção, por parte dos pais/cuidadores/professores, para que as crianças comam o que eles consideram ser “bom” não levam, necessariamente, a um maior apreço pela comida e, na verdade, podem ter um efeito oposto (BIRCH et al., 1982; BIRCH, 1999; FISHER, 1998). O uso de persuasão verbal, como afirmar que um alimento deixará a criança “mais forte e saudável”, por exemplo, também não necessariamente resultará em um consumo mais frequente (PETTY et al., 2013). Tentar obrigar as crianças a comerem alimentos considerados saudáveis e a evitarem alimentos considerados inadequados, além de ser ineficaz, transmite mensagens confusas e contraditórias, especialmente quando os mesmos alimentos “proibidos” são oferecidos em contextos prazerosos, como festas, viagens e passeios (BIRCH, 1999; FISHER, 1998).

Vale ressaltar que os alimentos não são apenas nutrientes, energia, sabores e odores, mas também desempenham um papel complexo em várias áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano (ADAMI-LAUAND; RIBEIRO, 2011). É importante destacar que há uma relação íntima entre alimentação e aspectos psicológicos, e que o processo alimentar molda experiências emocionais relevantes para a vida do indivíduo. Cada ser humano possui um relacionamento único e pessoal com a alimentação, o qual é intransferível (ADAMI-LAUAND; RIBEIRO, 2011).

A importância da Escola na formação dos hábitos e identidade alimentar

A escola desempenha um papel importante e favorável no desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis na infância. Nesse sentido, os professores, nutricionistas, merendeiros, coordenadores e demais funcionários da escola podem utilizar a alimentação como uma ferramenta pedagógica, além de fornecer informações aos pais/cuidadores sobre como promover comportamentos alimentares adequados em casa (BEZERRA, 2018).



Em destaque, o cardápio escolar



Preparação do atum para teste de aceitabilidade. Uma parceria entre DIINF, DIAE e CEI Gavião

Considerando os determinantes das escolhas alimentares, de acordo com Petty (2014) e Alvarenga (2019), recomendamos a realização de atividades que abordem dois aspectos, conforme descritos a seguir:

a) Preferência sensorial pelos alimentos: A familiaridade com os alimentos está intimamente ligada à preferência. Portanto, é importante promover atividades que permitam um contato regular com os alimentos, como aulas de culinária e cultivo de hortas. Durante esses momentos, é fundamental

priorizar que a criança tenha a oportunidade de escolher a receita, participar do preparo, experimentar as características sensoriais do alimento e provar o que foi preparado, evitando o uso de argumentos inadequados e impositivos para persuadir a criança a experimentar (PETTY, 2014).

b) Disponibilidade de alimentos no ambiente escolar e doméstico: É essencial que as opções alimentares disponíveis na escola, por meio do Programa de Alimentação Escolar (PAE), nos arredores e nas casas das crianças, sejam coerentes com uma proposta de alimentação adequada, conforme preconizado desde a introdução alimentar complementar (ALVARENGA, 2019).

Educação Alimentar e Nutricional e o Direito à Alimentação Adequada e Saudável

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um campo de conhecimento e prática, contínua e permanente, que envolve diferentes disciplinas, setores e profissionais. Seu objetivo é promover a adoção autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para garantir o Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas (DHANA). A EAN está inserida nas diretrizes da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) e é uma estratégia fundamental para abordar as problemáticas relacionadas à nutrição no Brasil, como o excesso de peso, a obesidade e a desnutrição. Além disso, a EAN permite refletir sobre



A opinião da criança após a degustação do atum

toda a cadeia produtiva de alimentos, desde a produção até o acesso a alimentos adequados e saudáveis (BRASIL, 2012c; BEZERRA, 2018, FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2022)

Um avanço importante e orientador das ações da EAN, no Brasil, foi a criação do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional. Esse Marco de Referência estabelece princípios que direcionam as ações em diversos setores e cenários. Para gestores e profissionais, é um desafio e uma necessidade associar cada princípio do Marco com situações práticas da realidade, a fim de planejar e implementar processos formativos em EAN de forma mais coerente. Considerar esses princípios/orientações e explorar as possibilidades de combinações entre eles, em uma mesma iniciativa, não apenas permite um planejamento mais consistente das ações de EAN, mas também contribui para a compreensão e a valorização da diversidade alimentar das crianças e de todos os envolvidos nas instituições (BRASIL, 2012c; FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Por fim, a Diretoria de Alimentação Escolar (DIAE/SUAPE/SEEDF) ressalta a importância dos profissionais da Educação Infantil na articulação pedagógica e intencional para enfatizar a alimentação como uma prática social no cotidiano das unidades escolares que atendem bebês e crianças, levando em consideração suas identidades e diversidades. A imagem, a seguir, ilustra de forma didática o conceito da Educação Alimentar e Nutricional e a necessidade de sua articulação com diversos setores e dimensões da vida, para obter resultados eficazes, promovendo mudanças de comportamento nas pessoas (BRASIL, 2012c).

A imagem abaixo ilustra de forma didática o conceito da Educação Alimentar e Nutricional - EAN e o quanto ela precisa estar articulada com vários setores para realmente ter eficácia e mudança de comportamento nas pessoas.



Figura 1 – Representações acerca da conceituação de Educação Alimentar e Nutricional (EAN)

Fonte: Adaptado do Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas - Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome, 2012.



Fotos (arquivo da instituição)

Diversos suportes e experimentação da criança

2.5. A divertida diversidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Casa do Candango

Ana Karen Santos³⁵

Antonia Caetano³⁶

Débora Marques³⁷

Elenice Anjos³⁸

Kelliany Sousa³⁹

A temática da identidade e a diversidade é fundamental na Educação Infantil. Nesse contexto, o autoconhecimento é um elemento chave para que bebês e crianças bem pequenas possam compreender sua própria identidade e valorizar a diversidade. Para conhecer os seus pares e respeitar a diversidade existente na sociedade, ou seja, precisam primeiramente se conhecerem para ampliarem seu conhecimento de mundo.

35. Licenciatura em pedagogia e pós-graduação em alfabetização e letramento-Casa do Candango. E-mail: anakarenalvesdossantos@gmail.com

36. Licenciatura em pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e letramento e Educação Especial e Inclusiva. Casa do Candango. E-mail: antonia-veras69@gmail.com

37. Licenciatura em pedagogia. Casa do Candango. E-mail: deborawellen@hotmail.com

38. Licenciatura em pedagogia. Casa do Candango. E-mail: elenicedosanjos0410@gmail.com

39. Licenciatura em pedagogia. Pós-graduação em Gestão Educacional. Casa do Candango. E-mail: Kyssegirl@hotmail.com



Foto (arquivo da instituição)

Circuito Psicomotor



Fotos (arquivo da instituição)

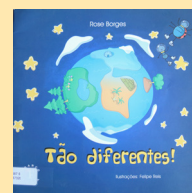
Arte em movimento

O autoconhecimento pode ser definido como a capacidade de reconhecer e compreender a si mesmo, suas emoções, pensamentos, habilidades e limitações. É um processo contínuo que começa na infância e se estende por toda a vida. No berçário, o autoconhecimento é fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos bebês. Na creche Casa do Candango, as educadoras responsáveis pelo Berçário II



Foto (arquivo da instituição)

Bebês que leem e brincam



Tão diferentes!
Rose Borges



Azul e Vermelho.
Mireya Tabuas & Patrícia
Van Dalen



**Animais incríveis, crianças
fantásticas.**
Simão de Miranda

“Quando a gente se olhar no espelho
Ele tem um conselho, ouça bem
Não importa o que digam, não importa o que falem
Você é a pessoa mais bonita que tem
O espelho que te vê todo dia
Vê sua alma e sua alegria também
Não importa o que digam, não importa o que falem
Você é a pessoa mais bonita que tem”
@maemusical

reconhecem essa importância e oportunizam através de atividades norteadas pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (2018), os eixos estruturantes do educar, cuidar, brincar, brincar e interagir pois ao se conhecerem melhor, os bebês desenvolvem autoestima e autoconfiança, além de se tornarem mais seguros e futuramente mais autônomos. Eles também aprendem a lidar com as emoções e a expressá-las, o que é essencial para a formação de relacionamentos saudáveis e para a construção de uma identidade positiva.

No entanto, o autoconhecimento não pode ser trabalhado isoladamente, mas deve estar integrado a uma abordagem que valorize a diversidade. Isso significa reconhecer que as diferenças entre as pessoas são naturais e enriquecedoras,



Fotos (arquivo da instituição)

Minha imagem no espelho

e que devem ser respeitadas e valorizadas. Em todos os Campos de Experiência há atividades relacionadas a autodescobertas, mas em especial o Campo: “O eu, o outro e o nós” apresenta propostas fantásticas para que os bebês e as crianças bem pequenas se descubram, conheçam seus limites e sua identidade, entendemos que para respeitar o próximo é muito importante, primeiramente, aprender o respeito próprio. Assim, embora não seja comum pensar no autoconhecimento de bebês e crianças bem pequenas, é importante entender que estes, são seres humanos completos, com personalidades e temperamentos únicos, que já começam a desenvolver suas identidades desde os primeiros dias de vida.

Entender e respeitar as diferenças individuais dos bebês e crianças na Educação Infantil é fundamental para atender às suas necessidades emocionais e físicas adequadamente. Seres humanos que têm suas necessidades atendidas de forma consistente e atenciosa, desde a infância, tendem a se sentir seguros, amados e confiantes em suas interações com os outros seres humanos. Dessa forma, este tema pode ser implementado por meio de atividades livres e direcionadas, por exemplo: atividade de espelho, onde o bebê ou a criança é capaz de observar sua imagem e se familiarizar com ela. Nessa atividade tanto os bebês, quanto as crianças também podem apreciar a imagem de um colega e perceber as semelhanças e diferenças existentes.



Fotos (arquivo da instituição)

Crianças e o espelho Eu sou assim e você, como é

Sendo assim, é relevante desenvolver um trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da temática da diversidade, do respeito às diferenças e da inclusão desde a primeira infância, pois essa fase é um momento de descoberta, construção de vínculos emocionais e, por isso, é importante que os bebês e crianças tenham vivências significativas e possam aprender sobre si mesmo, sobre outras pessoas e sobre à sua realidade.

Outra forma de promover a diversidade na Educação Infantil é por meio de atividades que valorizem a cultura e as tradições de diferentes grupos sociais. Isso pode incluir a comemoração de datas importantes



Fotos (arquivo da instituição)

Vivências em artes

para diferentes culturas, a apresentação de comidas típicas, a dança e a música. Os livros podem ajudar as crianças a se identificarem com personagens de diferentes origens, culturas e etnias, e a compreenderem a importância da diversidade. Além disso, os livros são ferramentas culturais que estimulam o diálogo e a reflexão sobre as diferenças entre as pessoas.

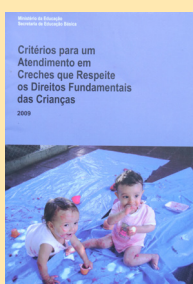
No Berçário, é importante também que os profissionais que cuidam dos bebês tenham um bom autoconhecimento para que possam entender suas próprias emoções e comportamentos.

Em suma, os bebês e as crianças bem pequenas, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), em seu artigo 4º, são considerados sujeitos históricos e de direitos, protagonistas na construção de sua identidade pessoal e coletiva. Assim, por meio

das práticas cotidianas, das relações e das interações, as crianças usam a brincadeira a imaginação, a observação, a exploração dos brinquedos e dos ambientes, e as fantasias para experimentar, descobrir e construir significados do mundo natural e na sociedade, produzindo cultura.

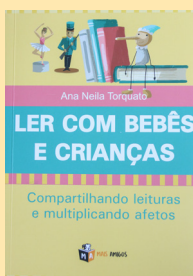
“Portanto, trata-se de um projeto de educação para a emancipação humana, que conhece, respeita e acolhe a diversidade, entendendo que, de fato, todas as pessoas são diferentes (em características, necessidades, gostos, anseios, crenças, formas de pensar e de se posicionar no mundo), e essas diferenças não se constituem em uma ameaça .mas em riqueza para a humanidade.”
(DISTRITO FEDERAL, 2018, p.49).

Para professoras e professores:



Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

Ministério da Educação



Ler com bebês e crianças.

Ana Neila Torquato



Entre cores, rabiscos e garatujas

Fotos (arquivo da instituição)



Fotos (arquivo da instituição)

As diferenças nos unem e nos tornam transformadores sociais

2.6. E se você for “o/a diferente” do baile?⁴⁰

CRE Santa Maria

José Alves de Oliveira⁴¹

Para as crianças da Educação Infantil a vida pode ser uma festa constituída por brincadeiras, descobertas e possibilidades. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2009), “a criança é centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas[...].” (p. 86). Nessa perspectiva, a primeira etapa da Educação Básica deve garantir os direitos das crianças em sua diversidade e integralidade,

40. Texto elaborado por José, Coordenador Intermediário da CRE de Santa Maria, com base no relato de experiência da diretora do CEI 210 de Santa Maria, Maria Célia Mendes da Rocha.

41. Professor da Educação Básica - Atividades, Letras, Educação Física. Especialista em Gestão pública. Coordenador intermediário - CI da UNIEB/CRE Santa Maria. E-mail: jose.oliveira@se.df.gov.br



Fotos (arquivo da instituição)

Na brincadeira aprendemos a diversidade

prioritariamente, na prevalência da necessidade de “explorar” o mundo a partir de seus processos de imaginação e criação que lhes são peculiares.

Conhecer os espaços de mundo propensos e próprios para seu desenvolvimento emocional, afetivo, ético, moral, cognitivo tende a ser consequência do seu direito de participação em eventos que lhes são proporcionados, inclusive e principalmente, para sua autodescoberta, experimentando e convivendo “com e em” seu universo pueril.



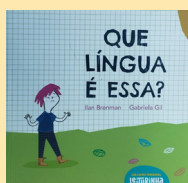
Veja, gente, que você é diferente!

Tracey Corderoy & Joe Berger



Gigante.

Mateus Rios



Que língua é essa?

Ilan Brenman & Grabiela Gil



Vai embora grande monstro verde.

Ed Emberley

Desta feita, tudo isso logo se correlaciona boa parte das experiências de vida da criança pequena ao ambiente escolar, sendo esse o seu contexto de atuação, participação e expressão, experienciando assuntos diversos permeados por ludicidade: brincando, cantando, dançando, contemplando, se permitindo...

Debruçando-se sobre as bases teóricas e metodológicas das quais não se pode prescindir na Educação Infantil, se assim o for, é lugar comum que o planejamento de todas as atividades permita aos docentes, diretamente, e aos discentes, indiretamente, a certeza de que a práxis pedagógica alcança os objetivos almejados.

Em Santa Maria, nossas escolas se pautam no princípio da formação das crianças pequenas como protagonistas, partícipes da promoção do direito de



Um olhar atento para compreensão das diferenças

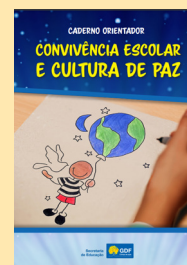
Fotos (arquivo da instituição)

aprender. Como exemplo, o Centro de Educação Infantil 210 - CEI 210 de Santa Maria dinamiza seu Projeto Político Pedagógico e representa com propriedade a Coordenação Regional de Ensino e todas as suas escolas da referida etapa da Educação Básica vinculadas, com o fomento da pauta "Diversidade" e toda a contextualização abrangente, em seu cotidiano. Uma brilhante amostra do trabalho concluído com êxito foi o "Baile da Maju", no ano de 2022, motivado pela obra "Maju



Valério Costa

Para professoras e professores:



Convivência Escolar e Cultura de paz
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

não vai à festa⁴²", da autora Mônica Pimentel. No baile da diversidade, o lema foi ensinar às crianças que as "diferenças nos enriquecem". O projeto está respaldado no Campo de Experiência "o eu, o outro e o nós" com propósitos explícitos de inclusão, (auto)valorização, (auto)aceitação, convívio respeitoso nas relações, autoestima, empatia e a capacidade de "ser" nas múltiplas experiências às quais a criança vivencia no ambiente escolar e fora dele, com poder de escolha, decisão e se permitindo, a partir da orientação de quem pode lhe encaminhar em sua jornada acadêmica, para a vida!

42. PIMENTEL, M. Maju não vai à festa. [s.l/s.n.] 1ª ed. 2021.

2.7. Identidade e diversidade na Educação Infantil: um olhar para os Direitos Humanos.

SUBIN/DSADHD/GDHD⁴³
Kamilla Beatriz Porto Feitosa⁴⁴
Marcela Araujo Moraes Ribeiro⁴⁵

SUBEB/UNIGEEB/DIINF⁴⁶
Andressa Urtiga Moreira⁴⁷
Ana Paula Rodrigues da Silva⁴⁸

Após o fim a 2ª Guerra Mundial, ainda sob o impacto das atrocidades, dos conflitos e das múltiplas violações, diferentes nações, reunidas em assembleia por meio da Organização das Nações Unidas - ONU, proclamaram, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH. Tal Declaração, historicamente, tornou-se o marco legal internacional mais importante sobre os Direitos Humanos, com o objetivo de construir as bases para a paz e para uma sociedade em que os horrores da guerra não pudessem se repetir.

Nessa conjuntura histórica, é necessário considerar que apenas a DUDH, no sentido teórico, não é o suficiente para a sua real concretização. Desse modo, a Educação em e para os Direitos Humanos – EDH pode ser considerada uma área de pesquisa fundamental para que os princípios e os direitos enunciados enraízem-se na cultura e concretizem-se nas relações e na sociedade.

Ao mesmo tempo, também é necessário considerar que a EDH visa a justiça social, de forma ampla, extrapolando a área jurídica e os direitos anunciados na referida Declaração (Moreira, 2021). Segundo Moreira (2021), a EDH possui um caráter denunciativo e combativo em relação às múltiplas violações da dignidade e da integridade humana, colocando em discussão a própria condição/legitimação do humano. Afinal, ainda há inúmeras conjunturas sócio-históricas em que a desumanização impera.

Historicamente, na América Latina, uma série de ações foram desenvolvidas, em relação à EDH, dentre as quais destacam-se:

a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (criada em 1994), o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (criado em 2003), o I Colóquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos (realizado na Argentina, em 2006), a resolução 16/1, aprovada pela Assembleia Geral da ONU (em 2011) [e] a Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación em Matéria de Derechos Humanos (SOUSA apud MOREIRA, 2021, p. 7)

43. Gerência de Direitos Humanos e Diversidade - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

44. Pedagoga, Gerência de Programas Projetos e Parcerias em Tempo Integral. E-mail: kamilla.feitosa@se.df.gov.br

45. Psicóloga, Gerência de Direitos Humanos e Diversidade. E-mail: marcela.moraes@se.df.gov.br

46. Diretoria de Educação Infantil - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

47. Professora da Educação Básica, Mestra e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Gerência de Atenção às Unidade Públicas. E-mail: andressamoreiraprof@gmail.com

48. Professora da Educação Básica, Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, Assessoria à Diretoria. E-mail: anapaularsias@gmail.com

Portanto, essas ações - e inúmeras outras forjadas na perspectiva da EDH - extrapolam as teorias e as leis em vigor. Nesse viés, ressalta-se que a EDH não trata apenas “sobre” os Direitos Humanos, mas é uma Educação “em e para” a garantia desses Direitos, bem como para a elaboração e a implementação de novas legislações e/ou ações que promovam a justiça social, nos mais variados contextos.

No que diz respeito ao contexto educacional, é imprescindível que a EDH integre as vivências/práticas escolares e que, também, possa extrapolar as relações escolares, permeando a vida familiar e cultural dos bebês, das crianças, dos estudantes – das mais diversas idades e etnias – e dos demais sujeitos da comunidade escolar.

Ainda em relação ao contexto educacional, no que concerne aos processos de escolarização e à EDH, é necessário alertar que, historicamente, a educação também

serviu ao desequilíbrio entre os indivíduos fomentando alienação, exclusão e exploração. A história revelou e ainda revela que apesar de vigorar em muitos momentos, lógicas unilaterais na educação, tornando-a munição para um desenvolvimento individualista, é também na educação que podemos alcançar o livre desenvolvimento de todos. (MANACORDA apud SILVA, 2016, p. 41)

Esse “livre desenvolvimento de todos”, em âmbito escolar, e a garantia da educação – prevista em termos legais⁴⁹ – pode acabar sendo vetada ou deturpada por vias “unilaterais” de ensino, “reduzindo o direito de aprender a apenas estar no mundo e não, a saber, como ele funciona e assim transformá-lo” (SILVA, 2016, p. 41).

Sobre essa capacidade de transformação da realidade e do mundo, no contexto da Educação Infantil e da EDH, destaca-se, por exemplo, a Plenarinha⁵⁰. Isso, porque, o projeto Plenarinha é uma ação que visa constituir oportunidades de participação democrática para as crianças, ressaltando a sua condição de sujeitos de direitos.

Ademais, é notável que, no presente ano, o Caderno Guia da Educação Infantil enfatiza o tema dos Direitos Humanos, abordando a identidade e a diversidade na Educação Infantil, enquanto temas fundamentais à promoção e à garantia desses direitos. A diversidade cultural, por conseguinte, é um aspecto característico da população do Distrito Federal, ressaltado no Currículo em Movimento - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018). No próprio currículo, observa-se que as crianças são oriundas de diversos estados do país, de outros países e de diversas origens étnicas; como indígenas e quilombolas.

A criação de espaços de escuta sensível e partilha, em que as crianças tenham o direito de se expressar e de compartilhar as suas culturas e saberes, é fundamental para

49. Com início em 2013, “a Plenarinha é um projeto da Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB, sob a coordenação da Diretoria de Educação Infantil - DIINF, realizado por toda a comunidade escolar, voltado, prioritariamente, à Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. [...] [Sua intenção principal] é a participação efetiva das crianças, suscitando o desenvolvimento de novas políticas e a organização do trabalho pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2022, pp. 7-8).

50. A expressão “se torna humana”, aqui, diz respeito ao caráter social da mesma e não ao seu caráter biológico (referente à raça humana).

a valorização da diversidade e para a ampliação do repertório cultural de cada criança, no ambiente escolar e na vida. Sobre a noção de escuta sensível, Buber (apud SILVA, 2016) argumenta que esse tipo de escuta promove a percepção do outro, a encarnação verdadeira do Eu e Tu no mundo. A conversação genuína, outra essência importante do diálogo, [...] pressupõe que, mesmo na contraposição de ideias entre os participantes da conversa quanto ao objeto discutido, exista a reciprocidade na linguagem, na aceitação dos modos de ser. (p. 51)

A proposta temática da diversidade ou dos diferentes “modos de ser” atrelada à EDH, visa encorajar a multiplicação e a ampliação de tais espaços – de escuta e partilha – na Educação Infantil. É diante desse contexto, que a Gerência de Direitos Humanos e Diversidade – GDHD e a Gerência de Atenção às Unidades Públicas - GAP, dentro das suas esferas, propõem uma reflexão séria e, ao mesmo tempo, lúdica acerca do tema central deste texto, sinalizado no título - Identidade e Diversidade na Educação Infantil: um olhar para os Direitos Humanos. Afinal, é pelo brincar e pela imaginação que a criança se desenvolve e satisfaz dados anseios que, ainda, não são possíveis de satisfazer na sua realidade imediata (Vigotski, 2009), constituindo aspectos psíquicos e identitários relevantes para a sua formação integral.

A construção da identidade de uma criança é, por sua vez, um processo envolto em uma série de descobertas. Descobertas, estas, que vêm atreladas a diversas perguntas, tais como: Quem sou eu? Como sou? Quem é você? É durante a infância e, sobretudo, dentro do contexto escolar que a criança começa a perceber dadas diferenças e é, também, nesse contexto que a sua singularidade é constituída em (inter)relação as outras singularidades/especificidades: das turmas, das professoras, dos grupos de amigos, das famílias, dos espaços etc.

Assim, é notável que a escola proporciona vivências sócio-culturais à criança em um ambiente consideravelmente distinto do seu ambiente familiar, fato que contribui para o seu desenvolvimento e para o seu conhecimento a respeito de si própria e do outro, forjando a sua personalidade em (inter)relação com os demais e com o seu meio, reiteramos. Isso se dá porque, “em termos gerais, durante o desenvolvimento, as relações interpessoais passam para uma relação intrapessoal” (MEINERT, 2013, p. 76), constituindo o sujeito político e social, em constante processo de desenvolvimento.

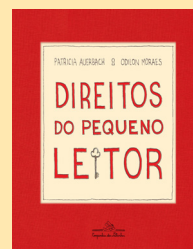
É cabível salientar que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a escola é considerada um espaço fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança ou, ainda, para o seu processo de humanização. Segundo Meinert (2013), “a teoria histórico-cultural dá suporte para o estudo de como a criança se torna humana e a importância da educação no processo de humanização” (p. 75). Assim, compreende-se que a construção de uma sociedade mais justa/humanizada e menos segregacionista/exploratória, por exemplo, pode nascer (ou sucumbir), exatamente, no ambiente escolar. Isso, por sua vez, sinaliza a grande responsabilidade que a educação e que os processos de escolarização, especificamente, possuem no todo social.

A escola, por ser um espaço privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento, deve oportunizar a inclusão de todos sem, ao mesmo tempo, homogeneizar-se (CUNHA; ROSSATO, 2015). Na Educação Infantil, é necessário considerar que todos os sujeitos que trabalham nas instituições escolares participam e promovem as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, é notável que uma aprendizagem pautada na diversidade e na valorização da identidade das crianças promove uma saudável e fortalecida autoestima, fato que contribuirá para o seu desenvolvimento psicoemocional, ao longo de toda a sua jornada de vida.

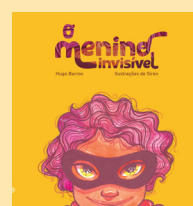
Conforme discorremos, esse processo de aprendizagem pautado na valorização da diversidade e da identidade, no contexto da Educação Infantil, deve ser preenchido de brincadeiras ou pelo brincar - enquanto direito fundamental da criança e meio basilar do seu desenvolvimento. É na ação lúdica, por exemplo, que as diferenças e similitudes podem ser reconhecidas e (res) significadas. Nesse sentido, "as interações durante o brincar podem fazer das diferenças possibilidades para o reconhecimento do outro, interferindo em processos de exclusão e desnaturalizando situações de discriminação" (DIAS; FERREIRA, 2019, p. 338), por exemplo.

Reforçamos, ainda, que a Unidade Escolar - UE é um espaço relevante para percepção, (inter)relação e transformação do eu, do outro e do meio. A Educação Infantil, notadamente, compreende uma importante etapa de desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais e, para a maioria das crianças, a escola é o primeiro espaço em que se desenvolvem atividades intencionalmente planejadas, visando o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (2018) orienta, ainda, que "a intencionalidade do trabalho educativo com as crianças das mais diversas culturas deve estabelecer vínculos com os seus valores culturais, sociais, históricos e econômicos" (p. 15).

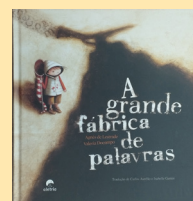
Além de contribuir para o desenvolvimento e o reconhecimento de vínculos e valores, a Educação Infantil possui "papel relevante no que concerne à cons-



Direitos do Pequeno Leitor.
Patricia Auerbach e Odilon Moraes



O menino invisível.
Hugo Barros



A grande fábrica de palavras.
Agnès de Lestrade & Valeria Docampo

Para professoras e professores:



Educação, Diversidade, Direitos Humanos e Cidadania.
Lúcia Helena Cavasin Zaboto Pulino & Clerismar Aparecido Longo (Orgs.)

trução da identidade da criança e do seu autoconhecimento como sujeito social. É sendo conhecedora de seu papel que a criança vai [se] desenvolver [...], aprender, ser e conviver com os outros" (BARBOSA; SABOIA, 2020, p. 1), contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e com sujeitos mais conscientes de si mesmos e de suas capacidades de criação e de transformação do mundo. É nesse sentido, também, que a Educação Infantil impulsiona a cidadania, se relacionando diretamente com a garantia dos direitos humanos.

Diante do exposto, Magalhães e Rostirola (2022), enfatizam que experiências que permitem e encorajam o reconhecimento e a valorização da diversidade, na Educação Infantil, são de suma importância para que a criança aprenda a respeitar outras pessoas com as suas diferenças e individualidades e que, a partir desse convívio, tenha referências para construir a sua própria individualidade. Itani (1998), por sua vez, ressalta que as diferenças existem e não podem ser negadas. Segundo a autora, é importante afirmar a diferença sem com isso destruir o outro, nem mesmo destruir-se. O fato é que para afirmar o meu 'eu' não preciso necessariamente passar pela negação do outro. [...] O outro, que é diferente, não é algo que possa ou não deva existir. Ele existe. (ITANI, 1998, p. 128)

Com base nessas considerações, salientamos que a Educação Infantil não pode se furtar das discussões sobre a diversidade, fortalecendo a identidade e a autonomia da criança. Portanto, as práticas educativas devem estar pautadas no respeito e na valorização não só do outro, mas do "quem eu sou", na própria identidade da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 9º, inciso VII, fazem a seguinte exigência:

Art. 9º – As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...] VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2009, p. ?)

É pertinente evidenciar que os eixos temáticos propostos neste Caderno Guia da Educação Infantil 2023/2024 - identidade e diversidade; inclusão e respeito às diferenças; culturas e povos originários e; pertencimento e coletividade - vão ao encontro dessa exigência curricular e constituem um incentivo para a promoção das vivências éticas e estéticas, mencionadas na citação supracitada. Assim, a escola que prioriza a convivência com as diferenças, de modo justo e saudável, torna-se um ambiente que perpetua a inclusão, formando pessoas mais tolerantes e empáticas. É imperioso que as nossas crianças possam entender que existem formas diferentes de ser, pensar, sentir, agir e viver. Conhecer a sua identidade e se apropriar dela, desde a primeira infância, é também assumir uma postura aberta e respeitosa diante do outro, do mundo e de si mesmo.

Além disso, valorizar o rico pluralismo cultural é fundamental para que as nossas crianças cresçam livres de quaisquer tipo de preconceitos, desenvolvendo mais consciência social e responsabilidade nas relações. Afinal, a inteligência emocional é beneficiada quando existe uma educação voltada para o respeito às diferenças (FONSECA, 2016).

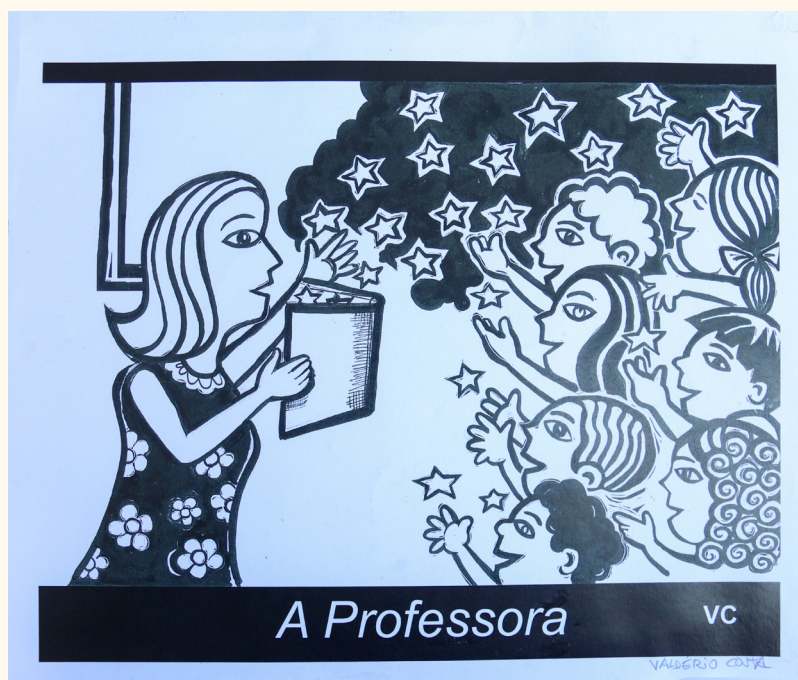
O ensino-aprendizagem da diversidade, nas escolas de Educação Infantil, deve servir como meio para que as crianças aprendam a reconhecer diferen-

ças e semelhanças, sem estabelecer segregações entre seus pares, demais membros da comunidade escolar e para além. É importante destacar que nenhum indivíduo nasce preconceituoso (racista, machista, homofóbico, xenofóbico, capacitista etc.), aprende-se a ser, conforme a clássica assertiva de Nelson Mandela: “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (MANDELA apud SILVA, 2020, p. 13).

No entanto, da mesma forma que se ensina, por diferentes meios, a discriminar de modo preconceituoso, pode-se ensinar, com intencionalidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças. E é essa a tarefa que se impõe e que precisa estar inserida no cotidiano escolar da Educação Infantil e da educação, de forma abrangente.

É, exatamente, para contribuir para a formação de uma geração que respeita as diferenças e que busca a redução das desigualdades, que a GDHD e a GAP ratificam que urge, nos ambientes escolares, a prática de projetos que oportunizem um aprendizado mais empático, que permita criar às nossas crianças um sentimento de pertencimento e uma infância socialmente justa.

A escola e a Educação Infantil, sobretudo, pode ser compreendida como “um ninho” de todas as relações humanas, depois do convívio familiar. Sendo assim, é preciso preparar e humanizar as nossas crianças, sensibilizando-as desde a mais tenra idade, para uma convivência baseada na tolerância, no diálogo e na empatia.



2.8. Desafio de trabalhar a diversidade com bebês, crianças bem pequenas e pequenas: o exemplo da Educação Precoce

CRE Taguatinga

Fabiola Rodrigues Dutra Mariano⁵¹

Janaina Araujo Teixeira Santos⁵²

Sabrina Marques Oliveira⁵³

O que é diversidade? A etimologia ou origem da palavra diversidade é derivada do latim “diversitas, atis”, e significa “variedade, alteração, mudança, diferença” (FERREIRA, 1999). Trabalhar a diversidade étnica e cultural, na Educação Infantil, é muito importante para que a criança aprenda a respeitar as outras pessoas em suas particularidades e para que ela tenha referências para construir a sua própria individualidade, a partir de suas vivências com a sua família, demais seres e ambientes (DISTRITO FEDERAL, 2018). Na Educação Infantil, o trabalho com a diversidade tem o objetivo de trazer à luz o significado da própria palavra, o seu conceito e a sua aplicabilidade no cotidiano das crianças, por meio das interações, brincadeiras e das relações estabelecidas entre a criança e o contexto social que a cerca.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a criança como sujeito histórico de direitos:

Como tem se visto, os conceitos que identificam a infância se constituíram ao longo da história até se depararem com a criança definida como sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva. Mediante suas interações, relações e práticas cotidianas, a criança utiliza o brincar, a imaginação, a fantasia, a observação, as narrativas, os questionamentos, experimenta, aprende e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010a, p. 12).

Além disso, desenvolver o tema da diversidade, partindo do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (2018), exige abranger os eixos integradores e os temas transversais, por estes abarcarem assuntos pertinentes e fundamentais – emergentes e, até mesmo, urgentes – à realidade sócio-cultural brasileira e planetária, como é o tema da sustentabilidade, por exemplo. A diversidade, portanto, deve permear diferentes assuntos e ações pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, de tal modo que conscientize as crianças e os/as profissionais da educação, promovendo a compreensão do próprio conceito (diversidade) e a sua aplicabilidade prática, nas esferas privada e pública, e contribuindo para uma sociedade mais empática e respeitosa.

51. Pedagoga pelo Centro Universitário Estácio de Brasília. Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva na Faculdade Unyleya. Vice diretora do CEI 04 de Taguatinga. E-mail: Fabiola.mariano@edu.se.df.gov.br

52. Doutora em atividade física e/ou psicomotricidade para populações especiais, professora de Educação Física da Educação Precoce do CEI 04 de Taguatinga. E-mail: janainateixeira@edu.fe.df.gov.br

53. Pedagoga pela Universidade Católica de Brasília. Psicopedagoga pela FAJESU. Especialista em Educação Infantil pela UNB Professora da Educação Precoce. Atualmente diretora do CEI 04 de Taguatinga. Sabrina.marques@edu.se.df.gov

Equivocadamente, muitos profissionais da educação podem pensar que desenvolver o tema/conceito da diversidade com as crianças é algo inalcançável ou longe das vivências dos pequenos. Porém, reforçamos que várias são as possibilidades de trabalho pedagógico intencional, no cotidiano da Educação Infantil, acerca dessa temática, considerando que a diversidade integra múltiplas dimensões da vida e que, na escola, ela pode permear atividades pedagógicas com objetivos variados, ampliando e enriquecendo o campo de experiência das nossas crianças. Nesse percurso, vale destacar que:

[...]A intencionalidade do trabalho educativo com crianças das mais diversas culturas deve estabelecer vínculos com os valores culturais, sociais, históricos e econômicos de suas comunidades, onde a instituição que oferta se estabelece como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade social das crianças, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23).

No dia a dia da Educação Infantil, a/o docente deverá propiciar momentos de escuta e rodas de conversa para conhecer cada criança, respeitando as suas peculiaridades (culturais, religiosas, étnicas, econômicas etc). Sobre essa atitude de respeito às diferenças, a título de exemplificação, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) incluiu nas pautas internacionais, da década de noventa, novos grupos sociais em situação de desvantagem. Essa declaração também apresenta uma alteração relevante sobre a concepção de escola, ao afirmar que

[são] as escolas [que] devem se ajustar a todas as crianças [e não o contrário], independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. [...] [Nesse contexto,] a expressão 'necessidades educativas especiais' refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças [...] (UNESCO, 1994, p. 6, grifo nosso).

Os primeiros anos de vida de uma criança são, particularmente, importantes e a escola tem sido um espaço onde, cada vez mais cedo, as crianças chegam e permanecem a maior parte dos seus dias e das suas infâncias. Isso, por sua vez, aumenta a responsabilidade dos/as profissionais da área educacional e do Estado, considerando a relevância ou o papel da escola no desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA et al., 2018). Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS, 2005 apud BRASIL, 2016), o desenvolvimento infantil pode ser definido como um processo multidimensional e integral, que se inicia com a concepção e que engloba o crescimento físico, a maturação neurológica, o desenvolvimento comportamental, sensorial, cognitivo e de linguagem, assim como as relações sociais e afetivas e tem, como efeito,

tornar a criança capaz de responder às suas necessidades e às necessidades do seu meio, considerando o seu contexto de vida e as suas aprendizagens.

Diversidade e inclusão na rede pública do Distrito Federal: a Educação Precoce

A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas que visam atender, de forma mais efetiva, os direitos da criança na primeira infância (BRASIL, 2016). No Distrito Federal, especificamente, a Orientação Pedagógica da Educação Precoce (DISTRITO FEDERAL, 2006) complementa dadas ações educativas, na Educação Infantil, por meio do Programa Precoce⁵⁴ (SEE-DF). Tal orientação pedagógica parte de uma lógica fundamentada no respeito à diversidade e forja estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas para atender às necessidades específicas das crianças que participam do referido programa (OLIVEIRA et al., 2018).

Além disso, o Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos, na Educação Precoce, considera a integralidade e a potencialidade das crianças e busca, por meio de uma ação pedagógica relacional e voltada à diversidade, alavancar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, em diferentes contextos. É, também, um trabalho educativo que inclui as famílias, integrando-as aos processos pedagógicos, por meio de orientações e demais ações cabíveis. O programa abrange todas as regiões administrativas do Distrito Federal e conta com profissionais pedagogos e educadores físicos, em suas equipes.

Historicamente, vale citar que o Programa Precoce tem origem no Early Head Start Program, desenvolvido nos Estados Unidos (OLIVEIRA, 2018). No Brasil, o programa foi criado em 1987, pela psicóloga Francisca Roseneide Furtado do Monte, com o nome Programa de Estimulação Precoce (DISTRITO FEDERAL, 2006). O objetivo geral do programa é:

Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como a orientação, o apoio e o suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundado na dimensão humana. (DISTRITO FEDERAL, 2005)

Partindo do exemplo da Educação Precoce, é possível afirmar que a família é parte integrante e vital do processo educativo dos bebês e das crianças. Assim, a escola precisa desenvolver estratégias para estreitar vínculos, efetivando o seu papel de aliada e de colaboradora do desenvolvimento da criança, complementando a ação da família e da comunidade em sua função cidadã.

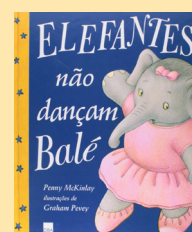
54. O Programa Precoce “destina-se a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11(onze) meses e 29 dias que apresentem atraso no desenvolvimento e que encontrem-se em situações de risco, de prematuridade, com diagnóstico de deficiências ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação” (DISTRITO FEDERAL, 2020). Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-precoce/>> Acesso em: 14 de jul. 23.

O trabalho na Educação Precoce fundamenta-se, de modo geral, em pressupostos teóricos de autores como Vigotski, Piaget, Wallon, Corsaro e Sarmiento, tendo em vista, também, a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, criada pelo psicólogo Bronfenbrenner (BRASIL, 2016). Essas referências teóricas constituem fundamentos, acerca do desenvolvimento infantil e das culturas da infância, que orientam as ações do mencionado Programa (BRASIL, 2016).

De acordo com a perspectiva Bioecológica, a escola deve tomar o papel de aliada e colaboradora no desenvolvimento da criança, no seio familiar e no ambiente escolar, contribuindo para a construção de um cidadão saudável (KELMAN apud MACIEL e BARBATO, 2010). Nesse sentido, reforçamos que é de praxe do Programa de Educação Precoce a participação direta dos familiares nos atendimentos às crianças e o intercâmbio de informações sobre a evolução delas, assegurando a eficácia do planejamento e a continuidade das ações nos lares (DISTRITO FEDERAL, 2006). A abordagem utilizada na Educação Precoce é, portanto, integrada de modo a permitir o desenvolvimento da criança, bem como minimizar deficits já existentes e prevenir o surgimento de outros distúrbios no seu processo de desenvolvimento (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Segundo Oliveira et al. (2018), o Programa de Educação Precoce se apresenta enquanto espaço educacional que promove a inclusão desde a Primeira Etapa da Educação Infantil. Pois, por meio de atividades brincantes, as crianças da Precoce experimentam diversas maneiras de agir, de sentir, de pensar, de aprender, de se expressar criativamente e de se aprimorar, desenvolvendo as múltiplas linguagens e se relacionando socialmente.

Diante de todo o exposto, percebe-se que a diversidade perpassa a vida escolar de forma abrangente, desde as especificidades da Educação Precoce até o Ensino Médio. Desse modo, cabe à equipe pedagógica escolar e ao Governo proporcionar ambientes educacionais acolhedores, tais como os da Educação Precoce, por exemplo, mas contemplando as especificidades de cada Etapa e Modalidade de Ensino, além de cada contexto sócio-histórico cuja escola se insere. Por fim, vale ressaltar a importância do conviver, do brincar e das mais diversas formas de brincadeiras e de infâncias, no que concerne a garantia da própria diversidade e da inclusão social na vida escola e para além.



Elefantes não dançam balé.
Penny MCKinlay



O coelho esquisito descobriu que é bonito.
Lu Chamusca

Para professoras e professores:



Indicadores de qualidade da Educação Infantil.
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

3º EIXO TEMÁTICO:

Culturas e Povos originários

“ – A África, meu pequeno Chaka?
A África é preta como a minha pele,
é vermelha como a terra,
é branca como a luz do meio-dia,
é azul como a sombra da noite,
é amarela como o grande rio,
é verde como a folha da palmeira.”
(SELLIER; LESAGE, 2006, p. 09)

3.1. Identidade e diversidade indígena e afrobrasileira na perspectiva decolonial⁵⁵

Ana Tereza Reis da Silva⁵⁶
Barbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida⁵⁷

1. Quais são as suas memórias de infância em relação às culturas indígenas e afrobrasileiras?

Eu, Ana Tereza, venho de uma comunidade ribeirinha, localizada na região de várzea do município de Santarém-PA. Tendo nascido e crescido nesse lugar, as primeiras imagens de que tenho memória estão relacionadas com a paisagem dessa região, marcada pela presença imponente e determinante dos rios e das florestas na vida das pessoas. Nossas casas são feitas de palha e madeira. As canoas e remos, que constituem o principal meio de transporte nessas paragens, também são fabricados com a madeira retirada da floresta. Os fogões a lenha são feitos de barro, assim como os potes onde guardamos água para beber e cozinhar. As vasilhas de armazenar, de comer e beber são fornecidas pelas cuieiras⁵⁸. As crianças são ensinadas desde cedo a reconhecerem as plantas e os animais criados soltos no quintal como entes que participam da vida dos humanos, numa aceção expandida de família. Seus brinquedos e territórios do brincar são os banhos de

55. A perspectiva decolonial considera que a produção do conhecimento ultrapassa a lógica social eurocêntrica e capitalista, ainda vigente e predominante. Nesta perspectiva, busca-se a superação das formas/estruturas (sociais, educacionais, acadêmicas etc.) coloniais e exploratórias, reconhecendo heranças ou "feridas" históricas como a escravidão de pessoas negras e as múltiplas violações dos direitos dos povos indígenas, por exemplo. Historicamente, apesar de inúmeros países não serem mais considerados Colônias - como o Brasil foi de Portugal, "a colonialidade sobrevive" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18) no/pelo racismo, genocídio indígena, trabalho escravo infantil e outras tantas expressões que cerceiam os direitos e a dignidade humana.

56. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UnB), e Professora Associada III da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: anaterzareis@unb.br

57. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). E professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: barbara.unbfe@gmail.com

58. "Cuieiras" é uma referência popular à árvore *Crescentia cujete* (nome científico) cujo fruto pode ser transformado em utensílios domésticos, instrumentos musicais e artesanatos diversos. Para mais informações acesse: <http://olimpiareisresque.blogspot.com/2020/10/cuieira-crescentia-cujete.html>

SAIBA MAIS BARBARA RIBEIRO DOURADO PIAS DE ALMEIDA



Atuando na escola pública do Distrito Federal como professora antirracista aos meus 27 anos de idade (Brasília, 2022)

Nascida em Brasília, viveu parte de sua infância e adolescência em Rondônia. Foi criada por uma mãe solo, que teve três filhos. Toda educação básica foi em escola pública e quando ingressou na Universidade de Brasília foi contemplada pelas políticas de assistência estudantil. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). E professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Investigadora do Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA/UnB). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDE/CNPq).

Fotos (arquivo pessoal das autoras)

rio, as sombras das árvores, o terreiro, a mata, os sabugos de milho, as sementes, os passeios de canoa, o acompanhar os mais velhos na roça, na produção da farinha e na pescaria. Esse mundo e tudo que nele existe - saberes, práticas, artefatos e utensílios - são frutos das parcerias e reciprocidades entre águas, florestas e pessoas, e isso é profundamente indígena. Na verdade, as comunidades ribeirinhas e caboclas da Amazônia são consideradas herdeiras dos povos indígenas justamente porque preservam essa ancestralidade não apenas em seus corpos e traços biofísicos, mas, também, em seus saberes, práticas, costumes e modos de vida.

Eu, Barbara Almeida, cresci pelas periferias de Brasília e dividi a infância com Ji-Paraná – Rondônia. Tive minha infância marcada pela convivência em comunidade. Minhas memórias afrobrasileiras na infância foram marcadas pelas brincadeiras com as demais crianças na rua, correndo entre esquinas e fazendo dos espaços sem iluminação esconderijos de pique-esconde, soltando pipa naquele céu em que tudo era possível, recebendo amigos em casa e sentando na calçada com aquele sentimento de estar em família. Naquela época, vivendo uma realidade periférica, minha mãe recebia visitas em qualquer hora do dia, vendia seus pães caseiros, e no ar me lembro daquele cheiro de cafezinho. As mães conversavam e resgatavam memórias do passado, falavam sobre as situações sofridas na vida, bem como sobre aquela planta boa para se fazer um chá. Nessas vivências, nos sentíamos menos fragilizados pelas injustiças sociais e étnico-raciais, pela racialização, estigmas, ausência do Estado e falta de oportunidades que tanto marcam as famílias negras periféricas. E quando as situações se complicavam sabíamos com quem contar, chamávamos pessoas para rezar, mobilizávamos o espírito de irmandade e comunidade que sempre esteve presente na luta por sobrevivência da população preta. A arte cotidiana era em desobediência a dor, minha mãe com pouco e no simples deixava a cozinha sempre com cheirinho no ar. Suas plantas possuíam vasos criativos, reciclados de garrafas de plástico. Nossa casa sempre contou com o famoso crochê e artesanatos trabalhados pelas mãos de minha mãe. Um quadro com cores escuras, representando três barcos no rio, feito de giz de cera, nos acompanhou por um tempo, carregando memórias da juventude de minha mãe.

2. Qual a importância da Educação das relações étnico-raciais desde a primeira infância?

O antropólogo e professor congolês Kabengele Munanga (2003; 2015) nos ensina que ninguém nasce racista, as pessoas aprendem a ser racistas. Isso quer dizer que é pela educação que aprendemos a identificar e reconhecer nossas diferenças como desigualdades, a racializar pessoas negras e indígenas, enxergando-as como inferiores em razão de suas origens culturais e de suas características. Aqui, precisamos entender educação em sentido amplo, como processos sociais que abarcam diferentes tempos/espacos da vida em sociedade (a família, a escola, a comunidade, os livros, os meios de comunicação, as brincadeiras).

Como qualquer ser humano, crianças pequenas podem internalizar e reproduzir ideias, palavras e atitudes racistas, sem que estejam municiadas para reconhecer esses gestos como uma violência que gera dor, exclusão, desigualdade. Em pesquisa intitulada **Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil**, Barbara Almeida (2023) demonstrou como as crianças reproduzem o racismo no cotidiano da escola e nas atividades em sala de aula. Por outro lado, a pesquisa também nos dá esperança ao indicar que, diferente dos adultos, as crianças estão abertas a mudar suas perspectivas quando compreendem que determinadas atitudes não são socialmente aceitáveis.

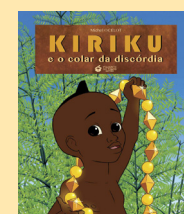
Por isso é fundamental que a educação antirracista esteja presente na vida das pessoas desde a primeira infância. Não se trata de uma pedagogia da culpa, mas de uma pedagogia da amorosidade que seja capaz de preparar as crianças para reconhecerem o racismo como violência e, em contrapartida, acolherem a diversidade como um valor a ser cultivado; como uma positividade e uma potência que torna o mundo mais plural e diverso.

Temos defendido que a educação antirracista não é apenas um projeto urgente e necessário, mas um direito: as crianças têm o direito a uma educação que lhes ofereça letramento racial, que lhes ensine a serem antirracistas, que as municie para combaterem o racismo, que as encorajem a afirmarem suas identidades e a terem orgulho de suas ancestralidades africanas e indígenas, que as capacite para construir relações étnico-raciais baseadas no diálogo intercultural, no acolhimento da diversidade e no respeito mútuo.

Há quem diga que as crianças não são capazes de compreender um assunto tão complexo quanto o racismo. Nós defendemos que as crianças são agentes ativos na sociedade, que interagem com os estímulos que recebem, produzindo suas próprias interpretações e leituras de mundo. Podem compreender, portanto, o que é o racismo, como o reproduzimos e como podemos ser antirracistas. Isso depende apenas de como abordamos o tema, modulamos a linguagem e quais recursos mobilizamos visando tornar o debate acessível ao universo das infâncias.



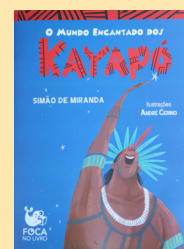
Amores em África.
Lenice Gomes



Kiriku e o colar da discórdia.
Michel Ocelot



O Tupi que você fala.
Claudio Fragata



O mundo encantado dos Kayapó.
Simão de Miranda



Poeminhas da Terra.
Márcia Leite & Tatiana Mões

Para professoras e professores:

Projeto Vídeo nas Aldeias
Link: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>

3. Como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 têm sido trabalhadas nas escolas e o que a formação inicial e continuada das/os docentes tem a ver com isso?

SAIBA MAIS ANA TEREZA REIS DA SILVA



Ana Tereza Reis da Silva é originária da região de várzea de Santarém, cabocla-ribeirinha, com ancestralidade indígena. Professora Associada III da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT). Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e pelo Instituto de Estudos Avançados (USP/IEA), com bolsa FAPESP. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (Gpdes/UnB). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre os seguintes temas: Educação em Direitos Humanos, Educação Intercultural, Diálogo de Saberes, Educação, Ambiente e Sociedade, Educação das Relações Étnico-raciais, Educação em Contexto de Povos e Comunidades Tradicionais, Prática e Epistemologias Decoloniais.

No ano de 2023 celebramos 20 anos da Lei nº 10.639/2003 e 15 anos da Lei nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino das Histórias e Culturas Afrobrasileiras e Indígenas na Educação Básica. Ao lado de outras conquistas, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e as Ações Afirmativas no Ensino Superior (Lei de Cotas nº 12.711/2012), essas leis representam um passo importante no enfrentamento do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) no Brasil.

Em que pese a importância e os avanços que essas conquistas representam, pesquisas têm demonstrado que a implementação dos marcos legais ainda enfrenta barreiras, resistências e muitos desafios. Um estudo recente, coordenado pelo Instituto Geledés sobre a aplicação dessas leis, indica que sete em cada dez Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação visando assegurar o ensino das Histórias e Culturas Afrobrasileiras e Indígenas (BENEDITO et al., 2023). Na maioria dos estabelecimentos que participaram do levantamento, a ausência dessas medidas salta aos olhos: não se observa sequer a menção à obrigatoriedade das leis nos planos municipais de educação; não há previsão de formação continuada aos docentes; tampouco estão previstas formas de introduzir a temática no currículo e nas práticas escolares. O estudo demonstra que 20 e 15 anos depois da promulgação das leis, duas dimensões essenciais para implementá-las ainda são lacunas a serem superadas. Trata-se, por um lado, de entender que “a concretização de uma política educacional precisa ir além da construção dos marcos legais”; por outro, de assegurar que “as medidas necessárias para

essa efetivação precisam ser estimuladas e incorporadas pelas gestões administrativas e pedagógicas das secretarias de educação de forma que se reflitam no ambiente escolar” (BENEDITO et al., 2023).

Um aspecto que reforça negativamente essa realidade e dificulta a incorporação do ensino das culturas e histórias afrobrasileiras e indígenas nas escolas são as omissões das leis acerca da formação das/os docentes. Os textos não mencionam, por exemplo, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. Conseqüentemente, embora as diretrizes nacionais para o ensino das temáticas afrobrasileiras e indígenas recomendem e reforcem a importância de uma formação inicial que capacite e municie as professoras e os professores para tratar desses assuntos em suas atuações docentes – de forma adequada e qualificada –, na prática as universidades não se sentem obrigadas a assegurar esse componente nos currículos dos cursos de graduação. Nesse sentido, um dado importante a observar é que muitas universidades públicas são instadas a ofertar a disciplina ERER por força de Termos de Ajustamento de Conduta derivados da atuação do Ministério Público Federal. Guardadas as proporções, o mesmo ocorre com a formação continuada que depende, sobremaneira, do compromisso e da iniciativa dos próprios docentes, das gestões públicas, das secretarias de educação e das escolas, em última instância.

Uma outra omissão do arcabouço legal diz respeito à não obrigatoriedade da implementação das leis na Educação Infantil. Hoje, o que se observa é que a presença das temáticas indígena e afrobrasileira em centros de educação infantil depende em grande medida de iniciativas da gestão escolar, do corpo docente ou da disposição individual de professoras/es historicamente engajados com essa pauta (ALMEIDA, 2023)..

Além dessas barreiras, é preciso ter em conta que superar mais de 500 anos de herança colonial e escravocrata leva tempo. O imaginário racista fundado na colonização e na escravidão, e que o mito da democracia se incumbiu de naturalizar, está entranhado nas estruturas de poder, nas relações sociais, nas dimensões materiais e simbólicas da sociedade brasileira. Por isso, a implementação dos avanços legais exige uma atuação firme do Estado, da sociedade organizada, dos movimentos sociais, das escolas, das universidades e dos profissionais da educação.

4. Como organizar estratégias que promovam uma educação antirracista na Educação Infantil?

Não existem receitas para a inclusão das temáticas indígenas e afrobrasileiras na educação básica, pois cada escola é um mundo singular com sujeitos, condições e necessidades diferentes e específicas. Mas entendemos que o diálogo com a comunidade pode ser um ótimo ponto de partida para a identificação de desafios e de oportunidades. Uma educação antirracista precisa estar vinculada com a realidade das crianças, devendo, portanto, estreitar laços, conhecer a comunidade, o território, as potencialidades, as necessidades, as dificuldades e procurar trabalhar

em parceria e em sintonia com movimentos locais. Esse caminho pode favorecer a identificação da criança com aquilo que está sendo colocado em prática.

Para que isso ocorra, um caminho profícuo é a colaboração com intelectuais, lideranças e mestras/es de saberes indígenas e afrobrasileiras. Essas parcerias constituem formas de educar por meio do diálogo intercultural e, ao mesmo tempo, formas de combater o racismo epistêmico e de promover justiça cognitiva, pois asseguram o protagonismo político, pedagógico e epistêmico de sujeitos que foram historicamente racializados (SILVA, 2023). Um processo educativo que prima pela diversidade de vozes também contribui para a desconstrução da ideia de uma identidade nacional única e do mito de democracia racial que tanto nega e esconde o Brasil plural (NASCIMENTO, 2017).

Outra via potente para educar para as relações étnico-raciais e para o antirracismo é o resgate das experiências e ancestralidades afrobrasileiras e indígenas das próprias crianças, que estão presentes no cotidiano, na história da comunidade, na memória individual e coletiva, nas tradições, costumes, valores e saberes. Nesse sentido, o conhecimento do território é fundamental para que as crianças construam sentidos para as aprendizagens a partir das práticas concretas que vivenciam, bem como dos saberes que já trazem para a escola. Isso nos leva a reconhecer que romper os muros institucionais da escola é uma *práxis* que abre caminhos, produz deslocamentos, fomenta diálogos e colaborações, constituindo novas comunidades de aprendizagens.

Dito de outro modo, para educar para as relações étnico-raciais e para o antirracismo, a escola precisa dialogar com a diversidade que existe dentro e fora da sala de aula e do espaço escolar. O diálogo com os diversos modos de ser/estar e de conhecer é o primeiro passo para a valorização da cultura e dos saberes ancestrais e para a afirmação das identidades. Isso significa valorizar as diferentes infâncias, ao invés de silenciá-las como o eurocentrismo e a monocultura escolar têm historicamente feito; significa instigar e assegurar o protagonismo das crianças, potencializando suas falas e experiências. Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018) sugerem *infancilizar* as infâncias, algo que designa reconhecer nas crianças possibilidades de reinvenção da experiência de ser/estar no mundo. A isso corresponde a tarefa fundamental de ampliarmos nossa compreensão sobre as distintas infâncias e modos de ser criança, considerando e dialogando, para tanto, com as perspectivas indígenas e afrocentradas.

5. Quais temáticas relacionadas às histórias e culturas indígenas e afrobrasileiras podem ser trabalhadas com as crianças da Educação Infantil?

A rigor, todas as temáticas podem ser trabalhadas com as crianças da Educação Infantil e é importante que sejam para que compreendam a pluralidade cultural, étnica e linguística do país. No como fazer – que dependerá em grande medida da força criativa, inventiva e imaginativa do coletivo –, é preciso primar por uma aborda-

gem positiva das culturas e histórias indígenas e afrobrasileiras. Pesquisas apontam que essas temáticas ainda são abordadas quase que exclusivamente em datas comemorativas (GOMES, 2017; MUDURUKU, 2012), reforçando práticas que reproduzem imagens negativas sobre a figura do africano, do afrobrasileiro e do indígena.

Nesse sentido, é importante atentar, por exemplo, para o risco de se reproduzir visões estereotipadas, homogeneizantes e exóticas sobre os povos indígenas, como se eles fossem um único povo, pertencente a uma cultura parada no tempo, presa em um passado remoto. Ao contrário, é preciso apresentar às crianças a diversidade dos povos indígenas, demonstrando que eles são diferentes entre si, têm línguas, práticas, saberes e costumes distintos. É preciso igualmente ensinar às crianças que os povos indígenas são sociedades complexas, que têm formas próprias de se organizar, têm ciência, tecnologia, arte e seus sistemas simbólicos; que muitas dessas sociedades estão em profunda interação, diálogo e/ou conflito com a sociedade hegemônica; que seus membros transitam por diferentes espaços, ocupando diversos lugares e desempenhando diferentes profissões.

Quanto à perspectiva afrobrasileira, é importante falar da violência engendrada a partir da colonização e da escravidão, sempre buscando modular a linguagem para que esses temas sensíveis sejam compreensíveis para as crianças e não causem ou reforcem traumas. Para isso, existem materiais literários e audiovisuais que podem ser importantes aliados das/os professoras/es nessa tarefa. Por outro lado, é fundamental afirmar positivamente as histórias e culturas afrobrasileiras, enfatizando a agencialidade do povo negro, seus feitos, suas lutas pela liberdade e suas contribuições que enriquecem a cultura do país, como a arte, a estética e as belezas afroreferenciadas. Isso será importante tanto para que crianças não negras desconstruam as imagens racializadas sobre as pessoas negras; e para que crianças negras possam ter representações positivas de suas origens e sejam estimuladas a sentirem orgulho de quem são.

6. Quais sugestões vocês dariam para potencializar processos educativos antirracistas, voltados para as relações étnico-raciais na Educação Infantil?

As crianças podem ser instigadas a partir de livros, filmes, brincadeiras, produções e manifestações culturais de autorias indígenas e afrobrasileiras. Mas, vale lembrar, para que as crianças tenham oportunidade de vivenciar o antirracismo na Educação Infantil de forma orgânica, os recursos didáticos precisam ser disponibilizados ao longo do ano letivo. A educação para as relações étnico-raciais e para o antirracismo não pode ser uma prática ocasional em datas comemorativas, nem uma iniciativa solitária de uma professora ou professor. O antirracismo deve ser um compromisso de todas/os e uma prática cotidianamente fortalecida, cultivada, para que se torne uma cultura escolar.

Na pesquisa conduzida por Barbara Almeida (2023), identificamos, uma vez mais, alguns aprendizados que podem ser valiosos para professoras/es engajadas/

os nessa tarefa: a) para ensinar o antirracismo de forma profunda, consistente e adequada na Educação Infantil, a escola necessita de um conjunto de ações permanentes que contem com a colaboração de artistas, pesquisadores, ativistas e intelectuais indígenas e afrodescendentes; b) por meio desses diálogos e vivências interculturais, a comunidade escolar se fortalece e ganha maturidade para elaborar seus próprios recursos didáticos; c) é também por meio desses diálogos e vivências interculturais que a comunidade escolar se municia para identificar as lacunas e fragilidades de suas abordagens, tendo a oportunidade de redesenhá-las, demonstrando que a educação antirracista requer um constante processo de ação-reflexão-ação; d) a brincadeira e o brincar precisam ocupar um lugar central, pois constituem espaços de liberdade, imaginação e criatividade que permitem às professoras e professores adentrarem no mundo das crianças para dialogar com elas desde suas perspectivas.

7. Quais materiais você sugere para que os docentes da Educação Infantil se aprofundem na temática da educação antirracista e das relações étnico-raciais?

Hoje, diferentemente de 20 anos atrás, quando a Lei nº 10.639/2003 foi sancionada, dispomos de um amplo repertório de materiais literários, imagéticos e audiovisuais que estão disponíveis em formato aberto. A grande maioria desses materiais tem a vantagem de ser produzida por pessoas pretas e indígenas, o que reforça uma abordagem sobre as culturas e histórias afrobrasileiras e indígenas baseada na valorização e afirmação positiva da agencialidade desses povos e no reconhecimento deles como produtores de história, cultura, saberes e sentidos de mundo.

A título de exemplo, listamos a seguir algumas plataformas/sites em que é possível encontrar artigos, relatórios, produções audiovisuais, imagens e um vasto e diversificado repertório de sugestões sobre como abordar as temáticas indígenas e afrobrasileiras na escola:

Ação de Jovens Indígenas (<http://ajindo.blogspot.com.br/>);

AmoaKonoa Arte Indígena (<http://www.amoakonoya.com.br/>);

Associação Floresta Protegida (<http://www.florestaprotegida.org.br/>);

Associação Moygu (<http://www.ikpeng.org/>);

Associação Nacional de Ação Indigenista (<http://www.anai.org.br/index.asp>);

Instituto Socioambiental: <https://www.socioambiental.org/>

Geledés: <https://www.geledes.org.br/geledes-instituto-da-mulher-negra/>

Ceert: <https://www.ceert.org.br/publicacoes>

Afroteca: <https://www.youtube.com/watch?v=IXdFCqDosic>



Fotos (arquivo pessoal da autora)

Apresentação artística no Festival

3.2. Relato de experiência do CEI 01 de São Sebastião - 10 anos na promoção de uma educação antirracista

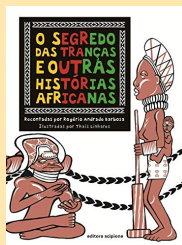
CRE São Sebastião

Cleyde Cunha Sousa⁵⁹

O ano era 2013 e dava-se início, em nossa escola, a reflexão de novas práticas com a pauta da diversidade para as relações étnico-raciais. Naquele momento, a lei nº 10.639 de janeiro de 2003 complementada, posteriormente, pela lei nº 11.645 de março de 2008 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” - completava 10 anos. Até aquele momento, ainda não sabíamos bem por onde começar. Mas, mesmo assim, decidimos que era chegada a hora de dar início ao processo de aprender fazendo. Este foi a primeira ação para o nascimento do nosso projeto de educação antirracista, conhecido como: “Festival de Valorização da Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Além dos recursos legais supramencionados, o nosso projeto dialogou diretamente com a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” por meio do Parecer CNE/CEB Nº 14/2015. Busca-

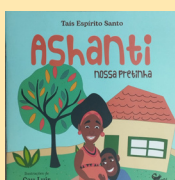
59. Especialista em Gestão Escolar, Educação Infantil e Coordenação pedagógica pela UnB. Atua no Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião. E-mail: cleyde.sousa@se.df.gov.br



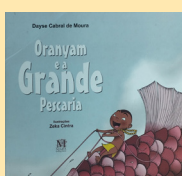
O segredo das tranças e outras histórias africanas.
Rogério Andrade Barbosa



A Força da Palmeira.
Anabella López



Ashanti: nossa pretinha
Taís Espírito Santo



Oranyam e a grande pescaria.
Dayse Cabral de Moura

mos, desde então, trabalhar a Educação Infantil para o desenvolvimento humano e para as aprendizagens relacionadas ao eu, ao outro e ao espaço, ao respeito às diferenças, com ênfase à inclusão das crianças afro-brasileiras, indígenas e periféricas. Nosso engajamento contou com construções coletivas e plurais, movendo atividades pedagógicas relacionadas às literaturas, às brincadeiras e às festividades afro-brasileiras e indígenas. Portanto, a partir da consciência política e histórica quanto à diversidade étnico-racial, o trabalho pedagógico foi reestruturado. E, a valorização das diversidades, o fortalecimento de identidades e o combate ao racismo estrutural e institucional passaram a fazer parte da identidade escolar do CEI 01 de São Sebastião.

No referido projeto, professoras e professores buscaram ressaltar, na sala de referência, a cultura e a história de forma a valorizar as identidades afro-brasileiras e indígenas como elementos constituintes e formadores da sociedade brasileira, considerando essas identidades e esses povos como sujeitos da história, no sentido mais amplo do termo, e de suas próprias histórias, no sentido mais específico. Sujeitos, estes, que devem ter os seus pensamentos e costumes valorizados no âmbito da educação. As professoras e professores foram incentivados à realização de pesquisas e leituras de intelectuais afro-brasileiros e indígenas, como também foram orientados a desenvolver atividades, na sala de referência, com música, culinária e danças, com ênfase a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Ao tempo que estávamos na busca de outras orientações pedagógicas para os estudos e fundamentação da práxis pedagógica com as crianças pequenas, tivemos a certeza de que o nosso projeto não ("se") tratava apenas do ato de cumprimento da legislação, por uma obrigatoriedade, tínhamos, por compromisso social, a busca de trabalhar as relações étnico-raciais na infância, em reconhecimento e valorização da história e da cultura do povo brasileiro na perspectiva de uma sociedade constituída coletivamente. Para tanto, tivemos que acionar materiais teóricos sobre a temática étnico-racial, mobilizar diálogos

com pessoas de diversos movimentos afro-brasileiros e indígenas de nossa comunidade local, tendo em vista a formação de um corpo docente qualificado e comprometido com a educação antirracista.

Breve apresentação da escola

O Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião, carinhosamente conhecido por sua comunidade como Centrinho, em 2023 completará 25 anos. Ao longo de sua história, a escola presenciou o crescimento da população local, a diversidade na composição do público atendido que recebe filhos/as de mães e pais oriundos de diferentes regiões do Brasil, bem como crianças de outros países (a exemplo daqueles do continente africano e, mais recentemente, da Venezuela). Atualmente, muitas crianças são matriculadas na escola por indicações positivas de ex-estudantes e de suas respectivas famílias, que fizeram parte do nosso cotidiano escolar.

Com o crescimento da população de São Sebastião, surgiu o problema relacionado ao número reduzido de Unidades Escolares - UE para atender toda a demanda da Coordenação Regional de São Sebastião. Este fator provocou superlotação das salas de referência e desafios novos para uma educação de qualidade. Outro elemento desafiador refere-se à grande rotatividade dos professores temporários. De modo que, a cada ano, a composição do corpo docente é diferente. Diante disso, somos direcionados ao ato de recomeçar a formação dos docentes, com foco para as relações étnico-raciais. Acreditamos que os docentes podem germinar seus aprendizados em outras instituições educativas, e por isso, partimos da formação continuada com foco nos estudos da temática. Portanto, vale ressaltar que este é um processo moroso, visto que os sujeitos precisam ser afetados para o engajamento e o compromisso antirracista. Mas é a partir disso, que torna-se possível a continuidade do projeto em nossa escola. Temos a percepção de que, para aqueles profissionais que estiveram de passagem pela instituição, o projeto será uma oportunidade de levar um pouquinho dessa proposta antirracista e de suas experiências para outros ambientes e espaços educativos.



Preparativos para a apresentação do maculelê. Criança Manuela



Resultado do trabalho pedagógico sobre diferenças, diversidade, auto-retrato, identidade

Atualmente, contamos com 23 turmas em classes de educação infantil e classes especiais e de, aproximadamente, 530 alunos previstos para 2023. Além de um grupo de colaboradores, constituído por professores, servidores, equipe de apoio e terceirizados, que totaliza, aproximadamente, 70 profissionais.

O Projeto: Festival de Valorização da Cultura Afro-brasileira e Indígena

O projeto nasceu da necessidade de conhecimento teórico sobre a diversidade étnico-racial e de práticas interculturais no CEI 01 de São Sebastião. Aliado a essa necessidade e diante do contexto do atendimento a crianças de outros países na Unidade Escolar, sendo especificamente no ano de 2013 matriculadas crianças nigerianas, decidimos iniciar um trabalho pedagógico com o tema gerador “conhecendo um pouco do Continente Africano”. As ações possibilitaram escutar as crianças e suas percepções sobre o assunto, promoveram uma aproximação das famílias nigerianas e troca de conhecimentos, desenvolvimento de trabalhos artísticos diversificados, além de resultar em um desfile da beleza negra envolvendo também apresentações artísticas das crianças e dos movimentos culturais afro-brasileiros da comunidade de São Sebastião. Desde então, nossa proposta vem crescendo e reverberando a força da coletividade em confronto ao racismo.

Atualmente, o projeto está em sua XI edição definida como “Projeto e Festival de valorização das culturas afro-brasileira e indígena”. Nossa construção se materializa pela coletividade, envolvendo as contribuições dos profissionais efetivos e dos temporários, de pesquisadores, de movimentos políticos sociais e culturais, da comunidade local, das crianças e suas respectivas famílias.

O projeto é conhecido nas demais escolas da rede pública da cidade de São Sebastião, cada vez mais, vem crescendo e servindo de exemplo para outras institui-

ções educativas. Recentemente, no ano de 2022, dentre os 736 projetos submetidos ao Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades⁶⁰, fomos contemplados como finalistas. Além disso, fizemos parte da 8ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero: experiências de gestão e práticas pedagógicas antirracistas em ambiente escolar, na categoria Escola. As duas educadoras de nossa instituição, que tiveram os seus trabalhos aprovados, foram: Francineia Alves da Silva (vencedora) e Lediane Corado dos Santos Costa (finalista).

Práticas interculturais

A primeira preocupação da equipe gestora do CEI 01, em relação à implementação do projeto, foi iniciar a formação dos docentes, visando a promover uma autoavaliação das práticas cotidianas com as crianças, prevenindo e combatendo qualquer tipo de relação racista ou preconceituosa. Partimos do princípio de que, sem o entendimento da importância do projeto, sem o envolvimento efetivo dos docentes, torna-se inviável o desenvolvimento do próprio projeto. Ao mesmo tempo, buscamos incentivar que, nas relações ou práticas pedagógicas, todas as crianças se sintam acolhidas, sem distinção ou discriminação, e que as mesmas também possam se sentir representadas em todas as ações desenvolvidas.

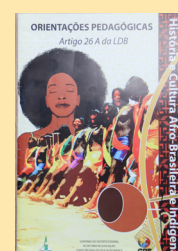
Em 2023, a temática da cultura afro-brasileira e indígena será desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, com alguns direcionamentos mais intensos nos meses de agosto e setembro. O momento de visibilidade, do nosso projeto, será uma exposição das produções das crianças. Com base na pesquisa realizada nos documentos orientadores como a legislação já citada e outros como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (Distrito Federal, 2004), História e Cultura Afro e indígena - Orientações Pedagógicas (Distrito Federal, 2012), Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais (Distrito Federal, 2012), Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (Brasil, 2012), definimos e sistematizamos o **objetivo geral, a constar:** Desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem vivências significativas às crianças, às professoras e aos professores - e demais membros da comunidade escolar -, de apropriação de novos saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, promovendo o reconhecimento e a valori-

60. O Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades - CEERT, é uma organização sem fins lucrativos que, desde 1990, defende os direitos da população negra, em particular, da juventude e das mulheres negras. O CEERT elabora e implementa programas de promoção da equidade racial e de gênero, em intuições públicas e privadas.

Para professoras e professores:



O impacto do racismo na infância.
UNICEF



Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-brasileira.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



Registro da premiação do Projeto CEI 01 ocorrida em 2022

zação das identidades e das histórias de cada sujeito e de seus pares. Tendo por base como **objetivos específicos**: a) Auxiliar na formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e promover uma convivência harmônica e de cultura de paz entre os diferentes sujeitos, usando os conhecimentos construídos nas situações cotidianas escolares; b) Desenvolver práticas pedagógicas que incentivem o reconhecimento identitário, contribuindo para a formação de imagens positivas (de autoconfiança), desenvolvendo a autoestima sobre as características físicas de cada pessoa e respeitando as características das diferentes etnias; c) Promover ações de resgate da cultura e da história dos povos africanos e originários do Brasil, buscando uma contextualização entre passado e presente; d) Conhecer e valorizar músicas, brincadeiras e outras demonstrações regionais e folclóricas, proporcionando o acesso as mais diversas manifestações culturais e artísticas; e) Desenvolver a criatividade e a imaginação, incentivando o protagonismo infantil; f) Desenvolver a linguagem oral e escrita, conhecendo e valorizando algumas das contribuições dos povos originários e africanos na composição linguística, até hoje utilizada; g) Articular o projeto com o Currículo em Movimento da Educação Infantil, considerando as diferentes linguagens; h) Ampliar a biblioteca antirracista, destinada à comunidade escolar; i) Solicitar, por meio do plano de aplicação dos recursos financeiros, a compra de materiais que contemplem a diversidade e que auxiliem na realização do projeto; j) Investir na formação e no aperfeiçoamento profissional para uma educação antirracista e; k) Publicar um livro fotográfico com a história do projeto.

Organização dos espaços e materiais: tempo-espço de transformar

Ao longo dos 10 anos de realização do projeto, a escola adquiriu um acervo rico em literatura específica com mais de 100 livros infantis e infanto-juvenis que compõe a nossa biblioteca antirracista. Além disso, adquirimos: um acervo de tecidos, roupas para apresentações, materiais de aviamento e papelaria diversificados, painéis, instrumentos musicais e brinquedos como bonecas negras e indígenas.

Ademais, destacamos algumas ações fundamentadas nos guias já citados, que trazem importantes contribuições para nossa prática diária: a) Selecionar e organizar os materiais acessíveis às crianças, lembrando-se de incluir artefatos culturais - como brinquedos, livros e imagens - com a consciência de que por trás de

nossas escolhas existem ideologias e concepções; b) Refletir se todas as crianças são representadas ou sentem-se representadas nas imagens (de crianças, famílias, etc.) que são utilizadas em todos os materiais utilizados ao longo do ano letivo, a exemplo: as atividades elaboradas, os murais expostos, os livros para contação de histórias, os filmes, os desenhos animados e os brinquedos; c) Ter em mãos bonecas e bonecos negros e indígenas que contemplem personagens representados de modo positivo, observando a diversidade de tonalidade de pele, de traços e tipos de cabelo. Neste contexto, há critérios básicos que jamais deveriam ser esquecidos: Os bonecos são bonitos e bem feitos? Dá vontade de brincar com eles? São interessantes para as crianças? d) Realizar uma escolha intencional dos livros que devem ser utilizados ao longo de todo o ano, observando se as pessoas negras ou indígenas ocupam diversas posições sociais e profissionais, se as crianças negras ou indígenas encontram-se em posição de destaque, de um modo positivo, se a imagem de pessoas negras e indígenas é apresentada de modo positivo e não pejorativamente e se a população negra e indígena é apresentada como protagonista importante de fatos históricos; e) Considerar que os instrumentos musicais, as músicas, tecidos, artesanatos e outros elementos, podem compor diferentes ambientes de exploração visual, estética, musical, artística de influência de outras culturas na constituição do povo brasileiro; e por fim, f) Organizar o tempo das práticas pedagógicas de forma flexível e adaptável ao desenvolvimento da turma.

Organização dos tempos e ações: planos e planejamentos para o ano de 2023

Tempos: 1ª fase: Eu, o outro, nós: Destaque para autonomia e identidade, conhecimento e valorização do corpo. Reconhecer a sua imagem no espelho e em fotografias, desenvolver a empatia pelos outros, reconhecer a sua história de vida respeitando diferentes configurações familiares, expressar ideias, desejos e sentimentos sobre as suas vivências. **2ª fase: Eu no mundo:** É o principal período para exploração de elementos culturais diversos. Nesse momento incentiva-se a pesquisa e a escolha para conhecer uma etnia em específico (povos indígenas/originários) para criar, desenvolver trabalhos artísticos, explorar música e movimento, literatura infantil, teatro, desenvolvendo a criatividade e a imaginação com diferentes formas de registro (escrita, desenho, pintura, escultura e dança).

Ações: Promoção de momentos de reflexão e formação básica sobre o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Conversa com as famílias e envio de informativos para divulgação do projeto. Utilização de filmes, livros e músicas



Pintura em tecido

Fotos (arquivo pessoal da autora)

que apresentem personagens negros e indígenas. Fazer, através do questionário de anamnese aplicado no início do ano letivo, a identificação de alunos ou famílias indígenas para parceria, estudo e envolvimento efetivo no projeto. Promover o "Dia de Trançar" os cabelos, com o auxílio de mães voluntárias e professoras, e promover o dia de pintura corporal inspiradas nas artes indígenas e afro-brasileiras. Experimentar sabores em alimentos e receitas de origem ou tradição indígena e afro-brasileira. Pesquisar e conhecer etnias específicas dos povos originários, para contextualizar e dar significado às pinturas, tipos de moradia, costumes, danças, instrumentos, dentre outros. Ao mesmo tempo, promover a desconstrução de preconceitos e generalizações sobre a vida dos povos originários. Confeção de trabalhos artísticos diversos, contextualizados e com a participação efetiva das crianças. Elaboração e ensaio de apresentações artísticas culturais com as crianças. Intercâmbio com grupos culturais e artísticos da cidade para apresentações para as crianças e/ou comunidade, ao longo do ano. Participação de passeios, exposições ou eventos externos, relacionados com a temática do projeto. Realização do Festival da Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Palavras Finais

Identificar, reconhecer e partilhar a história e a contribuição cultural afro-brasileira e indígena não é uma tarefa fácil, nem mesmo individual. Pois, este trabalho requer coletividade, estudo, assim como instrumentos políticos e sociais. Ao tempo que reconhecer-se como parte de uma instituição em reconhecimento das identidades, dos pertencimentos, das diferenças e em direção do rompimento do racismo reverbera esperança para outras instituições e para a construção de uma sociedade justa.

Desejamos, enquanto instituição, romper com qualquer prática de racismo e preconceito contra os sujeitos que, historicamente, foram e são subalternizados. Reconhecemos que o racismo é estrutural, histórico e repercute injustiças insustentáveis para a democracia. Buscamos, por meio de nossas práticas educativas, favorecer imagens positivas sobre ser negro, indígena, quilombola, periférico, mulher, pois a nossa sociedade é composta por diferentes heranças históricas. Nesse sentido, percebemos que ser antirracista é uma ferramenta de poder em direção à uma educação de qualidade. Por esse motivo, nos colocamos em constante diálogo por meio de ações e intervenções que favoreçam o processo de constituição de sujeitos antirracistas desde a infância.

"A África, meu pequeno Chaka,
tem todas as cores da vida."
(SELLIER; LESAGE, 2006, p. 09)



Fotos (arquivo pessoal da autora)

Personalidades Negras

3.3. O trabalho com a diversidade na Educação Infantil por meio das vivências em artes

CRE Samambaia

Aurenilda Cordeiro da Silva⁶¹

“Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença.”
Lenine (PIMENTEL, 2010)

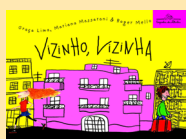
A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende as crianças na primeira infância, uma fase de intenso desenvolvimento físico/motor, social, emocional e cognitivo. Oportunizar que as crianças aprendam e se desenvolvam em um ambiente rico em atividades e que as proporcione, por meio de interações e brincadeiras, conhecimentos sobre a diversidade cultural é fundamental para a formação integral das próprias crianças, com vistas à formação cidadã, desde a mais tenra idade.

O acolhimento e o trabalho em prol da diversidade são fundamentais à escola que pretende ser inclusiva. Nesse sentido, é interessante notar que a inclusão não se relaciona, restritamente, com o tema da deficiência, mas diz respeito também às diferentes identidades dos membros que compõem as instituições de Educação Infantil (PAPATHEODOROU, 2010). Por isso, planejar e executar ações pedagógicas para a valorização e o respeito à diversidade é função de creches, pré-escolas e escolas que ofertam Educação Infantil.

61. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB, Especialista em Docência na educação infantil pela UnB, Especialista em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade pela UnB, Mestra em educação pela UnB. E-mail: Nilsilva4@gmail.com



Flicts.
Ziraldo

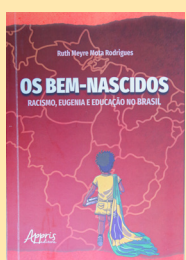


Vizinho, vizinha.
Graça Lima, Mariana
Massarani e Roger Melo

**Para professoras e
professores:**



**Casa das estrelas: o universo
contado pelas crianças.**
Javier Naranjo



**Os bem-nascidos: racismo,
eugenia e educação no
Brasil.**
Ruth Meire Mota Rodrigues

Educação Infantil e o Brasil plural

O Brasil é um país de dimensão continental que apresenta rica diversidade cultural. Como povo, somos a mistura de diferentes grupos étnicos, o que aparece nos traços físicos diversos (fenótipos) da população. A nossa língua materna, mesmo sendo o oficialmente o Português, tem variações linguísticas oriundas das culturas africanas e indígenas, de outros povos, além de gírias, sotaques e termos regionais específicos. Temos diversidade nos credos, danças, músicas, culinária etc.

A partir dessas considerações, torna-se essencial que as escolas brasileiras desenvolvam trabalhos pedagógicos que contemplem essa rica e, ao mesmo tempo, desafiadora diversidade. Pois, o trabalho com a diversidade é primordial para a formação de crianças e de adolescentes empáticos, respeitosos e que encarem “o diferente” como elemento que agrega, para assim, ajudar a combater preconceitos e discriminações de diversas ordens.

No que diz respeito à infância, especificamente, é notável que a própria concepção de infância não é unânime, pois, a mesma depende do contexto cultural e social da comunidade na qual a criança está inserida (COHN, 2005). A compreensão sobre criança e infância, presente na literatura e na organização dos espaços organizados para as crianças, como conhecemos hoje, é uma construção social e histórica.

Segundo Oliveira (2011), no que concerne à infância, os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser socializados de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, em um processo em que a ludicidade seja norteadora das aprendizagens infantis. Além disso, é necessário considerar as particularidades de cada ser, visto que, apesar da pouca idade, as crianças adentram o ambiente escolar com vivências e experiências anteriores que devem ser consideradas nas ações educativas. A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018) traz, como uma necessidade da Educação Básica,

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. (BRASIL, 2018)

Em uma sociedade plural, a diversidade precisa fazer parte de todas as ações pedagógicas da escola, desde a Educação Infantil, enfatizamos. Professoras e professores não precisam esperar datas comemorativas e de lutas (marcos sócio-históricos), por exemplo, para incluir na rotina com as crianças abordagens sobre a diversidade. Para isso, deve-se lançar mão de vários recursos, como: livros para leitura em sala e dramatização, jogos, imagens, vídeos, músicas, obras de arte, poemas, brincadeiras, fotografias, rodas de conversa, dinâmicas para sensibilização etc. A diversidade permeia todos os Campos de Experiência da Educação Infantil, conforme o Currículo em Movimento, portanto, deve ser amplamente contemplada nas propostas e ações pedagógicas.

As creches e pré-escolas são, em diversos contextos sociais, os primeiros ambientes coletivos, onde as crianças passam a conviver com pessoas diferentes do seu ciclo familiar. É no convívio diário com pares e adultos, que as crianças têm a oportunidade de conhecer e conviver com as diferenças em “larga escala”, nos mais variados contextos escolares. Ao brincar e interagir com diferentes crianças, há uma espécie de imersão na diversidade presente no ambiente escolar. Tal imersão contempla diversos tipos físicos, formas de falar/comunicar, valores, crenças, repertórios musicais e brincadeiras. Essa rica diversidade, quando aproveitada, rende bons frutos, impulsionando a formação do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Dentre os princípios que as instituições educacionais devem adotar, na elaboração das propostas pedagógicas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), constam, enquanto princípios éticos: “os respeitos às diferentes culturas, identidades e singularidades” (2010, p. 17). As DCNEI também preconizam condições para o trabalho coletivo que assegurem o reconhecimento e a valorização das tradições culturais africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas.

A partir do tema do presente Caderno Guia 2023/2024 “Identidade e Diversidade na Educação Infantil - Sou assim e você, como é?”, as instituições que



Releitura da obra ABAPORU (1928) de Tarsila do Amaral - Fala de uma criança “que pezão!”

Fotos (arquivo pessoal da autora)

atendem aos grupos etários (da Primeira Infância) terão oportunidades de planejar e executar ações que visam o fortalecimento do trabalho pedagógico em relação ao acolhimento e à diversidade, assegurando e promovendo a aprendizagem das crianças, em constante convívio e respeito às diferenças. Sobre esse assunto, resalta-se, ainda, que a convivência escolar deve ser constituída “com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p. 38). Conviver, conhecer-se, brincar, participar, explorar e expressar são os direitos de aprendizagens das crianças na Educação Infantil. Para esses direitos serem consolidados, a intencionalidade pedagógica e a concepção de criança e infância deverão ser adequadas às políticas públicas implementadas nessa Primeira Etapa da Educação Básica.

A diversidade no cotidiano do trabalho pedagógico com crianças da pré-escola: um relato de experiência

Quando há a intencionalidade de que a diversidade se torne frequente no trabalho desenvolvido na escola das infâncias, nem sempre será necessário que o tema seja evidenciado/explicitado, já que o mesmo deve integrar as práticas educacionais cotidianas. Partindo do tema da X Plenarinha, de 2022, “Criança Arteira: faço arte, faço parte”, e no intuito de homenagear o centenário da Semana da Arte moderna de 1922, foi apresentada à turma de 2º período da Educação Infantil, obras da artista brasileira Tarsila do Amaral. Desde o princípio, foi pensado em incluir a diversidade como eixo norteador do trabalho que, por sua vez, foi planejado e efetivado em outras abordagens/atividades, durante todo o período letivo. Tal eixo (diversidade), conforme elucidado, não foi necessariamente explicitado às crianças, mas foi desenvolvido nas entrelinhas que costuraram as atividades pedagógicas com a turma.

O trabalho foi, então, iniciado com a apresentação da imagem da obra Autorretrato (1922), da referida artista. Após algumas rodas de conversa, as crianças foram convidadas a se olharem no espelho e, também, a olharem para os colegas, observando-os com atenção. Dinâmicas e leituras de livros, sobre o tema “Identidade”, foram desenvolvidas com a turma. Além disso, houve uma atividade artística de registro, realizada com cada criança fazendo o seu autorretrato.

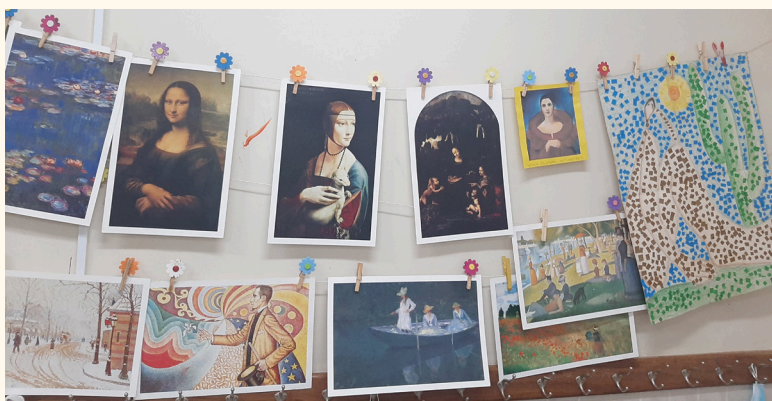
Por meio de diversas técnicas de arte e sequências didáticas, foram apresentadas as obras “O Vendedor de frutas” (1925), que teve a releitura feita com fotos das próprias crianças (o vendedor de frutas teve vários



Fotos (arquivo pessoal da autora)

Modelagem com massinha após roda de conversa sobre a diversidade

rostos) e “Cuca” (1924), personagem que algumas crianças conheciam com outra forma e que trouxe boas reflexões e falas pertinentes às rodas de conversa. A obra “Operários” (1933) também foi recriada, a partir dos desenhos das crianças. Tal obra foi trabalhada sob a perspectiva das diferenças/diversidade, e não sob a mesma perspectiva que inspirou a artista, na época da sua produção;



Exposição de obras na sala de referência

Fotos (arquivo pessoal da autora)

que diz respeito à industrialização brasileira, especificamente. Por fim, foram desenvolvidos trabalhos com a obra “Abaporu” (1928). Nesse trabalho com a obra, as crianças destacaram o pé grande! Apesar do foco ter sido o referido tema da X Plenarinha, “Criança arteira [...]”, fez parte do planejamento a inclusão da diversidade.

Este breve relato é só uma pequena amostra do que foi trabalhado sobre identidade, conhecimento e respeito às diferenças. Nesse trabalho contínuo sobre a diversidade, pode-se destacar, também, o processo relacional das crianças com os seus pares e com os adultos com quem mantiveram contato, ao longo do ano letivo. Gestos de colaboração, solidariedade, ajuda mútua e cuidados também foram observados.

No trabalho para a Semana da Consciência Negra, por exemplo, a arte foi a inspiração e foram incluídas fotos de personalidades negras, como os cantores Milton Nascimento e Gilberto Gil, o ator Lázaro Ramos, a atriz Taís Araújo, dentre outras. O intuito foi falar e promover a representatividade negra. Nesse contexto, para as crianças da escola, a personalidade de maior sucesso foi uma professora negra, que atuava no corpo docente da escola. De modo geral, foi motivador perceber os efeitos dos trabalhos com/sobre a diversidade, no que diz respeito à convivência, nos diferentes ambientes da escola. Visto que

as interações criadas pelas crianças e seus professores [...] não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também, à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal. (OLIVEIRA, 2011, p. 208)

Com trabalho sistematizado, recursos pedagógicos apropriados e oportunidades de ricas interações, os objetivos, sinalizados na BNCC e nas DCNEI, serão alcançados. Pois, como afirma Oliveira (2011, pág. 147), a interação “é uma valiosa arena de crescimento pessoal”, e faz parte desse crescimento o respeito à diversidade dos grupos sociais.

Considerando os referidos Campos de Experiências – que envolvem “o eu, o outro e o nós” (DISTRITO FEDERAL, 2018) –, nota-se que há objetivos de aprendi-

zagem e de desenvolvimento para a formação da identidade, da autonomia e do reconhecimento das diferentes culturas. Diante disso, considera-se, por fim, fundamental que professoras e professores conheçam os documentos norteadores do trabalho pedagógico com as crianças, desde a Primeira Infância, conscientizando-se a relevância de práticas educativas intencionais em prol da diversidade.

Alguns livros utilizados durante o trabalho pedagógico:

- Amoras de Emicida;
- Tarsilinha e as Formas, de Patrícia Engel Secco;
- Tarsilinha e as Cores, de Patrícia Engel Secco;
- Uma aventura no mundo da Tarsila, de Mércia Leitão e Neide Duarte;
- Malala e o lápis mágico, de Malala Yousafzai;
- O cabelo de Lelê, de Valéria Belém;
- Tudo bem ser diferente, de Todd Parr;
- Ninguém é igual a ninguém, de Regina Otero.



3.4. Diversidade musical: histórias, experiências, identidade e respeito

Andréia Pereira de Araújo⁶²

"Eu nasci com o samba, no samba me criei
E do danado do samba, eu nunca me separei."
Dorival Caymmi (1940)

"Madame diz que a raça não melhora
Que a vida piora por causa do samba
Madame diz o que samba tem pecado
Que o samba, coitado, devia acabar
Madame diz que o samba tem cachaça
Mistura de raça, mistura de cor
Madame diz que o samba democrata
É música barata sem nenhum valor"
João Gilberto (intérprete)
Composição de Janet de Almeida & Haroldo Barbosa
(1945)

Viver em sociedade é um desafio constante na busca por uma convivência saudável entre pessoas e grupos diferentes, com histórias e experiências diversas, as quais contribuem para a constituição da identidade. Pessoas que pensam, agem e gostam de coisas distintas. Dentre a pluralidade de indivíduos e vivências, gostos e saberes, que contribuem para tornar cada ser único, está a música. Há inúmeros estilos musicais, para diversos tipos de públicos, que se estabelecem de acordo com o tempo histórico, os recursos materiais e com os compartilhamentos realizados, que possibilitam a constituição dos diversos gostos e preferências musicais.

A obviedade desse fato se esbarra em uma postura limitante, que é a existência de algumas pessoas que se julgam no direito de pensar, externar e querer ditar que o seu estilo musical preferido é o melhor, é o correto e, que é o tipo de música que deve ser transmitida, sobretudo, em espaços de educação coletiva, estabelecendo assim, o que é "música boa" e "música ruim". Com essa postura, acreditam que podem discriminar os estilos musicais que não se enquadram nesse padrão e, também, as pessoas que gostam de tais músicas.

Essa suposta superioridade no "bom gosto musical" está alicerçada, principalmente, em duas posturas: primeira ditada por aspectos socioeconômicos, em que pessoas de grupos sociais mais abastados, pregam que possuem um gosto musical

62. Doutora em Educação - FE/UnB. Coordenadora Intermediária de Apoio da UNIEB/CRE Gama. E-mail: andreiamartinez4@gmail.com



mais refinado e de maior qualidade e, por isso, suas escolhas musicais são as mais recomendadas e, por isso, que toda a sociedade deve segui-los, pois eles possuem uma “cultura superior” e os demais são seres menos desenvolvidos intelectualmente. A segunda, ditada por aspectos morais, que consideram alguns conteúdos mais adequados e socialmente aprovados, em contraponto a outros,

considerados “de mau-gosto” por falta de conteúdo ou serem ofensivos. Ambas as posturas podem se expressar explicitamente ou de forma velada.

Expressões musicais como o *funk*, podem ter letras “proibidas”, sexistas e machistas, mas muitas pessoas se apegam a isso e, sequer ouvem a letra que trata de outras temáticas ou não analisa o ritmo da música e já enquadra tudo como algo “ruim”, de “menor valor”. Assim como o *funk*, outros estilos musicais podem sofrer esse preconceito, que não considera a riqueza rítmica, melódica e harmônica das mais diversas músicas. Tal comportamento se solidifica no conservadorismo e elitismo já enraizados na mentalidade de uma boa parte da população e, também, em alguns profissionais da educação, que não estão abertos a realizar uma verdadeira pesquisa sonoro-musical das mais variadas formas de expressão da musicalidade humana, o que provoca uma limitação das experiências musicais das crianças.

Entretanto, assim como as experiências musicais, essas justificativas em sua maioria apresentam o seu próprio pano de fundo social e cultural. São formas de conceber os sons, as músicas, artistas e configurações de experiências sonoras que valorizam uma só concepção: já formada, acabada e indiscutível sobre o que é música “boa”, e o que é uma música “ruim” para a educação. Estas classificações, carregadas de valores sociais, apresentam-se então como um preconceito no campo da educação musical (PEQUENO; BARROS, 2015, p. 160).

Isso se constitui em preconceito musical. Tal postura é grave, porque atinge uma grande parcela da população que constantemente é subjugada por seu contexto socioeconômico, por sua raça, por sua história, por sua cultura, entre outros aspectos.

Vale destacar que as experiências musicais estão atreladas a muitos aspectos do cotidiano: trilhas sonoras de novelas, filmes, programas de televisão, comerciais, estações de rádio, internet, músicas religiosas, festas, brincadeiras cantadas, músicas das manifestações tradicionais das culturas populares, entre outras possibilidades.

Além dos estilos musicais, a forma como esses se expressa tem a ver com os recursos que estão disponíveis, como o fazer musical com o próprio corpo, com instrumentos musicais convencionais e não convencionais. Entre os instrumentos musicais convencionais, há aqueles de acesso mais limitado entre as camadas sociais menos favorecidas economicamente, como por exemplo, o piano e a harpa. A forma de compartilhamento musical também pode se dá das mais diversas formas, como em uma roda de samba, na troca de saberes entre familiares e amigos, nas brincadeiras, festas, entre outras e, aqui, cabe elucidar, que o acesso às aulas de música, são mais limitadas entre as camadas mais populares.

Portanto, o fazer musical se dá com os recursos disponíveis no contexto socioeconômico e cultural e, ele não é melhor ou pior, mas sim, são formas diferenciadas de vivenciar a música e, todas essas formas são válidas, pois dialogam com as experiências, histórias e identidade de cada ser que faz parte dos mais diversos grupos sociais.

Música é arte, independentemente dos acordes, melodias e ritmos. Música é expressão cultural. Música é manifestação individual e social da constituição humana. Música é história, é memória, é identidade. Música é um expoente do "ser criança" e do "viver a infância". E aqui, cabe mais uma reflexão: "música de criança" e "música de adulto".

As crianças não vivem isoladas na sociedade; elas vivem entre os adultos e ouvem as músicas que permeiam o ambiente social e cultural do qual fazem parte. Elas ouvem as músicas religiosas, das festividades, das manifestações tradicionais das culturas populares, das brincadeiras, dos programas televisivos, das modinhas de internet, entre outras, para além das compreendidas músicas infantis. Essa pluralidade de experiências musicais contribui para a constituição de recordações, lembranças, memórias, afetividades, histórias e da identidade musical de cada criança.



Guilherme Augusto Araújo Fernandes.
Mem Fox e Julie Vivas



Violindo.
Fabiane Gotelipe

Para professoras e professores:



Educação musical na infância: vivências sonoras na escola.
Daiane Aparecida A. de Oliveira Martins Lima e Patrícia Lima Martins Pederiva

Língua-Mãe Musical: Lydia Hortélio.

<https://www.youtube.com/watch?v=TVjBsgZQqc8>

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (VIGOTSKI, 2003, p. 300-301).

Sobre o que foi exposto até aqui, é importante destacar que o trabalho de educação musical diz respeito ao conjunto de sons que expressam a atividade humana, social, histórica e cultural, desde a mais tenra infância. Portanto, o modo como é abordada a educação em música refere-se aos costumes, experiências, saberes e valores individuais e coletivos.

O Brasil é um país com rica diversidade cultural, com a mistura de diferen-



Valério Costa

tes estilos musicais, que se diferem e colorem o cenário nacional. Além da diversidade musical existente no território brasileiro, nos tempos atuais, o encontro com a cultura musical de outros países e grupos sociais tornou-se cada vez mais intensa, contribuindo mais ainda, para a riqueza de compartilhamentos sonoro-musicais e da possibilidade da ampliação do repertório musical.

O encontro com o outro, é também, o encontro com o ser musical do outro e, quando o preconceito surge, o respeito a diversidade musical, cultural e humana, não são vivenciados. O preconceito musical, portanto, tem início, quando de alguma forma, a pessoa com pensamentos e posturas equivocadas utiliza palavras e age de forma a ferir o outro, atingindo sua música, sua história, sua identidade. É importante elucidar que não somos obrigados a gostar de todos os estilos musicais, mas temos o dever de respeitá-lo.

Portanto, promover um cenário de convívio sonoro-musical das mais variadas formas de expressão da musicalidade humana é um grande desafio que precisa ser pensado, discutido e vivenciado nas escolas das infâncias, com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ser diferente não significa ser inferior. Viva a diversidade musical! Viva a diversidade humana!

3.5. Culturas, crianças e infâncias: a pluralidade que evoca as singularidades

Andreia dos Santos Gomes Vieira⁶³

O que podemos aprender com as crianças? Esta é uma pergunta que nós professoras e professores da Educação Infantil devemos nos fazer, afinal as crianças têm muito o que nos ensinar a partir da diversidade de suas infâncias. Mais que participantes de um grupo etário, as crianças são “sujeitos ativos que pertencem a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, a uma origem geográfica [...] sociais e históricos, [...] cidadãos, pessoas detentoras de direitos, produtoras de cultura” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23) e constituídas pela cultura, de onde se humanizam e atribuem sentido ao mundo por meio das relações sociais.

Isso significa refletir criticamente sobre nossas concepções de educação, em que se baseiam nossas escolhas pedagógicas, qual o lugar que a criança ocupa dentro do processo educativo que organizamos e ainda, sobre práticas construídas a partir da visão adultocêntrica de crianças e infâncias universais, de instituição de normalidade, de padronização do desenvolvimento, que por muito tempo contribuíram para inferiorizar diferentes grupos sociais. Ainda hoje esse ideário segregador persiste na nossa sociedade e nós enquanto escola, precisamos colaborar para superá-lo. Sem superá-lo, chama atenção Miguel ARROYO⁶⁴ (2014, p. 126), as políticas de universalização do atendimento educacional incorrem em cair “no vazio social enquanto as crianças populares, das periferias, do campo, negras, quilombolas continuarem pensadas e tratadas como inferiores, subalternas.”

As crianças, suas infâncias e seus modos de ser e de estar no mundo não são e nem devem ser generalizáveis. Compreender a heterogeneidade de suas culturas e pertencimentos alcança todos os aspectos da organização do trabalho pedagógico, desde a produção de registros e reflexões sobre os observáveis, que compõem a documentação das crianças, e que podem fornecer subsídios, por exemplo, para elaboração de relatórios de desenvolvimento que sejam fiéis a criança concreta até a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição e de ações socialmente referendadas.

Em diversas situações, espaços e tempos as crianças vivem de múltiplas maneiras, suas experiências de ser criança e na diversidade evocam suas singularidades. Mesmo quando pertencem a um mesmo grupo etário, participam de momentos coletivos ou comuns, como uma brincadeira, o contato com uma produção artística ou a própria rotina pedagógica; a forma como atribuem sentido à ação são singularizadas, pois a constituição subjetiva de cada uma tem como alicerce suas experiências de mundo e

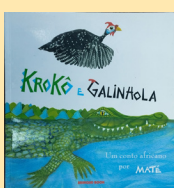
63. Professora da SEEDF, Doutoranda em Educação (UnB), Mestre em Educação (UnB), Especialista em Educação Infantil (UnB), em Gestão Educacional (UnB) e em Políticas Públicas para Infância, Juventude e Diversidade (UnB). E-mail: andrea.pacp@gmail.com

64. A preferência de utilização do nome e sobrenome nas citações se justifica pela opção pessoal em dar visibilidade à produção epistemológica de autoras e autores, considerando que ainda há no campo acadêmico e científico questões a serem superadas no que tange à invisibilidade das mulheres.



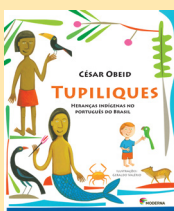
O Dragão Cinza e o Amigo Gafanhoto.

Marina Costa



Krokô e a Galinhola.

Maté



Tupiliques: heranças indígenas no Português do Brasil.

César Obeid

Para professoras e professores:

IPEAFRO. Sobre Adinkra (conjunto de símbolos que representam provérbios africanos).

No site, é possível baixar suportes didáticos. **Link:**

<https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/>

Dossiê infâncias, racismos e educação infantil. Santa Catarina: UFSC, v. 25, n. 47, 2023.

Link: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3553>

no modo como o percebem e o sentem. A escola das infâncias é um dos primeiros espaços coletivos em que bebês e crianças vão conviver e se relacionar com outras crianças e adultos de culturas diversas e ampliar seus repertórios, devendo se constituir um lugar de interação e não de segregação. O compromisso de realizar uma educação cuidadosa exige de nós colaborarmos na humanização das crianças em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

Educação Infantil: uma experiência compartilhada

Infâncias diversas precisam ser compreendidas a partir de múltiplos olhares. Todos os profissionais da Educação Infantil devem se envolver no atendimento de bebês e crianças. Muitas vezes não integramos outros agentes educacionais às propostas educativas, isso também precisa ser refletido. Da portaria à gestão todos são partícipes e responsáveis, em suas funções, por educar e cuidar das crianças. Sendo a escola um espaço privilegiado de encontro da diversidade, é importante para a efetivação do trabalho coletivo tornar-se um espaço relacional favorável de constituição de vínculos de pertencimento. Se quisermos colaborar com a construção de uma imagem positiva em relação à diversidade com as crianças, precisamos exercitá-la primeiramente em nós mesmos. O processo de acolhimento e inserção começa na relação que estabelecemos com todos os agentes escolares.

Conhecer as crianças e suas famílias é fundamental para potencializar o trabalho pedagógico, as culturas infantis e familiares não se constituem culturas menores, são legítimas e complementam as culturas escolares. Já no ato da matrícula a equipe gestora pode produzir informações importantes, por meio da escuta às famílias, fichas, entrevistas, entre outras estratégias, e compartilhar com professoras e professores, para que antes mesmo de estar com as crianças tenham um mínimo de dados que colaborem para o planejamento pedagógico e para recebê-las na primeira semana letiva. Exercitar o olhar para as crianças, sobre seus gostos, desejos, interesses e necessidades é tarefa de todos e se estende durante todo o ano. É um movimento de trocas, de observação, de diálogo, de escuta atenta e pro-

positiva, do uso de diferentes registros, de brincadeira e de interações.

A Educação Infantil é uma experiência compartilhada. Como aponta Maria Carmen Barbosa (2007), o desenvolvimento das crianças não é algo individual, é um processo cultural e coletivo. Quanto mais a escola conseguir aprender sobre os seus modos singulares e plurais, mas ela poderá criar propostas e práticas diversificadas para sua inserção e de suas famílias.

As culturas infantis

As crianças se desenvolvem em relações sociais permeadas pela cultura (Lev VIGOTSKI, 2003). Constituem suas identidades pessoais e sociais também em relação, participam de maneira particular e autônoma da cultura, como observa Clarice Cohn (2005), elas não sabem menos que os adultos, sabem coisas diferentes.

Como organizadores e organizadoras do espaço social educativo e com base nas teorias que fundamentam o Currículo em Movimento, Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, que enfatizam a agência das crianças assim como das professoras e professores, nossas práticas devem evidenciar o protagonismo infantil subsidiadas com intencionalidade pedagógica e apoiadas pelas ações de “ouvir, compreender, divergir, dialogar, traduzir, formular novos conhecimento” (Maria Carmen BARBOSA, 2007, p. 1078) e acrescentaria propor, conhecer, questionar. Ter a criança como central na organização pedagógica não diminui o foco na professora ou no professor, ao contrário, enfatiza a sua responsabilidade em alavancar o processo educativo das crianças e o compromisso com cada uma delas.

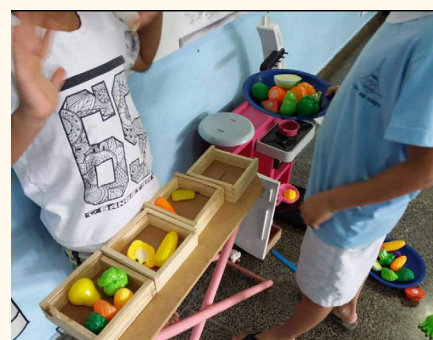
Maria Carmen Barbosa (2007) afirma que a geracionalidade favorece o compartilhamento e a reelaboração das culturas infantis em relação com diversos grupos sociais, étnico, de gênero, nas relações estabelecidas em seus contextos de vida e mediadas por diferentes ferramentas culturais. Nesses encontros elas repetem brincadeiras, criam e agregam elementos, transitam individualmente e em grupo entre imaginação e realidade. A estrutura em ciclos da educação básica favorece as interações e a brincadeira entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e o papel de parceiro mais experiente pode ser feito pelas próprias crianças, cabendo aos profissionais da Educação Infantil organizarem momentos de vivências coletivas integrando os diferentes grupos etários.

Atividades em grupo são estratégias pedagógicas intencionalmente planejadas favorecedoras das culturas infantis que asseguram os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Andreia VIERA; Débora VIERA, 2022). As interações e a brincadeira privilegiam o encontro das culturas infantis, oportunizam a geração e o fortalecimento da relação criança-criança. Em “relação com outros, por meio da brincadeira, sua capacidade simbólica acrescida de sua atividade manipulatória objetual desenvolve-se e a criança vai se conscientizando, ampliando sua experiência social, e internalizando a experiência pessoal” (Andreia VIEIRA; Débora VIERA, 2022, p.118).

A brincadeira de casinha é um bom exemplo de atividade geracional que permeia as culturas infantis e todos são convidados a brincar, sejam meninos e meninas. Na escola nós pensamos os espaços, os tempos e as materialidades, mas os enredos e os contextos criados: a distribuição dos papéis, quem arruma a casa, quem banha o bebê, quem cozinha, que trabalho os membros da família exercem, quem faz as compras e como fazem tudo isso, são criações autorais, hauridas nas vivências pessoais e nas práticas sociais acrescidas daquelas compartilhadas em trocas e negociadas entre as crianças.

Em sala: Ampliar os repertórios oferecendo espaços, tempo e materialidades para que possam contribuir para a imaginação das crianças nas brincadeiras de papéis sociais.

Fotos (arquivo da autora)



Brincadeira, muitas brincadeiras: de cabeleireiro, de casinha, de comidinha, de feira e muitas outras oportunizadas e organizadas pelas professoras e professores.

Eu, nós e os outros imersos em um mundo diverso

A finalidade da Educação infantil é o desenvolvimento integral da criança. A sua inteireza é feita de muitas linguagens que, de forma recursiva e complementar, compõem os Campos de Experiências entrelaçados aos eixos transversais “educação para a diversidade/cidadania, educação em e para os direitos humanos, educação para a sustentabilidade.” Nenhuma das linguagens e dos eixos são mais ou menos importantes. Assim, “O eu, o outro e o nós” visa o fortalecimento de bebês e crianças em seus grupos e o respeito aos demais, propondo que descubram a si mesmos, os grupos aos quais fazem parte e a outros coletivos, constituindo sua identidade e alteridade (DISTRITO FEDERAL, 2018), assim como os demais campos de experiências pela interlocução, conexões e dinamismo das diversas e respectivas linguagens. O currículo busca considerar a multidimensionalidade de bebês e crianças e não encapsular ou ranquear suas aprendizagens.

Fortalecer as culturas infantis e ampliar as possibilidades das crianças de se apropriarem das máximas qualidades humanas envolve formação docente como “intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil” (Suely MELLO, 2007. p. 89), sem perder de vista os documen-

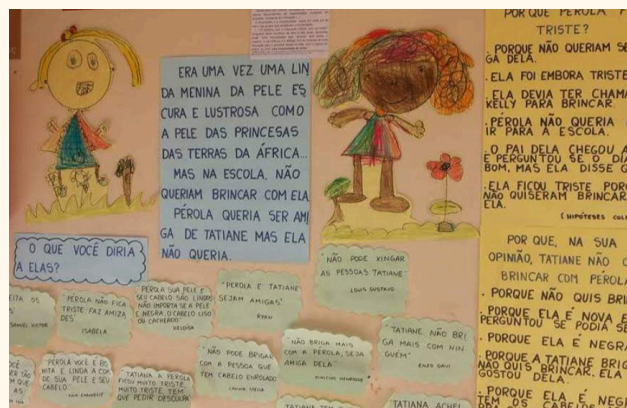
tos e a legislação que nos baliza. O espaço-tempo da coordenação pedagógica é lócus privilegiado de formação continuada para fortalecer e apoiar a equipe pedagógica em suas funções de organizadores do espaço social de aprendizagem assim como para a ampliação de suas próprias experiências de mundo.

Nas DCNEI (2013) “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p, 89). A diversidade das culturas das crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens, narrativas e outras estratégias que promovam a constituição de veículos positivos com sua pertença deve orientar as práticas na Educação Infantil, aponta o documento. Não podemos desconsiderar como a imposição social da cultura hegemônica naturalizada em nosso país moldou, segregou, impactou e ainda impacta as relações sociais em nossa sociedade e reverbera na escola. Bebês e crianças não estão imunes à intersecção de opressões e como aponta Eliane Cavalleiro (2000, p. 13) “o silêncio [...] no que se refere à diversidade étnica e as suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar.”

A lei 10.639/2003 complementada pela 11.645/2008, que trata da “História e cultura afro-brasileira e indígena” é para toda a educação básica. A ideia é que as temáticas que emergem da história e cultura afro-brasileira e indígena sejam trabalhadas articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças.

A Educação para as relações étnico-raciais, ou poderíamos pensar a (Re)educação para as relações étnico-raciais não é específica para as crianças negras. Visa possibilitar “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2013, p. 501); e não não se restringe ao 20 de novembro, data que celebra a luta de negras e negros contra a opressão e por seus direitos.

Em sala: Possibilitar às crianças o contato com diferentes representatividades, cosmovisões de mundo, narrativas multiculturais.



Fotos (arquivo da autora)

Bonecas negras, histórias sobre a criação do mundo a partir de outros referenciais. Modelagem, pintura, giz de cera (com variadas tonalidades de “cor de pele”), músicas, documentações para compartilhar com as famílias (as falas das crianças, opiniões e sentimentos frente às situações cotidianas, com enfoque étnico-racial).

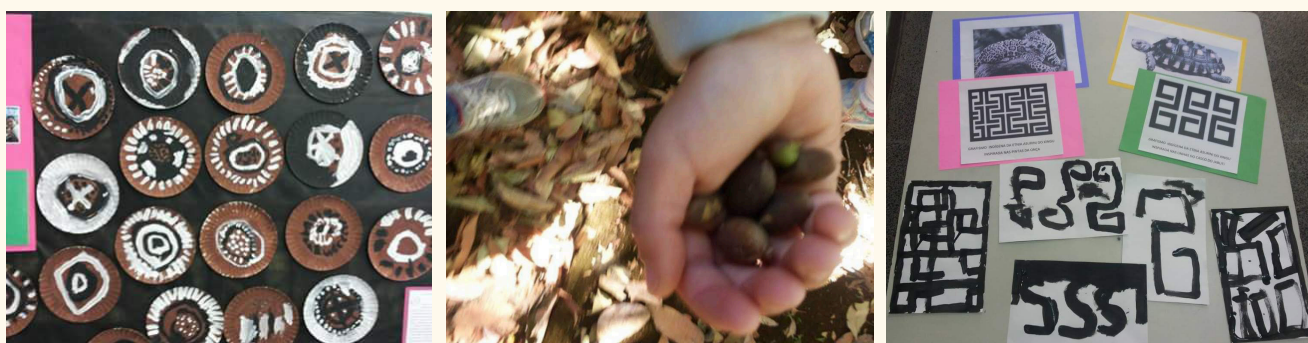
Em relação aos povos originários versam-se os mesmos princípios: 305 etnias foram registradas no Censo de 2010, e quando nós desconsideramos essa diversidade restringindo-a ao dia do índio, um personagem genérico e imaginário, contribuímos para a manutenção de práticas equivocadamente naturalizadas em nossa cultura. Não daremos conta de trabalhar com profundidade todas as etnias indígenas, mas as crianças têm direito de saberem sobre a diversidade dos povos originários e esses de serem respeitados em suas singularidades.

O trabalho pedagógico pode começar pelas etnias atendidas pela própria escola, buscando compreender a cosmovisão que as estruturam, como pensam a infância em suas comunidades, parcerias podem ser desenvolvidas em relação à organização das práticas pedagógicas e para a formação dos professores, organização de conversas com a comunidade e com os profissionais podem ser estratégias utilizadas. Se a escola não atende comunidades indígenas, o trabalho pedagógico pode ser desenvolvido a partir das etnias que habitam o Distrito Federal, dentre elas os Fulni-Ô, Tapuya, Tuxá, Kariri-Xocó e Guajajara. Temos aqui no Distrito Federal um território indígena, o Santuário dos Pajés, na Reserva Ambiental Bananal, considerada pelos indígenas área sagrada.

Assim também acontece com as crianças imigrantes, refugiadas, ciganas, do campo, quilombolas, ribeirinhas, das periferias, o eu, o nós e os outros imersos em um mundo diverso precisam ser acolhidos. A instituição deve considerar e incluir as especificidades que as crianças apresentam, assegurando sua participação e favorecendo o sentimento de pertencimento.

Em sala: Possibilitar que as crianças tenham contato com as culturas indígenas de forma mais respeitosa e mais próxima de suas realidades.

Fotos (arquivo da autora)



Grafismo indígena do povo Asurini do Xingu, Arte Marajoara e conexão com a natureza. Coletar e separar sementes para formar coleções. Visitar uma reserva do Cerrado. Plantar árvores, espalhar sementes e histórias de diferentes etnias. Trabalhar com fotografias (pesquisas em colaboração com as famílias). Interação com objetos culturais indígenas, músicas, culinária, pintura corporal, modelagem com argila, danças. Participar de rodas de conversas com indígenas...

Os projetos também são meios pedagógicos que contemplam a diversidade das culturas infantis. Em uma turma de crianças pequenas em que fui regente, o irmão de uma das crianças faz uso de cadeira de rodas. Nas rodinhas de pequenos grupos ou em outros momentos, observei que as crianças sempre perguntavam

para Adriano⁶⁵ como seu irmão dormia, comia, tomava banho e Adriano sempre respondia: “dormindo, comendo, banhando”. O interesse da turma pelo irmão de Adriano favoreceu a organização de um projeto em que aprendemos muitas coisas sobre a diversidade das pessoas com deficiência, acessibilidade e o mais importante: sobre sua agência. Em um dos registros feitos à época, anotei uma fala de Raian⁶⁶ durante uma roda de conversas: “Antes eu achava que as pessoas com deficiência não sabiam fazer nada, agora eu sei que elas sabem fazer muitas coisas.” Eu também aprendi muitas coisas com as crianças a partir do projeto que desenvolvemos em colaboração: por exemplo, que os materiais que eu denominava adaptados tinham um nome, tecnologias assistivas, assim como nunca referir-se às crianças por diagnósticos ou CIDs. As restrições limitantes do desenvolvimento das crianças com deficiência não estão em sua deficiência, essa o constitui. Está no olhar de quem não vê a criança e foca naquilo que nós instituímos como falta.

Em sala: Aprender em colaboração

Fotos (arquivo da autora)



Entrevistas com pessoas com deficiência, pesquisa sobre acessibilidade na nossa cidade com ajuda das famílias, observação e manuseio de diferentes tecnologias assistivas, parcerias com as salas do Ensino Especial em interações e brincadeira, pesquisa e criação de brinquedos para crianças com deficiência, descobrir o baile e outras formas de comunicação presentes em nosso cotidiano, contar para nossa comunidade sobre o que aprendemos em colaboração com nossos colegas e com a professora, ouvir histórias contadas pela escritora Lair França e lidas em braille pela tia Neide, deficiente visual, descobrir que temos um atleta de corrida em cadeiras de rodas em nossa cidade, assistir uma partida de futebol de cegos.

diversidade das culturas infantis. As crianças nos ajudam a ampliar e desenvolver o olhar a partir de outras perspectivas.

Assim como pensamos em nosso planejamento sobre materialidades, espaços e tempo, é preciso inserir cotidianamente estratégias para escutar as crianças. Delas é que virão as melhores respostas sobre o que estamos propondo durante as jornadas de experiências. Suas expressões, hipóteses, ideias, elaborações, emoções devem permear todo o trabalho pedagógico, traduzindo-se em ações intencionais das professoras, dos professores e de toda a instituição escolar. O protagonismo infantil é a essência da Plenarinha, mas não se restringe ao desenvolvimento do projeto.

Sobre a questão que abre esta reflexão, penso que todas e todos nós aprendemos com a di-

65. Nome fictício para preservar a identidade da criança.

66. Nome fictício para preservar a identidade da criança.

4º EIXO TEMÁTICO:

Pertencimento e coletividade

Tudo Bem Ser Diferente (EMEI Nelson Mandela)

Letra e música: Raul Cabral

Ô, uô ô oô

Somos todos diferentes
Cada um tem o seu jeito
Ninguém é igual à gente
E todos merecem respeito

Tudo bem ser pequenininho
Tudo bem ser grandão
Ser leve ou pesadinho
Tudo bem, problema não tem
Não sermos iguais a ninguém

Tudo bem se a cor dos meus olhos
Não for a mesma dos seus
Tudo bem se a cor da minha pele
Também for diferente
Cada um é especial
E assim fica muito mais legal

Tudo bem ser menino ou menina
Para entrar na brincadeira
Tudo bem, quem não sabe a gente ensina
Pode vir! Sim, sim, sim!

Pois nesse gramado verde
Nessa escola amarela

Todo mundo é diferente
Todas as cores são belas

Rosa pode ser pra ele
Azul pode ser pra ela
Porque a gente é colorido
Porque a gente é Mandela

Nossa casa é o mundo todo
Tem lugar pra todo mundo
E já que estamos neste espaço
Por que não um grande abraço?

Ô, uô ô oô

E assim fica muito mais legal

4.1. Infância em Brasília: histórias e memórias da Educação Infantil

Maria Paula Vasconcelos Taunay⁶⁷



Biblioteca Nacional

Maria Paula

A humanidade se constitui por uma teia extensa de memórias e elos. Parte significativa das memórias forjadas na infância permanece nas lembranças dos sujeitos adultos, pois são estruturadas a partir de complexos processos mentais de aprendizagem e de integração do ser com o seu meio. No presente artigo, apresentamos questões acerca do tema memórias, infância e Educação Infantil, visando refletir sobre a relação dos espaços urbanos com a constituição de memórias afetivas na infância no Distrito Federal. De antemão, consideramos que essas memórias são relevantes para o desenvolvimento do sujeito de forma integral, na medida em que lhe permitem forjar escolhas conscientes, condutas de vida, cognição, sentimentos e emoções.

Em “A Infância”, Máximo Gorki (2007) narra a história do pequeno Aleksiei, “sobrevivente do cotidiano miserável na Rússia czarista das últimas décadas do século XIX”⁶⁸ e ilustra a infância violenta e cruel vivida entre os conflitos sociais e a decadência do papel da Igreja no período. Segundo Fonseca (2008), nessa obra, a constituição da memória infantil está no tom das brincadeiras e dos castigos corporais “educativos” do avô, por exemplo. Estas ações (brincadeiras e castigos), por conseguinte, evocam a gravidade e a relevância dos sentimentos e das memórias infantis. Os efeitos perenes dessas memórias se deitam sobre a essência do autor, de onde, já adulto, emerge literatura e dramaticidade.

As memórias da infância se ambientam em territórios plenos de representações e simbolismos. Naquele contexto social repressivo, vivido pelo pequeno Aleksei, a infância é oprimida por uma série de rígidas hierarquias sociais determinadas pelo clero, pelo militarismo e pela escola. Como narrador da experiência infantil e vítima da tradição urbana e social do período, Gorki (2007) antagoniza a necessidade de um ambiente libertador para o crescimento físico e emocional da criança.

Contemporânea de Gorki, Maria Montessori (1870–1952), reconhece a importância da liberdade para o desenvolvimento físico e mental das crianças em um ambiente estimulante e equilibrado. Montessori (1965) defendia a interferência mínima de professores no processo de aprendizagem, por crer que a qualidade dos espaços escolares e do material didático disponibilizado eram de relevância primordial. Para Montessori, *“un metodo educativo che abbia per base la libertà deve intervenire per aiutare il*

67. Doutora em Educação e Tecnologia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: mariapaulataunay@gmail.com

68. In A infância de Gorki e a morte de crianças no Brasil. Disponível em: www.esquerdadiario.com.br. Edição do dia 29 de julho de 2016.

bambino a conquistarla: cioè a diminuire possibilmente i legami sociali limitanti la sua attività"⁶⁹ (p. 203). Sua concepção pedagógica "*richiede che il bambino sia lasciato alla libera scelta degli oggetti*"⁷⁰ (MONTESSORI, 1965, p. 302). Segundo a autora, o estímulo à descoberta e ao desenvolvimento da individualidade, conforme o ritmo individual, propicia meios de a criança vivenciar a liberdade e apurar o senso de pertencimento.

Em contrapartida, no Currículo em Movimento, com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, concebe-se o protagonismo da criança, da ação docente e da cultura de modo concomitante: "As crianças, por serem capazes, aprendem e desenvolvem-se nas relações com seus pares e com adultos, enquanto exploram os materiais e os ambientes, participam de situações de aprendizagem, envolvem-se em atividades desafiadoras, vivenciando assim suas infâncias" (Distrito Federal, 2018a, p. 23). Nesse sentido, o processo de desenvolvimento das crianças, na escola das infâncias, se dá por meio da intencionalidade pedagógica em relação aos espaços, tempos, materiais e às elaborações e práticas das atividades escolares. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a escola das infâncias transcende o espaço físico das próprias escolas (Jardins de Infância, Centros de Educação Infantil etc.).

Por essa via, o ambiente escolar, nas sociedades modernas, ergue-se em "espaços não formais de educação para proporcionar diferentes formas de aprendizagens aos seus habitantes em estruturas singulares" (MÜLLER e FARIAS, 2017). Enquanto criação humana, a cidade é plural, e como núcleo vivo (FREITAG, 2002 APUD MÜLLER e FARIAS, 2017) não pode ser percebida apenas como lugar de passagem, mas de interação, recriação e comunicação social (entre crianças, adultos e idosos). Desde modo, crianças podem experienciar um ambiente propício para o desenvolvimento e a aprendizagem, a partir de vivências rotineiras em parquinhos, creches, escolas e em seus acessos e trajetos.

Ao mesmo tempo, é necessário admitir que os espaços urbanos nem sempre coadunaram com os contextos de aprendizagem, em seu planejamento estrutural. Originalmente, dada a necessidade de atendimento às mães trabalhadoras, até meados do século XX, o modelo de cuidados domésticos de crianças se dava em associações beneficentes e filantrópicas, conduzidas por irmãs de caridade, cuidadoras ou mães crecheiras com pouca formação, em modestos espaços de convivência, com precárias instalações físicas e princípios religiosos iconizados na dimensão assistencialista da cultura brasileira de então.

A atenção às crianças ganhou cor, iluminação e ludicidade a partir da segunda metade do século passado, com o advento das pedagogias sociais e das metodologias intencionais. No Brasil, os ares renovadores na educação pública nacional ganharam impulso com a criação de Brasília, com seu plano arquitetônico desenhado para ambientar o cidadão para a sua educação de forma integrada e acessível, tendo em vista que as primeiras superquadras, com blocos residenciais, jardins de infância e escolas primárias foram pensadas, segundo Pereira e Rocha (2005, p. 5), com a intenção de facilitar o per-

69. Um método educativo que tenha por base a liberdade deve intervir para ajudar a criança a conquistá-la: isto é, a diminuir possivelmente os laços sociais limitantes à sua atividade (Tradução da autora).

70. Requer que à criança seja oferecida a livre escolha dos objetos (Tradução da autora).

curso, “de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las sem a interferência com o tráfego de veículos”, de modo a garantir a segurança dos estudantes. Anísio Teixeira propunha, para a capital do país, um “sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos” (TEIXEIRA, 1952, p. 71 APUD PEREIRA e ROCHA, 2005).

Segundo consta no Plano de Construções Escolares (TEIXEIRA, 1961), o sistema de educação proposto para Brasília previa “a construção de um Jardim de Infância com quatro salas de aula para cada quadra, em 2 turnos de funcionamento para atender a 160 crianças” (TEIXEIRA, 1961, p. 195-196). No mesmo Plano, também se previa que “nas 8 turmas de 20 crianças, entre 4 e 6 anos de idade, assim, a educação infantil deveria antecipar o ingresso na escola classe, concebida para a educação intelectual sistemática de alunos de 7 a 14 anos, complementando a sua formação na escola parque, com vistas ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo” (p. 197).

Nas escolas, as memórias de professores, estudantes e crianças tornam-se coletivas. Enquanto etapa marcante na transição das crianças - de seus vínculos afetivos predominantemente familiares, para novos vínculos e aberturas sociais -, a creche e a pré-escola ambientam as memórias das vivências de socialização em espaços não domésticos e em ambientes comunitários. De acordo com as BNCC (2017), é na Educação Infantil que se amplia o universo de experiências, conhecimentos e desenvolvimento das crianças, diversificando e consolidando aprendizagens. A complementação da educação familiar, segundo uma concepção de educar e cuidar favorece a autonomia, o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a escola, a família e a comunidade, celebrando e valorizando a pluralidade e a diversidade cultural.

A identidade pessoal e coletiva é desenvolvida na escola e na cidade ao oportunizar momentos para brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir, ou seja, ao considerar a criança como sujeito histórico e produtor de cultura (BRASIL, 2010). Tais interações promovem a apropriação de conhecimentos e a consolidação de memórias afetivas permeadas por significados que contribuem para a tomada de decisões, para a expressão de afetos e



O dia em que a minha avó envelheceu.
Lúcia Fidalgo

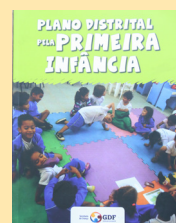


A árvore generosa.
Shel Silverstein



Gavetas.
Jonas Ribeiro

Para professoras e professores:



Plano Distrital para a Primeira Infância.
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

para o sustento da saúde mental do sujeito; a sua capacidade de superar frustrações, resolver conflitos e regular as próprias emoções.

Aos 63 anos de idade, Brasília irrompe a primeira geração de cidadãos com memórias escolares locais. Entre esses espaços, destaca-se, pela sua visibilidade histórica, o Jardim de Infância 21 de Abril, projeto de autoria do arquiteto Mauro Jorge Esteves. Primeira escola de caráter definitivo em Brasília (CORREIO BRAZILIENSE, 2014)⁷¹, contornando a cidade, com estrutura de concreto, coberta de alumínio em três zonas principais definidas: salas de aula, administração e diversões.

Na esteira do tempo, os espaços de memória se dispõem em fontes históricas, nos documentos que compõem o acervo do Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE, 2023), onde estão registradas as construções dos primeiros Jardins de Infância, no Cruzeiro, e as obras nas unidades escolares SQ 403/404 e SQ 405/407. Tais registros encontram-se em atas da NOVACAP, assinadas em dezembro de 1963. Já o Jardim de Infância Gavião, situado no Lago Norte, teve a sua obra autorizada em abril de 1964. Entre os documentos, atesta-se o rico acervo fotográfico do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, com imagens das rodas de leitura e atividades de psicomotricidade. Os documentos disponíveis no acervo do Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE, 2023) ainda revelam os valores doados para as primeiras creches no Plano Piloto: Casa do Candango (1962), Medalha Milagrosa (1962) e Nossa Senhora da Divina Providência (1964).

Somente a partir de 2007, com a formalização de convênios com essas instituições assistencialistas, a Secretaria de Educação do Distrito Federal estabeleceu um modelo tripartite de administração em formato de parceria público/privado. Entre 2009 a 2023, a formalização das parcerias impulsionou o atendimento de Educação Infantil nas escolas públicas que, em 2022, contou com 116 instituições parceiras administradoras de creches, classes de maternal, 1º e 2º período em prédios próprios e Centros de Primeira Infância (CEPI).

Na cidade educadora, a infância brasiliense é diversa e possui características próprias como o hábito do banho de mangueira, das caminhadas, dos concertos ao ar livre e das conversas nas rodinhas. Esta narradora, aqui (em Brasília), vivenciou a sua infância e guarda na memória, com afeto, o cheiro da seca na areia do parque do foguete, no então Parque Rogério Pithon Farias⁷². Como criança fotografada no primeiro dia de escola, embaixo dos pilotis, esta narradora também observa o crescimento e a transformação da cidade idealizada/sonhada para erguer uma sociedade "modelo". Uma sociedade que, nos tempos atuais, possui o desafio de (re)criar Brasília e os seus entornos, a partir de urbanidades repletas de possibilidades criativas e sensoriais, mas que também podem ser desafiadoras e limitantes, em dados contextos.

71. In Correio Braziliense, reportagem postada em 09/04/2014. Os contornos de Brasília foram desenhados ao redor dessa escola. As paredes, colocadas de pé, antes mesmo da fundação oficial da capital do Brasil. Inaugurada por Juscelino Kubitschek, em 1959, um colégio público localizado entre a 708 e a 908 Sul ganhou a data de aniversário da cidade como parte do nome de batismo. A estrutura arquitetônica integra o Conjunto Urbanístico de Brasília. É tombada tanto no âmbito distrital quanto no federal e resiste, bravamente, ao tempo em pleno Plano Piloto.

72. Atual Parque da Cidade Sarah Kubitschek.

4.2. Coisinhas do cotidiano: fortalecendo as identidades de crianças negras

CRE Gama

Ildete Batista do Carmo⁷³
Andreia dos Santos Gomes Vieira⁷⁴

“Os cientistas afirmam que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias.”
Eduardo Galeano (Os Filhos dos Dias, 2012)

Este relato de experiência tem como um objetivo dar visibilidade à agência, presença, potência e protagonismo das crianças negras no espaço escolar. As “coisinhas do cotidiano: fortalecendo as identidades das crianças negras”, foram momentos dialógicos em que vivências, brincadeiras, histórias, imaginação e criação foram suscitadas a partir do legado dos valores civilizatórios africanos, numa perspectiva afrocentrada, com uma turma de segundo período da Educação Infantil. Como segundo objetivo buscamos promover reflexões sobre as dificuldades que a escola tem de perceber e intervir de forma positiva e cotidianamente sobre as especificidades de infâncias negras que desafiam a todos nós com enfrentamentos e ações positivas para a consolidação de projetos numa perspectiva de uma educação antirracista.



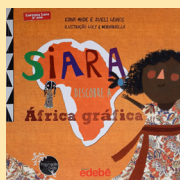
Mas por que um texto que tece sobre as especificidades das crianças negras presentes nas escolas das infâncias?

Partimos da nossa experiência e ação docente, após anos como professoras nas escolas das infâncias e compromisso com olhar atento para os diversos atravessamentos, silêncios e desigualdades que o racismo como marcador estruturante da sociedade e das instituições brasileiras opera no imaginário social, ora de forma explícita gerando diversas violências, ora de forma silenciosa, produzindo apagamentos, invisibilidades, minimizando conflitos, hierarquizando lugares sociais, constituídos nas relações sociais. Como escreveu Eliana Cavalleiro⁷⁵ (2006, p. 98), “o silêncio

73. Professora do Jardim 03 do Gama, Mestre em Educação (UnB), Especialista em Educação Infantil (UnB). E-mail: ildeteb-docarmo@gmail.com

74. Professora da SEEDF, Doutoranda em Educação (UnB), Mestre em Educação (UnB), Especialista em Educação Infantil (UnB), em Gestão Educacional (UnB) e em Políticas Públicas para Infância, Juventude e Diversidade (UnB). E-mail: andreiapacp@gmail.com

75. A preferência de utilização do nome e sobrenome nas citações se justifica pela opção pessoal em dar visibilidade à produção epistemológica de autoras e autores, considerando que ainda há no campo acadêmico e científico questões a serem superadas no que tange à invisibilidade das mulheres.



Siara descobre a África Geográfica.

Edna Ande e Sueli Lemos



Com qual penteado eu vou?

Kiusam de Oliveira



Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula.

Davi Nunes



As tranças de Bintou.

Sylviane Diouf

Para professoras e professores:

Beleza, produção e normalização do corpo em narrativas de crianças.

Vanessa Paula da Ponte

Link: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/28328/16658>

que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação interior da escola.”

Viviana Santiago (2022) nos convida à urgência de produzir visibilidade e inteligibilidade sobre as especificidades, potências, agências, diversas violências e exclusões que as crianças negras enfrentam desde muito pequenas. Para a autora é preciso, primeiramente, criar uma infância negra, pois a análise de diferentes indicadores sociais explicita que há uma distinção entre a efetivação de políticas para crianças brancas e para negras, e ainda, o conceito de infância atual e a concepção de proteção e direitos nunca contemplaram crianças negras.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de ampliar nosso olhar, escuta sensível, atenta, engajada e singular para com as crianças negras no espaço escolar, uma vez que num país racializado como o Brasil, que funciona ao operar diversos dispositivos econômicos, sociais e ideológicos na manutenção e intersecção das diversas formas opressões, violências e exclusões sobre os corpos negros, na produção e fomento de estereótipos sobre essas pessoas, como também, sobre suas estéticas negras e origens étnicas, classe social, condições etárias, gênero, condições de moradia e de uma forma extremamente cruel na definição e efetivação de quem está mais propício a viver e morrer diariamente⁷⁶. Assim, esses marcadores sociais, produzem índices alarmantes de desigualdades, violências, pobreza, fome que atingem as populações negras, e dessas, as infâncias negras as maiores vítimas desses condicionantes. (Ildete CARMO, 2020)

Destacamos diversas pesquisas como Ildete Carmo (2022), Alejandra Amaral (2013), Santiago (2014), Eliana Cavalleiro (2006) e Rita de Cássia Fazzi (2004), que têm apontado para complexidades de camadas sociais que atravessam as vidas das crianças negras. Assim, na tentativa de produzir inteligibilidade sobre

76. Ver <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2022>.

suas presenças nos espaços escolares, esses estudos escutaram e dialogaram com gestores, professores, familiares, educadores e com as próprias crianças que narraram sobre si e também sobre outros colegas. Entre os pontos de análise que apresentam similaridades nessas pesquisas estão as narrativas presente no imaginário social de adultos que se relacionam com as crianças negras " são crianças difíceis", "desafiadoras", "raivosas", "muitas vezes vitimistas e ou agressivas", "pouco inocentes", "passivas", "fortes e ou bem resolvidas" "mal-educadas e malcuidadas", "desleixadas", "desinteressadas" etc.



De acordo com Santiago (2022) a maneira como a sociedade brasileira se relaciona com crianças negras indica que os padrões utilizados para representar a população negra não foram superados. A ideia de criança e de infância construídas pelo imaginário social representadas por pureza, beleza e inocência, não alcança a representação de crianças negras. Essas amiúde são associadas a imagens de "indisciplina, agressividade, animalidade e até de hipersexualidade. Essas imagens, repassadas pelas mídias e nas práticas pedagógicas e de socialização das crianças, estão incorporadas na história e nas interações sociais" (Viviana SANTIAGO, 2022, p. 12).

Com uma postura para a escuta sensível, privilegiamos a qualidade das relações sociais e então, fomos desenhando uma teia complexa com diversos "nós" sobre como a emocionalidade participa das relações sociais constituídas entre as crianças e seus pares e crianças e a docente. Nesse sentido, a ação docente esteve voltada para a abertura de diálogos tensionadores com as crianças e gradualmente fomos conhecendo cada criança na sua singularidade, realizando escolhas e conteúdos com intencionalidades pedagógicas que privilegiasse a contação histórias afrocentrada que sustenta em sua base epistêmica o reconhecimento e reposicionamento dos conhecimentos e diversidades dos povos africanos como centrais na construção de uma outro marco civilizatório. Como afirmou Maulana KARENGA (2009, p. 354) "o conhecimento num contexto e compreensão afrocentrados não significa nunca simplesmente o conhecimento pelo conhecimento, mas sempre o conhecimento pelo bem do ser humano, aliás, pelo bem do mundo". Portanto, trouxemos para nossas vivências os legados africanos e autoria de escritores negros brasileiros que têm buscado suas inspirações a partir das experiências, sabedorias, histórias e valores civilizatórios africanos e afrodiáspóricos.



Assim, experimentamos com as crianças diversas vivências, cuidando da qualidade das relações sociais e fazendo girar as circularidades e possibilidades que a ludicidade, descobertas, desafios, experimentos, vivências, silêncios e/ou pausas para repetir e repetir de novo, caso quiséssemos, saboreando a imersão no mundo das histórias, músicas, brincadeiras ou até mesmo os momentos de conflitos e tensões se transformaram em possibilidades de descobertas e vivências diversas da turma, que carinhosamente chamamos de **COISINHAS DO COTIDIANO**.

Portanto, descrevemos de forma sucinta algumas situações percebidas no espaço relacional da sala de referência e da escola que corroboram as proposições levantadas sobre a necessidade de um olhar atento e com intencionalidade pedagógica para as crianças negras. Compreendemos que a participação de todas as crianças da turma contribuiu positivamente para seus identitários.

Notas sobre a singularidade de cada criança e os desafios da turma:

[...] **Amanda** - apresenta mudanças de humor, choro, dificuldades de estabelecer vínculos com os colegas. A professora também percebeu conflitos com a mãe. Sua família sobrevive em situação de insegurança alimentar e familiar, situação recorrente Amanda chega à escola com queixa de fome. Sua genitora cria sozinha três crianças pequenas, está desempregada; a relação com o pai (em processo de encarceramento) é de alienação parental. A criança por vários dias comeu os lanches dos colegas, chorava quando não era agraciada pelos lanches dos outros, comia de forma compulsiva o lanche da escola, por vezes, batia nos colegas quando contrariada e dizia para mãe que apanhou etc. Situação que gerou diversas conversas e desgastes emocionais entre genitora e docente. Em um certo dia comeu a mortadela do lanche de uma colega, antes do horário escolar. Foi levada a direção para explicar a situação. Essas situações necessitam ser discutidas com todos os profissionais[...]

Mateus - demonstra em vários momentos baixa autoestima, dificuldades de compartilhar, agressividade para com as meninas, choro diante dos conflitos e ao ser contrariado. Dificuldade de ser ouvido e aceito pelos colegas [...] (Nota da autora)

Esses fragmentos de anotações ilustram a complexidade da vida das crianças negras presentes nessa turma. Das relações sociais emergiram diversos comportamentos e emocionalidades que se desdobram em sofrimento emocional, raiva, baixa autoestima, tristeza, choro, insegurança, silenciamento, negação de si, corpo, cabelo e um caso singular e complexo de automutilação infantil.

COISINHAS DO COTIDIANO:

Vivência: ligando meu coração ao seu; experienciando o amor.

A partir das músicas, vídeos, histórias e poemas propusemos vivências diversificadas com brincadeiras e atividades que se transformaram em sequências didáticas a partir das temáticas acerca do valor da amizade, do ato de compartilhar e de cooperação. Esses foram enredos centrais nas vivências e desdobraram-se em várias outras atividades como: lanches coletivos, confecção de instrumentos de per-

cussão, brincadeiras de lá e de cá (Brasil e África), jogos cooperativos, etc. As famílias das crianças também foram envolvidas nas atividades propostas.

Iniciamos a partir da apreciação da música "Vamos construir uma ponte em nós", gravada por Sandy e Junior (1992), cantamos, dançamos imaginando como seria uma ponte que pudesse ligar nosso coração ao dos outros. As crianças fizeram desenhos no seu coração e repartiram o mesmo com outros colegas (foto 1). A partir dessa vivência, experienciamos cuidar do amigo que tinha metade do nosso coração em todos os espaços da escola; repartimos lanches, brinquedos, desenhos, cartinhas, etc.

Na sequência, realizamos contação de diversas histórias cujas protagonistas eram crianças negras que desde pequenas aprenderam o valor da partilha, o respeito aos mais velhos, o cuidado com outro, a criar suas próprias roupas e penteados, etc.

A família de Mateus foi convidada a vir à escola e conjuntamente com ele compartilhar seus brinquedos, em especial um brinquedo feito por seu pai: um carrinho de rolimã. Em outro momento essa mesma família nos doou a tinta para pintar o muro do parquinho. **Com tinta acrílica branca descobrimos dezenas de cores e as crianças coloriram o muro com seus desenhos.** A partir dessas vivências apresentamos para as crianças as personagens brasileiras Nana e Nino: duas crianças brasileiras que se tornam amigos de uma árvore ancestral e viajam por vários lugares no Brasil e no continente africano. Nessas viagens aprenderam sobre brincadeiras cooperativas, ginga da capoeira; história e sonoridade de cada instrumento de percussão usado na arte, etc.

Essa rica experiência pedagógica relatada produziu visibilidade sobre a potência de um trabalho comprometido com todas as crianças ao serem instigadas positivamente sobre respeito, cooperação, e em especial para as crianças negras se reconhecerem como continuidade de povos que têm histórias, conhecimentos, valores, ancestralidade, coletividade, beleza, alegrias, soberania, e no compromisso com a ação pedagógica rica e diversificada em que surjam as diversas temáticas, conceitos históricos, estéticos, éticos e científicos. Na prática garantimos os direitos de aprendizagens de todas as crianças e como desdobramentos constatamos que os campos de experiência foram evidenciados no envolvimento brincante e potente das vivências e diálogos.

Acreditamos que cada criança em sua singularidade foi abrindo espaços subjetivos de reconhecimento positivo de si e do outro, e para as crianças negras, foi oportunizado empoderamentos, protagonismos, autoestima positiva, resistências e insurgências necessárias ao enfrentamento do racismo que infelizmente estão presentes em suas existências desde pequenas.



Valdério Costa

4.3. Mapas Vivenciais: a experiência de inventariar a potência da diversidade cultural das infâncias que formam a Escola Classe Sítio das Araucárias

CRE Sobradinho

Iassana Rodrigues Soares⁷⁷
 Jakeline Martins Aredes de Almeida⁷⁸

O relato apresenta ações de acolhimento e visibilidade da diversidade cultural que atravessam a Escola Classe Sítio das Araucárias e que acontecem a partir do encontro inescapável de culturas (SOARES, 2020) da região “Rota do Cavalo” no cotidiano escolar. Os espaços vivenciais das crianças tornam-se objeto pedagógico, pois há um entendimento das docentes que, para ter sucesso na fomentação da aprendizagem significativa, é preciso levantar as matrizes identitárias e suas formas de ser e incluí-las no território.



Foto (arquivo pessoal das autoras)

A Matriz Cultura explorada com a obra do Multiartista Alberto Salgado

Logo, o mapeamento dos espaços vivenciais, os pertencimentos culturais dos agricultores, pecuaristas, empreendedores do turismo, ecoturismo rural e dos acampados da Frente Nacional de Luta Campo e Cidade - FNL, Movimento Social de lutas pela Reforma Urbana e Agrária no Campo e Cidade - MSTs e a etnia Calon emergem em meio a proposta de uma educação propositalmente pensada na interculturalidade curricular, colocando a diversidade cultural como movimento que explora o território cultural para além do sentimento da tolerância.

Nós, professoras Iassana e Jakeline, afirmamos que a inventariação das diferenças, além de mapear o que se apresenta como fragilidade pedagógica, ressignificou formas de agir e pensar dos envolvidos.

Ainda sobre o diálogo intercultural via processo de comunhão com as diferenças, ressaltamos que a escrita do processo se deu sobre o protagonismo infantil experimentado como potência nas representações gráficas da linguagem matemática e cartográfica. Utilizamos o instrumento “Mapas Vivenciais”, uma ferramenta pedagógica dentro da Geografia das Infâncias que explora o conhecimento infantil sobre o território e acionamos a pesquisa de Lopes (2008) e Vasconcellos (2014),

77. Mestre em Educação pela FE/UnB. Vice-diretora da Escola Classe Sítio das Araucárias/Sobradinho-DF. E-mail: iassana.soares@edu.se.df.gov.br

78. Psicopedagoga. Coordenadora da Escola Classe Sítio das Araucárias/Sobradinho-DF. E-mail: jakeline.martins@edu.se.df.gov.br

representantes dos estudos culturais para ampliar nossa formação docente. Os pesquisadores afirmam que o protagonismo infantil via mapas vivenciais contribui efetivamente na divulgação do que é significativo culturalmente no território comunitário. Orientados por esta certeza, conseguimos aprofundar a problematização de questões em torno dos preconceitos culturais, quase sempre tomadas em estranheza por quem não pertence a qualquer que fosse a diversidade do grupo que nossas infâncias pertencem. Para nós, esse processo em que o outro é convidado a vivenciar novos territórios oportunizou os envolvidos a refletirem e agirem para além da marcação da tolerância sobre as diferenças e sobre os processos de subjetivação dos espaços não comuns. Ajudou-nos no enfrentamento da violência sobre a cultura do outro, principalmente sobre as identidades das crianças em situação de acampados da FNL, MSTs e da etnia Calon.



Foto (arquivo pessoal das autoras)

As matrizes Identidade e Luta Social: Autorretrato: Quem sou?

O percurso metodológico que sustenta o relato potencializa as vivências das infâncias em seus espaços comunitários, pois as ações convergiram com o que orienta PRESTES (2013) sobre os estudos de Vigotski quanto à aprendizagem significativa, que demanda ampliar o campo de vivências das crianças e com isso aumentar o campo da experiência curricular. Para alcançarmos o objetivo central, que era a mapear a potência educativa da diversidade cultural de nossas crianças com mapas vivenciais, promovemos visitas de campo, produção de relatórios, fotobiografias, edição de pequenos vídeos, registro de narrativa autobiográficas, entrevistas, rodas de conversa, oficinas e produção cartográfica.

Os planejamentos com foco no mapeamento foram realizados em quinzenas e divididos em etapa 1, 2 e 3. A etapa 1 sempre correspondeu a capacitação docente sobre a temática. Nesta etapa foi escolhida a forma como a produção matemática seria expressada na escrita (linha do tempo, gráfico, tabela, sequência numérica, malha quadriculada). Nossa organização pedagógica também se preocupou em evidenciar as representações sociais do Cerrado e nossos planejamentos cumpriam a interdisciplinaridade. Os planos foram alinhados para explorar os oito eixos conceituais das diretrizes pedagógicas do campo: identidade, cultura, terra, homem, vivência de opressão, organização coletiva, conhecimento popular e luta social. As etapas 2 e 3 objetivaram os modos de explorar as visitas, produzir e compartilhar as escritas. Uma atividade base identificou o lugar onde cada criança mora através de gráficos. Os gráficos eram produzidos com desenhos dentro do que orienta os mapas vivenciais. Cada temática transversal, fosse ela sobre a água, as brincadei-



ras territoriais, as plantas, os modos de transporte, produção econômica, foram problematizadas a partir do lugar onde moravam. Logo, as crianças apresentavam dentro da diversidade cultural quais lutas sociais, conhecimentos, vivências de opressão, cultura, organização coletiva a partir da temática das águas, das brincadeiras, das festas, da flora etc.

Na exploração da temática *Água* como matriz *ecopedagógica*, trouxemos o multiartista Alberto Salgado, premiado com o melhor álbum regional da música brasileira em 2017 “Cabaça d’Água”. As crianças tiveram a oportunidade de visitar as águas territoriais dos córregos do Meio, Indaiá e Ribeirão Sobradinho. Produziram desenhos das formas como eram os modos de utilização e captação da água em seus espaços vivenciais, problematizaram sobre o valor pago por cada balde e apresentaram a dificuldade de obter a água no contexto de quem mora em acampamento; também mostraram a inclusão de cisternas para captação da água das chuvas. A escola estreitou laços com o grupo RRP Moura (Revitalização, Reciclagem e Preservação); a partir dessa parceria as crianças e professores tiveram a oportunidade de conhecer a trilha poluída do Ribeirão Sobradinho e as nascentes do Córrego do Meio. Também receberam orientação que convergiu em ações acerca da captação de chuvas para a escola, na horta escolar. Todo o percurso metodológico é melhor explorado no “Documento Inventário da Realidade Campesina da Escola-2022”.

Importante acrescentar que nossa escola é classe e campesina, por isso a proposta das atividades com as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental acontecem em parceria.



Estudo da Matriz Vivência de Opressão: Necessidades sociais

Além da música “Cabaça d’água”, a equipe explorou a história “Severino faz Chover”, de Ana Maria Machado. A partir da contextualização, exploramos a geografia local, o cerrado, os momentos da seca e da chuva na nossa região.

As crianças também registraram em desenho os fatos relevantes da biografia do artista. Ao falar sobre questões simbólicas da vida

do entrevistado contadas também na história “Severino Faz Chover”, de Ana Maria Machado, os docentes exploraram símbolos ligados a identidade cultural camponesa das crianças e produziram objetos do cotidiano.

Outra temática de sucesso sobre a exploração da diversidade cultural foi a exploração do território a partir da festividade dos 37 anos da escola, que serviu para elucidar os docentes sobre a potência pedagógica da diversidade cultural: a própria historicidade da Escola, desde a origem do seu nome, com entrevistas aos pioneiros, a realização de visitas nos espaços vivenciais orientadas pelos moradores e depois registradas pelas crianças, onde os alunos criaram legenda com representações escolhidas por eles para designar e apresentar o que simbolicamente é relevante em seus territórios, como por exemplo, elementos da paisagem geográfica e natural: cercas, rios, árvores, morros, trilhas, mercados, igrejas, posto de saúde, etc. Nesta atividade, que foca a visão das crianças sobre o espaço, a contextualização com o livro infantil “Ratinho do Campo e da Cidade” foi importante para explorar e elucidar os conteúdos formais do currículo.

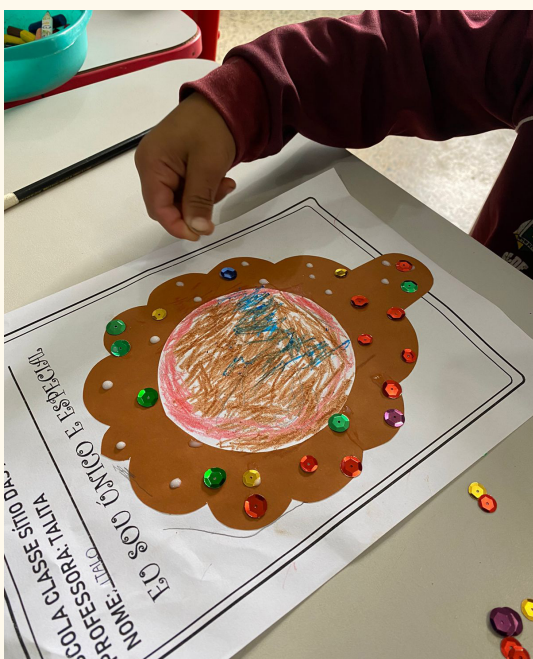
As ações que potencializaram os registros vieram da visita à horta familiar, da participação na trilha agroecológica, do momento vivido para conhecer a associação local do Serra Verde, da participação das famílias na confecção de brinquedos regionais. De tudo explorado, as crianças expuseram por meio de desenhos, a visão delas sobre a espacialidade. A temática da Identidade, o lugar onde moro, podem ser



A matriz Organização Coletiva explorada na Etnomatemática

Foto (arquivo pessoal das autoras)

Foto (arquivo pessoal das autoras)



As matrizes Identidade e Luta Social: Autorretrato: Quem sou?



Minha cidade.

Ana Neila Torquato

O menino que colecionava lugares.

Jader Janer Lopes
(Livro Áudio Infantil – narração
Alessandra Souza)

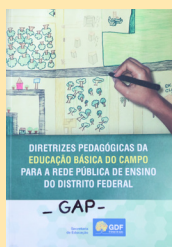
Link: https://www.youtube.com/watch?v=_RqWT_Vlw2o

Para professoras e professores:



Geografia e Educação Infantil.

Jader Janer Lopes



Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro.

Maria Lidia Fernandes e Jader Janer Lopes

Link: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3234/2969>

exploradas na construção de textos e gráficos da etnomatemática (Diretrizes Pedagógicas das Escolas do Campo do DF -2018). Ressaltamos que os Mapas Vivenciais nos ajudaram a estimular a flexibilidade cognitiva das crianças, ou seja, a trabalhar a habilidade de desenvolver a capacidade de se adaptar a novos acontecimentos e raciocinar de maneira não convencional. Tudo de forma criativa que ocasionou no “pensar fora da caixinha”.

Afirmamos que ao explorar o território transversalmente, e exitosamente a partir da perspectiva do olhar da criança, contribuímos com o desenvolvimento da autonomia e desenvolvimento infantil. E por essa perspectiva, alcançamos o objetivo central de inventariar o espaço que é delas, onde elas são agentes produtores, investigadores e atuantes.



Estudo da Matriz Identidade: Onde moro

Foto (arquivo pessoal das autoras)

4.4. Relato de experiência do Jardim de Infância 21 de Abril: escola de todos e para todos

Juliana Cardoso Azevedo Ávila⁷⁹

Katiuscia Lucas da Silva⁸⁰

Rachel de Arruda Botelho⁸¹

O Jardim de Infância 21 de Abril foi inaugurado em 12 de setembro de 1959, antes mesmo de ser instalada a Capital da República Federativa do Brasil. Trata-se de um dos mais conhecidos e tradicionais Jardins de Infância de Brasília, e neste ano, completará 64 anos.

Ainda que seja tradicional no Distrito Federal, o Jardim está em constante evolução. Não é uma escola que continua com as mesmas práticas desde 1959. As pessoas que o compõe estão sempre refletindo, buscando acomodações e modificações de acordo com as mudanças de concepções e paradigmas da sociedade. Ou seja, está em contínua transformação de acordo com a sociedade e as necessidades específicas das famílias, das crianças, dos docentes e servidores, que constituem a comunidade escolar dessa Unidade Escolar.

Fotos (arquivo da instituição)



Protagonismo infantil onde as aprendizagens são realmente significativas para as crianças

O respeito à diversidade, à especificidade de cada pessoa, faz com que o Jardim de Infância 21 de Abril tenha práticas inclusivas, promovendo a identificação e a eliminação de barreiras atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais e de informações, promovendo dessa forma a acessibilidade, garantia dos direitos, autonomia e dignidade da comunidade escolar.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13146/2015), no artigo 3º, inciso I, define-se barreira como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à aces-



Piso Tátil

Fotos (arquivo da instituição)

79. Pedagoga com especialização em Psicopedagogia e Gestão de Instituições Educacionais, Mestre em Educação. Coordenadora Pedagógica do Jardim de Infância 21 de Abril. E-mail: juliana.avila@edu.se.df.gov.br

80. Pedagoga com especialização em Gestão Educacional. Diretora do Jardim de Infância 21 de Abril. E-mail: katiuscia.lucas@edu.se.df.gov.br

81. Pedagoga e psicóloga com especialização em Neuropsicologia e Análise do comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista e Quadros Assemelhados. Vice-diretora do Jardim de Infância 21 de Abril. E-mail: rachel.botelho@edu.se.df.gov.br



Participação no Seminário Internacional "Educação Inovação e Inclusão" em Portugal

sibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança.”

Entende-se por acessibilidade:

“[...]possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2015).

Todos fazem parte do Jardim. Todos contribuem com o amadurecimento

No ano de 2010, foi a primeira vez que uma criança com deficiência foi matriculada no Jardim de Infância 21 de Abril. Naquele momento, receber uma criança que utilizava cadeira de rodas e que não era oralizada suscitou várias reflexões do corpo docente: Estamos preparados? O que fazer? Como ensinar?

Nesse momento, a escola tinha projetos temáticos pensados por adultos para serem absorvidos pelos “estudantes”, ou seja, a criança não era o centro do processo educativo.

As mudanças começaram aos poucos com as orientações dos Serviços Especializados de Apoio à Aprendizagem (SEAA), Orientadoras Educacionais, formações e estudos nas coordenações coletivas, participação de cursos promovidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e de participação em congressos com a temática sobre inclusão. Desta forma, o Jardim de Infância foi abraçando a diversidade cada vez mais.

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da publicação do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal, o Jardim percebeu a necessidade de mudar a sua forma de pensar. Ambos documentos vieram trazer reflexões para dentro da escola. Foi necessário mudar o olhar em relação à função da Educação Infantil. Projetos que antes partiam por iniciativa docente, passaram a ser indicados pelas crianças. O professor passa a ser o mediador do processo educativo, com embasamento e respaldo teórico dos documentos orientadores da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a criança passa a ser a protagonista da sua história, sempre indicando o que a motiva. No Jardim, os hiperfocos e os temas de interesses são aproveitados como temática de estudos dos pequenos e como trabalho com projetos investigativos em suas salas referência.

Na escola, não apenas crianças com deficiência precisam de apoio. Todas as pessoas com necessidades específicas precisam de suporte, portanto o apoio deve ser pensado de forma colaborativa para cada um. Para tanto, os Conselhos de Classe e as coordenações coletivas são de suma importância para a discussão: o compartilhamento de observações e as trocas de experiências são dispositivos relevantes no dia a dia do Jardim.

A diversidade está em todos que compõe a comunidade escolar

Com o passar do tempo e com o amadurecimento do Jardim de Infância 21 de Abril, por meio das vivências cotidianas, a preocupação em promover a acessibilidade e diminuir as barreiras estendeu-se para todos que compõem a comunidade escolar. A preocupação em promover autonomia e dignidade, respeitar os direitos, surgiu por meio de questionamentos, reflexões e com a chegada de um servidor com deficiência visual.

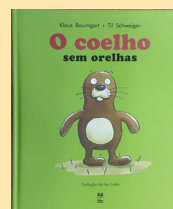
A primeira mudança foi a instalação do piso tátil em parte da escola e a preocupação na auto-descrição nas reuniões e em outras situações do contexto escolar.



Meu amigo faz iiiii.
Andréa Werner



Tudo bem ser diferente.
Todd Parr



O coelho sem orelhas.
Klaus Baumgart & Til Schweiger



A ovelha rosa da dona Rosa.
Donald Buchweitz & Lie Nobusa



Kiaro e suas palavras.
Alessandro Buosi e Luigi Buosi

Nesse ano de 2023, foi introduzida na Ficha Perfil para a confecção do Projeto Político Pedagógico, uma questão que abordava sobre os responsáveis e ou pais com deficiência na família. Atualmente, 6,7% dos responsáveis se declararam como pessoas com deficiência, resultado significativo, que demonstra a necessidade da escola promover acomodações e modificações em seu ambiente. Desta forma, o Jardim de Infância tem como meta ampliar o piso tátil para todos os espaços do âmbito escolar bem como reformar o banheiro para pessoas com deficiência.

Brasília: um ponto de encontro

Em 2009, foi a primeira vez que o Jardim recebeu uma família de estrangeiros. Mais uma diversidade que não era pensada, mas que foi necessária ser refletida.

A grande dificuldade é o idioma: entender e ser entendido. Para tanto, como os passar dos anos, o Jardim de Infância 21 de abril se apropriou do uso de aplicativos como o Google tradutor (utilizado com os responsáveis), a mediação por pessoas que possuem conhecimento em outros idiomas, a disponibilidade de um maior tempo de escuta para essas famílias e a utilização de apoios visuais para as crianças que estão aprendendo o Português como segunda língua.

Brasília, por ser a capital do país e abrigar várias embaixadas, comumente em suas unidades escolares públicas e particulares, costuma receber filhos de estrangeiros. Diante de tal realidade o corpo docente do Jardim de Infância 21 de Abril, sempre se preocupou em não impor a cultura brasileira, mas em promover trocas de experiências.

Atualmente, duas salas de referência possuem como projetos de trabalho as temáticas Indonésia e Afeganistão. As famílias estão participando dos projetos, apresentando as suas tradições, culinária e respondendo perguntas de acordo com os interesses dos pequenos da escola.

Interesses, que a priori, seriam apenas para uma sala referência, despertaram a curiosidade em crianças de outras turmas, que foram convidadas para participarem das ações com as famílias estrangeiras na escola.

Ações pontuais do Jardim de Infância 21 de Abril

A fim de acolher as famílias e crianças com deficiência, desde o ano de 2022, o Jardim de Infância abre as suas portas antecipadamente para as mesmas conhecerem a professora e o espaço físico da escola. Neste ano de 2023, isso aconteceu no último dia da semana pedagógica.

Foi possível famílias levarem as suas crianças para conhecerem os professores e as suas salas referên-

Para professoras e professores:

**Ministério da Educação.
Campos de Experiências:
Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil.**

Link: <https://movimentopela-base.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%AAncias-PDF-interativo-2.pdf>

cia e explorarem todos espaços. Os mesmos puderam conversar sobre os seus filhos, tirar dúvidas em relação ao funcionamento da instituição, dentre outros assuntos.

-Foi elaborado um formulário de acolhimento para que os pais e ou responsáveis respondessem com perguntas que visam conhecer o perfil sensorial e preferências de cada criança, a fim de facilitar o processo de acolhimento e inserção na escola.

-Providência de narrativa social para os pais e ou responsáveis lerem com suas crianças. A narrativa social foi escrita com linguagem simples e com apoio visual de pictogramas da biblioteca de símbolos *Aragonese Center of Augmentative and Alternative Communication (Arasaac)*.

-Formação para os professores sobre a Comunicação Aumentativa Alternativa.

-Inserção de tecnologia assistiva no ambiente (piso tátil, engrossador de lápis e vocalizadores).

-Promoção da comunicação para as crianças não oralizadas e implementação de pictogramas de comunicação alternativa. A mesma biblioteca de símbolos (Arasaac.org) é utilizada em outros apoios visuais da escola (rotina, apoio visual para a utilização do banheiro, prancha de emoções, pranchas individuais, chaveiros com apoio visual).

-Inserção de acessibilidade cognitiva em ambientes que precisam de "combinados" ou organização.

-Inserção de alguns sinais básicos da Língua Brasileira de Sinais (oi, bom dia, casa, palmas, bom, de novo, obrigado, de nada) e Baby Signs (mas, terminou) em vários momentos e espaços da escola.

-Projeção de vídeos e discussões com as crianças durante a Semana Distrital de Conscientização e promoção da educação inclusiva.

-Leitura de livros sobre temas relativos à diversidade na rodinha e no momento de acolhimento.



Projeto Indonésia com a participação efetiva dos familiares no cotidiano da escola.

Fotos (arquivo da instituição)



Fotos (arquivo da instituição)

Exposição das atividades do projeto para toda a comunidade escolar

ESCOLA

MEU PRIMEIRO DIA NA ESCOLA.



*Autor dos pictogramas: Sérgio Pádua. Origem: www.observatorio.org.br. Licença: CC BY-NC-SA. Proprietário: Governo do Estado do Espírito Santo

HOJE EU IREI PARA A ESCOLA COM A MINHA FAMÍLIA.



ESCOLA

ESTOU COM MEDO. MINHA FAMÍLIA FICARÁ COMIGO. NÃO FICAREI SOZINHO (A).



Narrativa social disponibilizada para as famílias no início do ano letivo

-Preenchimento da adequação curricular pelo professor e com posterior discussão com a família, com anuência de todos.

-Por fim, os ambientes escolares representam um espaço real de inclusão, uma vez que as diferenças se apresentam como fator que contribuem para a convivência com a heterogeneidade.

Embasando-se na Lei Brasileira de Inclusão e de acordo com o Projeto Político-pedagógico do Jardim de Infância 21 de Abril, o objetivo da educação ofertada por esta Unidade Escolar é garantir com qualidade, os direitos de aprendizagem de todas as crianças sem distinção, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e desenvolvimento global. Ainda em tempo, esse Jardim respeita as singularidades das infâncias, com vistas à promoção da autonomia, da dignidade e da cidadania das crianças.

Sugestões de vídeos:

Inclusão Social Infantil: <https://youtu.be/NyDyOJwD9M0>

Ian, uma história de inclusão: <https://youtu.be/NE95ltRiCII>

Autismo, entenda de forma simples: <https://youtu.be/EHuY7x2zyuU>

O que é paralisia cerebral: <https://youtu.be/oo4NIPgqLW4>

Cuerdas: <https://youtu.be/Bz1LAj3kt6s>

“Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

(Boaventura de Souza Santos, 2006, p. 316)

4.5. A escola na visão das crianças: pertencimentos e pensamentos

CRE Núcleo Bandeirante

Vitória Moura Alves⁸²

Qual é o nome da escola que você estudou quando era uma criança pequena? Sua escola era de tijolos ou de árvores? Sua escola foi o seu quintal? Qual era a sua escultura de areia favorita? Qual barulho você lembra do caminho até a escola? Perguntas e mais perguntas nos levam a viajar por memórias que nos recordam sensações, sentimentos, pessoas, cheiros, sons e histórias. A experiência de viver a Educação Infantil nos leva a construir memórias que estão vinculadas a como experimentamos o espaço-tempo escolar.

Por isso, é importante refletir sobre o que as crianças pensam acerca dessa instituição, como elas conceituam os espaços escolares e se isso instiga nelas o sentimento real de pertencimento à comunidade escolar, haja vista que, é se sentindo parte da escola e valorizada pela mesma que as crianças podem criar memórias de pertencimento e coletividade.



Mãozinhas filmando a caixa d'água.

Fotos (arquivo pessoal da autora)



Valdério Costa

Pertencer envolve conhecer, interagir, criar, opinar, desbravar, ouvir, falar, cantar, dançar e tantos outros modos de estar no território - não apenas sentindo as suas influências, mas influenciando com as suas infâncias únicas e plurais. O Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (2018) nos aponta a reflexão dialógica que o território exerce sobre as experiências escolares. Pensar a escola e as suas relações de pertencimento e coletividade envolve conhecer o seu território, a própria instituição ou os seus lugares, promovendo ações didático-pedagógicas que valorizem a interação das crianças com o espaço escolar, de tal maneira que as mesmas se sintam, também, cons-

82. Professora da Educação Infantil no Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC) - SEEDF. Pedagoga formada pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Projeto Universidade e Escola sem Muros (UnB). Estudante do grupo de pesquisa GEFI - Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem, da Universidade Federal de São João Del-Rei. Link de acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4966776778606748>. Contato: alvesvitoriamoura@gmail.com

Valdério Costa



trutoras dos sentidos e dos significados desse espaço, como lugar aberto para novas aventuras e (re)criações.

Só nos sentimos parte de algo quando nosso corpo, nosso coração e nossa mente nos movem ao sentimento de bem-estar em um espaço, como uma parte do todo. Nesse sentido, o pertencimento das crianças - junto aos amigos, a turma, a escola e a sociedade - está vinculado ao modo como elas são tratadas nesse ambiente. Assim, cabe dizer que “sem as crianças a escola não tem sentido” e, portanto, é necessário escutar o que elas pensam nesse e desse espaço, buscando valorizar os mil modos e mundos que elas desejam inventar, criar e imaginar nas próprias instituições de ensino.

A educação democrática perpassa, todos os dias, na escolha das rotinas, dos temas dos projetos, das músicas, das cores e das propostas de experiências. Ser parte da escola, como um grande coletivo buscando a educação cidadã, é direito das crianças e isso pode promover a valorização das diversidades. No momento em que as crianças percebem que as suas opiniões, sugestões, artefatos, reclamações e emoções são respeitadas e compreendidas como válidas, as mesmas passam a expressar as suas diversidades.

São muitos os desafios encontrados por gestores, docentes e colaboradores, no cotidiano das escolas. De fato, incluir crianças no processo democrático envolve o rompimento de muitas barreiras e quebra de paradigmas. Nesse contexto, é fundamental a prática constante da escuta sensível, como a prática da empatia e do respeito às diferenças (BARBIER, 2007).

Assim, espaços como as rodas de conversas precisam ser colocadas no cotidiano das creches e dos centros de Educação Infantil enquanto espaços promotores da valorização dos pensamentos das crianças e fontes preciosas de reconhecimento da diversidade. No entanto, a oralidade – como único modo de promover a escuta sensível entre adultos e crianças e entre elas mesmas – não contempla todas as formas de expressão das infâncias. Desse modo, todos os momentos da rotina escolar podem ser propícios para ouvir as crianças, tais como: proje-



Criança filmando o “tapete de algodão” formado pelas paineiras.

Fotos (arquivo pessoal da autora)

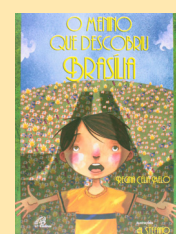
tos, brincadeiras de faz de conta, ensaios teatrais, criação de instrumentos, circuitos, passeios, criação coletiva de obras visuais e cênicas, entre tantas outras mediações. Estas mediações são práticas, em muitas instituições. Porém, quando não entendemos que, ao brincar, as crianças também comunicam os seus saberes e as suas emoções, reduzimos a escuta sensível à audição e, conseqüentemente, não praticamos a inclusão dos pensamentos plurais.

As escolas podem incorporar os modos de pensar das crianças para “compreendê-las melhor”, mas também para ver o mundo do avesso, isto é, aprendendo com as crianças os recursos distintos para constituir outros mundos. Para isso, é preciso romper com a hierarquia, adulto que pensa e criança que não pensa, para instituir uma discreta presença, que ofereça suporte aos interesses das crianças, as suas vozes, apoie em suas curiosidades e na capacidade de refletir, sozinha ou com companheiros/as, sobre suas próprias ideias. Mas, também, para aprender a pensar com o corpo, com a emoção, nas relações, nas conversas, nos desenhos. (BARBOSA; VASCONCELOS, 2017, p.172-173)

No ano de 2022, em vista de promover o protagonismo das infâncias candangas, pautada na ótica de Corsaro (2009) – que apresenta a necessária reflexão sobre as crianças como produtoras de cultura e influenciadoras das transformações sociais –, o 2º Período H, do Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC), mais conhecido como “a turma da sala azul claro,” desenvolveu o projeto: “A escola na visão das crianças”. O projeto se pautou na ótica das experiências que atravessam o cotidiano da escola, conforme Bondía (2002): “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p.25-26).

Mas, como mostrar a escola na visão das crianças? Muitas são as maneiras possíveis de fazer a escuta sensível. No contexto em questão, a turma da sala azul claro apresentava um desejo pelo contato com as tecnologias, mas de uma forma ativa, ou seja, produzindo e não apenas consumindo conteúdos.

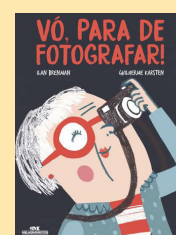
As linguagens tecnológicas são urgentes, no contexto globalizado, pois, é através delas que as crianças formarão bases para atuação crítica e cidadã no mundo digital contemporâneo. Nesse sentido, os



O menino que descobriu Brasília.
Regina Célia Melo



Pássaro Amarelo.
Olga de Dios



Vó, para de fotografar!
Ilan Brenman

(Livro Áudio Infantil – narração profa. Louise Pucinho)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=UZ9wxdrxwM>

multiletramentos foram bases para o desenvolvimento dos experimentos realizados no referido projeto, dado que, como apresenta Rojo (2012), eles são interativos e abertos para todas as formas de pensamento.

A turma da sala azul claro tinha 24 crianças curiosas com os territórios. Os caangos, por exemplo, eram a fama da grama em frente à sala, o chão era um convite para o espetáculo de canções e movimentos, em cada lugar do território da escola as infâncias do 2º Período H tinham os seus modos de produzir as suas culturas. A professora decidiu, então, convidar as crianças a realizar mais um projeto. Mas, dessa vez, teria um objeto que as próprias crianças amam: O celular. O convite foi simples: O que vocês acham de mostrar os lugares da escola?

Fazer um projeto com uma turma é um desafio e uma oportunidade de devir e de estímulo à tomada de decisão. Assim, o primeiro passo foi saber se eles estavam dispostos a construir o projeto junto com a professora.

Após o convite, o próximo passo foi pensar sobre o roteiro para os vídeos e para o projeto, com o objetivo de mostrá-los à comunidade escolar. As crianças fizeram uma nuvem de palavras e escolheram os lugares que desejavam mostrar para as pessoas, entre eles: a caixa d'água, o parque, o pátio, as árvores, os banheiros, a casinha, a entrada e a saída. Depois, a turma pensou sobre os combinados, sobre quais seriam as regras necessárias para realizar as gravações: um de cada vez com o celular? Todos juntos? Narrando as cenas ou gravando em silêncio? Mostrando ou não as pessoas passando?

Feitos os combinados, a turma, organizada pela professora, iniciou a aprendizagem sobre os planos de filmagem, desenhando no quadro, vivenciando oficinas, testando no celular, compartilhando nas rodas de conversa, pensando se seria um vídeo "tipo" feed ou stories. Com o passar do tempo, o projeto foi se aprimorando e as crianças perceberam que existem muitas formas de filmar, e que o modo como posicionamos a câmera mostra o que filmamos de maneiras diferentes, assim como nos filmes que assistimos no cinema e nos vídeos de diferentes redes sociais.

As crianças começaram a filmar, com o celular da professora na mão e com os passeios diários pelo CEIC, todas tiveram a oportunidade de registrar, no campo de visão delas, os espaços da escola. Depois, as crianças assistiram juntas todos os vídeos que produziram sem edi-

Para professoras e professores:

Janela da Alma (documentário)

João Jardim & Walter Carvalho

Link: https://www.youtube.com/watch?v=_I9I7upGODI

A fotografia como prática pedagógica com crianças (vídeo)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=AXKti5a6S2g>

Universo fotográfico infantil (vídeo)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=zElt93NLBMk>



ECA (Lei no 8.069/90, art. 17), sobre o resguardo e o respeito à imagem da criança.

(Leitura sugerida como forma de complementação de estudo)

Fotos (arquivo pessoal da autora)



Em cima da árvore, equilíbrio, coordenação e atenção para capturar imagens da natureza.

ção e, em seguida, expressaram o conceito do que foi filmado na visão delas. Afinal, por que gravamos esse lugar? O que experimentamos nele? O que ele significa para nós? E, assim, as crianças foram apresentando as suas visões individuais e formando uma visão coletiva sobre a escola. A grama virou a “neve”, um “negócio verde”, um lugar “onde crescem as árvores” e uma coisa “tipo uma árvore”.

imagens produzidas pela turma, as fotos das crianças filmando e os conceitos que criaram. Após a edição realizada, o vídeo foi publicado no canal da escola no YouTube com a expressa autorização das famílias.

Os pensamentos das crianças, no projeto, foram expressados nas palavras, nos momentos vivenciados, nas gravações realizadas, nas imagens produzidas, nas escolhas sobre como e porque filmar. Depois de estarem atrás da câmera, mostrando como no campo de visão delas a escola é vista, as crianças foram convidadas a estar na frente da câmera citando palavras e frases sobre o que mais gostam na escola. Diante de todos os registros, a professora realizou a edição do vídeo juntando as

Assim, as crianças compartilharam seus modos de pensar a escola e assistiram com os olhos bem abertos o vídeo publicado. A culminância do projeto para as crianças foi assistir juntas as suas produções, identificar quem fez cada vídeo, sorrir de si mesmas, dançar junto com a música do fundo dos vídeos e aplaudir, ao final, como um grande espetáculo protagonizado pela “turma da sala azul”. O pertencimento à escola e a um coletivo foi construído, promovendo ações pedagógicas onde elas puderam perceber que os seus pensamentos de criança são essenciais para à vida da escola.



Aponte a câmera do seu celular para o QR Code ao lado e confira o vídeo produzido pelas crianças do “2º Período H” da professora Vitória (CEIC) no ano de 2022, no âmbito do projeto: “A escola na visão das crianças”.

4.6. Da necessidade ao surgimento de uma missão: um relato de experiência sobre a diversidade alimentar no Centro Comunitário da Criança

CRE Ceilândia

Hellen Louise Moreira de Paula Mota⁸³

Lauro Moreira Saldanha da Silva⁸⁴

Morgana da Silva Mendes Guimarães⁸⁵

Fotos CCC (arquivo da instituição)



Autosservimento

A alimentação no Centro Comunitário da Criança - CCC sempre foi vista para além do simples fato de se oferecer comida, o que por si só é um direito básico de toda criança, sendo, acima de tudo um ato de amor, de educação e de cuidado. No CCC compreende-se que a alimentação é uma das práticas sociais mais importantes no desenvolvimento da criança e que por meio dela, são potencializados o desenvolvimento cognitivo, social e emocional e que pode impactar significativamente na maneira que bebês e crianças se relacionam com o alimento, com seus pares e com o mundo.

Fotos CCC (arquivo da instituição)



Cores cheiros e texturas das frutas

Um pouco antes de 1986, na fundação da instituição, em uma comunidade vulnerável e com grande escassez de recursos financeiros, uma das maiores preocupações era como alimentar as crianças em um projeto que acabara de nascer, pois elas chegavam muitas vezes desnutridas e com o assombro da fome. Diante dessa dificuldade foi semeada uma nova ideia e uma pequena horta surgiu no quintal da creche, uma ação que possibilitou a complementação e diversificação das refeições oferecidas às crianças, aproveitando em todas as receitas, além das folhagens e legumes plantados, os talos, as sementes e as cascas que enriqueciam o arroz, o feijão, os bolos e até viravam geleias ou doces nutritivos e saborosos.

Desde seu nascimento, o Centro Comunitário da Criança diariamente oportuniza atividades em que as crianças possam construir memórias afetivas a partir do contato com a alimentação saudável, seja durante o cultivo, o plantio, na produ-

83. Psicopedagoga e Representante Legal do Centro Comunitário da Criança – hellenlouise@gmail.com

84. Analista de Sistemas e Coordenador Administrativo do Centro Comunitário da Criança – lauromss@gmail.com

85. Pedagoga e Coordenadora Pedagógica do Centro Comunitário da Criança - morgamendes@hotmail.com

ção de receitas, dentre outras nas quais reconheçam os benefícios de alimentos e preparos mais naturais e os malefícios de produtos industrializados, a fim de que aprendam a fazer escolhas saudáveis que contribuam para a manutenção da sua saúde e bem-estar.

Em meio às brincadeiras, nos momentos do faz de conta ou a exemplo daqueles nas quais as crianças têm a oportunidade de degustar folhagens, frutas, verduras e legumes, elas interagem de maneira significativa e compreendem não só as características físicas dos alimentos ao nomear cores, formas e tamanhos, mas também reconhecem a importância dos alimentos saudáveis e alguns de seus benefícios, além de diferenciá-los daqueles que não fazem bem à saúde, apresentando, nesse sentido, a compreensão sobre a importância das boas escolhas na alimentação e demonstrando maior interesse, motivação e curiosidade para estabelecer novas experiências.

“Olha! Vocês mudaram os hábitos alimentares em minha casa...Minha filha tem grande dificuldade em comer e depois que vocês me chamaram pra conversar sobre a alimentação da Maria tivemos que mudar por ela e por nós. Colocamos em prática os cardápios enviados todos os dias, não dá pra fazer tudo, mas fazemos na medida do possível e pra falar a verdade super “top” a sugestão de vocês. Essa semana Maria deu uma aula sobre frutas, verduras e horta. Uma gracinha ela falando do que pode e não pode comer. Fico impressionada como vocês conseguem realizar um trabalho tão bonito com tantas crianças, eu em minha casa me perco às vezes com duas...Queria agradecer o cuidado com minha filha. Poxa vocês me ligam pra saber o porquê dela ter faltado, organizaram uma reunião com a nutricionista para me ajudar e ajudar minha filha; sei nem como agradecer. É lindo o trabalho de vocês”.

Vanessa Abreu de Sousa
Mãe da Maria Valentina Ferreira - Maternal II



O Cardápio Maluco.
Giulieny Matos



Um bifeinho ou salaminho?
Jonas Ribeiro

Camilão, o comilão.
Ana Maria Machado
(Livro Áudio Infantil)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=BvpeqWNTKrE>

Horta, pomar, e jardim, brincadeira não tem fim.

Ellen Pestili

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=G9LANstW7uE>

Para professoras e professores:

Artigo: Prática social educativa em Zilda Arns: pela memória, contra o esquecimento (2020).

Claricia Otto & Fabiano Batista Rodrigues

Link: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7918866>

Artigo: Fome e soberania alimentar na perspectiva do direito, da economia e da cidadania.

Marta Moeckel Amaral Lustosa & Gleyse Maria Couto Peite

Link: https://www.17snhct.sbhc.org.br/resources/anais/11/snhct2020/1595446888_AR-QUIVO_53495aa5f5b3f46a7e-06893975761caf.pdf

Fotos CCC (arquivo da instituição)



Cheiro de horta

Viro vira virou

Grupo Triii

E agora a gente vai
se transformar em
um monte de coisas
muito malucas
Como por exemplo:

Em uma caneca
Uma chaleira
Uma colherinha
E um colherão
Um prato raso
Um prato fundo
Viro um garfinho
E um facão
Viro um saleiro
Açucareiro
E uma panela que
faz feijão
Fu fuuu!

Ô ô ô ô ô ô!
Viro vira virou

Nessa perspectiva, as crianças sempre participaram (e participam!) das ações com grande entusiasmo, o que traz como resultado experiências que certamente contribuem para o seu processo de desenvolvimento em diversos aspectos. De modo geral, elas demonstram compreender a importância de uma refeição balanceada, aprendendo também sobre os cuidados preventivos e de higiene tão essenciais no preparo dos alimentos, reconhecendo a necessidade da utilização da touca, do avental, higienização das mãos, dos alimentos, a separação de ingredientes e a organização dos espaços antes, durante e após a preparação de receitas.

É sabido que quando as crianças são incentivadas a terem escolhas mais saudáveis na alimentação, apresentam maior facilidade em manter esse hábito por toda a vida, fator que contribui de forma direta na prevenção de diversas doenças decorrentes da má nutrição, como desnutrição ou obesidade infantil. Uma vez que os debates sobre a manutenção de cultura alimentar saudável têm sido palco de grandes discussões em todo o mundo, algo que vai além de padrões,

ainda assim, mesmo diante de todas as informações, percebe-se a dificuldade que a maioria das pessoas têm em se alimentar de forma adequada, cenário que muitas vezes converge diretamente no tipo de alimentação oferecida às crianças. Apesar disso, a partir destas estratégias mantidas pelo CCC percebe-se as crianças a cada dia mais saudáveis, saudáveis e dispostas, o que contribui para o seu desenvolvimento global.

Ao fim, esta que é uma forma natural, empírica e progressivamente construída pelo CCC



Fotos CCC (arquivo da instituição)

A alegria da colheita

ao longo de toda sua história a partir de uma necessidade de alimentar e nutrir as crianças, tornou-se a missão e hoje é um dos mais maiores e mais importantes compromissos do Centro Comunitário da Criança: oferecer uma alimentação saudável e sustentável às crianças. Aquilo que outrora, na década de 80 era algo curioso e inovador, às vezes até visto com temor por alguns, tem se tornado pauta para incontáveis estudos a respeito das metodologias e estratégias de alimentação infantil e, diante desta ampliação da compreensão de todos, o respeito e reconhecimento frente aos projetos do CCC cresceram, percebendo-se que, dia após dia, mais pessoas se interessam em conhecer a importância de recursos alternativos para manutenção de uma

alimentação saudável, o que em meio a essa longa trajetória concretiza a certeza de que desde 1986 a instituição está no caminho certo, sobretudo por saber que os resultados têm seu impacto direto e visível naquelas que mais importam e dão sentido a todo o trabalho desenvolvido: as crianças; sabendo ainda que pouco a pouco elas vão percebendo, reconhecendo e desenvolvendo hábitos alimentares saudáveis que levarão para toda a vida, os quais têm sua base construída nesta sublime e inigualável etapa de descobertas e aprendizagens: a Educação Infantil.

Fotos CCC (arquivo da instituição)



Brincando de comidinha

“No ato de alimentar-se o natural, o emocional, o social e o cultural se entrelaçam. Comer não pode ser visto apenas como uma necessidade vital do organismo, é também, um fenômeno sociocultural do qual fazem parte significados e sentidos constituídos na relação com os outros e com a cultura.”

(Caderno Guia Alimentação, p. 77)

REFERÊNCIAS

- ADAMI-LAUAND, C. B.; RIBEIRO, R. P. P. A herança transgeracional nos transtornos alimentares: algumas reflexões. **Psicologia**. São Paulo, v. 22, n. 4, p. 927-947, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/CFRSyh3xVx7H8MckCNWwKBv/?lang=pt>> Acesso em: 10 jul. 2023.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, B. R. D. P. **Educar para as Relações Étnico-Raciais: Racismo e Antirracismo na Educação Infantil**. 2023. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- ALMEIDA, L. M. N.; GOULART, M. C. E. L.; GÓES, F.G.B.; ÁVILA, F. M. V. P.; PINTO, CB, NASLAUSKY SG. A influência do retorno ao trabalho no aleitamento materno de trabalhadoras da enfermagem. **Escola Anna Nery**, v. 26, p. e20210183, 2022.
- ALVARENGA, M.; FIGUEIREDO, M.; TIMERMAN, F.; ANTONACCIO, C. (orgs.). **Nutrição Comportamental**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2019.
- ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G.; MACHADO, R. F. Apresentação. In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G.; MACHADO, R. F. (orgs.). Dossiê: Rosa Luxemburgo, Mulheres, Liberdade e Revolução. **Historiae**, v. 10, n. 1, p. 7-12, 2019.
- AMARAL, A. C. T. do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 243 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AZEVEDO, T. M. C. de. Brinquedos e gênero na Educação Infantil: estudo etnográfico. In: KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos (orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação)**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 173-192.
- BARBOSA, Rosilda Pereira; SABOIA, Valquíria Soares Mota. Diversidade e construção da identidade da criança no cotidiano da educação infantil. **Ensino em Perspectiva**, v. 1, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4512/5149>> Acesso em: 30 de jun. 2023.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liver Livro, 2007.
- BARBOSA, M. C. S.; VASCONCELOS, Q. A. Pensar (como pensam as crianças?). In: COSTA, L. B. da; BANDEIRA, L. V. V.; CORRÊA, T. M. (orgs.). **Estátuas de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 160-174.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fqpqH35MtdpqcHfmZL/>> Acesso em: 21 ago. 2023.
- BATSELL, W. R. J.; BROWN, A. S.; ANSFIELD, M. E.; PASCHALL, G. Y. You will eat all of that!: a retrospective analysis of forced consumption episodes. **Appetite**, v. 38, n. 3, p. 211-219, 2002.
- BENEDITO, B.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. **A atuação das secretarias municipais de educação no ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>> Acesso em: 21 de ago. de 2023.
- BEZERRA, J. A. B. **Educação Alimentar e Nutricional: articulação de saberes**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

- BIRCH L. L. Development of food preferences. **Annual Review of Nutrition**, v. 19, p. 41-62, 1999.
- BIRCH L. L.; BIRCH, D.; MARLIN, D.; KRAMER L. Effects of instrumental eating on children's food preferences. **Appetite**, v. 3, p. 125-134, 1982.
- BIRCH L. L.; FISHER, J. O. Development of eating behaviors among children and adolescents. **Pediatrics**, v. 101, p. 539-49, 1998.
- BOGUSZERWSKI, M. C. S.; COLUGNATI, F. A. B.; VENCATO, P. M. Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: estratégias de promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 58, n. 2, p. 254-259, 2012.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRANDÃO, C. T. **Alimentação Alternativa**. Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição: Ministério da Saúde, INAN/MS, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 21 de ago. de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 21 ago. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 21 ago. de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 21 ago. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf> Acesso em: 21 ago. de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Diário Oficial da União. 17 jun. 2009b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm> Acesso em: 21 ago. de 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/ftp/Diretrizes.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2023
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: agosto de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **O cotidiano na educação infantil**. Boletim 23, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 21 ago. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CCNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL> Acesso em: ago. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAMILIA Acesso em: agosto de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**

para a **Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

BRASIL. **Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília: Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127> Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Brasília, DF: Casa Civil, 2016a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm> Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016b. Disponível em: <https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf> Acesso em: ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019a. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/guia_da_crianca_2019.pdf> Acesso em: 21 de ago. de 2023.

CAMPOLINA, L. O. Aprendizagem, Subjetividade e interações sociais na escola. In: MARTINEZ, A. M.; ÁLVAREZ, P. (orgs.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014.

CARMO, I. B. **Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade**. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CARREIRA, D. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASTRO, G. G. Brasília: edição "arquitetura e engenharia". **Estabelecimentos Gráficos Santa Maria**. Disponível em: <<http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/1167/docimage/original-48b53304f5edf41ae1d49d013bbc9b44.pdf>> Acesso em: jan. de 2023.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CENTRO COMUNITÁRIO DA CRIANÇA. **Alimentar: Plantar, Cuidar e Colher**. Brasília, 2019.

CHAVES, F.; REZENDE, R (eds.). Cartilha laicidade: o que é? Observatório da Laicidade na Educação, 2019. Disponível em: <<http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/12/Laicidade-2019.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2023.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contracapa Editora; Laced, 2014.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CUNHA, R.; ROSSATO, M. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 649-664, 2015.

DIAS, L. F.; FERREIRA, M. Uma etnografia sobre o brincar na educação infantil: as possibilidades para o reconhecimento da diversidade. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.10, n.30, p. 337-360, 2019.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena**. Brasília: SEEDF, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretoria de Ensino Especial. **Orientação Pedagógica do Programa de Educação Precoce**. Brasília: SEEDF, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretoria de Ensino Especial. **Orientação Pedagógica do Programa de Educação Precoce**. Brasília: SEEDF, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação Infantil 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Ensino Fundamental: anos iniciais – anos finais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica-pressupostos teóricos**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Diretoria de Educação Infantil. **Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir**. Brasília: SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Criança arteira: faço arte, faço parte - X Plenarinha**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/x-plenarinha/>>. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico do Jardim de Infância 21 de Abril**. Brasília: SEEDF, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Museu da Educação do Distrito Federal**. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/1483/documentsshow>. Acesso em: jan. de 2023.

ESTEVES, M. J. Jardim de Infância. In: CASTRO, G. G. (ed.). **Brasília: edição "arquitetura e engenharia"**. Brasília: Estabelecimentos Gráficos Santa Maria, Edição Especial, jul./ago., 1960. Disponível em: <<http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/1167/docimage/original-48b-53304f5edf41aed49d013bbc9b44.pdf>> Acesso em: jan. de 2023.

EYER, D.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. **Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e porque eles precisam brincar**. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2006.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização de pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FEDERICI, R. O princípio da laicidade estatal. **AHO**, Campinas, 20 de jul. 2020. Disponível em: <<https://aho.adv.br/blog/artigos/o-principio-da-laicidade-estatal/>> Acesso em: 14 fev. 2023.

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FONSECA, I. **A infância de Máximo Gorki**. Le Monde Diplomatique Brasil, 26 de janeiro de 2008. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-infancia-de-maximo-gorki>> Acesso em 6 de janeiro de 2023.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 24 jan. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Infográfico da violência e desigualdade racial 2022**. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2022>> Acesso em: 26 fev. 2023.

FRANCES, A. **Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle**. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 39ª ed., 1996.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas da infância**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Nota Técnica nº 2810740/2022/COSAN/CGPAE/DIRAE – **Educação Alimentar e Nutricional no PNAE: atores sociais e possibilidades de atuação**. Brasília: FND; jun. de 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/media-pnae/encontros-tecnicos/NotaTecnicaEANassinada.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2023.

GALLOWAY A. T.; FIORITO L. M.; FRANCIS, L. A.; BIRCH, L. L. "Finish your soup": Counter-productive effects of pressuring children to eat on intake and affect. **Appetite**, v. 46, p. 318-23, 2006.

GALVÃO, Fabiana. **Primeiro mês da introdução alimentar**. Clínica Coutinho. São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://www.clinicacoutinho.com.br/primeiro-mes-de-introducao-alimentar/>> Acesso em: 7 jul. 2023.

GLENDINNING J. I. Is the bitter rejection response always adaptive? **Physiology Behavior**, v. 56, p. 1217-27, 1994.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GORKI, M. **Infância**. Cosac Naify Editora, São Paulo, 2007.

HOFFMAN, D. J.; MARTINS, P. A. **Alimentação saudável e sustentável: desafios para a alimentação escolar**. Revista de Nutrição, v. 23, n. 6, p. 993-1005, 2010.

HOSHINO, C. Qual é o papel do ensino religioso na formação das crianças? **Lunetas**, Rio de Janeiro, 29 nov. 2022. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/ensino-religioso/>> Acesso em: 14 fev. 2023.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 119-135.

KARENKA, M. A função e os estudos africanos: reflexões críticas sobre a sua missão, significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, E. (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 333-360.

KRUEL, C. S.; SOUZA, A. P. R. DE. O desenvolvimento do bebê e sua complexa relação com determinantes sociais da saúde. **Psico-USF**, v. 23, n. 1, p. 83-94, jan. 2018.

- KRUEL, C. S.; RECHIA I.C.; OLIVEIRA L.D.; SOUZA A.P. R. DE. Categorias enunciativas na descrição do funcionamento de linguagem de mães e bebês de um a quatro meses. **CoDAS**, v. 28, n. 3, p. 244-251, maio de 2016.
- KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um Currículo em Defesa da Plenitude da Formação Humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.
- LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n.79, 2008, p. 65-82.
- LOPES, J. J. M. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, jan./jun., 2016. P. 237-256.
- MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010.
- MAGALHÃES, T. Z. de C.; ROSTIROLA, C. R. O EU, o outro e o nós: um trabalho envolvendo o respeito e a valorização à diversidade cultural no contexto da educação infantil. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1170. **Horizontes**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1170>> Acesso em: 23 jan. 2023.
- MELO, K. E.; SILVA, V. M. C. B.; FERREIRA, L. F. S.; PEIXOTO, A. C. B. Uma análise crítica do campo de experiência o eu, o outro e o nós proposto pela BNCC (2017): a ausência da afetividade como uma prática de cuidado para a educação infantil. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n.9, jan./jun. 2020.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.
- MENELLA, J. A.; JAGNNOW, C. P.; BEAUCHAMP, G. K. Prenatal and postnatal flavor learning by human infants. **Pediatrics**, 2001, v. 107, n. 6, e88.
- MENELLA, J. A. Mother's Milk: a medium for early flavor experiences. **J Hum Lact**, v. 11, n. 1, p. 39-45, mar. 1995.
- MEINERT, L. **Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira: uma reflexão introdutória**. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- MOREIRA, A. U.; PULINO, L. H. C. Z. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa** (Seção temática - Justiça e Educação: um debate necessário), São Paulo, v. 47, e226278, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/dqrP5GJcz8bsD6fQhG7qnDc/?lang=pt>> Acesso em: 12 de jul. 2023.
- MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Azelio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MONTESSORI, M. **Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini**. Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale. Maria Montessori Edizione critica. Roma, 2000. Disponível em: https://www.atlantemontessori.org/static/pdfs/Il_Metodo_della_Pegagogia_Scientifica_Edizione_critica_completo.pdf. Acesso em: 12 de dez. de 2022.
- MÜLLER, F.; FARIAS, R. N. de. **A Cidade como Espaço da Infância**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/30909/1/ARTIGO_CidadeEspacoInfancia.pdf> Acesso em 05 de janeiro de 2023.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB, 3. 2003, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio

de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abor-dagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: ago. de 2023.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 2ª edição revisada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: ago. de 2023.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, W. F. do. Quinze anos do Parecer CP 3/2004, do Conselho Nacional de Educação: perspectivas acerca da educação antirracista. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 31, p. 149-158, mai./out. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28263/26450>> Acesso em: jul.2023

NOGUEIRA, R.; BARRETO, M. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Revista Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 31, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593654>> Acesso em: ago. de 2023.

OLE. **Observatório da Laicidade na Educação**. Universidade Federal Fluminense. Página inicial. Disponível em: <<http://ole.uff.br/>> Acesso em: 13 fev. 2023.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> Acesso em: jul. 2023.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. (org.). **O Trabalho Pedagógico do Professor na Educação Infantil**. 2.ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA S. R.; KUNZ, S. A et al. O Programa De Educação Precoce Como Um Espaço Pedagógico Garantidor Da 1ª Infância No Distrito Federal. CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/334>> Acesso em: ago. de 2023.

OLIVEIRA, L. R. (EMICIDA). **Amoras**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

OLIVEIRA, L. R. (EMICIDA). **Principia**. São Paulo: Sony Music; Laboratório Fantasma, 2019 (5min.).

PAPATHEODOROU, T. Diferença, cultura e diversidade: desafios, responsabilidades e oportunidades. In: MOYLES, J. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando desafios**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PETTY, M. L.; ESCRIVÃO, M. A.; SOUZA, A.A. Preliminary validation of the Parent Mealtime Action Scale and its association with food intake in children from São Paulo, Brazil. **Appetite**, v. 62, p. 166-72, 2013.

PETTY M. L. **Lugar de criança é na cozinha**. São Paulo: JBC, 2014.

PEQUENO, S.; BARROS, D. Preconceito e educação estética na educação musical. In: PEDERIVA, P. L. M.; MARTINEZ, A. P. A. (orgs.). **A escola e a educação estética**. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 15-24.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. da F. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. Universidade Federal da Bahia. GT: História da Educação. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-intok.pdf>. Acesso em: jan. de 2023.

PIMENTEL, O. L. M. (LENINE) **Diversidade**. São Paulo: Universal Music, 2010 (5min.).

PRESTES, Z. R. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 295-305, 2013.

RAMOS, T. M. A Presença das Africanidades no Cotidiano como Forma de se Pensar a Construção da Igualdade Racial. **Desconstruindo o racismo na prática**. UNIAFRO/UFRGS, 2020.

- REIS, D. D.; REIS, F. L. C. dos; SANTOS, R. C. dos. A Flor de Ayana: por uma educação antirracista da Educação Infantil. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n.1, 2022. p. 98-102.
- REIS, D. D.; SIQUEIRA, L. B. Os multiletramentos e o filme Viva a Vida é uma Festa: uma discussão da linguagem audiovisual do cinema na Educação Infantil. In: VERSUTI, A. (org.). **Tertúlia de ensaios e poéticas sobre Educação, Tecnologias e Comunicação**. 1. ed. Aveiro, PT: Ria Editoral, 2020.
- RIBAS, L. M. A (re) construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 216-225, 2020.
- RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: CIA das Letras, 2019.
- ROCHA, R. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paidéia**, Ano 8, n.11, jul/dez. 2011.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem escrita. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- SANTIAGO, F. M. **O meu cabelo é assim... igualzinho de uma bruxa, todo armado, hierarquização e racialização das crianças pequenas negras na Educação Infantil**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- SANTIAGO, V. Infância negra: uma (re)construção necessária. **Portal Geledés**, 5 jul. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/infancia-negra-uma-reconstrucao-necessaria/> Acesso em: 26 fev. 2023.
- SANTOS, M. W. dos. Felicidade guerreira: brincar no quilombo. In: KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos (orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade** (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-76.
- SATTER, E. M. The feeding relationship. **J Am Diet Assoc**. v. 86, p. 352-6, 1986.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- SELLIER, M.; LESAGE, M. **A África, meu pequeno Chaka...** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SILVA, C. R.; BOLSANELLO, M. A. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Rev. Interação em Psicologia**, Paraná, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002.
- SILVA JÚNIOR, H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Brasília: Ministério da Educação; São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho Desigualdades/Instituto Avisa Lá, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/779> Acesso em: ago. de 2023.
- SILVA, Edson. Afirmando sociodiversidades a partir do reconhecimento das relações étnico-raciais na Educação, no ensino. In: SILVA, Edson; FERREIRA, Josenildo Cavalcante; PEREIRA, Jaelson Gomes de Andrade (orgs.). **Relações étnico-raciais: educação, ensino, história e sociedade**. Alagoas: Editora Olyver, 2020, p. 9-14.
- SILVA, A. P. R. da. **Currículo em Movimento: realidade e perspectivas da educação em e para os direitos humanos**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SILVA, A. T. R. da. *Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/vozes-pluriverso>> Acesso em: jul.2023
- SOARES, I. R. **A Experiência da Diversidade Cultural na Escola Classe e Sítio das Araucárias (So-bradinho-DF): o encontro como oportunidade de diálogo e educação intercultural**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2020.
- TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.35, n.81, jan./mar. Rio de Janeiro, 1961, p. 195-199.
- TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, jan./mar., 1955, p. 3-27.
- TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-bra-

sileira. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TORRES, F. C. A.; OLIVEIRA, F. F. P.; MESSIAS, C. M.; SILVA, M. R. B.; MATOS, P. S. D.; FERNANDES, I. M. Manutenção do aleitamento materno no retorno ao trabalho. **Nursing**, v. 22, n. 255, p. 3047-3077, ago.2019.

TUNES, E.; PIANTINO, L. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu... O programa da Lurdinha**. Campinas: Autores Associados. 2013.

VASCONCELLOS, T. de. **Criança do lugar e lugar de criança**. Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 29, 2014, Caxambu, MG. Anais [...]. Caxambu, 2014. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/crianca-do-lugar-e-lugar-de-crianca>> Acesso em: ago. de 2023.

VELOSO, E; MAIA, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba-PR: Editora Mão Sinais. 2011.

VENGUER, L. A. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el niño. In: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 156-167.

VERECKEN, C. A.; KEUKELIER, E.; MAES, L. Influence of mother´s educacional level on food parenting practices and food habits of young children. **Appetite**, v. 43, p. 93-103, 2004.

VIEIRA, A. S. G.; VIEIRA, D. C. S. C. Atividades em grupo na escola das infâncias: sentir, pensar, saber e fazer em (co)laboração. In: VELHO, C. H. M.; VIEIRA, D. C. S. C.; FARIAS, R. N. P.; LIMA, M. S. M. (orgs.). **Entre o tecer e os fios da Teoria Histórico-Cultural: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <[EBOOK_Entre-o-tecer-e-os-fios-da-Teoria-Historico-Cultural-1.pdf](https://pedrojoaoeditores.com.br/EBOOK_Entre-o-tecer-e-os-fios-da-Teoria-Historico-Cultural-1.pdf) (pedrojoaoeditores.com.br)> Acesso: 14 fev. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Antonio Machado, 2012, p. 73-95.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 - Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YGOTSKI, L. S. **Paidologia del adolescente**: Problemas de la psicologia infantil. Obras Escogidas IV. Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância**. PRESTES, Z.; TUNES, E.T (trads.). São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** - Tomo 5: Fundamentos de defectologia. Cascavel, PR: EDUNIOESTE. 2020.

WAISROS, E.; ROCHA, L. M. F. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 10., 1987, Salvador, BA. Anais [...] Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-intok.pdf>> Acesso em: jan. 2023.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 228-249.

Secretaria
de Educação

