

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARÍLIA ORTIZ AMANDO DE BARROS

O Bom Trabalho na Educação Infantil:
um encontro entre ética, engajamento e excelência

SÃO PAULO
2023

MARÍLIA ORTIZ AMANDO DE BARROS

O Bom Trabalho na Educação Infantil:

um encontro entre ética, engajamento e excelência

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. LD. Valéria Amorim Arantes Araújo

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ab Amando de Barros, Marília
Bom Trabalho na Educação Infantil - Um encontro
entre Ética, Engajamento e Excelência / Marília
Amando de Barros; orientadora Valéria Amorim
Arantes. -- São Paulo, 2023.
135 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Bom Trabalho. 3. ética.
4. engajamento. 5. excelência. I. Amorim Arantes,
Valéria, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO
Marília Ortiz Amando de Barros

Bom Trabalho na Educação Infantil:
um encontro entre ética, engajamento e excelência

Dissertação apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Mestre.
Linha de pesquisa: Educação, Linguagem e Psicologia
Orientadora: Prof. LD. Valéria Amorim Arantes

Aprovada em: _____ / _____ / _____.

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

O caminho traçado por este trabalho representa passos de crescimento e amadurecimento acadêmico, pessoal e profissional. Ao longo dos três anos em que conduzi esta pesquisa, deparei-me diversas vezes com o significado profundo de exercer um bom trabalho com as crianças.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes, cujas ideias e pesquisas sempre me encantaram, e com quem tive o privilégio de trabalhar novamente. Seus apontamentos, sugestões e comentários sempre foram de imensa valia e me guiaram quando tudo parecia incerto.

Agradeço à Profa. Dra. Viviane Pinheiro e ao grupo de estudos Lab Educare, pelos ricos encontros e pela companhia em tardes e noites de estudo.

Agradeço à minha mãe, sempre minha maior companheira, cujo carinho e apoio me ajudaram a ser quem eu sou.

Ao meu pai, que sempre me estimulou a percorrer caminhos intelectuais, por mais árduos que pareçam.

Aos meus irmãos, perto ou longe, estamos sempre juntos.

Ao Bernardo, meu melhor amigo, que me inspira a ser uma pessoa melhor todos os dias.

À minha cara Caroline Borges, amiga para todas as horas e parceira de alegrias e tristezas.

Ao Wallace, pelas incontáveis horas ronronando no meu colo enquanto eu escrevia, lia e estudava.



*Para todas as crianças Enriquetas,
que estão todos os dias construindo
as memórias de suas vidas.*

RESUMO

BARROS, Marília Amando de. **Bom Trabalho na Educação Infantil: um encontro entre ética, engajamento e excelência.** 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente dissertação apresenta uma perspectiva educacional que parte de um olhar complexo da realidade, buscando integrar conhecimentos e afetividade de forma ativa, bem como estimular o aluno a construir conceitos coletivamente. Inserida no campo da Educação Moral, a pesquisa utiliza os princípios teóricos do Bom Trabalho e integra conceitos de “ética”, “engajamento” e “excelência” ao currículo escolar. Defendemos uma visão pedagógica multifacetada, uma visão que considera o desenvolvimento ético, social, biológico, cognitivo, afetivo, estético e pessoal da criança. A fim de promover uma educação que sustente essa visão de criança, articulamos teorias do desenvolvimento neurológico infantil, o currículo da EI e seus direitos de aprendizagem com uma proposta de escola ativa e conectada com as mudanças de seu tempo. Por fim, elaboramos uma série de atividades que utilizaram o constructo do Bom Trabalho, os parâmetros curriculares da Educação Infantil e o desenvolvimento infantil para instigar o aprendizado de valores em uma sala de EI. Essas experiências foram realizadas com um grupo de 13 crianças de três e quatro anos, durante o segundo semestre de 2021.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bom Trabalho. Ética. Excelência. Engajamento.

ABSTRACT

BARROS, Marília Amando de. **Good Work in the Early Years: an encounter between ethics, engagement and excellence.** 2023. Dissertation (Masters in Psychology of Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023).

This dissertation presents an educational perspective that takes into consideration a complex view of reality, seeking to actively integrate knowledge and affectivity and encourage students to construct concepts collectively. Inserted in the field of Moral Education, the research uses the theoretical principles of Good Work, and integrates concepts of Ethics, Excellence and Engagement into the school curriculum. We defend a multifaceted understanding of children, which considers their ethical, social, biological, cognitive, affective, aesthetic and personal development. In order to promote an education that supports this vision of children, we articulate theories of children's neurological development, the curriculum of Early Childhood Education and their learning rights with a proposal for an active school that is connected with the changes of its time. Finally, we developed a series of activities that used the construct of Good Work, the curricular parameters of Early Childhood Education and child development to encourage the learning of values in a kindergarten classroom. These experiments were carried out with a group of 13 children during the second half of 2021.

Keywords: Early Years. Good Work. Ethics. Excellence. Engagement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os diferentes desenhos criados pela aluna Tess em sua representação de uma cobra.....	24
Figura 2 – Representação dos eixos do Bom Trabalho com elementos centrais no desenvolvimento infantil.	29
Figura 3 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de bebês.	43
Figura 4 – Fatores positivos no ambiente escolar de bebês.....	44
Figura 5 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de crianças pequenas.	45
Figura 6 – Fatores positivos no ambiente escolar de crianças pequenas.	46
Figura 7 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de crianças.	47
Figura 8 – Fatores positivos no ambiente escolar de crianças.	48
Figura 9 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de adolescentes.	49
Figura 10 – Fatores positivos no ambiente escolar de adolescentes.	49
Figura 11 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de jovens adultos.	51
Figura 12 – Fatores positivos no ambiente escolar de jovens adultos.	51
Figura 13 – Esquema representativo da integração dos campos de experiência curriculares com os direitos de aprendizagem da criança pequena.....	71
Figura 14 – Esquema teórico representando a intersecção dos eixos do Bom Trabalho e os temas de trabalho criados a partir dessa relação.	87
Figura 15 – Esquema teórico representando as relações entre os eixos do Bom Trabalho e o currículo da Educação Infantil.	88
Figura 16 – Maria Clara utilizando os tapetes para atravessar a “lava”.....	91
Figura 17 – João Pedro, segurando o balão, sem deixar os amigos brincarem. ..	92
Figura 18 – Francisco com as orelhas do coelhinho decoradas (à esquerda); Francisco e David entretidos decorando os animais de pelúcia (centro); David decorando o coelhinho como mostrado por seu amigo (à direita).....	94
Figura 19 – Representação dos interesses das quatro crianças que compuseram o grupo “quadrado”.....	95
Figura 20 – Quadro compilando as falas das crianças sobre o valor “Justiça”. ..	100

Figura 21 – Quadro compilando as falas das crianças sobre o valor “Empatia”. 102	102
Figura 22 – Quadro compilando as falas das crianças sobre o valor “Respeito”. . 103	103
Figura 23 – Quadro compilando as falas das crianças sobre o valor “Gentileza”. 104	104
Figura 24 – Crianças brincando na exploração sensorial de praia. 107	107
Figura 25 – João Pedro e sua criação de Lego no “mar”. 108	108
Figura 26 – Martina e sua representação da praia (à direita); Catarina observa os peixes de brinquedo para pintar a sua representação de peixe (à esquerda).109	109
Figura 27 – David explorando os sons de conchas (à esquerda); João Pedro e Lucas brincando com água e animais marinhos (centro); Ronald olhando pelo telescópio do mar (à direita). 110	110
Figura 28 – Martina e o livro que criou. 113	113
Figura 29 – Representação da tabela de organização de dados utilizada na sala de aula. 113	113
Figura 30 – Maria Clara decorando o banquinho com os números e Francisco (ao fundo). 114	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ÉTICA, EXCELÊNCIA E ENGAJAMENTO: O BOM TRABALHO EM DIÁLOGO	17
2.1 RELAÇÕES ÉTICAS COM O ENTORNO	19
2.2 AUTOESTIMA E EXCELÊNCIA	22
2.3 PROJEÇÃO DO EU: A BUSCA PELO ENGAJAMENTO	25
2.4 O BOM TRABALHO DENTRO DA ESCOLA.....	27
3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA NEUROLÓGICA	31
3.1 ENTRE A RAZÃO E A EMOÇÃO	31
3.2 AS EMOÇÕES E A APRENDIZAGEM.....	37
3.3 DESENVOLVIMENTO NEUROLÓGICO: A CRIANÇA E O CÉREBRO.....	40
3.3.1 Primeira infância	42
3.3.2 Crianças pequenas.....	44
3.3.3 Infância tardia	46
3.3.4 Pré-adolescência e adolescência	48
3.3.5 Final da adolescência e início da vida adulta	50
3.4 MENTE, CÉREBRO E EDUCAÇÃO	52
4 DESAFIOS DA ESCOLA NO SÉCULO XXI	54
4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM SEGMENTO COM MUITAS ESPECIFICIDADES	58
4.2 O BRINCAR E A CRIANÇA PEQUENA: UMA FORMA DE APROPRIAÇÃO DO MUNDO	59
4.3 EXPLORAR O AMBIENTE, INVESTIGAR A VIDA	63
4.4 A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS... 66	
5 O BOM TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
5.1 A ORIGEM DO BOM TRABALHO: UMA REAÇÃO À CRISE ÉTICO-SOCIAL	76
5.2 CRISES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PERMANÊNCIAS E MUTAÇÕES..77	
5.3 UTILIZANDO O BOM TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA HOLÍSTICA	81

6 MÃO NA MASSA: O BOM TRABALHO EM PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	86
6.1 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES	89
6.1.1 Atividade 1 – O coletivo dentro da sala de aula	90
6.1.2 Atividade 2 – Aulas sobre valores	96
6.1.3 Atividade 3 – O Fundo do Mar	105
6.1.4 Atividade 4 – O livre brincar	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e crianças é um tema da maior importância para crianças, seus pais e a sociedade como um todo. Em um mundo em constante transformação, fica mais evidente que o ensino apenas das disciplinas acadêmicas não é suficiente para promover uma educação ampla e profunda para crianças lidarem com tecnologias novas e em expansão. As crianças devem se preparar para um futuro no qual possam expandir criativamente conceitos acadêmicos, adaptando-os e aplicando-os em novas e diferentes situações (PERKINS, 2009).

Dessa forma, a educação do sujeito, que pressupõe a exploração de aspectos da inteligência emocional, o desenvolvimento de valores e o cultivo de suas próprias preferências e habilidades, tem ganhado espaço e importância em escolas ao redor do mundo. Está crescendo a relevância de propostas educacionais cujo objetivo central é o desenvolvimento do pensamento crítico, de forma a empoderar alunos para significar, interpretar e transformar suas próprias realidades (HERNÁNDEZ, 1998).

Essa mudança de perspectiva pode ter um impacto limitado se não for acompanhada por mudanças significativas nas rotinas e práticas escolares. A Pedagogia de Projetos representa uma forma robusta de relacionar diferentes disciplinas acadêmicas, abrindo portas para aprendizados profundos e contextualizados – assim como para o desenvolvimento de habilidades mais sutis, como o próprio caráter e valores (ARAÚJO, 2014, 2017; BERGER, 2003; HERNÁNDEZ, 1998; PERKINS, 2009).

Aqui, uma importante questão surge: como escolher quais valores são socialmente desejáveis? O que seria uma prioridade e poderia ser ensinado em escolas? Como uma resposta para essas questões, debruçamo-nos sobre a teoria do Bom Trabalho (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2001), em que três autores proeminentes na área de Psicologia analisaram os elementos que constituem um trabalhador ideal. Utilizando dados referentes a profissionais em diferentes campos de atuação, Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001) identificaram três eixos que estão no cerne do trabalho ideal: a busca pela *excelência*, uma postura *ética* frente a problemas e questões sociais e o *engajamento* pessoal.

Este estudo amplia essa percepção, indo além da esfera profissional e extraindo a essência do pensamento aqui exposto: para ser um membro ativo e participante da sociedade, é necessário se esforçar para produzir um trabalho de qualidade, estar consciente do impacto de suas ações e escolhas nos outros e no ambiente do entorno e se dedicar a atividades pessoalmente significativas. Essa versão destilada da teoria do Bom Trabalho pode ser aplicada a uma gama de contextos, inclusive escolares.

O projeto do Bom Trabalho (a partir de agora, também abreviado como BT) reúne uma equipe de pesquisadores de diferentes partes do mundo¹ que investigam o constructo sob diferentes lentes. Sua aplicação na Educação inclui um material elaborado para auxiliar professores e gestores a preparar planos de aulas e sequências pedagógicas inspiradas nos três Es – ética, engajamento e excelência (THE GOOD PROJECT, 2022). Diversas pesquisas utilizaram os preceitos do BT aplicados na educação, incluindo contextos sociais e culturais distintos². Entre eles, destacam-se: entrevistas com estudantes de baixa renda (EASLEY, 2014); uma experiência curricular integrando disciplinas de humanidades (NIKITINA, 2002); um workshop formativo para jornalistas (BRONK, 2010); e uma pesquisa com professores atuantes em Singapura (CHIA, 2011).

As diferentes pesquisas citadas apresentam o cerne dos conceitos do Bom Trabalho e propõem diversas reflexões sobre os contextos escolares, como o potencial da articulação de conceitos morais com o currículo, a importância de espaços dedicados à reflexão dentro da rotina e formação dos professores e o potencial transformador dos conceitos quando aplicados em contextos de formação profissional e estudantil. Porém, apesar de suas contribuições serem valiosas para o presente estudo, estão localizadas principalmente nos âmbitos profissionais e da educação de jovens e adolescentes. Durante a pesquisa bibliográfica da autora, não foi encontrado nenhum artigo publicado com experiências de Bom Trabalho na Educação Infantil ou Fundamental I. Diversos trabalhos se debruçam sobre a formação e experiência de professores que atuam em diferentes níveis escolares e especialidades (CHIA, 2011; MORWAY *et al.*, 1998/2021; NIKITINA; MANSILLA, 2003; PÁTARO; ARANTES, 2022).

¹ Para informações sobre o projeto e os pesquisadores que o compõem, acesse: <https://www.thegoodproject.org/>.

² Para o catálogo completo de artigos publicados, acesse: <https://www.thegoodproject.org/paper-database>. Para o catálogo de livros publicados, acesse: <https://www.thegoodproject.org/books-1>.

Assim, a presente pesquisa busca preencher essa lacuna, utilizando o constructo do Bom Trabalho como uma estrutura teórica sólida para a construção de uma proposta pedagógica voltada para a ética, o engajamento e a excelência. Um dos elementos centrais na utilização do BT no contexto escolar é o ensino intencional e explícito de valores e reflexões que visem aproximar conceitualmente os alunos dos três Es. Podemos ver esse movimento na atuação de um dos principais autores citados neste trabalho, o professor e pesquisador Ron Berger.

Berger trabalha com o conceito de excelência permeando uma proposta didática única (BERGER, 2003, 2019), em que a realização de trabalhos significativos ocupa um espaço central na trajetória de aprendizagem. Por meio do estudo aprofundado de um tema, alunos de todas as idades se engajam em diferentes atividades que dialogam com o objeto de estudo. Os trabalhos produzidos são revisitados continuamente, tanto de forma coletiva quanto individual, em um movimento cíclico que promove o apoio entre estudantes e contribui para a formação de uma cultura de sala acolhedora e positiva (BERGER, 2003, 2019, 2020).

Essa proposta educacional, sistematizada pela organização Expeditionary Learning Education (também citada como EL Education³), dialoga com os conceitos trabalhados no Bom Trabalho, pois também incorpora uma tríade de valores que buscam a formação de cidadãos envolvidos em suas comunidades. A metodologia da EL Education é aplicada em todos os níveis de Educação Básica. Sua experiência prática e a utilização de conceitos consonantes com os do Bom Trabalho foram de grande valia durante a elaboração das atividades ilustrativas que exporemos.

O objetivo da presente pesquisa é detalhar o aspecto educacional do constructo do Bom Trabalho e colocá-lo em diálogo com uma concepção pluralista e complexa da Educação Infantil, traçando similaridades e construindo uma perspectiva educacional baseada em valores, direitos de aprendizagem e autenticidade na Educação Infantil (a partir de agora, também abreviada como EI). Esses preceitos, ancorados em uma visão da criança pequena como sujeito autônomo e criador, são sustentados por pesquisas recentes no campo da Neuropsicologia que atribuem um sentido único para a cognição e afetividade no

³ Para mais informações sobre as escolas que fazem parte da rede EL Education e da filosofia que orienta seu currículo, acesse: <https://eleducation.org/>.

desenvolvimento humano. Para compor essa proposta educacional, apresentaremos experiências na sala de aula a fim de ilustrar os conceitos trabalhados ao longo da pesquisa⁴.

A discussão elaborada por esta pesquisa está ancorada no ambiente escolar – mais especificamente, no segmento da Educação Infantil. A escolha de estudar o ambiente escolar se relaciona com o papel social representado pela escola, que organiza e sistematiza visões de infância por meio da transmissão de saberes, práticas e manifestações culturais, estruturados em torno de um currículo em comum. Já o recorte da Educação Infantil, dentro do âmbito escolar, se dá pela trajetória pessoal da pesquisadora, ela mesma professora atuante nesse nível de escolaridade. Portanto, a presente pesquisa é, também, uma resposta teórica à prática docente exercida pela pesquisadora, em um movimento de retroalimentação, pois a teoria sustenta escolhas docentes e a prática alimenta a teoria com questionamentos e vivências.

Este é um trabalho essencialmente feito por uma professora-pesquisadora, uma vez que surge de inquietações provocadas pela prática cotidiana e oferece reflexões que convidam colegas professoras e professores a refletir sobre a maneira em que os valores e emoções estão presentes em sua prática. Dito isso, precisamos ressaltar que a preocupação com uma educação integral⁵ do sujeito está no cerne da construção deste trabalho. Esse é o ponto gerador, que mobilizou a autora a buscar referências no campo da Psicologia Moral e em novas propostas pedagógicas que articulem uma visão multifacetada dos sujeitos e ambientes escolares.

Além disso, entendemos que a escola é um espaço de valorização das múltiplas manifestações do pensamento científico. A base do conhecimento da criança é construída na etapa da Educação Infantil, pois os conceitos fundamentais apresentados nesse segmento vão apoiar a elaboração de pensamentos mais complexos ao longo da escolaridade. Por isso, precisávamos

⁴ A escolha de utilizar as atividades em sala de aula como uma ilustração da teoria é uma resposta metodológica à pandemia da COVID-19. A presente pesquisa de mestrado se iniciou em 2020, ano em que a emergência sanitária demandou o distanciamento social e, conseqüentemente, o fechamento das escolas. No Brasil, houve um retorno lento e gradual à normalidade, impactando de maneira significativa o desenvolvimento de pesquisas práticas na sala de aula. As circunstâncias sanitárias e sociais impossibilitaram a realização de intervenções regulares e consistentes na sala de aula, de forma que a autora optou por manter a realização de atividades pontuais e isoladas, apresentadas, aqui, como uma narrativa, a fim de ilustrar e dar visibilidade aos conceitos e perspectivas educacionais trabalhados.

⁵ Entendemos a educação integral aqui como uma preocupação pelo desenvolvimento ético, social, biológico, cognitivo, afetivo, estético e pessoal de todos e cada aluno.

de uma teoria que não só levasse em consideração o sujeito em sua complexidade e as relações sociais nas quais ele está inserido, mas que, também, tratasse de maneira relevante o currículo e a aquisição de conhecimentos e habilidades na escola.

O princípio do Bom Trabalho atende de forma única às demandas aqui colocadas, já que articula os três eixos do trabalho ideal: *Ética*, que reflete sobre a interação do eu com o outro e a sociedade; *Engajamento*, que coloca em evidência a importância do indivíduo se sentir realizado; *Excelência*, que preza pelo cuidado técnico e o conhecimento na realização de trabalhos. Assim, o BT articula pontos fundamentais para a elaboração de uma proposta pedagógica holística, pois leva em consideração o indivíduo, a comunidade em que está inserido e o conhecimento escolar.

A partir do encontro com essa teoria, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa:

De que forma o Bom Trabalho pode auxiliar na interpretação ética do currículo da Educação Infantil?

Ao longo da dissertação, vamos destrinchar cada um dos aspectos do Bom Trabalho, assim como a sua relação com uma perspectiva educacional holística. Discutiremos o desenvolvimento infantil a partir de teorias neurológicas que destacam a correlação entre cognição e afetividade no processo de aprendizagem, além de expor características únicas da etapa da Educação Infantil na escola. Por fim, apresentaremos atividades realizadas em sala de aula que articulam os diferentes conceitos discutidos.

2 ÉTICA, ENGAJAMENTO E EXCELÊNCIA: O BOM TRABALHO EM DIÁLOGO

Na Introdução desta dissertação, referimo-nos a três eixos norteadores do trabalho em valores na sala de aula: Ética, Engajamento e Excelência. Nesta seção, vamos nos debruçar sobre a teoria que deu origem a esses conceitos, que estruturam e orientam esta proposta pedagógica.

A teoria do Bom Trabalho surge a partir do encontro entre três grandes referências no campo da Psicologia Moral: Howard Gardner, amplamente conhecido por sua teoria das Inteligências Múltiplas, cujas investigações sobre cognição e formas de aprender trouxeram valiosas contribuições para a Pedagogia; Mihaly Csikszentmihalyi, responsável pela identificação do estado psicológico de fluxo, quando o sujeito fica completamente imerso na experiência que está vivendo; e William Damon, psicólogo desenvolvimentista que dedicou uma parte significativa da sua carreira ao estudo de questões morais e sociais.

Esses três teóricos se uniram em torno de um incômodo em comum: eles percebiam uma incongruência em um mundo que apresentava, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento tecnológico e uma baixa preocupação com o bem comum, resultado de uma forte tendência egoísta tanto por parte de cientistas quanto pelos artistas mais notadamente criativos (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2001). Esse conflito gerou uma série de questionamentos: afinal, do que um bom profissional precisa? Quais são as características que compõem um bom trabalho, um trabalho de excelência que traga benefícios para a sociedade como um todo?

Para pesquisar o campo do trabalho, os autores elencaram três aspectos significativos: missão, padrão de qualidade e identidade. O primeiro se refere à expectativa social de uma determinada profissão. Cada profissão atua suprimindo uma determinada necessidade social: médicos, enfermeiros e outros profissionais da saúde atuam no tratamento de doenças e enfermidades; pedreiros, encanadores e eletricitistas são profissionais responsáveis pela construção eficaz de prédios e casas; professores, auxiliares e diretores cumprem funções diferentes dentro da escola, todas visando à educação e ao desenvolvimento do corpo estudantil. Todas as ocupações cumprem uma função social específica, que pode ser alterada ao longo do tempo, mas sempre se relaciona e dialoga com as expectativas dos outros.

O padrão de qualidade se refere à preocupação pela execução técnica da profissão. O desempenho de alta qualidade varia de uma função para outra, mas sempre há um conjunto de habilidades que destacam os melhores de determinada profissão. Aqui, é importante ressaltar que não se trata apenas do serviço técnico, mas do conjunto geral do trabalho. Um médico, por exemplo, que trate o paciente e cure-o de sua doença, mas quebre o sigilo médico-paciente e exponha informações íntimas sobre a pessoa atendida, não é um médico de qualidade.

Por fim, a identidade é quando colocamos o sujeito em ação na profissão. Esse aspecto considera o sujeito e sua trajetória, seus costumes e valores, e como essa bagagem se relaciona com a profissão por ele desempenhada. As escolhas que cada um fez para estar em uma certa profissão e como cada um se relaciona com as diferentes funções profissionais estão consideradas nesse tópico. Uma pessoa que encontra uma profissão que a mobiliza internamente tem sua identidade fortalecida em sua prática diária.

Ao longo de sua investigação, os autores extraíram desses eixos de análise três fundamentos para a composição de sua teoria. A missão foi traduzida como “ética”, que pressupõe um olhar constante para o outro e a reflexão moral sobre dilemas e situações cotidianas. O padrão de qualidade foi entendido como “excelência”, em que o trabalhador reconhece a função social de sua profissão e busca estar sempre atualizado tecnicamente. A dimensão da identidade foi renomeada como “engajamento”, pois expressa o sujeito dentro do prisma do trabalho e sociedade.

Assim, com os três Es, os autores reúnem diferentes aspectos do viver e trabalhar em sociedade. Ao juntar as expectativas sociais e pessoais com a busca da excelência e o impacto positivo na sociedade, essa teoria elabora um modelo de trabalho que une inclinações pessoais, a capacitação técnica e a capacidade de interação social.

Esses conceitos foram elaborados tendo em vista o mundo do trabalho. Por que, então, estão presentes em um ensaio sobre educação? Ao longo deste texto, faremos a defesa de uma escola de qualidade e que pense o sujeito como um ser integral, nos afastando de perspectivas tecnicistas tão comuns no campo educacional.

Aqui, faz-se necessária uma breve análise do termo “trabalho” como é usado em português e dos significados do termo original, “*work*”. Enquanto,

na língua portuguesa, “trabalho” se refere popularmente à profissão e às ocupações remuneradas, o termo em inglês adquire um sentido mais profundo. “*Work*” é utilizado de forma ampla, fazendo referência a uma variada gama de atividades, sejam elas remuneradas ou não. Uma criança que esteja fazendo o dever de casa é referida como “*working*” (trabalhando), enquanto, no português, o termo mais comum seria “estudando”.

A partir dessa maior amplitude conceitual permitida pelo inglês, é possível ir além do mundo do trabalho. Podemos olhar para essa teoria como uma forma de exprimir um ideal da ação social, ou seja, as ações com as quais o sujeito se ocupa podem ser vistas por meio do prisma do Bom Trabalho, sejam elas no campo da profissão ou não.

Vamos considerar, por exemplo, uma pessoa cuja atividade de lazer seja jogar tênis. Esse esporte lhe dá grande prazer e a mobiliza internamente. A pessoa procura praticar com frequência, assiste a jogos e acompanha os principais campeonatos. Além disso, esse sujeito sempre busca jogar melhor, frequentando aulas e pesquisando vídeos com dicas. Quando essa pessoa joga com um adversário, fica atenta e se inspira nos melhores movimentos do oponente, além de lhe dar dicas de execução de movimentos para que o jogo do outro também esteja sempre melhorando.

Essa ilustração traz uma perspectiva totalmente descolada do mundo profissional. Trata-se de um esporte de lazer, sem perspectiva de trabalho formal. Porém, a postura desse sujeito hipotético combina todos os preceitos do Bom Trabalho. Há o componente do engajamento, pois o sujeito gosta da prática e procura estar próximo do esporte; da excelência, quando ele busca melhorar seu jogo; e da ética, em sua postura de ajudar o oponente a melhorar também.

Quando olhamos para o conceito do BT para além do âmbito profissional, vemos uma teoria que condensa o “agir bem” humano, combinando o sujeito e a comunidade por meio da ação. No contexto escolar, há muitas oportunidades para a realização de trabalhos significativos para o eu que sejam bem executados e que tragam algum benefício para a comunidade.

2.1 RELAÇÕES ÉTICAS COM O ENTORNO

Nesta subseção, vamos destrinchar o conceito de ética adotado na dissertação, vinculando-o com a realidade escolar. A ação e o pensamento éticos necessariamente se referem ao outro, à interação para além de si, integrada em um ambiente social.

Encontramos, no ambiente escolar, um terreno fértil para a prática dos preceitos do Bom Trabalho. Sua função social ímpar, voltada para a construção do futuro, coloca-o em uma posição privilegiada para um trabalho de compartilhamento e solidificação de valores que busque uma construção identitária voltada para a ética, o engajamento e a excelência.

A escola é uma das instituições mais acessíveis ao grande público. As relações que se estabelecem ao seu redor são cotidianas e se espera que sejam consistentes, pois costumam acompanhar famílias e crianças por anos. Apesar do contato quase diário, essa interação muitas vezes se encerra no portão.

Dentro da proposta pedagógica que estamos apresentando, a família e a comunidade do entorno são convidadas a viver a escola de uma forma mais próxima. Os projetos de maior impacto e mais significativos são, justamente, aqueles que dialogam com o outro. Cada escola tem uma rede de possibilidades de contato, seja um comércio que esteja nas proximidades, a família das crianças ou uma instituição.

Iniciativas como a CulturaEduca⁶ propõem um olhar para o que está em volta das escolas em todo o Brasil. Utilizando informações de dados oficiais, como o Censo Demográfico e o Censo Escolar, esse mapa colaborativo cria camadas interativas que permitem, ao professor ou gestor, visualizar a rede pública de equipamentos próximos de sua escola, como museus, centros de ciência e unidades de saúde e assistência social.

Mas existe uma miríade de possibilidades interativas da escola com seu entorno que vai além desses equipamentos públicos. Vamos citar, como exemplo, duas experiências diferentes.

A primeira foi um projeto em uma turma de Ensino Infantil em que as crianças visitaram um asilo e entrevistaram os moradores, recolhendo histórias de sua vida. Após a primeira visita, as crianças voltaram para a escola com muitas informações de cada idoso. Estes viraram personagens em suas mãos. Cada criança fez desenhos das histórias que ouviu, criou com massinha a casa

⁶ Para mais informações, acesse: <https://culturaeduca.cc/>.

que imaginava para seu personagem, fez a família e tudo o que caracterizava essa pessoa. Essas informações foram recolhidas em um livro, um para cada participante. Com esse presente, as crianças voltaram ao asilo e compartilharam suas criações com os moradores, em um momento tocante e significativo para todos os envolvidos (BERGER, 2003).

O exemplo a seguir também aconteceu com uma turma de Ensino Infantil. Um dia, as crianças conheceram a história de Sadako, uma menina japonesa que desenvolveu leucemia como resultado da exposição radioativa à bomba de Hiroshima. Seguindo uma antiga lenda japonesa, Sadako decidiu fazer mil *tsurus*⁷ e um pedido: que se faça paz no mundo. A menina faleceu antes de completar os mil *tsurus* e seus colegas de escola se uniram a fim de realizar o desejo da amiga. Muito sensibilizados com a força da história de Sadako, e frente às dificuldades inerentes à produção de uma quantidade tão grande de dobraduras, as crianças resolveram extrapolar os muros da escola e envolver a comunidade mais próxima na expectativa de conseguir atingir o número de *tsurus* desejado por Sadako. Então, saíram pelas ruas próximas à escola espalhando cartazes com instruções e pedidos. Foram em comércios, salões de beleza, todos lugares comuns, que começaram a fazer os pássaros para entregar às crianças. Ao final do projeto, a classe reuniu mais de 3 mil *tsurus*, com os quais decoraram ruas e a escola, e puderam fazer três pedidos: que haja paz no mundo, que acabe a reforma da escola nova e que cada um tenha um pedido (ANGUITA, 2014 apud CARBONELL, 2016).

As duas experiências ampliaram os domínios da escola ao convidar a comunidade exterior a fazer parte dos projetos. No caso do asilo, essa atividade trouxe grande alegria aos participantes, que tiveram suas vidas ressignificadas pelas crianças e puderam compartilhar suas experiências e trajetórias. A confecção coletiva de *tsurus* envolveu as ruas e comércios ao redor, trazendo transeuntes e pessoas que frequentavam o bairro para dentro do imaginário infantil.

O aspecto ético presente nesses projetos se fortalece ao impactar positivamente o mundo exterior. Ron Berger (2019) afirma que todas as escolas têm problemas comunitários à sua volta que podem ajudar a resolver, seja com

⁷ Um *tsuru* é a representação da garça em formato de origami, a arte de dobradura de papéis japonesa. Existe uma antiga tradição japonesa que diz que quem fizer mil *tsurus* como forma de oferta pode fazer um pedido aos deuses.

uma palavra de cuidado e carinho, ensinando algo de uma cultura distante ou, até mesmo, limpando uma praça e decorando as ruas. Sempre há um outro com o qual podemos nos relacionar para buscar um bem comum.

2.2 AUTOESTIMA E EXCELÊNCIA

O segundo eixo a ser explorado se refere à excelência dentro da escola. Ao contrário do que pode parecer à primeira vista, o objetivo central desse aspecto não é, de maneira nenhuma, estabelecer uma lógica de competitividade dentro da escola. É antes o oposto disso: criar uma cultura generalizada de excelência na qual cada aluno busque se desenvolver da melhor forma possível.

Um dos pontos centrais nesse tópico é a desconstrução da lógica da perfeição escolar. É prática comum nas escolas, mesmo na escolarização de nível superior, a avaliação momentânea, ou seja, um curto espaço de tempo qualifica o desempenho de um aluno. Seja em uma prova ou em uma entrega de trabalho, cada estudante tem uma única chance de acertar. Esse tipo de avaliação não abre margens para o aluno repensar e aprimorar uma produção e invalida todo tipo de devolutiva que poderia ser feito em relação ao trabalho entregue. De pouco adiantam os comentários do professor, pois o próximo trabalho já tem características diferentes e pouquíssimos alunos conseguem incorporar as críticas (BERGER, 2003, 2019; PERKINS, 2009).

Ao contrário do que ocorre na escola, a vida real possibilita que sejam feitas versões dos trabalhos. Peguemos como exemplo um designer criando um logo para uma empresa: o primeiro passo é conceber um conceito e fazer um rascunho, apresentá-lo para o cliente e ouvir suas opiniões, para então voltar à prancha de desenho e elaborar uma segunda versão. Esse mesmo processo cabe para descrever o trabalho de uma boleira que testa um sabor novo de bolo: ela faz diferentes versões, muda proporções e ingredientes, prova, avalia e retoma a receita, aprimorando-a até chegar naquela que irá, de fato, para a prateleira. O próprio texto que você está lendo passou por revisões, opiniões, mudanças de vírgulas e adequações para chegar em sua versão publicável.

Os melhores trabalhos que produzimos, aqueles dos quais mais nos orgulhamos, não são feitos de uma única vez. Em geral exigem tempo e dedicação, um olhar para os detalhes e trocas com outros. Esse movimento pendular, que permite a consolidação e lapidação de conceitos, ideias e produto

final, não está presente no universo escolar, que se caracteriza muito mais por uma lógica de *fast-food*: acerte ou erre, uma única chance.

Além da pressão que esse modelo impõe sobre crianças e adolescentes frente a provas e avaliações únicas, essa forma de pensar exclui o erro do processo de aprendizagem. Desde Piaget e a teoria da equilibração das estruturas cognitivas (1976) temos teorias que discorrem sobre a importância da experimentação na apreensão do mundo. Porém, a instituição escolar ainda carrega essa herança antiga que vê o erro como uma falha inaceitável, e não como espaço para crescimento.

O efeito positivo de uma perspectiva educacional que abrace os erros é sentido por pais, professores e alunos (RIORDAN; KLEIN, 2010). Berger (2003) desenvolve, em sua prática docente, uma metodologia de projetos que coloca a devolutiva como um processo central de aprendizagem. Ele organiza, com seus alunos, galerias de críticas em que todas as produções são expostas pela sala de aula. Os estudantes observam os trabalhos dos colegas e comentam, buscando oferecer comentários positivos e específicos que ajudem os outros a desenvolverem e melhorarem suas propostas.

Além da exposição em sala de aula, seus alunos organizam uma “noite da família”, em que pais, famílias e moradores do entorno são convidados a visitarem a escola para conhecer os projetos que as crianças desenvolveram. A inclusão da comunidade na divulgação de conquistas e aprendizados é uma forma de compartilhar e valorizar os sucessos e crescimentos dos estudantes. Nessas ocasiões, não é exposto apenas o produto final, mas a trajetória percorrida pelo aluno.

Para ilustrar o salto em qualidade que um trabalho pode ter com a elaboração de versões e com as trocas coletivas, vamos apresentar, a seguir, o projeto “*Snakes are Born This Way*” (“Cobras nascem assim”, em tradução livre). Esse projeto está presente na galeria de Modelos de Excelência, uma iniciativa da rede de escolas EL Education, nos Estados Unidos.

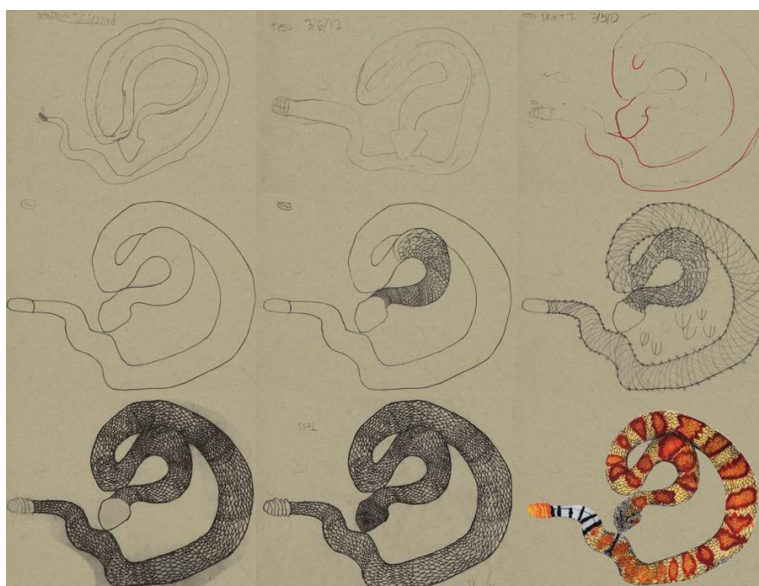
O objeto de estudo de uma classe de segundo ano na escola Conservatory Lab Charter School foi “Cobras”. Ao longo de meses, os estudantes se debruçaram sobre diferentes tipos de cobra, pesquisando sobre espécies diferentes e seus habitats. Receberam a visita de um herpetólogo, especialista em cobras e serpentes, e aprenderam o vocabulário específico para se referir aos répteis. As crianças tiveram uma cobra não peçonhenta de

estimação dentro da sala e observaram seus hábitos, sua alimentação e sua forma de se movimentar.

Ao longo do projeto, decidiram fazer um audiolivro online para compartilhar o conhecimento que estavam adquirindo. Cada criança, então, escolheu uma cobra e ficou responsável por uma página do livro, desde a ilustração até o texto. Deram-se início aos trabalhos e às muitas versões antes do produto final. Foram diversas tentativas, explorações coletivas de desenhos e inspirações em trabalhos de ilustradores profissionais. As crianças criaram rascunhos a lápis e, quando chegaram à versão final, fizeram o contorno com caneta de desenho e coloriram com aquarela. Todos os desenhos foram produzidos a partir da observação das cobras estudadas e retratadas.

Além das ilustrações, os alunos desenvolveram um texto informativo-literário que conta a história, os hábitos e os habitats de cada espécime. Esses artigos foram gravados pelos próprios alunos para compor o audiolivro. Por fim, a classe escreveu uma versão da música “*Born This Way*”, da cantora pop Lady Gaga, disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube.

Figura 1 – Os diferentes desenhos criados pela aluna Tess em sua representação de uma cobra.



Fonte: EL EDUCATION, 2012 (montagem elaborada pela autora).

Podemos ver que há um grande desenvolvimento da representação da cobra desenhada por Tess, desde seu primeiro esboço até a versão final. A serpente toma forma, recebe um trabalho cuidadoso de escamas e, por fim, as cores que a identificam.

Esse exemplo traz um estudo multifacetado e profundo sobre as cobras e suas características. Diversos outros conceitos e conhecimentos foram aplicados durante o desenrolar do projeto, e seu produto final é significativo e autoral. A produção de trabalhos de alta qualidade, que são divulgados com orgulho pela comunidade, tem um impacto direto na autoestima dos alunos (BERGER, 2003). Reconhecer em si a capacidade de realizar algo excelente é uma oportunidade de aprendizado imensa a que todas as crianças deveriam ter acesso.

2.3 PROJEÇÃO DO EU: A BUSCA PELO ENGAJAMENTO

Em uma perspectiva educacional que busque estimular o desenvolvimento de valores alinhados com a produção de trabalhos significativos, é fundamental refletir sobre uma peça central nesse quebra-cabeça: o sujeito. O eixo do Engajamento discute o protagonismo de cada estudante dentro da construção de seus projetos, tanto pessoais quanto acadêmicos.

Para tal, vamos nos debruçar brevemente sobre o processo de constituição identitária, pelo qual todos passamos. Esse complexo processo psíquico individual tem origem nas experiências cognitivas, afetivas e relacionais vivenciadas pelo sujeito, tanto as que são situacionais, ou seja, que independem da escolha pessoal, quanto as que são intencionais, ações que o indivíduo realizou conscientemente (BLASI; GLODIS, 1995).

Dentro do constructo do eu, há quatro dimensões que caracterizam a subjetividade da constituição de identidade: 1) a primeira é o sentido de agência, as ações que a pessoa faz e que têm origens em sua atuação; 2) há também a percepção de si, que caracteriza o momento em que o sujeito se percebe como tal e identifica-se como fonte de ações, nota seus próprios movimentos, ouve sua própria voz, entende-se como um ser atuante no mundo; 3) a vivência do eu também traz um senso de unidade, com a continuidade das experiências e ações do sujeito – o processo de fala, por exemplo, que se inicia com o pensamento, passa pela escolha das palavras e termina na projeção da voz, em um conjunto de ações que é resultado de um mesmo fluxo de ações do indivíduo; 4) por fim, há a noção do outro, aquele que se coloca em oposição ao eu, com atitudes,

respostas e sentimentos distintos, alguém que existe para além do sujeito e que tem seu próprio conjunto de ações e pensamentos (BLASI; GLODIS, 1995).

Esse processo tem início na infância (THOMPSON, 2009) e se estende por boa parte da juventude, tornando-se mais estável na vida adulta. A formação identitária tem um desenvolvimento único para cada um de nós e articula de forma dinâmica e multidimensional as interações que o sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros e com seu ambiente (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

A identidade é uma resposta subjetiva à pergunta “Quem sou eu?” (BLASI; GLODIS, 1995), mas há uma outra pergunta relevante no contexto do engajamento que se refere à ação do sujeito no mundo: “O que eu quero fazer?”.

A resposta passa necessariamente pelo campo da ação, da intenção do sujeito. Nossas ações cotidianas são dotadas de finalidades e objetivos, mas, para o indivíduo se projetar para o futuro, é preciso que suas ações tenham um direcionamento mais amplo e profundo, um sentido. Viktor Frankl, em seu livro *Em busca de sentido* (1985), procura elaborar sua dura experiência como prisioneiro em um campo de concentração, quando olha ao redor e percebe a influência positiva da resiliência psíquica frente aos contínuos maus-tratos recebidos pelos prisioneiros. Essa resistência se referia à atribuição de sentido, à ressignificação da vida cotidiana projetando um futuro, algo para além da vivência imediata. A partir dessa percepção, quando finalmente liberto, Frankl funda a terceira escola vienense de psicoterapia: a logoterapia. Essa vertente se dedica à busca por um sentido da existência humana, realizada intimamente pelas pessoas.

Esta escola de pensamento deu origem, posteriormente, à Psicologia Positiva, da qual William Damon é um dos expoentes mais relevantes. A Psicologia Positiva representa um campo de estudos que discute o florescimento de pessoas e comunidades, trazendo elementos que impactam positivamente a criação de vínculos interpessoais e o fortalecimento de características individuais edificantes (KNOOP, 2010). A teoria do Bom Trabalho compartilha muitos preceitos com a Psicologia Positiva, pois também reflete sobre formas de reforçar as características positivas presentes em situações mais formais, como ambientes de trabalho e escolares.

Damon, um autor central no campo da Psicologia Positiva, conduziu uma investigação profunda sobre a criação de um sentido para a vida e as ações de

jovens e elaborou o conceito de “projeto de vida”, que reúne diferentes aspectos dessa busca por um sentido além do cotidiano. Conforme o autor, “projeto de vida é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências para o mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53).

A construção de um projeto de vida é um processo necessariamente individual e autoral, um movimento de interação e relação entre o sujeito, seu ambiente e sua trajetória que se traduz nos motivos pelos quais realizamos nossas ações, nas forças motrizes que orientam e organizam decisões, planos e ações (ARANTES *et al.*, 2016). De maneira similar, a própria construção de identidade é um processo vital e se aproxima muito do conceito de projetos de vida, pois ambos “requerem tanto o autoconhecimento quanto a descentralização do eu para alinhar-se às possibilidades e expectativas sociais” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 36).

Tanto o projeto de vida quanto a construção identitária se referem a processos internos intrinsecamente ligados aos valores e crenças pessoais. Por essa característica exploratória e inédita na vida de cada um de nós, a elaboração de um projeto de vida dialoga com a perspectiva educacional apresentada aqui, pois ambas pressupõem um sujeito ativo em seu contexto, que descubra suas inclinações e aptidões e se debruce com entusiasmo em seus próprios projetos. Essa confluência privilegia a descoberta pessoal e a interação com os pares, reconhecendo que o caminho para o desenvolvimento intelectual e pessoal não é único e nem está cristalizado em um livro didático, mas é construído pelo sujeito todos os dias.

2.4 O BOM TRABALHO DENTRO DA ESCOLA

Durante esta pesquisa de mestrado, foram realizadas atividades pontuais na sala de aula na qual a autora atua como professora. Como mencionado anteriormente, as atividades foram realizadas de forma exploratória e eventual, sem uma recorrência determinada. Esse formato foi desenhado como uma resposta à pandemia de COVID-19, vírus respiratório altamente contagioso que, em 2020, estabeleceu uma emergência sanitária mundial que impôs o distanciamento social, inclusive com o fechamento de escolas e a interrupção das aulas presenciais.

Apesar de alguns níveis de escolaridade conseguirem manter uma regularidade no ensino por via remota, seja de forma síncrona, ou com aulas gravadas, a idade do público-alvo – nomeadamente crianças de 3 e 4 anos – dificultou a ocorrência de intervenções. Além disso, a essência das atividades aplicadas se apoiou na interação entre pares e na criação de um ambiente positivo dentro da sala de aula, elementos que enfrentam ainda mais dificuldade de implementação quando consideramos a bidimensionalidade das interações online.

Assim, as experiências que serão apresentadas aqui servem como ilustrações anedóticas, ou seja, não pretendem ter uma regularidade e consistência compatíveis com a análise aprofundada do impacto das intervenções no desenvolvimento infantil⁸. Os exemplos buscam ilustrar possibilidades de atuação dentro da sala de aula, abrindo espaço para ensaios futuros.

A fim de caracterizar brevemente o ambiente escolar no qual foram realizadas as intervenções, é necessário trazer alguns dos elementos centrais da perspectiva pedagógica da escola em questão. Sua proposta prevê uma organização do tempo e espaço escolar que permite a livre interação das crianças com o ambiente. A rotina da sala de aula é organizada em torno de períodos de “aprendizagem livre”, durante os quais os alunos podem escolher onde e como querem se engajar em atividades e brinquedos. Dessa forma, a autonomia infantil é exercida cotidianamente e de forma natural, com as crianças manifestando seus interesses e seguindo novas fontes de curiosidade. Esses períodos de aprendizagem livre ocupam um espaço central na grade escolar. Busca-se deixá-los o mais longo possíveis, com o objetivo de proporcionar blocos com uma duração de tempo significativa e possibilitar a interação autônoma com o espaço e o outro.

Além disso, para completar o perfil da escola, destacamos que é uma escola bilíngue de classe alta em São Paulo, localizada no bairro Jardim Paulistano. Isso lhe dá alguns privilégios, principalmente em termos da quantidade de alunos nas salas – treze alunos nos primeiros anos do Ensino Infantil – e na disposição espacial – salas amplas e iluminadas.

⁸ Apesar da eventualidade das intervenções, o plano de ação foi apresentado à escola e aos responsáveis pelas crianças, que foram convidados a conhecer a teoria em questão e as atividades realizadas. Os pais e responsáveis interessados em participar da recolha de dados deram seu consentimento por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como parte do processo de elaboração das intervenções escolares, identificamos pontos em comum entre o Bom Trabalho e a Educação Infantil. O primeiro, estruturado em três eixos distintos, inspirou a sistematização da EI em três âmbitos: 1) construção de conceitos; 2) exploração e brincadeira; e 3) socialização. Esses três pilares dialogam com a concepção de Educação Infantil defendida neste trabalho, na qual as crianças têm autonomia para se engajar em brincadeiras e atividades sozinhas ou em interação com seus pares, construindo suas representações e compreensões do mundo a partir da ação pessoal em seu ambiente.

Assumimos, assim, uma perspectiva construtivista da educação, em que a construção infantil de conhecimentos se dá, principalmente, por meio da interação ativa do sujeito com o meio que o envolve, a fim de reorganizar internamente concepções e conceitos (CHAKUR, 2014; FOSNOT; PERRY, 2005). Esse processo, que ocorre de forma não linear e contínua, expressa a complexidade na aquisição de conhecimento por parte da criança, assim como a adaptabilidade de seus conceitos em função de seu ambiente (GLASERSFELD, 2005). Vamos nos debruçar com mais profundidade nesses três âmbitos educacionais no próximo capítulo, mas, por hora, destacaremos a integração desses eixos de educação com o Bom Trabalho.

Para ilustrar a confluência entre os eixos da Educação Infantil e do Bom Trabalho, elaboramos o seguinte esquema:

Figura 2 – Representação dos eixos do Bom Trabalho com elementos centrais no desenvolvimento infantil.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir dessa representação gráfica, as interações entre conceitos ficam mais evidentes. O eixo “Construção de Conceitos” se relaciona intimamente com a *excelência*, pois reflete sobre a aquisição de conhecimentos e a busca pela profundidade de ideias e conceitos. Já “Exploração e Brincadeira” dá vazão aos interesses individuais das crianças e às flutuações de sua curiosidade, manifestações diretas e participativas de seu *engajamento*. Por fim, o eixo “Socialização”, pilar central na Educação Infantil, que diz respeito à interação com o outro, tanto de forma individual quanto coletiva, relaciona-se com o conceito de ética, pois traz o outro para o âmbito de ações do sujeito, inspirando a reflexão ética sobre seu entorno.

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA NEUROLÓGICA

Neste capítulo, em consonância com a perspectiva holística de educação apresentada até aqui, abordaremos uma visão complexa da criança e seu desenvolvimento biológico e emocional. Para tanto, exporemos uma perspectiva neuropsicológica do crescimento e amadurecimento de criança, com destaque para o papel das emoções na sua constituição moral, identitária e cognitiva. Então, vamos inserir a criança no ambiente escolar ao analisar dinâmicas sociais e pedagógicas alinhadas com o desenvolvimento biológico e emocional.

A fim de começarmos essa investigação, é importante delimitar o escopo deste trabalho. A presente dissertação, situada no campo da Educação Moral, propõe-se a apresentar conceitos e teorias relevantes para o tema provenientes do campo da Neuropsicologia. Não são objeto de estudo desta dissertação os pormenores do desenvolvimento neurobiológico, tarefa que exigiria um outro foco da pesquisadora. Em vez disso, o objetivo deste capítulo é apresentar, para o campo pedagógico, uma visão da criança como ser complexo, individual, biológico, social, emocional, estético, cognitivo e psicológico, cujo desenvolvimento se dá de forma complexa e integrada dentro desses campos.

3.1 ENTRE A RAZÃO E A EMOÇÃO

Enunciar que o cérebro é um órgão complexo é uma afirmação simplista, que não faz jus à realidade de seu funcionamento. Neurocientistas estimam que há milhares de conexões e regiões do cérebro ainda para serem investigadas e o entendimento de suas funções está muito longe de ser compreensivo (DOWLING, 2018). Na verdade, é difícil saber o quanto de fato entendemos sobre o funcionamento desse órgão e de suas variadas funções.

O cérebro e o sistema nervoso compõem uma estrutura neural que se ramifica pelo corpo e é responsável pelas mais diversas ações e respostas a estímulos. Desde ações contínuas para a sobrevivência, como o controle dos batimentos cardíacos e movimentos viscerais, até ações voluntárias, como segurar uma caneta e chutar uma bola. Dentro do imenso escopo de atuação do sistema nervoso, estão as emoções e os sentimentos. Em breve, faremos uma distinção entre essas duas manifestações da percepção humana, mas, por ora, vamos nos concentrar nas emoções e seus componentes biológicos.

No cotidiano de uma pessoa, ela se depara com uma gama de situações que desencadeiam respostas emotivas imediatas. Imaginemos uma pessoa, que chamaremos de Sofia, caminhando para um ponto de ônibus. No caminho, encontra Ana, uma amiga querida que não vê há alguns anos, e percebe um fluxo de alegria em seu corpo, sua frequência cardíaca aumenta, ela abre um sorriso e cumprimenta a amiga com uma voz animada, sentindo-se feliz por reencontrá-la. Ao conversar com sua amiga, porém, fica sabendo que esta acabou de realizar o seu divórcio e experimenta tristeza, atrelada a um aumento da tensão muscular, desconforto em seu estômago e princípio de choro. Essas manifestações juntam-se a um sentimento de decepção, pois conhecia e tinha amizade pelo casal há anos.

A conversa continua e Sofia descobre que a causa do divórcio foi uma traição financeira, pois o parceiro de Ana esvaziou a conta conjunta em segredo, gastando e perdendo todo o dinheiro com um empreendimento arriscado. Nossa ouvinte então experimenta surpresa, e seus olhos se arregalam. Conforme a amiga descreve a situação, sente seu batimento cardíaco se acelerar, fica agitada e percebe um rubor na face. Seu corpo manifesta raiva e Sofia elabora um sentimento de ressentimento e hostilidade àquele que já foi seu amigo. Por fim, Ana encerra a conversa compartilhando as dificuldades que está enfrentando, tanto financeiras quanto emocionais. Sofia se compadece e volta a experimentar indícios de tristeza, dessa vez associados aos sentimentos sociais de compaixão e empatia. Solidariza-se com a amiga e oferece palavras de apoio e encorajamento⁹.

Nessa situação fictícia, nossa personagem vivencia uma amplitude de emoções como resposta às notícias que sua amiga lhe transmite. Seu corpo manifesta diferentes reações fisiológicas, como alteração dos batimentos cardíacos, mudança de suas expressões faciais, reflexos musculares e viscerais. Esse fluxo interno muda a percepção de Sofia sobre seu corpo por meio de alterações físicas e metabólicas, utilizando hormônios para desencadear as manifestações que caracterizam as emoções de alegria, tristeza, surpresa, raiva, e muitas outras.

⁹ Essa situação fictícia foi elaborada com o fim de apresentar uma gama de emoções e os sentimentos que as acompanham em situações e interações cotidianas. A descrição das reações fisiológicas no corpo foi elaborada a partir de diferentes fontes: Borges (2015), Damasio (2019) e Daros (2017).

Enquanto seu corpo manifesta essa série de alterações, Sofia também elabora sua percepção subjetiva a essas emoções. Damos a essa interpretação mental dos estados corporais emotivos o nome de sentimentos (DAMASIO, 2018). Estes, junto com as emoções, fazem parte do conjunto de manifestações corporais e psíquicas da afetividade, que compõem uma percepção subjetiva do mundo ao nosso redor (DAMASIO, 2018).

O sujeito, ao se deparar com uma gama de situações cotidianas, gera respostas internas a esses estímulos:

Sentimentos são experiências mentais de estados corporais. Eles significam necessidades fisiológicas (por exemplo, fome), danos a tecidos (por exemplo, dor), funcionamento ótimo (por exemplo, bem-estar), ameaças ao organismo (por exemplo, medo ou raiva) ou interações sociais específicas (por exemplo, compaixão, gratidão ou amor). Sentimentos constituem um componente crucial dos mecanismos de regulação da vida, dos simples aos complexos. (DAMASIO; CARVALHO, 2013, p. 143, tradução nossa)

Esses exemplos trazem a variedade de informações geradas pelas respostas emotivas a situações externas. Essenciais para o bom funcionamento do organismo, as emoções informam o indivíduo sobre necessidades do corpo, fazem uma leitura do ambiente no entorno, avaliam experiências e guiam as ações do organismo em direção a sua preservação e seu desenvolvimento ótimo (DAMASIO; CARVALHO, 2013; DAMASIO, 2012, 2018; IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007). Esse conjunto de percepções contribui para uma leitura multifacetada do mundo, em que o sujeito utiliza as informações internas e as emoções que são geradas para auxiliá-lo em sua tomada de decisões.

As emoções geradas a partir de uma situação interna ou externa dizem respeito ao sujeito que as experiencia. Cada um de nós responderá de forma única aos estímulos em um determinado momento da vida, ou seja, a leitura que diferentes pessoas fazem de uma situação será particular às suas percepções, suas experiências anteriores, sua trajetória pessoal e seu estado psíquico. Além disso, o mesmo sujeito pode perceber a mesma situação de formas diferentes ao longo de sua vida. Essa aparente inconstância reflete as características dinâmicas e mutáveis dos significados atribuídos às experiências que, assim como a própria cognição, não se mantém estável ao longo de uma vida inteira (MORENO; SASTRE, 2014).

Apesar das funções vitais que exercem para o entendimento do mundo ao nosso redor, por muito tempo, as emoções e os sentimentos foram vistos como obstáculos para o bom funcionamento humano, pois essas manifestações seriam impetuosas, imprevisíveis, indomáveis, avassaladoras. O sujeito tomado pelas emoções é aquele que faz decisões descabidas e impulsivas. Do lado oposto do espectro das manifestações mentais humanas, coloca-se a razão, vista como a representação pura da cognição, isenta de influências corporais e mundanas.

Essa ideia de oposição entre razão e emoção já está tão arraigada no tradicional pensamento ocidental que cai dentro do espectro do senso comum¹⁰. Um dos principais pensadores que contribuiu para a consolidação dessa dualidade foi René Descartes, que cunhou a frase “Penso, logo existo”, delimitando uma perspectiva exclusivamente lógica e racional para a filosofia:

Por isso eu soube que era uma substância cuja essência integral é pensar, que não havia necessidade de um lugar para a existência dessa substância e que ela não depende de algo material; então esse “eu”, quer dizer, a alma por meio da qual sou o que sou, distingue-se completamente do corpo e é ainda mais fácil de conhecer do que esse último; e, ainda, que não houvesse corpo, a alma não deixaria de ser o que é. (DESCARTES apud DAMASIO, 2012, p. 219)

Descartes, considerado por muitos o fundador da filosofia ocidental moderna, foi fortemente influenciado pelo desenvolvimento tecnológico, astronômico e físico de sua época. Encantado pelos mecanismos previsíveis e harmônicos da geometria e movimento dos astros, Descartes traz essa lógica pura para a filosofia ao questionar a própria essência do pensar. Enquanto as percepções sensoriais se apresentam de forma subjetiva, o pensamento seria a cristalização da objetividade, a única realidade que pode ser confiada: Penso, logo existo (RUSSEL, 2004).

Dessa forma, o pensamento cartesiano cria uma dualidade na realidade humana, pois isola o corpo da mente, colocando a última em um patamar elevado de confiabilidade enquanto o corpo produz percepções questionáveis e duvidosas. O fato de Descartes ter colocado, no centro de sua teoria filosófica, o pensamento e o processo de conhecimento do mundo teve grande impacto

¹⁰ Um exemplo contemporâneo de utilização simplista da rivalidade entre emoção e razão é a apresentadora e analista política brasileira Gabriela Prioli, que inicia todos os seus vídeos de análises com a frase “A partir de agora, menos emoção e mais razão”.

nas gerações posteriores de filósofos, tendo inspirado movimentos socioculturais importantes, como o Renascimento (RUSSEL, 2004).

A separação e hierarquização da mente e do corpo propostas pelo filósofo também encontraram terreno fértil na filosofia e cultura ocidental. O pensamento passou a ser entendido como um produto “puro” do intelecto, enquanto as percepções corporais seriam uma leitura não confiável do mundo. A cisão entre razão e emoção tem início no século XVII, mas sua influência perdura até os dias de hoje.

A teoria aqui discutida, iniciada por Antonio Damasio na década de 1990, vem de encontro a essa perspectiva dualista tão arraigada no pensamento ocidental. Pelo contrário, essa concepção se apresenta como uma noção complexa e integrada do funcionamento neuropsíquico humano, trazendo a ideia de que razão e emoção são funções diferentes e indissociáveis do mecanismo de sobrevivência humano.

Para abordar essa interpretação do funcionamento humano, é importante começar pela ideia de homeostase, que pode ser entendida como a força primordial de busca por sobrevivência e melhoria da situação do organismo. Esse conjunto de operações garante a manutenção da vida e a seleção de estruturas e mecanismos que favorecem não só essa manutenção, mas sua prosperidade. Damásio complexifica esse conceito ao afirmar que a homeostase não busca apenas *perdurar* a vida, mas também *prevalecer* (DAMASIO, 2018). Nesse sentido, refere-se à sobrevivência atual e à projeção da vida no futuro, simultaneamente.

Ao que o autor indica, a própria capacidade de leitura do ambiente feita por organismos simples e bactérias se caracteriza como homeostase. Segundo ele, a capacidade de *sentir* e *responder* ao ambiente é fundamental para a vida. No caso de bactérias, essa leitura pode ser a percepção da abundância de comida no ambiente – que possibilita uma vida individual – ou a escassez – que induz à vida em colônia. Essa capacidade dos organismos de reagir a determinadas situações ou condições e se adaptar é regida pela homeostase e está no cerne do desenvolvimento e evolução biológica.

Os sentimentos e a homeostase estão intimamente relacionados, pois os sentimentos são o espelho, a tradução das condições homeostáticas do organismo. Os sentimentos subjetivam o estado homeostático e agem nos diferentes pontos do espectro homeostático, seja ele positivo ou negativo. Assim,

atuam em coerência com a homeostase, sendo mais ou menos intensos, positivos ou negativos de acordo com a situação. Por exemplo, quando a homeostase detecta alguma ameaça no ambiente, o sentimento gerado é de medo e o organismo atua para responder a esse estímulo. Passado o perigo, o organismo avalia a sua própria resposta ao perigo apresentado: se bem executada, com alívio e tranquilidade; se mal executada, com preocupação, dor ou desconforto. Conforme Damasio (2018, p. 20-21):

Um sentimento não é uma fabricação independente do cérebro. É resultado de uma parceria cooperativa entre o corpo e o cérebro, que interagem por meio de moléculas químicas livres e vias nervosas. Esse sistema particular e tão desconsiderado garante que os sentimentos perturbem o que, sem eles, poderia ser um fluxo mental indiferente. A fonte do sentimento é a vida na corda bamba, equilibrando-se entre a prosperidade e a morte. Em consequência, os sentimentos são agitações mentais, perturbadoras ou deliciosas, delicadas ou intensas.

As emoções cumprem, então, uma função biológica, que é internalizada psiquicamente pelo sujeito sob a forma dos sentimentos. Esse intenso diálogo entre a percepção subjetiva das condições internas e externas qualifica as informações que são processadas pelo indivíduo. Os dados obtidos pela percepção emotiva do mundo são utilizados por todos nós em tomadas de decisões. Uma experiência homeostática ruim, com emoções e sentimentos negativos atrelados a ela, informará a pessoa a evitar esse tipo de situação e estímulo no futuro.

Em um sentido primitivo, a emoção se comporta como uma bússola que guia as ações e decisões do sujeito frente aos diferentes estímulos que este encontra em seu dia a dia (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007). Os hormônios e as mudanças fisiológicas desencadeadas por variadas emoções auxiliam o organismo na leitura e classificação de diferentes situações. Dessa forma, em vez de ser uma parte separada da vivência humana, as emoções e os sentimentos qualificam e informam o sujeito de forma física e subjetiva, trazendo uma leitura de mundo mais complexa (DAMASIO, 2012, 2015).

A vertente teórica aqui exposta propõe um olhar holístico do papel da emoção no funcionamento de desenvolvimento cognitivo, pois reconhece a sua indissociabilidade do processo de tomada de decisão e de aprendizagem. As funções cognitivas, comumente denominadas de razão, estão em constante diálogo com as informações obtidas pela leitura subjetiva emotiva

e ajudam a constituir o ser humano neurológico, biológico, psicológico e social (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019). Portanto, temos que a mente humana não é uma entidade etérea e dissociada de seu corpo, muito pelo contrário. A cognição se estabelece de maneira interligada ao organismo, pois está *situada* na trajetória de um sujeito psicológico, com características, opiniões e valores próprios; está *corporificada* em um organismo biológico, com seu funcionamento particular; e está presente em um *cérebro*, que se desenvolve em relação às experiências sociais e afetivas vividas pelo sujeito (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019).

Isso se torna ainda mais relevante quando nos referimos a crianças pequenas e bem pequenas, que estão em um processo intenso de desenvolvimento pessoal, cognitivo e físico. O amadurecimento do cérebro e as conexões que serão estabelecidas ao longo de sua vida é um processo inerentemente social, ou seja, a partir das interações sociais com o outro, o sujeito aprende, faz e desfaz conexões e se constrói tanto social quanto neurologicamente (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007; IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019; IMMORDINO-YANG; GOTLIEB, 2017).

3.2 AS EMOÇÕES E A APRENDIZAGEM

Nossa trajetória neste capítulo conduziu-nos à discussão das funções de sobrevivência representadas pelas emoções e o papel social de sentimentos no estabelecimento de relações interpessoais. Nesta seção, focaremos no papel da afetividade na aprendizagem.

Para tal, começaremos nos debruçando sobre avanços recentes do campo da Neurociência que apontam para uma complexa integração de diferentes áreas do cérebro durante momentos de aprendizagem. Tecnologias de ponta como a criação de neuroimagens em tempo real possibilitaram uma compreensão mais profunda do comportamento do cérebro durante a resolução de problemas. Diferentes técnicas de neuroimagens¹¹, utilizadas em conjunto ou

¹¹ As técnicas descritas por Katzir e Paré-Blagoev são: *ressonância magnética (MRI)*, que produz imagens bidimensionais de um órgão ou estrutura internas – essas ressonâncias podem ser

separadamente, produzem quadros distintos da atividade cerebral, focando seu resultado de forma espacial ou temporal (KATZIR; PARÉ-BLAGOEV, 2006). Essas técnicas podem ser combinadas a fim de obter uma representação complexa das diferentes regiões ativas em determinadas situações, definindo quais partes do cérebro são ativadas.

Apesar de diferentes partes do cérebro serem responsáveis por determinados processamentos de informação, quando uma área se destaca em algum desses processos de neuroimagem, isso significa que essa área tem maior atividade em comparação com outras. Ou seja, o fluxo sanguíneo está mais intenso em certa região do cérebro, mas isso não quer dizer que essa é a única parte que atua na construção de determinada habilidade ou resolução de um problema (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007; IMMORDINO-YANG; FISCHER, 2007). Retomando o que falamos no início do capítulo, o cérebro é um órgão de extrema complexidade e seu funcionamento não se dá de forma isolada em uma única região, mas é resultado de uma combinação de fatores e elementos.

Isso se torna mais relevante quando absorvemos descobertas da neurociência no contexto educativo, pois interessa aos professores dar o suporte para o desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de aprendizagem, e não apenas de um ou outro elemento isolado. Desse modo, o estudo na intersecção dos campos educacionais e neurocientíficos se debruça justamente sobre essas complexas interações entre regiões neurais que possibilitam e sustentam a aprendizagem.

Quando consideramos o humano como uma composição multifacetada de corpo, cérebro, emoções e mente, e refletimos sobre sua atuação cognitiva, biológica, social e psicológica, fica evidente a correlação entre diferentes aspectos do ser. As habilidades de alta ordem, tão valorizadas no contexto educacional, não estão segmentadas e apartadas do resto da composição humana em seu funcionamento. Os autores Immordino-Yang e Damasio (2007) explicitam essa indissociabilidade, destacando que as emoções não só estão

combinadas de forma múltipla a fim de criar uma reconstrução tridimensional do objeto analisado; *eletroencefalograma (EEG)* e *magnetoencefalografia (MEG)*, que também são técnicas não invasivas de produção de imagens do cérebro; *ressonância magnética funcional (fMRI)*, que detecta fluxos de sangue, os quais são indicadores de atividade cerebral; *tomografia por emissão de pósitrons (PET)* e *tomografia computadorizada por emissão de fóton único relacionada (SPECT)*, que são considerados exames moderadamente invasivos, pois requerem a ingestão por via intravenosa ou aérea de um rastreador radioativo (KATZIR; PARÉ-BLAGOEV, 2006).

integradas ao funcionamento biológico e cognitivo, mas estão presentes por trás das motivações pessoais dos indivíduos.

Imaginemos, por exemplo, um estudante do ensino médio que resolve uma equação de segundo grau. O que o move a se dedicar intensamente à resolução do problema? Um leque de possibilidades se abre, como a vontade de ser reconhecido pelo professor ou pelos pais, o desejo de entrar em uma boa faculdade, para evitar a vergonha de não saber a solução, entre muitas outras. Essas motivações têm um componente cultural e emocional importante, e contribuem para a valorização da tarefa pelo sujeito, ou para a sua desconsideração.

O componente emocional que está por trás das motivações pessoais para a realização de tarefas também está presente na formação de memórias e na retenção de informações. As emoções podem atuar como intensificadores de uma situação, por atribuírem um significado positivo ou negativo àquela experiência, e contribuir para a sua retenção (MOURÃO JÚNIOR; FARIA, 2015). Inclusive, a forma como sentimos as emoções ao longo do tempo tem um impacto na memória das vivências que tivemos. Se, durante uma experiência, nossa percepção se torna mais positiva, tendemos a desconsiderar os pontos negativos. Ao mesmo tempo, se, ao final de uma atividade, temos uma ruptura negativa, há a tendência de reavaliar toda a experiência de forma mais negativa (KAHNEMAN, 2000).

As emoções assumem um papel central na avaliação de experiências, classificando-as como positivas, neutras ou negativas. Assim, um de seus papéis primordiais é assistir o organismo na tomada de decisões, provendo informações cruciais para o indivíduo escolher situações e atitudes vantajosas para sua sobrevivência e florescimento (DAMASIO, 2018). Nesse sentido, as emoções são como lentes que auxiliam o sujeito a ler, classificar e armazenar experiências. Porém, por mais que as emoções forneçam um panorama psíquico e afetivo para orientar as ações do sujeito, é importante ressaltar que não podemos deixar às custas dos processos emotivos todas as manifestações da cognição humana:

Nós entendemos, porém, que as relações entre aprendizagem, emoção e estados corporais são muito mais profundas que muitos educadores se dão conta e estão interligadas com a própria noção de aprender. Isso não quer dizer que as emoções controlem a cognição humana, ou que o raciocínio não existe. Mas sim, que o propósito original da evolução do cérebro era

para gerenciar nossa fisiologia, para otimizar nossa sobrevivência, para permitir que nós florescêssemos. Quando consideramos que esse propósito inerentemente envolve o monitoramento e a alteração do estado do corpo e da mente de formas crescentemente complexas, podemos entender que emoções, que se manifestam no corpo e na mente, são profundamente interligadas com o pensamento. (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007, p. 3-4, tradução nossa).

O estudo das profundas relações entre cognição e afetividade abre um leque de entendimento multifacetado dos alunos e de sua aprendizagem. Se, por um lado, devemos ter cautela para não atribuir importância demasiada aos processos emotivos, por outro há que se considerar que esse aspecto do desenvolvimento humano foi negligenciado por séculos na pedagogia e filosofia contemporâneas. Há um longo trabalho para retomar a noção do corpo humano como um organismo integrado e complexo que pode impactar significativamente a forma como pensamos a Educação como um todo.

3.3 DESENVOLVIMENTO NEUROLÓGICO: A CRIANÇA E O CÉREBRO

Para entender melhor a dinâmica do desenvolvimento neurológico, as autoras Mary Helen Immordino-Yang, Linda Darling-Hammond e Christina Krone, em seu artigo *Nurturing Nature* (2019), fizeram uma extensa revisão da literatura relevante e apresentam uma cronologia compreensiva do desenvolvimento neurológico ao longo da vida. Além da análise de diferentes momentos chave na vida de uma pessoa, as autoras trazem para o público mais amplo algumas noções básicas do funcionamento do cérebro, a fim de mostrar caminhos possíveis para a educação dentro do campo da Neurologia.

Aqui, vamos trazer alguns pontos centrais desse trabalho, utilizando a sua descrição de etapas para refletir sobre o ambiente escolar, assim como sobre práticas docentes à luz do Bom Trabalho. O primeiro passo é se debruçar sobre o processo de desenvolvimento neural, e as autoras referenciadas criaram uma interessante analogia do amadurecimento do cérebro com o crescimento de um jardim:

O processo de modelagem das redes neurais por meio do aprendizado é similar ao processo de cultivo de um jardim botânico. Quando são dadas oportunidades adequadas, plantas naturalmente crescem através de fases adequadas ao seu desenvolvimento, como a germinação de sementes e ciclos de brotamento e floração. Porém, as características particulares de

um jardim refletem a idade e os tipos de plantas, além de uma combinação de geografia, clima, qualidade do solo, cuidados, contextos culturais (como a preferência por jardins com grama ou flores do campo) e as escolhas do jardineiro. O jardim também é afetado pela sua disposição e pelo uso que lhe é feito [...]. Assim, as condições locais, a habilidade do jardineiro e suas preferências, o padrão de uso e o tempo, todos contribuem para moldar o jardim, afetando seu crescimento e saúde futuros. (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019, p. 3, tradução nossa)

Essa analogia elucidativa destaca a ação do sujeito no próprio desenvolvimento neurológico, pois explicita que diferentes condições ambientais, de oportunidades e de trajetórias têm um impacto em sua constituição neurobiológica. Dentro dessa correspondência, há elementos intencionais e ambientais que impactam o crescimento e florescimento do jardim. As escolhas do jardineiro se misturam às possibilidades que lhe são oferecidas, criando um padrão único de desenvolvimento em que o ambiente e o indivíduo são indissociáveis.

A noção de que a constituição biológica do ser humano é algo estável desde o seu nascimento está presente no entendimento de muitos educadores (IMMORDINO-YANG; FISCHER, 2007), que desconsideram as influências das experiências sociais e culturais no corpo e cérebro desde a infância até a vida adulta. Apesar de heranças genéticas terem um impacto nas particularidades de cada indivíduo, o ambiente e escolhas do sujeito também atuam no sentido oposto, influenciando a organização neural do indivíduo (BLAKEMORE; FRITH, 2001).

Assim como as disposições biológicas impactam as experiências às quais uma pessoa tem acesso, as relações entre nutrição e natureza¹² ajudam a moldar o indivíduo biologicamente (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019; IMMORDINO-YANG; FISCHER, 2007). O cérebro é um órgão com alto grau de adaptabilidade ou plasticidade, ou seja, muda com frequência. Algumas dessas mudanças são breves e outras podem ser duradouras, mas ambas indicam a capacidade desse órgão de responder a estímulos externos (BLAKEMORE; FRITH, 2001). A metáfora do jardim também

¹² No original, *nurture* e *nature*. Os autores utilizam esse jogo de palavras para indicar as relações próximas entre caminhos trilhados pelo indivíduo e os traços biológicos com os quais nasceu.

aborda a mesma ideia, explorando como há um caminho de mão dupla entre as influências externas e disposições internas:

Assim como um jardim cresce de forma diferente em diferentes climas e com diferentes plantas, estilos de jardinagem e uso, o cérebro de uma pessoa se desenvolve de forma diferente dependendo de sua idade, predisposições, prioridades, experiências e ambiente. Quando são dadas oportunidades adequadas, apoio e encorajamento, as crianças naturalmente pensam, sentem emoções e se engajam com seus mundos físicos e sociais. Esse padrão de pensamentos, sentimentos e engajamento organizam o desenvolvimento de seu cérebro ao longo do tempo e de formas específicas em diferentes idades, influenciando crescimento, inteligência e saúde no futuro. (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019, p. 186, tradução nossa)

Apesar de cada caminho ser único e identitário, cada jardim passa por etapas similares, como a germinação, o florescimento e a subsequente poda. Da mesma forma, sob condições adequadas, o cérebro de pessoas neurotípicas passa por períodos de desenvolvimento similares. Ao longo da vida, desde a mais tenra infância até a velhice, o cérebro está em transformação – por vezes, de forma mais aguda ou gradual, mas sem cessar. Esses momentos de desenvolvimento exponencial caracterizam momentos de transição de fases, com importantes marcos sociais e biológicos.

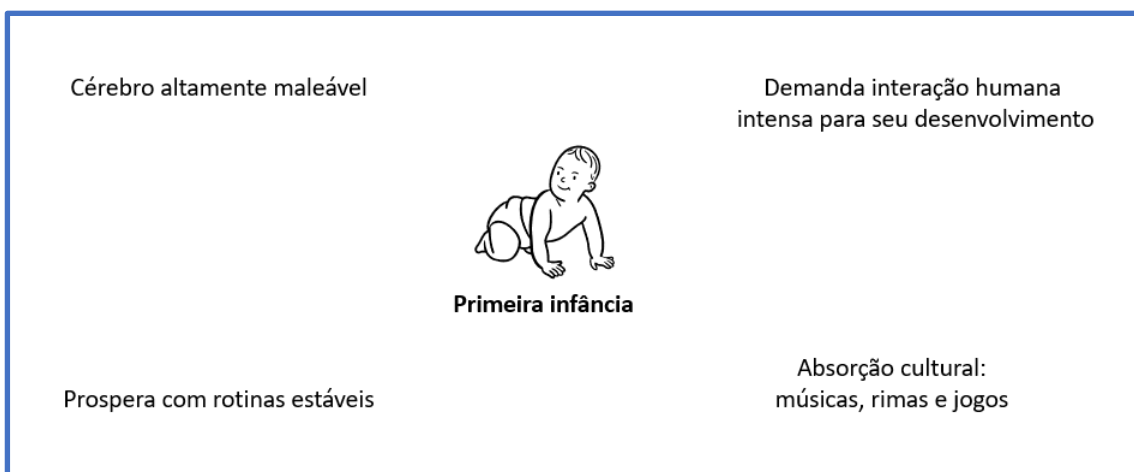
A partir do artigo citado acima, de autoria de Immordino-Yang, Darling-Hammond e Krone, vamos apresentar a trajetória de desenvolvimento em diferentes momentos da vida de uma pessoa. As autoras elaboram um estudo aprofundado das características neurais de diferentes momentos de crescimento e as relacionam com o ambiente escolar. Após essa exposição, vamos colocar em diálogo as propostas educacionais trazidas por elas com o cerne desta dissertação, a teoria do Bom Trabalho.

Apesar do foco do presente trabalho ser no segmento da Educação Infantil, abordaremos aqui, também, as características centrais de outros momentos do desenvolvimento infantojuvenil, a fim de criar uma visão longitudinal dos padrões da evolução neurobiológica de crianças e jovens. Com isso, convidamos os leitores a refletir sobre o papel do desenvolvimento neurobiológico em diferentes níveis da Educação Básica.

3.3.1 Primeira infância

Esse momento crucial do desenvolvimento infantil se caracteriza pela intensidade das transformações. Além do crescimento físico, o bebê se coloca em contato com o mundo de forma energética. Recém-nascidos possuem um conjunto de reflexos neurais que lhes auxilia na manutenção de suas funções vitais (como a regulação de uma temperatura corporal estável, o controle da respiração e do movimento de sucção para a alimentação) e na interação com pessoas e objetos (por meio da utilização de informações dos seus sentidos, estabelecem contato com diferentes fontes de estímulo). O tato é um sentido primordial nessa etapa do desenvolvimento, pois, além do toque proporcionar a descoberta tátil do mundo ao redor, traz ao bebê, quando abraçado, aconchego e sensação de segurança, tendo um impacto positivo em seu desenvolvimento afetivo e na criação de conexão com seus cuidadores primários.

Figura 3 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de bebês.



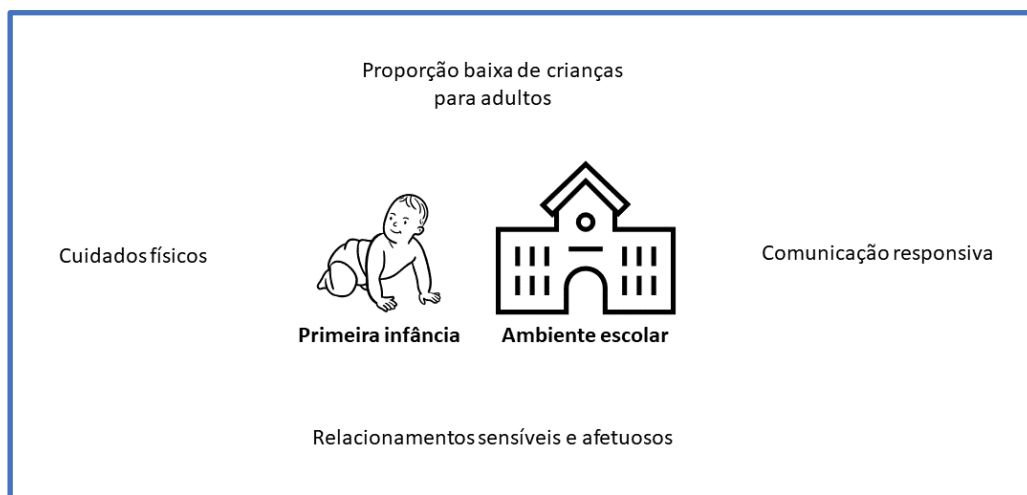
Fonte: elaborado pela autora (2023).

É na interação com os outros, no espelhamento de expressões faciais e sons que bebês reconhecem padrões de ações, linguagem e expressão emocional. Nessa etapa do desenvolvimento, os bebês florescem quando têm uma rotina estruturada, estável e previsível, além da exposição intensa a padrões de linguagem e culturais.

Um ambiente escolar que proporcione oportunidades de desenvolvimento alinhadas com o desenvolvimento neurológico desse período, apresenta um ambiente seguro, confortável e encorajador para a descoberta do espaço pelos bebês. Uma proporção pequena de crianças para adultos facilita a criação de

relacionamentos estáveis e afetuosos, assim como a comunicação responsiva e atenta às manifestações das crianças.

Figura 4 – Fatores positivos no ambiente escolar de bebês.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Idealmente, os profissionais que trabalham nesse segmento expõem as crianças intensamente à linguagem e à cultura por meio de músicas, brincadeiras e interações que vão e voltam, para estimular a noção de tomada de turno. Além do convívio positivo com adultos e crianças, os bebês devem ter acesso a uma boa nutrição, ter oportunidades de descanso e sonecas e de explorar movimentos corporais com segurança, como engatinhar, rolar, sentar-se e andar com apoio dos adultos.

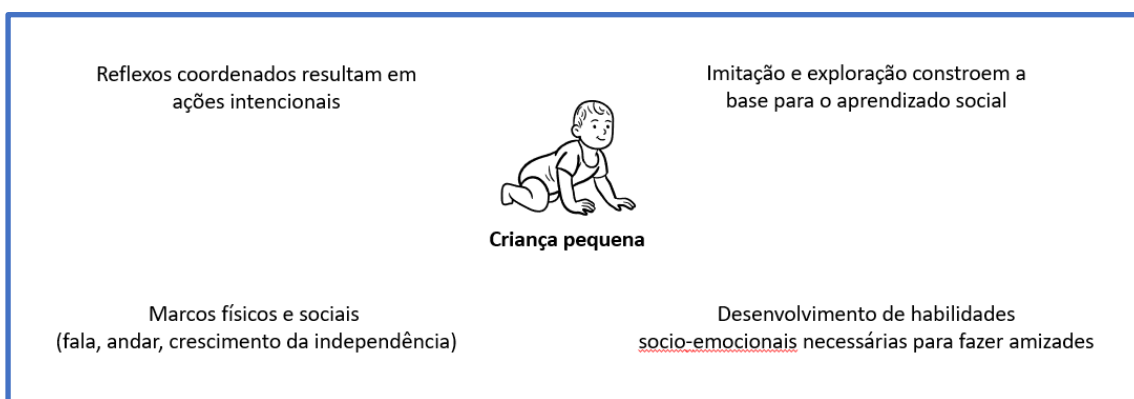
Dessa forma, os bebês poderão desenvolver vínculos seguros, um senso de segurança e a confiança para explorar seu ambiente de forma independente. Todas essas habilidades criarão a base para a subsequente percepção de comportamentos e sentimentos outros, além da construção das suas próprias habilidades de regulação e aprendizagem.

3.3.2 Crianças pequenas

Nas crianças pequenas, as regiões do cérebro que controlam as funções sensoriais, motores, de linguagem, espaciais e visuais estão amadurecendo. Com isso, conseguem coordenar seus reflexos para a realização de ações

intencionais por meio de gestos e falas. As crianças pequenas veem um aumento significativo de sua independência ao atingir importantes marcos físicos e sociais, como o desenvolvimento mais elaborado de fala, a capacidade de andar e correr e de explorar seu ambiente de uma forma mais variada – andar em brinquedos com roda, escalar, ler livros com adultos, dividir atenção com pares, entre outras.

Figura 5 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de crianças pequenas.



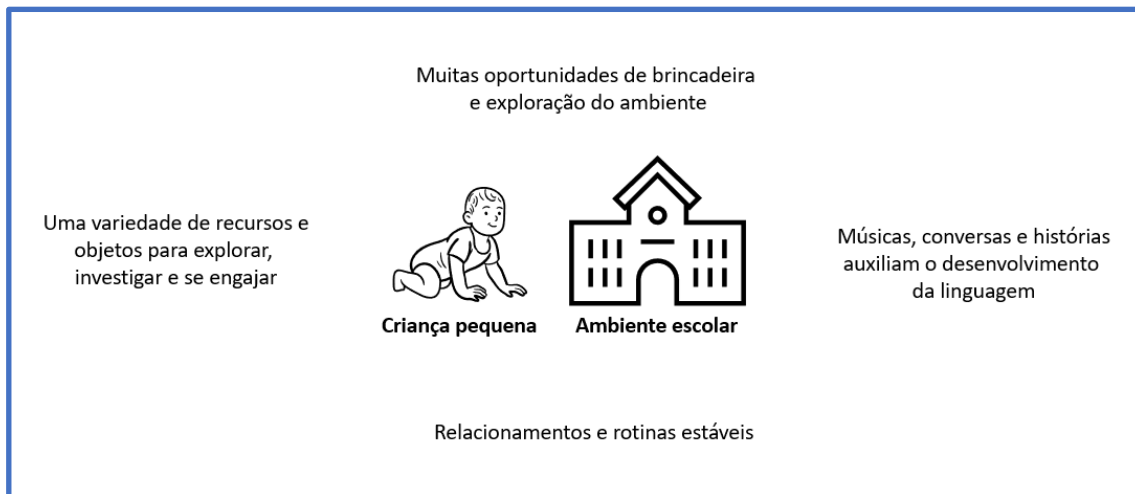
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse momento do desenvolvimento, as crianças pequenas estão interessadas em explorar o mundo ao seu redor – real e imaginário. Para isso, apoiam-se em intensas interações sociais com outros, imitando, explorando e brincando lado a lado e em jogos compartilhados.

Por meio de brincadeiras ativas e da participação em rotinas cotidianas, as crianças começam a desenvolver suas percepções de causa e efeito, percebendo-se como sujeito no mundo e o funcionamento das coisas com as quais entram em contato. Elas aprendem a interagir com os outros, procuram satisfazer suas curiosidades e manifestam interesses, ganhando mais independência e senso de si.

A socialização tem uma função primordial no desenvolvimento de suas habilidades e nesse momento as crianças começam a criar relacionamentos próprios, fazendo amigos e interagindo com os outros. Algumas das importantes habilidades sociais que estão desenvolvendo nesse período são: como ter empatia com outros, dividir brinquedos e atenção, brincar colaborativamente, esperar sua vez e tomada de turno.

Figura 6 – Fatores positivos no ambiente escolar de crianças pequenas.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Uma parte significativa desses aprendizados se dá por meio de brincadeiras e pela exploração ativa do ambiente e dos recursos disponíveis. Assim, um ambiente escolar positivo oferece muitas oportunidades de interação com os outros e com objetos, disponibilizando diferentes brinquedos, texturas, mecanismos, histórias e possibilidades de engajamento simbólico e social.

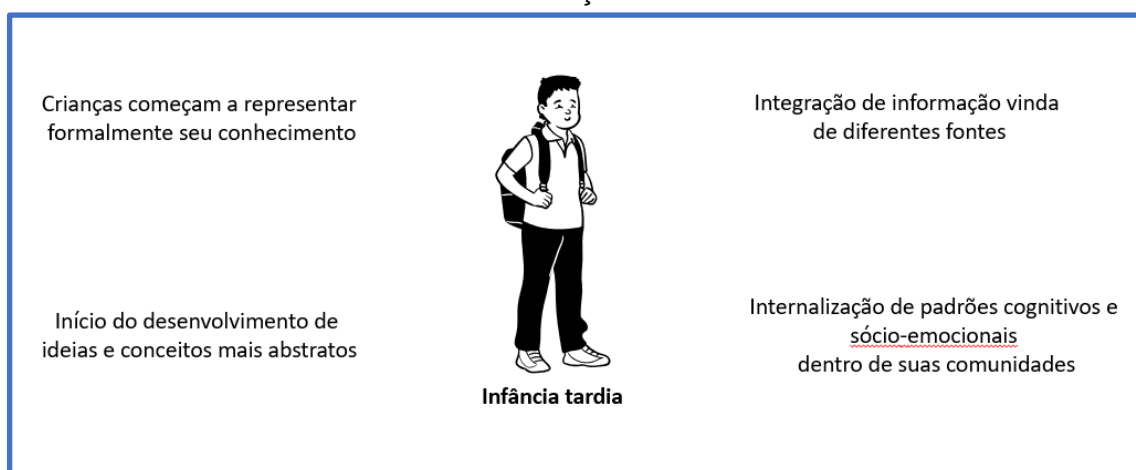
A linguagem e comunicação continuam a se desenvolver ao passo que as crianças absorvem estruturas linguísticas e culturais. Histórias têm um papel central nessa idade, pois engajam com o mundo real e imaginário, fornecendo informações sobre comportamentos, sentimentos e consequências, além de complexificar a linguagem das crianças. A música, a dança e os jogos ativos auxiliam no desenvolvimento físico, tanto temporal quanto espacialmente. Desenhar, pintar, contar, brincar e construir com objetos concretos estimulam a coordenação motora fina, a coordenação mão-olho e a cognição.

3.3.3 Infância tardia

Nessa etapa de desenvolvimento, as crianças utilizam as habilidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais adquiridas no início da infância e dão um passo na direção da abstração, começando a representar formalmente seu conhecimento. As áreas do cérebro que integram informações de diferentes fontes e sentidos estão amadurecendo, impactando a capacidade de projetar

sentimentos, consequências e planejar ações. Além disso, os padrões sociais, de linguagem e de comportamento percebidos anteriormente começam a ser internalizados, refletindo valores e procedimentos alinhados à comunidade na qual a criança está inserida. A leitura que o sujeito faz das relações sociais à sua volta é combinada com as suas próprias experiências emocionais, de forma a estruturar sua habilidade de internalização e abstração.

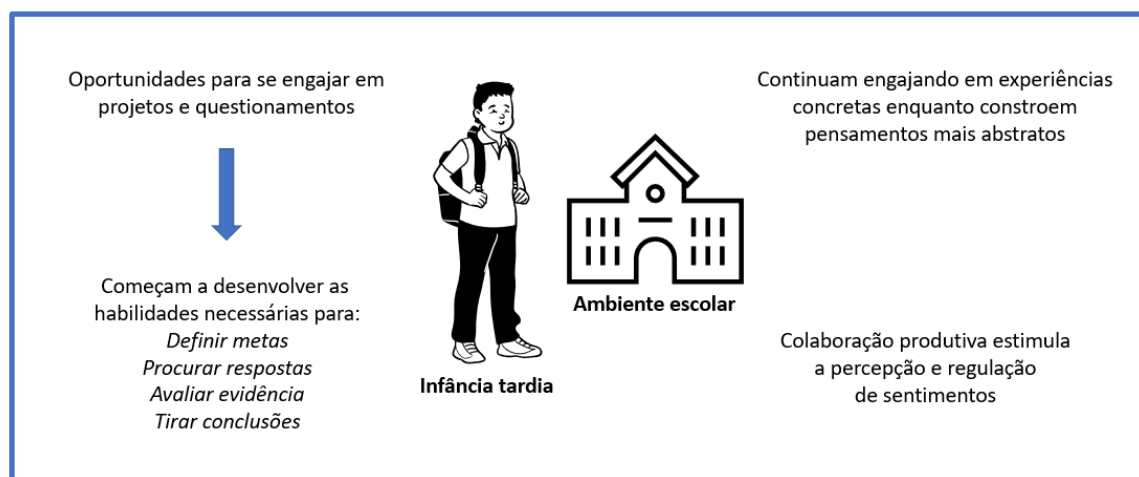
Figura 7 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de crianças.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ambientes de aprendizagem positivos oferecem oportunidades de formalizar pensamentos, ideias e conceitos sem deixar de lado abruptamente as experiências concretas, que continuam a fornecer importantes subsídios para a formação do sujeito. Na infância tardia, há um desenvolvimento significativo de habilidades socioemocionais, que começam a se integrar de forma mais consistente ao aprendizado acadêmico.

Dessa forma, atividades escolares que levem em consideração a interação entre alunos podem potencializar o desenvolvimento de habilidades abstratas, assim como dinâmicas emocionais e sociais. Seria interessante, então, prover oportunidades para que as crianças se engajem em projetos que estimulem o trabalho em grupo, mobilizando simultaneamente conhecimentos acadêmicos e capacidades socioemocionais. Atividades estruturadas que estimulam uma produção colaborativa auxiliam na percepção e regulação de sentimentos.

Figura 8 – Fatores positivos no ambiente escolar de crianças.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Crianças nesse estágio de desenvolvimento neurológico podem se beneficiar do trabalho ao redor de um tema, de modo que tenham a possibilidade de acionar diferentes ferramentas cognitivas, sociais e emocionais. Conforme a habilidade de planejamento se consolida, as crianças podem testar suas hipóteses, explorando raciocínio e cálculos de forma ativa.

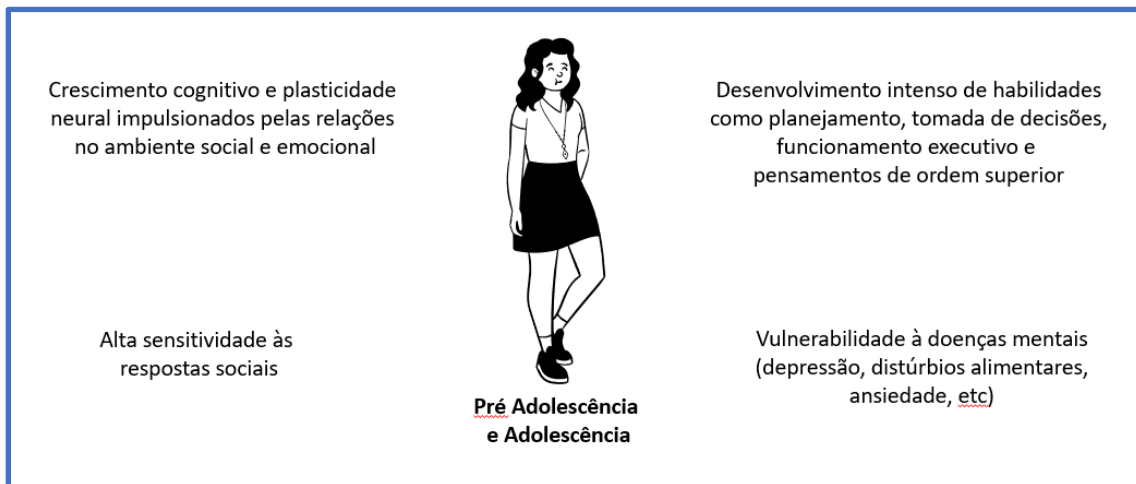
Esse momento de transição do concreto para o abstrato expande as possibilidades de comunicação de ideias e conceitos, combinando influências sociais, artísticas e acadêmicas. Há uma maior regulação interna, que contribui para a elaboração de habilidades como: definição de metas; investigação de respostas; avaliação de informações e evidências; e elaboração de conclusões.

3.3.4 Pré-adolescência e adolescência

Os anos que caracterizam a pré-adolescência e a adolescência são comumente percebidos como de grande efervescência interna, o que é sustentado por evidências do desenvolvimento do cérebro. Esse é um momento de rápida expansão das conexões neurais, que estimula o crescimento social, emocional e cognitivo. A plasticidade que está associada com esse momento abre portas para uma sensibilidade social aguçada, pois o sujeito se percebe em relação aos seus pares de forma intensa, e elementos como a hierarquia social, reputação e aparência física se tornam mais importantes aos seus olhos. Um impacto disso é a vulnerabilidade de adolescentes a doenças mentais, como depressão, ansiedade e distúrbios alimentares.

Os hormônios associados à puberdade atuam no sentido de intensificar essas mudanças, pois influenciam a maturação do corpo, assim como atrações românticas e amizades.

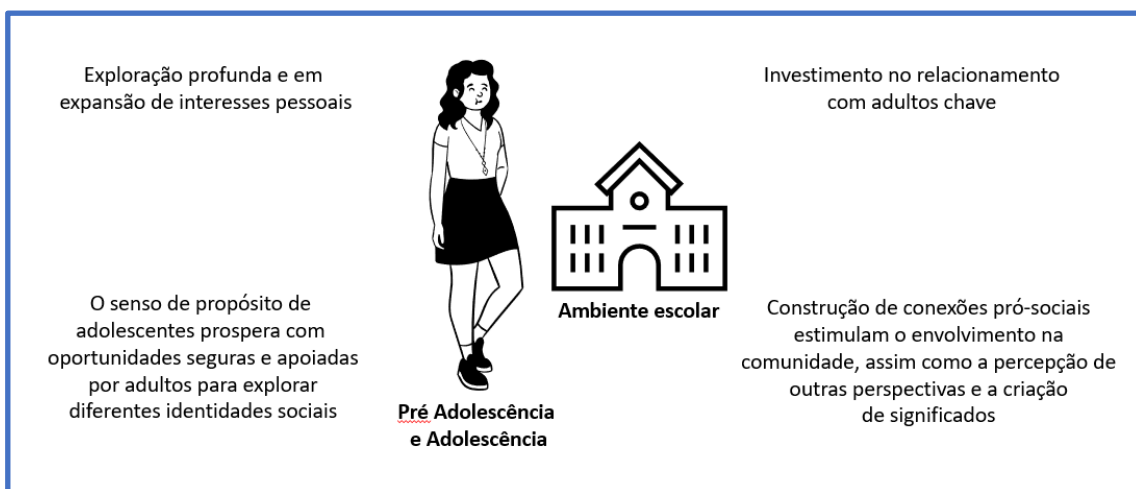
Figura 9 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de adolescentes.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao mesmo tempo que o cérebro se expande e o sujeito se torna mais vulnerável a influências externas, essa plasticidade também se reflete na descoberta de interesses pessoais e na consolidação de predileções pessoais. Portanto, adolescentes se beneficiam de oportunidades em que possam explorar suas aptidões pessoais e aprofundar suas habilidades.

Figura 10 – Fatores positivos no ambiente escolar de adolescentes.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Por fim, conforme adolescentes experimentam com seu próprio corpo e consolidam opiniões, amizades e disposições, esse momento se caracteriza pela exploração de possibilidades sociais. Diferentes identidades e formas de se relacionar surgem como perspectivas pessoais possíveis, e os adolescentes podem assumir uma ou outra, buscando a sua própria identidade a partir de influências diversas.

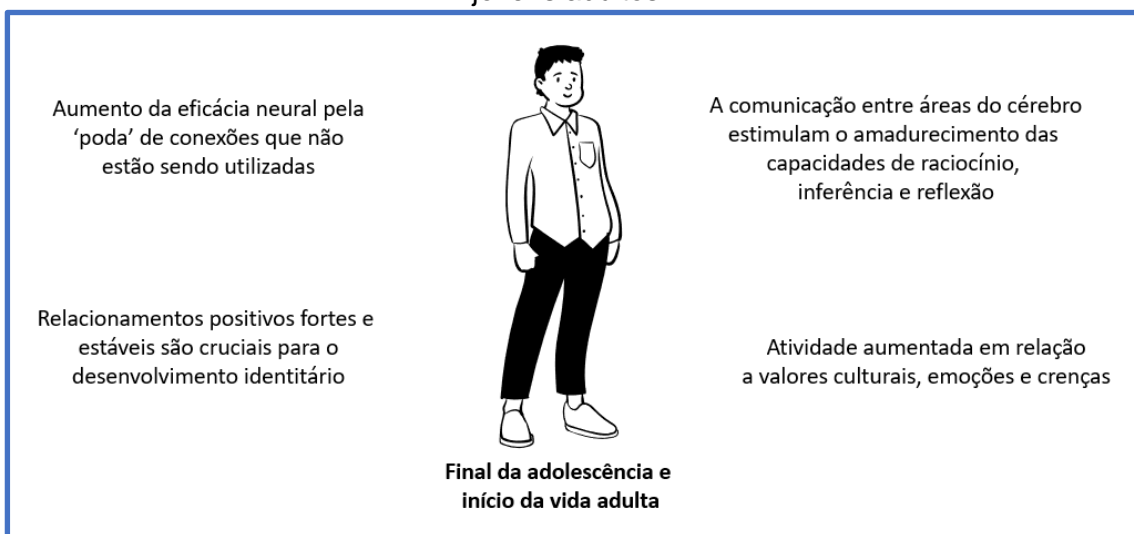
Desse modo, a presença de adultos confiáveis e solidários como ponto de apoio pode auxiliá-los a descobrir seus caminhos pessoais. Relacionamentos fortes com adultos oferecem uma base para que o adolescente desenvolva seu senso de autonomia, regulação emocional e hábitos de reflexão sobre suas ações e pensamentos.

3.3.5 Final da adolescência e início da vida adulta

Este é o último segmento que abordaremos nesta dissertação, um momento propício para retomarmos a analogia do jardim e do jardineiro. Conforme vimos na seção anterior, o início da adolescência é marcado por um período de rápida expansão neural e de suas conexões. São abertas muitas possibilidades cognitivas e emocionais, com diversos cenários possíveis. O sujeito começa a traçar seu próprio caminho entre tantas opções, e as escolhas feitas impactam o desenvolvimento subsequente do cérebro. Caminhos não trilhados, ou seja, conexões neurais não utilizadas pelo adolescente, tendem a cair em desuso e são desfeitas, em um movimento fundamental para o processo de aprendizagem conhecido como “poda” (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Assim, há um aumento na eficácia do funcionamento cerebral nesse estágio, pois conexões pouco utilizadas são desfeitas, enquanto conexões relevantes para o sujeito se fortalecem. Além disso, há uma crescente interação entre partes diferentes do cérebro, estimulando o desenvolvimento das capacidades de raciocínio, inferência e reflexão.

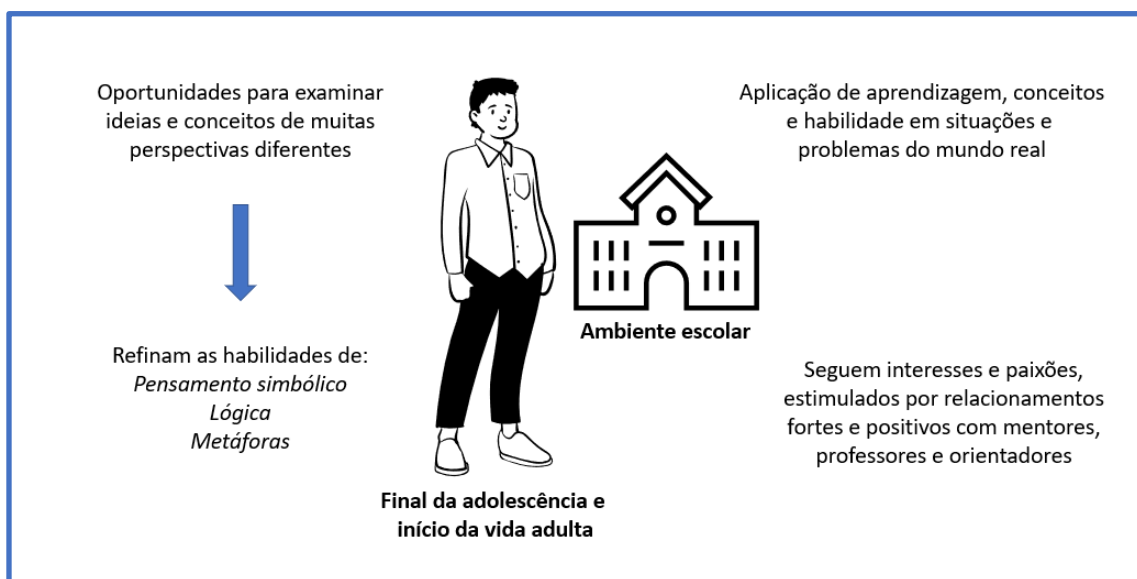
Figura 11 – Representação de elementos centrais no desenvolvimento neural de jovens adultos.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como consequência disso, os jovens elaboram seu pensamento simbólico, sua lógica e capacidade metafórica ao explorar profundamente significados. Isso possibilita a apreensão de complexos conceitos acadêmicos, e abre portas para a condução de projetos e resolução de problemas mais avançados. Ao se deparar com diferentes conflitos, os jovens conseguem aplicar um arcabouço de habilidades e conceitos desenvolvidos até esse ponto da vida.

Figura 12 – Fatores positivos no ambiente escolar de jovens adultos.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A fim de aprimorar essa habilidade e estimular a resolução de problemas, contextos educacionais podem prover oportunidades de engajamento em temas

de interesse pessoal por meio de projetos, estágios e relações com o mundo real. Assim como anteriormente, adultos chave podem auxiliar os jovens a desenvolverem suas capacidades internas, guiando-os em suas descobertas e no aprofundamento de suas capacidades intelectuais.

3.4 MENTE, CÉREBRO E EDUCAÇÃO

A discussão proposta neste capítulo se refere intimamente ao campo insurgente denominado “Mente, Cérebro e Educação¹³”, que propõe utilizar avanços no campo da Neuropsicologia para formar professores mais conscientes dos processos neurobiológicos que compõem o complexo processo de aprendizagem. De uma forma ampla, os pesquisadores que contribuem com esse campo buscam um diálogo entre áreas, utilizando técnicas correntes no campo médico para refletir sobre diferentes temas educacionais, como o papel das emoções no aprendizado (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007), o funcionamento do cérebro de crianças com distúrbios de aprendizagem – como a dislexia (KATZIR; PARÉ-BLAGOEV, 2006) –, ambientes ótimos de aprendizagem de acordo com a idade desenvolvimental de crianças (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019), entre muitos outros.

A escrita para um público amplo de assuntos específicos e complexos – sobre os quais o próprio campo da Neurologia tem muitas lacunas – demanda um cuidado específico na transmissão de informações. Diversos autores apontam para uma cautela na transposição desses conhecimentos para um público com zero ou pouco conhecimento do funcionamento físico e biológico por trás do funcionamento cerebral. Com pouca cautela, é fácil para um leitor desavisado cair nos chamados “neuromitos”, que são, em sua essência, incompreensões de uma teoria médica complexa.

Os “neuromitos” parecem prometer uma solução fácil e simples para problemas educacionais de longa data, como a dificuldade na retenção do conhecimento. Um exemplo marcante de um “neuromito” informando de maneira errônea políticas públicas se deu em 1998 no estado da Georgia, nos Estados Unidos. O governo da Georgia se inspirou em um estudo sobre a expansão das

¹³ *Mind, Brain and Education*, no original.

conexões neurais em jovens universitários ao ouvir música clássica para fundar uma campanha que distribuiu centenas de milhares de CDs de Mozart para mães de recém-nascidos. A ideia era estimular o desenvolvimento do cérebro infantil desde o início de sua vida (KATZIR; PARÉ-BLAGOEV, 2006). Porém, a iniciativa, embora bem-intencionada, tinha pouca relação com o real conteúdo do estudo realizado.

Este trabalho, realizado por uma pesquisadora da área da Educação, tem como limitação o pouco conhecimento dos mecanismos biológicos que possibilitam a manifestação das emoções e o funcionamento neural. Portanto, procuramos nos abster de inferências nesse sentido, trazendo sempre fontes primárias para sustentar a discussão. Também queremos deixar claro que o objetivo deste capítulo é inspirar professores a refletirem sobre as relações entre emoções e razões e a forma como os sentimentos podem impactar o aprendizado e o desenvolvimento de nossos alunos.

De maneira alguma é nossa intenção traçar soluções milagrosas que vão usar uma teoria de difícil apreensão para resolver problemas escolares. Pelo contrário, queremos apontar um caminho de discussão frutífero e em desenvolvimento por meio de um ensaio que integra Educação, Moralidade e Neurologia, com o objetivo de contribuir com o campo educacional.

4 DESAFIOS DA ESCOLA NO SÉCULO XXI

Neste capítulo, começaremos com uma reflexão sobre os rumos da escola no contexto do século XXI, assim como a função do professor frente às mudanças tecnológicas pelas quais estamos passando. Depois, entraremos no âmbito da Escola Infantil, discutindo suas especificidades e características mais marcantes, como o valor da brincadeira no desenvolvimento da criança, as formas de interação com o ambiente e o currículo específico para esse segmento. Por fim, faremos uma análise das contribuições da teoria do Bom Trabalho para o professor de educação infantil.

Atualmente, 83,9% das crianças brasileiras frequentam a escola aos cinco anos. Esse percentual aumenta para 96,8% aos seis anos e se mantém acima dos 98% durante a maior parte da vida escolar, caindo apenas aos dezessete anos (BRASIL, 2022). A instituição escolar acompanha dezenas de milhares de crianças anualmente e representa um setor social expressivo. Não é à toa que a escola é um campo em constante disputa política. As ações e diretrizes educacionais impactam diretamente centenas de milhares de jovens e crianças. Vemos marcas dessa disputa em discussões atuais, como a Escola sem Partido e a disputa de costumes dentro do âmbito escolar. Isso se torna ainda mais relevante no cenário político atual do Brasil, em que há uma fragilização de instituições públicas e escolares que coloca professores em evidência e questiona iniciativas e projetos¹⁴.

A não neutralidade da educação é objeto de discussão intensa realizada por Paulo Freire (2011, 2013, 2015), em que o próprio processo de ensinar e de aprender é colocado como um ato cultural e ético-político. Sua postura crítica frente ao papel social do professor marcou e ainda marca profundamente a pedagogia brasileira, expondo a responsabilidade da atuação consciente e cuidadosa do educador na sala de aula. O compromisso com a formação de crianças, jovens e adultos coloca o professor como um ser atuante em sua

¹⁴ Dois exemplos de interferências externas a projetos de professores e nomes de escolas:

- VEREADOR muda nome de creche Arco-Íris por “promover o homossexualismo”. **Universa**, 16 jul. 2018. Seção LGBTQIA+. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/54edacaõ/2018/07/16/vereador-muda-nome-de-creche-arco-iris-por-promover-o-homossexualismo.htm>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- LOPES, Raquel. Pastor retira boneca afro em creche de Vitória e diz ser símbolo de macumba. **G1**, 11 ago. 2017. Seção Espírito Santo. Disponível em: <https://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/pastor-retira-boneca-afro-em-creche-de-vitoria-e-diz-ser-simbolo-de-macumba.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2022.

comunidade, sem dissociá-lo de seu ser individual, com seus próprios valores, perspectivas e práticas.

O debate sobre a atuação escolar não se restringe à sala de aula, e políticas públicas são frequentemente recebidas com desconfiança pelos docentes e escolas; muitas vezes, por um distanciamento entre as decisões tomadas em instâncias superiores e a base de professores que trabalha “no chão da escola”, que atua no cotidiano escolar, mas tem voz reduzida, pois apenas recebe as diretrizes vindas de cima. Há uma disputa acentuadamente política em torno das diretrizes educacionais, entre uma visão proveniente do campo da Economia, que busca resultados quantitativos e métricas padronizadas da aprendizagem, e uma visão mais pedagógica, que defende uma abordagem processual da aprendizagem dos alunos (CORAZZA, 2016; FLORES; TIRIBA, 2016; NOVAIS; NUNES, 2018).

A escola é um elo entre passado e futuro, pois reflete uma realidade e um conjunto de saberes e propõe uma resposta ao seu contexto. Essa projeção para o futuro está no cerne da disputa política sobre o currículo, pois a escolha do que ensinar e a forma de ensinar revelam interesses, valores e disposições de grupos sociais dominantes: um projeto de escola é necessariamente um projeto de sociedade (MORENO *et al.*, 1999).

Essa característica marcante da escola, de permear as projeções sociais e individuais de futuro, não necessariamente se reflete em uma instituição dinâmica e responsiva. Pelo contrário, a escola que temos hoje, muitas vezes, ainda reproduz estruturas de ensino e pensamento reconhecidamente datadas, como as carteiras enfileiradas e o professor no centro do processo de aprendizagem (ARAÚJO, 2011). A própria configuração do espaço é fundamental para as práticas educacionais, tanto com crianças pequenas quanto com maiores (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999); porém, a importância do ambiente como um elemento educador fica frequentemente marginalizada na configuração e planejamento escolares (HORN, 2004; TIRIBA, 2018).

A rigidez e lentidão na incorporação de teorias e práticas inovadoras pela instituição escolar é sentida por professores, pais e alunos. Apesar disso, há uma mudança importante em curso, que coloca em xeque a percepção do professor enquanto detentor do conhecimento. Hoje, vivemos em um mundo altamente conectado e fluido, onde a comunicação exerce um papel cada vez mais central no cotidiano das mais variadas profissões. Atualmente, é comum ver

profissionais de diversas áreas ingressando em redes sociais e buscando formas de ampliar a sua atuação e divulgar o seu trabalho, fazendo da disseminação de informações uma parte importante da sua atuação.

Assim como profissionais de diferentes áreas, o professor também sente os impactos das mudanças tecnológicas em sua atuação cotidiana. Para aprofundarmos a discussão sobre o papel do professor frente à sociedade, convém resgatarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura em 2006 que estabelece diretrizes e orientações para a formação de professores. Esse documento define o escopo da atuação dos educadores e explicita a amplitude de sua missão pedagógica, articulando diversos conhecimentos na busca por uma formação complexa. O documento propõe uma visão de educação que visa à democratização do conhecimento científico e sua articulação com a cultura, a importância da socialização e da construção do conhecimento, além de destacar as dimensões éticas e estéticas presentes no processo de aprendizagem (BRASIL, 2006).

As Diretrizes orientam que os estudantes que ingressarem no curso de Pedagogia deverão trabalhar com

um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...], fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

A proposta de formação de professores aqui exposta traz um preparo multidisciplinar e que considera a complexidade do trabalho do professor, inserido no contexto de seus alunos, suas famílias e comunidades. Esses parâmetros vão muito além de uma formação para a simples transmissão de conhecimentos: olham para a pluralidade de conhecimentos que o professor vai trazer em diálogo em sua sala de aula. Preceitos como o rigor científico, a atenção às especificidades dos alunos – tanto como grupo quanto como indivíduos –, a preocupação com a justiça e uma postura ética, todos estão presentes na formulação do professor. Ao longo do texto, há uma constante interação entre três pilares da atividade pedagógica: o conhecimento científico, o professor e o aluno.

O primeiro é apresentado como uma ferramenta que auxiliará o professor no planejamento, na execução e na avaliação de atividades pedagógicas

contextualizadas e interdisciplinares. A amplitude dos conhecimentos estudados durante o curso de Pedagogia será um recurso valioso na compreensão da complexa realidade escolar, pois o estudante de Pedagogia deverá articular contribuições de diversos campos para entender e navegar nas relações sociais, étnico-raciais e produtivas do meio no qual está inserido. Além disso, é esperado que o egresso da Pedagogia pesquise e investigue práticas educacionais relevantes à sua realidade, aplicando os resultados e analisando-os.

O professor é entendido como uma peça fundamental no funcionamento da escola, pois é ele quem promoverá as relações de cooperação entre escola, família e comunidade. De acordo com as Diretrizes, faz parte da função do professor a identificação de problemas socioculturais e educacionais, agindo de forma a minimizá-los, demonstrando consciência da diversidade e respeitando as diferenças dentro de sua sala de aula. O professor não trabalhará sozinho para concretizar esses complexos objetivos, mas contará com sua equipe e com a orientação de coordenadores.

Por fim, o aluno aparece no documento como detentor de conhecimentos e culturas próprias, cujas dimensões afetivas, sociais e psicológicas deverão ser consideradas e respeitadas dentro da sala de aula. Peça-chave no complexo organismo escolar, o aluno é visto como um indivíduo multifacetado cujas experiências dentro e fora da escola são relevantes para seu aprendizado. Essa perspectiva se afasta da ideia tradicional de que todo o aprendizado acontece na escola por intermédio de um mestre.

Esse documento apresenta de forma clara e coerente o profissional da Educação com uma postura investigativa, socialmente ativo e crítico a desigualdades e injustiças. Ao colocar em tais palavras a atuação do professor, abre uma gama de possibilidades de atuação para escolas e seus professores, garantindo uma educação plural, respeitosa e democrática.

A perspectiva educacional defendida pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia dialoga intimamente com diferentes propostas inovadoras de Educação. Entre diversas vertentes que surgem nesse início de século para propor novos caminhos educacionais, há alguns pontos em comum: a) sujeitos de ensino e aprendizagem fluidos, que podem em um determinado momento estar ensinando e, em outro, aprendendo, em relações entre pares e entre adultos e crianças; b) o conhecimento é entendido enquanto uma construção histórico-social, composta por diversos interlocutores em diálogo; c) a própria

relação pedagógica se transforma, e o papel do docente gira em torno da mediação do conhecimento, em vez de sua transmissão; d) os processos avaliativos se complexificam na medida em que não apontam simplesmente um certo ou errado, mas buscam regular a qualidade dos processos e resultados de aprendizagem (GIL, 2016).

Há uma gama de vertentes inovadoras em Educação, que se diferenciam entre si por destacarem aspectos diferentes do processo de ensino-aprendizagem. Há propostas que trazem contribuições da psicologia moral alinhada a conceitos de aprendizagem ativa para discutir gestão na sala de aula (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019); orientam o olhar do aluno para o mundo à sua volta, buscando uma postura crítica frente a questões sociais e ambientais (HERNÁNDEZ, 1998); colocam em primeiro plano o desenvolvimento moral das crianças, propondo uma mudança radical da estrutura curricular na escola (ARAÚJO, 2014); desenvolvem uma perspectiva de ensino que incorpora o erro como uma parte positiva da aprendizagem (BERGER, 2003); entre outras.

Entre tantas possibilidades, o que une essas perspectivas diferentes é o fato de que todas essas vertentes pedagógicas trazem ao centro de suas propostas as mudanças sociais e tecnológicas pelas quais estamos passando. As novas pedagogias estão atentas às transformações do mundo ao seu redor e buscam preparar os alunos para atuar nesse mundo em rápida mudança. Já não é mais desejável um aluno que detenha um conhecimento enciclopédico de fatos e fórmulas, pelo contrário, o aluno do século XXI deve ser versátil, criativo e flexível, capaz de olhar de forma crítica para a sua realidade e tomar decisões embasadas em conhecimentos científicos (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007; HERNÁNDEZ, 1998).

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM SEGMENTO COM MUITAS ESPECIFICIDADES

A presente dissertação aborda uma perspectiva educacional integral, cujo objetivo é inspirar professores e pesquisadores de diversos segmentos escolares a buscarem formas dialógicas e complexas de apresentar conhecimentos e investigar o mundo. Porém, nosso foco aqui é examinar mais detalhadamente a etapa da Educação Infantil (a partir de agora, também

abreviada como EI), que representa o início da jornada escolar de crianças e famílias.

Para isso, abordaremos neste capítulo alguns princípios da EI relevantes para este estudo. Iniciaremos discutindo a importância da brincadeira no desenvolvimento pessoal, biológico, social, emocional, cognitivo e psicológico da criança pequena. Tanto as brincadeiras guiadas quanto as espontâneas contribuem para a apropriação de conceitos e a construção de uma gama de habilidades. Esta última se relaciona intimamente com o ambiente no qual a criança está inserida e as oportunidades de exploração de recursos e materiais que estão disponíveis.

Em seguida, situaremos o segmento da EI dentro da estrutura escolar brasileira, apontando o papel que escolas desempenham na socialização e tomada de independência de crianças. Então, discutiremos a estrutura polivalente do currículo da EI na BNCC e formas de integrar diferentes conhecimentos em torno de um objeto de estudo.

Por fim, destacaremos a relevância do ensino de valores dentro da Educação Infantil e o papel que a teoria do Bom Trabalho tem na sustentação teórica de seus preceitos. Abriremos um leque de possibilidades que serão exemplificadas no próximo capítulo com uma série de atividades realizadas em sala de aula.

4.2 O BRINCAR E A CRIANÇA PEQUENA: UMA FORMA DE APROPRIAÇÃO DO MUNDO

A brincadeira é amplamente vista como uma forma primordial de interação infantil, sendo parte integrante da maneira com que crianças pequenas interagem com o mundo (ALMEIDA, 2017; ANDRADE; MARQUES, 2003; AZEVEDO; LIMA, 2017; BROUGÈRE, 1997; DIAS, 1996; HOYUELOS; RIERA, 2019; KISHIMOTO, 1996; WHITEBREAD, 2018). Recentemente o “brincar” tem sido resgatado como tema de diversos estudos científicos, tanto da área da Educação como em outros campos do conhecimento. O ressurgimento do interesse pelas dinâmicas biológicas, sociais e psicológicas do brincar foi chamado de “renascimento” pelo autor David Whitebread (2018), que elenca

pesquisas sobre o tema nas áreas da Etologia¹⁵, Zoologia, Neurociência, Antropologia e das psicologias Evolucionista, Clínica e do Desenvolvimento, além do próprio campo educacional.

A brincadeira assume um papel predominante no desenvolvimento infantil, pois é por meio do brincar que a criança elabora percepções de seu mundo, atribuindo significados às suas experiências e criando representações metafóricas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento interno na criança (DIAS, 1996). No ato de brincar, o sujeito mobiliza de forma imaginativa a interação do eu com o outro, o que possibilita experimentar com diferentes óticas, exagerando comportamentos, mudando estratégias e aprimorando sua capacidade cognitiva e física de lidar com diferentes atividades (WHITEBREAD, 2018).

Durante uma situação de brincadeira, os sujeitos brincantes atribuem sentidos distintos à realidade, reinventando funções de objetos, assumindo diferentes papéis sociais e significando suas experiências.

Imaginemos um grupo de crianças brincando. Nesta situação, teremos duas irmãs fictícias, Laura e Maria, e seu vizinho, Pedro, brincando no parquinho da praça. Laura inicia a brincadeira propondo um jogo simbólico familiar: “Finge que você é a mamãe e eu sou o bebê”. Pedro então, afirma que será o pai. O bebê está com fome e os pais se prontificam a fazer comidas para alimentar o bebê.

Maria pega um pratinho de brinquedo e finge dar comida na boca da filha. Enquanto isso, Pedro encontra gravetos no chão que diz serem macarrão e os coloca no prato. Maria e Pedro continuam encontrando alimentos para sua filha: tampinhas de garrafa, pedrinhas, comidas de brinquedo, entre outros. Essa sequência da brincadeira é interrompida quando Laura diz: “Agora vai ser aniversário da bebê”. Pedro sugere que podem fazer um bolo de areia, e os três vão para o tanque de areia.

As crianças se engajam em cavar, encher um balde de areia e virar. Porém, quando viram o balde, a areia seca escoe e não forma um bolo. Pedro lembra então que, na praia, a areia faz muitos castelos porque está molhada. Laura vai até o bebedouro pegar um pouco de água com o baldinho e volta. Pedro e Laura ficam concentrados misturando areia e água até conseguirem

¹⁵ Ciência que estuda o comportamento dos animais.

uma consistência suficiente para sustentar o bolo de areia. Enquanto isso, Maria procura folhas e flores para enfeitar o bolo e deixá-lo “bem bonito”. Quando o bolo é terminado e decorado, canta-se parabéns para a neném.

Essa simples brincadeira revela diversos níveis de significado quando analisada, pois as crianças assumem diferentes papéis sociais e experiências ao representarem personagens familiares, agindo conforme lhes é esperado: a bebê tem fome e os pais alimentam. Elas negociam e propõem ideias umas para as outras, desenvolvendo, em conjunto, um tema comum. As crianças misturam brinquedos e objetos encontrados para compor a brincadeira, atribuindo um significado distinto para objetos ao fingir que graveto é macarrão. Então, a dinâmica social da brincadeira é alterada por uma proposta de aniversário, que é acatada pelos outros.

Há um componente de imprevisibilidade na brincadeira, tanto pela interação entre as crianças, como pela observação dos materiais que são utilizados. Quando se deparam com uma situação adversa – no caso, a areia seca não formar um bolo –, as crianças procuram uma solução. Pedro então faz conexões com experiências anteriores e transfere o conhecimento adquirido brincando na areia, propondo como estratégia misturar água para mudar a consistência da areia. Enquanto uns ficam engajados e experimentam com diferentes proporções de água e areia, Maria assume espontaneamente uma outra função na brincadeira e adiciona um componente estético ao bolo, que tem que estar bonito. Por fim, as crianças representam experiências culturais e sociais anteriores e performam um rito de aniversário, cantando e batendo palmas.

Esse exemplo fictício apresenta a complexidade do brincar na vivência e assimilação de diferentes experiências representadas na brincadeira. São mecanismos como esse que fazem do brincar uma forma de expressão central na interação da criança com o outro e com o mundo. Porém, a importância que isso tem na representação de mundo infantil faz com que, muitas vezes, todas as ações de crianças sejam tomadas como “brincadeira”. A fim de esclarecer o sentido e o funcionamento do brincar, Gilles Brougère, em seu livro *Brinquedo e Cultura* (1997), elabora a especificidade da brincadeira dentro do âmbito de ações da criança, a começar pelo aprendizado do brincar.

Segundo o autor, seria falso assumir que a brincadeira ocorre de forma natural e inata na criança pequena. A brincadeira se caracteriza pela interação

social e pela atribuição de sentidos a objetos e ações, e a criança pequena é, em um primeiro momento, objeto das brincadeiras dos adultos. Com o passar do tempo, a criança passa de um papel passivo nas brincadeiras para compartilhá-las e, por fim, ser autônoma na criação de suas próprias brincadeiras.

A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo, e depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas. Ao querer chamar de brincadeira o conjunto da atividade juvenil, perdemos a própria especificidade desse comportamento. (BROUGÈRE, 1997, p. 98)

O ato inicial do bebê de descobrir o ambiente de seu entorno, os objetos com os quais tem contato e seu próprio corpo não caracterizam atos de brincar, pois não possuem o componente social-cultural da brincadeira em si. Esta se caracteriza pela alteração de sentido da realidade, pela proposta feita ao outro de engajar em uma situação de brincadeira, que pressupõe formas de comunicação e a possibilidade de interpretar as ações do outro (BROUGÈRE, 1997). Dessa forma, o brincar é um convite para compartilhar vivências, tanto em um âmbito pessoal e familiar quanto no ambiente escolar.

A brincadeira, no contexto educacional, tem origens no final do século XIX, quando a educadora francesa Pauline Kergomard propõe a utilização de brinquedos e de brincadeiras livres, organizadas pelas próprias crianças. Segundo a educadora, as escolas do jardim de infância franceses deveriam adotar formas mais lúdicas de aprendizagem, pois o brinquedo é um elemento educativo de primeira ordem (KERGOMARD, 1889 apud BROUGÈRE, 1995).

O brinquedo não é, por si só, uma brincadeira, pois ela não se esgota no contato com o brinquedo, seja ele pensado para o público infantil ou um objeto cujo significado foi alterado pela mente brincante. Tanto os materiais com os quais a criança brinca como os brinquedos orientam e sustentam a brincadeira, pois esta preenche com a imaginação as inspirações fornecidas pelo brinquedo (BROUGÈRE, 1995).

Não é apenas o conhecimento e a aquisição de conceitos que a brincadeira proporciona. O brincar também traz leveza e motivação para as crianças. A própria concepção do brincar é intrinsecamente motivante, pois é divertida e agradável, sendo atribuído um significado afetivo positivo a todos os tipos de brincadeiras (WHITEBREAD, 2018). Além disso, há indícios de que

crianças que têm tempo dedicado ao brincar livre dentro e fora da escola têm benefícios em sua cognição e em seu desempenho escolar, o que pode ter um efeito positivo na saúde mental de crianças e adolescentes (WHITEBREAD, 2018).

Apesar de numerosos pedagogos e teóricos ressaltarem a importância do brincar e do brincar para a própria vivência da infância, seu espaço na escola não é sempre garantido. Assim como o descanso necessário para jovens e crianças se desenvolverem é pejorativamente visto como tempo ocioso (CHRISTODOULOU; SINGH, 2007), há escolas de Educação Infantil que se ocupam demasiadamente com processos escolares formais, como a realização de atividades apostiladas simplificadas (CZEKALSKI; SCHNECKENBERG, 2019; NASCIMENTO, 2012; NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES, 2017).

A utilização em demasia de atividades sentadas e a consequente restrição de movimentos na EI vai de encontro às perspectivas educacionais que entendem a criança pequena como ser potente e ativo (TIRIBA, 2018). Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento constroem uma percepção múltipla da criança e de seu desenvolvimento que apontam para os benefícios de vivências ativas e interativas no contexto escolar (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019).

Na próxima seção vamos aprofundar a relação da criança com a exploração do ambiente.

4.3 EXPLORAR O AMBIENTE, INVESTIGAR A VIDA

A criança pequena interage intensamente com o ambiente à sua volta em seu processo de assimilação do mundo. No capítulo anterior discutimos as intrínsecas relações entre corpo, afeto, percepção e cognição. Quando pensamos na criança pequena e na forma concreta como vivencia suas experiências, a exploração multissensorial do ambiente se torna ainda mais importante (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019). Essa fase de alta plasticidade neural e descobertas corporais frequentes demanda uma variedade de estímulos no ambiente em que a criança está inserida.

A fim de explorar com maior profundidade as relações entre corpo e cognição, neurocientistas elaboraram o conceito de cognição corporificada, que explicita as funções físicas e corpóreas no desenvolvimento cognitivo

(JOHNSON, 1987). A própria apreensão de sentido da realidade está intimamente relacionada com o corpo, com o ser individual e suas próprias vivências, trajetórias, experiências e estrutura biológica. Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch, em *A mente incorporada* (2003), destrincham:

Vamos explicar o que queremos dizer pela expressão ação incorporada. Usando o termo *incorporada* queremos chamar a atenção para dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e segundo, que essas capacidades sensório-motoras individuais estão elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente. Utilizando o termo *ação* queremos enfatizar novamente que os processos sensoriais e motores – a percepção e a ação – são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. De fato, os dois não estão apenas ligados contingencialmente nos indivíduos: eles também evoluíram juntos. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 177, grifos dos autores)

A interação do sujeito com o mundo, aliada às suas escolhas, ações e percepções, é parte constituinte de sua cognição. O desenvolvimento cognitivo não é isolado do sujeito que tem uma trajetória, que percebe sensações e sentimentos, movimenta-se, responde a estímulos externos e age no espaço. Pelo contrário, todas essas formas do indivíduo se relacionar com o mundo auxiliam na construção de sua cognição. Assim como a analogia do jardim (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019) aponta o diálogo entre jardineiro e plantas, a reação de um à ação do outro e a forma como o desenvolvimento neural e biológico se molda às características e ações do sujeito, a noção de cognição corporificada explicita o relacionamento entre o agir e o pensar.

No contexto educacional, esses conceitos contribuem para a compreensão da aprendizagem como um processo ativo e autoral (FARIA; FRANCESCHINI, 2018) que depende do sujeito, mas também o influencia, em um movimento circular. Quando pensamos na criança pequena e na importância que a vivência sensorial tem nos primeiros anos de vida, o conceito de cognição incorporada assume um sentido ainda mais relevante para a escola de Educação Infantil.

A noção de que a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o mundo ao seu redor foi uma das mais importantes contribuições que Jean Piaget, pioneiro na teoria construtivista de conhecimento (PIAGET, 2000/1954),

trouxe ao campo educacional. A partir dos caminhos abertos pela teoria psicogenética, os olhares educacionais se voltaram com mais cuidado para o ambiente no qual está inserida a criança.

A criação de um ambiente convidativo, que propõe desafios de forma intencional e apropriada para os diferentes estágios de desenvolvimento é um dos pilares da filosofia de Reggio Emilia, que tem como importante pensador o educador Loris Malaguzzi. No conhecido livro *As cem linguagens da criança* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), Malaguzzi e seus discípulos apresentam a filosofia por trás dessa perspectiva educacional e explicitam o papel fundamental que o espaço tem ao promover uma gama de experiências.

O ambiente escolar, intencionalmente preparado pelo adulto, cumpre uma função primordial na EI pois permite a livre exploração por parte das crianças de seus espaços, materiais e recursos. Essa independência permite que cada criança explore o seu entorno da forma como melhor lhe convém, demonstrando e exercitando seus interesses por meio de suas ações (GANDINI, 1999). Toda a escola, seus diferentes espaços, os materiais escolhidos e a forma como estão dispostos contribuem para a interação e comunicação da criança (GANDINI, 1999), sendo o ambiente escolar chamado de “terceiro professor” (MALAGUZZI, 1999).

Com o intuito de que a criança saiba navegar o espaço escolar, este é preparado de forma organizada e convidativa, com materiais-chave expostos de forma contínua, criando uma consistência de recursos que permite combinações cada vez mais criativas, conforme as crianças ficam familiarizadas com a provisão que encontram cotidianamente (GANDINI, 1999). Cabe ao professor preparar o ambiente de forma clara e organizada para que os diferentes materiais fiquem disponíveis e acessíveis às crianças. Assim, o educador potencializa sua atuação, pois conta com um elemento pedagógico intencionalmente planejado para estimular desenvolvimentos específicos (MOSS, 2016).

As crianças, ao se apropriarem do espaço em que vivem, convivem e aprendem, também deixam nele a sua marca. A exposição de trabalhos infantis valoriza as artes, esculturas, construções, ideias e criações infantis e permite que suas vozes sejam refletidas nas paredes (MALAGUZZI, 1999). Dessa forma, diferentes membros da comunidade têm acesso às aprendizagens que se dão

dentro da sala de aula, pois elas transbordam o momento educativo e são ressignificadas, colorindo e dando alegria ao espaço escolar.

Uma das formas mais difundidas de colocar isso em prática é por meio de “cantos temáticos” na sala de aula. Essa prática consiste em dividir a sala em ambientes para a exploração temática de recursos. Podem ser criados cantos de desenho, leitura, exploração com letras e números, jogo simbólico, jogos de construção, entre outros (BISSACO; BONACHINI-MENDES; LIMA, 2015).

A exploração independente do ambiente e de seus brinquedos e recursos abre possibilidades das crianças os manipularem conforme as brincadeiras que criam. Por vezes, o uso que as crianças dão aos objetos é distinto daquele imaginado e planejado pelos educadores. Imaginemos uma mesa de exploração montada com um quebra-cabeça. Com essa provocação, a professora pretende estimular a percepção de formas e cores, assim como o pensamento matemático de espacialidade. Porém, uma das crianças cria e inventa com o material, colocando suas peças uma em cima da outra (DIAS, 1996). A brincadeira transforma o quebra-cabeça em blocos de montar e a disposição de provocações engajantes e convidativas abre portas para que a imaginação infantil crie e se reinvente.

O espaço ensina por meio da manipulação de objetos escolhidos e planejados; o espaço inspira as crianças a criarem e combinarem recursos, brinquedos e objetos, usando os materiais disponíveis de forma criativa e livre; por fim, o espaço documenta, imprimindo as vozes e percepções infantis em salas, corredores, na recepção escolar, povoando o ambiente da escola com criações significativas (MALAGUZZI, 1999).

4.4 A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A reflexão sobre o que é ensinado nas escolas – e as práticas docentes que traduzem o currículo – é um ponto-chave para a discussão da escola contemporânea brasileira. A instituição escolar é complexa por princípio, pela gama de interações e quantidades de personagens que convivem em seu meio. Na escola estão em cotidiana interação uma variedade de fatores:

[...] as condições de trabalho de pais, mães e das educadoras; sua disponibilidade de tempo; o tipo de vínculo que as crianças têm com seus pais; o cuidado com a organização espacial e ambiental (a qualidade e calidez da paisagem luminosa, dos

objetos, das cores, dos sons, etc.); o tipo de conexão afetiva entre as educadoras e os progenitores; a complementaridade entre os membros da dupla educativa; os sentimentos de culpa; a temperatura da sala; o arejamento; a qualificação das propostas em diversos âmbitos; os tipos de olhares entre as pessoas participantes; as posturas e as disposições corporais *proxêmicas* e de acolhimento, o jogo dos silêncios e das palavras; como pais, mães, meninos e meninas dormiram ou como foi seu café da manhã; as pressões familiares; as expectativas sobre a escola...” (HOYUELOS, 2019, p. 25-26, grifo do autor).

A esses elementos, somamos ainda currículos com métricas e conceitos definidos; secretarias de educação em níveis estaduais e municipais; a multiplicidade de trajetórias de crianças, famílias e educadores; as relações que se estabelecem dentro de cada sala de aula... Essa multiplicidade de elementos contribui para complexificar o trabalho do profissional do ensino.

Como uma forma de refletir a pluralidade de vivências infantis em diferentes contextos – e que confluem na escola –, sociólogos da educação cunharam o termo “infâncias” (CANAVIEIRA, 2017). A infância não está vinculada a uma idade específica, e sim representa uma gama de experiências que muda em diferentes contextos sociais e culturais. As autoras Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Rodrigues (2009, p. 180) investigam práticas educativas que valorizam a multiplicidade das infâncias:

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo.

Essa proposta conceitual desafia a tendência reducionista que homogeneiza o significado da infância, explicitando a complexidade inerente às variadas vivências infantis.

No contexto escolar, os docentes lidam cotidianamente com a realidade de seus alunos e suas famílias. A Educação Infantil, muitas vezes, representa o primeiro passo para um mundo social externo ao seio familiar, e cabe ao professor gerenciar, dentro de sua sala de aula, vivências distintas e frequentemente conflitantes. Dessa forma, a própria atuação docente dialoga com estruturas e organizações familiares. Na EI, esse diálogo se torna mais

presente e constante pela circunstância da idade das crianças, ainda dependentes dos cuidados físicos de seus adultos responsáveis.

Isso se soma às inúmeras variáveis já existentes em um ambiente escolar, como as condições de trabalho de educadoras, o ambiente escolar e sua arquitetura, os materiais disponíveis, o tempo de planejamento e preparação de atividades, os hábitos infantis, o tempo disponível para rotinas escolares, a linguagem utilizada pelas educadoras, as relações entre funcionários da escola, as trocas entre pais e docentes, a seleção de livros disponíveis, o espaço escolar, as transições, a iluminação, o bairro do entorno, a vivência das crianças com crianças externas ao ambiente escolar, entre outras. Poderíamos adicionar, ainda, uma dezena de fatores que impactam o dia a dia de uma sala de aula e as crianças que estão aprendendo nesse contexto. Trata-se de uma rede de variáveis que está presente cotidianamente no trabalho do professor (HOYUELOS, 2019).

Para lidar com essa infinidade de fatores, é preciso ter uma perspectiva que consiga abarcar e relacionar tantos elementos, sem reduzi-los. A Teoria da Complexidade se coloca como uma contraposição à concepção científica escolar ainda difundida que propõe a compartimentalização de conceitos e conhecimentos a fim de que sejam dominados de forma segmentada (MORIN, 1992, 2011). Essa interpretação da organização do conhecimento reflete sobre a relação das partes e do todo, sem deixar de considerar as especificidades que marcam os elementos individuais, mas levando em conta sua influência no contexto mais abrangente (MORIN, 2006).

Ao considerar a complexidade das vivências infantis, assim como as múltiplas funções educativas que os professores assumem, podemos refletir de forma embasada sobre o processo de ingresso na vida escolar. A Educação Infantil assume um papel importante nessa jornada, pois os primeiros anos da escolarização são tidos como fundamentais para o posterior desenvolvimento emocional, social e acadêmico. Esses formam a base sobre a qual se sustentam os aprendizados posteriores (AZEVEDO; LIMA, 2017). Além de sua importância no desenvolvimento infantil, a EI conta com uma estrutura que convida o professor a integrar experiências e pensar a aquisição de conceitos de forma ampla, agregando diferentes conhecimentos em torno de uma mesma experiência.

Dois importantes componentes contribuem para essa percepção abrangente de educação: o currículo e a estrutura de organização de tempo na escola. A BNCC (2018) organiza os aprendizados curriculares dessa faixa etária como “campos de experiências”, que agregam diferentes aprendizados em torno de um tema, mas explicitam como a aquisição de conhecimentos se dá de forma fluida em contato com uma gama de experiências, materiais e situações dentro do ambiente escolar.

O currículo brasileiro para a Educação Infantil está dividido em cinco campos de experiências:

- O campo “O eu, o outro e nós” concentra as aprendizagens sociais da criança pequena, que passa por um momento de intensa socialização ao ingressar na escola e descobre diferentes formas de ser e pensar por meio da interação com os outros.
- “Corpo, gestos e movimentos” destaca a importância da corporalidade na descoberta do mundo, em que a criança experimenta com movimentos impulsivos e intencionais, utilizando diferentes expressões corporais como dança, música e teatro;
- Já O campo “Traços, sons, cores e formas” explora técnicas e expressões artísticas por meio da apreciação e criação de obras individuais e coletivas, desenvolvendo um senso estético ao mesmo tempo que explora os efeitos de diversos materiais.
- Em “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, as crianças têm acesso a um universo imaginativo de histórias, que, além de representar uma forma importante de contato com a cultura na qual as crianças estão inseridas, amplia o repertório de referências e percepções de mundo, de emoções e de narrativas. Estas podem ser combinadas com tentativas de escrita espontâneas, com garatujas e representações não convencionais de textos próprios.
- Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” traz a construção do pensamento científico como tema e destaca o entendimento do mundo por meio da manipulação de diferentes materiais e da análise das relações espaciais, socioculturais e matemáticas ao redor da criança.

Além dos cinco campos de experiência propostos pela Base (2018), o currículo dessa faixa etária também explicita seis direitos de aprendizagem da criança pequena:

- O primeiro é o de *Conviver*, que destaca a importância de a criança ser exposta a diferentes situações sociais, tanto com crianças quanto com adultos. Dessa modo, desenvolvem o conhecimento de si aliado ao respeito ao outro.
- Em seguida, temos o direito de *Brincar*, atividade central na interação da criança com os outros e com sua própria subjetividade. Por meio das brincadeiras, as crianças exercitam sua imaginação, criatividade, elaboram experiências emocionais e corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- O direito de *Participar* ativamente pressupõe um protagonismo da criança frente às atividades da vida cotidiana e escolar – cabe aos adultos criar oportunidades para que as crianças exerçam sua agência.
- Já o de *Explorar* pressupõe a utilização de movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza ao investigar os diferentes temas pedagógicos.
- Ao exercer o direito de se *Expressar*, a criança pequena utiliza diferentes recursos linguísticos para expor suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos aos adultos e às crianças com os quais convive.
- Por fim, todas as crianças têm o direito de *Conhecer-se* por meio de diversas experiências e interações, construindo de forma ativa sua identidade pessoal, social e cultural.

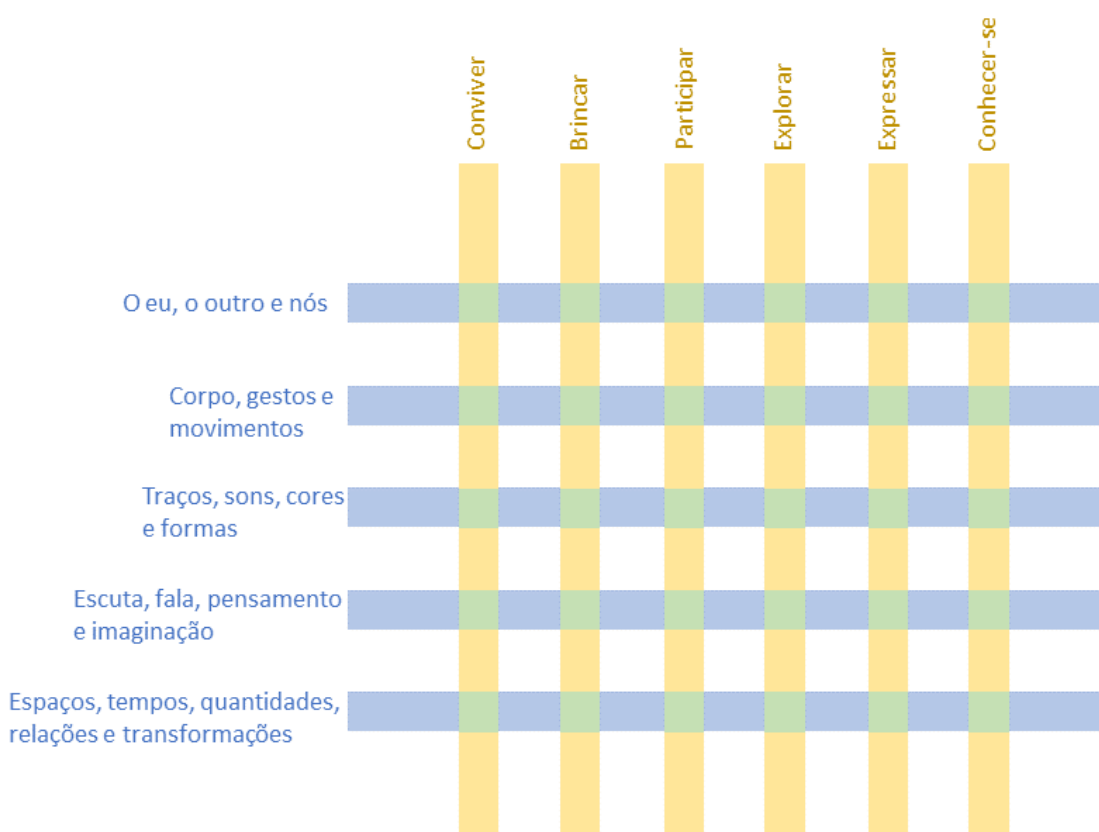
Essa organização curricular deixa claro que a instituição escolar de ensino infantil, além de ser responsável pela oferta de uma gama de vivências em que as crianças podem construir conceitos acadêmicos, também é um espaço no qual as crianças exercerão seus direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento. Os documentos curriculares da EI, assim como o Parecer que

regulamenta o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) abordado no início deste capítulo, preveem um trabalho múltiplo e holístico não só do professor dentro da sala de aula, mas da instituição escolar como um todo.

Os documentos legais, além de garantirem uma gama de direitos, experiências, aprendizagens e oportunidades às crianças pequenas, explicitam a profundidade da profissão docente e da atuação do professor da EI. Esse respaldo documental é fundamental para a valorização da profissão docente e se torna mais relevante em momentos de ataque às instituições educacionais, com a desmobilização de recursos centrais para o bom funcionamento de escolas (CRUZ; VENTURINI, 2020).

Para exemplificar a forma como os direitos de aprendizagens e os campos de experiência se relacionam, elaboramos a seguinte representação:

Figura 13 – Esquema representativo da integração dos campos de experiência curriculares com os direitos de aprendizagem da criança pequena.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nessa ilustração, podemos ver os cinco campos de experiência organizados horizontalmente, fornecendo a base curricular sobre a qual se apoia o planejamento do professor. De forma vertical, inserindo-se nos temas curriculares, estão os seis direitos de aprendizagem, elementos que orientam a

amplitude de ações às quais as crianças devem ser expostas ao vivenciar as atividades curriculares. Cabe ressaltar que todos os direitos de aprendizagem previstos na BNCC são verbos, demonstrando a agência das crianças na descoberta escolar cotidiana (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

A imagem que criamos representa uma trama de aprendizagens que é tecida pelas crianças ao conviverem, brincarem, participarem, explorarem, expressarem e se conhecerem. Os pontos verdes simbolizam a intersecção entre os dois eixos, pontos equivalentes às aprendizagens planejadas. Essa representação mostra como os conhecimentos curriculares estão entremeados com a agência infantil em um ambiente escolar que fornece a seus alunos oportunidades de se engajarem com temas de forma interativa e ativa.

A partir dessa organização curricular, vemos que estão presentes as bases para a construção de um pensamento estruturado e científico, abarcando de forma múltipla a apreensão do mundo cultural, estético, social e material. Tanto o entendimento de relações interpessoais como as formas de expressão artísticas e a exploração de materiais e ambientes contribuem para essa visão plural da realidade e para o desenvolvimento de conceitos fundamentais. Esses conhecimentos adquiridos na infância formarão a base sobre a qual ideias mais complexas se sustentarão (DIAS, 1996).

Como já indicado pela forma como o currículo se estrutura, as vivências realizadas na EI agregam diversos conhecimentos simultaneamente, pois uma mesma atividade pode dialogar com diversos campos de experiências. Tomemos por exemplo uma contação de histórias. A professora lê o livro *Onde vivem os monstros* (SENDAK, 2009/1963)¹⁶. Ao explorar o texto com as crianças, a docente não apenas lê a história como uma forma de entretenimento, mas a

¹⁶ Este premiado livro infantil, de autoria de Maurice Sedak, conta a história de Max, um menino que faz malcriações e fica de castigo em seu quarto. Contrariado, cria então uma viagem imaginativa até uma ilha de monstros da qual ele se torna rei. Max dança e faz bagunça junto aos monstros, até o momento em que sente saudade de casa e decide voltar para seu quarto. Ele pega seu barco e retorna da viagem imaginária para encontrar um jantar quentinho à sua espera. *Onde vivem os monstros* recebeu a Medalha Caldecott, uma reconhecida premiação de livros infantis em 1964. Como em muitos livros infantis, a história de Max e sua aventura possui nas ilustrações uma parte relevante de sua história. O livro representa de forma maestral a imersão de Max em sua imaginação: os momentos em que Max está em seu quarto são representados com uma ilustração pequena e o texto em uma grande folha branca; conforme o menino entra no mundo da fantasia, as ilustrações ficam gradualmente maiores, até atingirem seu ápice na festa dos monstros, momento em que não há nenhum texto, apenas uma sequência de ilustrações tomando toda a página; quando Max sente saudades, as ilustrações começam a regredir, até o ponto em que ele está novamente em seu quarto, ao lado de uma ampla página em branco.

utiliza como uma porta para diferentes oportunidades de aprendizado. Vamos exemplificar a seguir uma possibilidade de trabalho aprofundado a partir de um livro infantil de reconhecido valor textual e imagético, destacando de que forma as aprendizagens dos cinco campos de experiência e seis direitos de aprendizagem podem ser articuladas na sala de aula.

Cada momento da história do personagem Max pode ser utilizado para abordar um tema diferente na sala de aula. Logo no início, Max faz algo que desagrada a sua mãe e fica de castigo. Isso pode ser um convite para as crianças *participarem* e falarem sobre suas próprias experiências em casa, que tipo de comportamento é aceito por suas famílias e como suas escolhas e atitudes impactam o outro e a comunidade. Com várias crianças compartilhando suas vivências e *expressando* suas opiniões, aumenta-se a percepção de diferentes modos de vida e expectativas sociais distintas em diferentes ambientes, assim como o *conhecimento de si* e o entendimento das diferenças por meio da *convivência*. Também é possível fazer um estudo do personagem ao longo da história, utilizando cenas do início, meio e fim do livro para analisar como os sentimentos de Max mudam ao longo da narrativa, instigando as crianças a *expressarem* suas próprias opiniões sobre esses momentos. Todas essas discussões estariam situadas no campo “O eu, o outro e nós”.

Quando Max embarca em sua viagem para a ilha dos monstros, o texto indica a passagem do tempo:

[...] e um oceano surgir ondulante com um barquinho
 só para Max
 e ele navegou noite e dia
 semana vem semana vai
 durante quase um ano
 para onde vivem os monstros
 (SENDAK, 2009/1963, p. 13-15)

A percepção do tempo, assim como as medidas que indicam sua passagem, estão inseridas no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. As crianças, aqui, podem *expressar* suas próprias noções de tempo, assim como explorar a relação entre os dias da semana e entre o presente, o passado e o futuro. A viagem de Max também pode servir de inspiração para o compartilhamento de conhecimentos prévios, como as formas

com que as crianças se deslocam na cidade ou em viagens. Uma forma de *brincar* que se alinharia bem com essa temática é a *exploração* de diferentes meios de transporte, como carros, motos, bicicletas, ônibus, entre outros.

Em sua chegada na ilha, Max se depara com criaturas fantasiosas. Nesse momento, as crianças podem criar e *explorar* suas próprias versões do lugar onde moram os monstros, assim como as criaturas que lá vivem, pensando em diferentes cenários e paisagens, além de partes do corpo e elementos assustadores ou mirabolantes. Essas versões autorais podem ser expressas de diversas formas ao serem desenhadas, esculpidas, nomeadas e até servirem de inspiração para escritas espontâneas que recontem suas histórias particulares. Ao criarem personagens e darem vida a eles por meio de diferentes formas de expressão, os alunos estão mobilizando conhecimentos inseridos tanto no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” quanto no campo “Traços, sons, cores e formas”. Por meio dessa atividade, também *convivem* com diferentes ideias e visões de monstros e lugares, abrindo espaço para *se conhecerem* e conhecerem o outro por meio da criação de personagens.

Por fim, o auge do livro, a dança de rei Max com os monstros, pode gerar uma *exploração* corporal de movimento, com a criação de passos de dança. As vivências propostas em “Corpo, gestos e movimentos” trazem uma série de conhecimentos que podem ser desenvolvidos por meio do corpo. Dessa forma, as crianças *participam* ativamente e podem ter acesso a diferentes instrumentos e *brincar* com variações de ritmos, assim como investigar os sons que diferentes objetos fazem, como sucatas e materiais disponíveis no ambiente escolar. Além disso, a viagem de barco de Max pode ser uma oportunidade para as crianças *brincarem* com água, utilizando utensílios de diferentes tamanhos e formas, assim como barquinhos de brinquedo ou papel.

Abordamos possibilidades de investigação de uma história junto às crianças, com ideias de atividades e conexões que podem ser feitas por professores. Com o exemplo de *Onde vivem os monstros*, um livro infantil reconhecido pelo seu potencial pedagógico, podemos ver como os conhecimentos podem ser conectados de forma a criar uma narrativa de aprendizagem na Educação Infantil. Essas propostas conseguiram colocar em diálogo todos os cinco campos de experiência previstos na BNCC a partir de atividades propostas pelo professor. Esses conhecimentos podem, ainda, ser aprofundados por meio de brincadeiras espontâneas por parte das crianças, nas

quais poderão exercer criativa e livremente suas próprias representações do tema.

Esse é um aspecto importante na perspectiva escolar adotada por nós ao longo da dissertação, pois articula diferentes vivências e aprendizagens em torno de um tema gerador, que inspira crianças em suas brincadeiras e investigações autônomas. A confluência de aulas planejadas com um ambiente instigante e intencionalmente preparado para a exploração livre por parte das crianças constitui um cenário de excelência na Educação Infantil.

Agora, retomaremos o fio condutor de nossa narrativa: o Bom Trabalho como uma estrutura teórica que oferece um panorama sobre o qual se apoia uma educação de qualidade e voltada para o desenvolvimento complexo da criança. Em seguida, vamos aprofundar essa relação.

5 O BOM TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A articulação entre o Bom Trabalho e a Educação Infantil é a proposta original desta dissertação. De um lado, temos uma teoria que surge a partir de uma investigação sobre características exemplares de profissionais; do outro, um segmento educacional que busca fomentar a curiosidade, inventividade e autonomia da criança, ao mesmo tempo que traz conteúdos científicos de forma lúdica. A aproximação entre esses dois polos pode parecer distante ou improvável, mas, nesta seção, vamos argumentar que ambos possuem características estruturais similares, as quais podem ser articuladas a fim de promover uma educação integral de qualidade na Educação Infantil.

5.1 A ORIGEM DO BOM TRABALHO: UMA REAÇÃO À CRISE ÉTICO-SOCIAL

Retomemos então os pontos centrais do Bom Trabalho discutidos no Capítulo 1. A teoria do BT surge em um momento de turbilhão social em que a tecnologia está fazendo uma transição de aparelhos analógicos para digitais e revolucionando a vida do cidadão comum. Juntamente com essa ruptura tecnológica, há uma significativa mudança nos parâmetros sociais, com o surgimento de uma sociedade cada vez mais veloz e anonimizada.

Quando Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon (2001) se debruçam sobre a vida de profissionais na virada do milênio, identificam uma crise ético-social: há uma crescente individualidade combinada com uma distância do bem comum, em que os profissionais mais qualificados atuam de forma distante de um bem maior. Há, portanto, um desalinhamento entre a atuação ética e a atuação profissional.

Existem diversos fatores que contribuem para esse distanciamento, como a pressão de corporações para a maximização de lucros e a perda do sentido social de profissões como o jornalista e o cientista genético. Esses dois campos, aparentemente opostos no espectro profissional, passaram por rupturas semelhantes devido à alta maleabilidade possibilitada pelos avanços tecnológicos.

Quando os três pesquisadores se unem para investigar o funcionamento moral, as características pessoais e os valores de membros exemplares desses campos de trabalho, buscam encontrar pontos em comum nos expoentes dessas

profissões. Em sua investigação, consideram principalmente indivíduos que se destacam tanto pelo sucesso profissional como pelo engajamento moral. Ao identificar confluências em seus perfis, os pesquisadores buscam traçar uma teoria que possa orientar profissionais de diferentes campos a buscar bons trabalhos em suas próprias profissões.

Dessa forma, os autores notam que os profissionais de destaque técnico, pessoal e moral conseguem articular a responsabilidade no trabalho, a busca pela excelência na execução das tarefas e um alto envolvimento pessoal. A partir dessa análise, Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001) elaboram os três eixos que compõem o BT, identificando que as atribuições que constituem um profissional que realiza um bom trabalho perpassam pelos âmbitos da ética, do engajamento e da excelência.

Quando nos debruçamos sobre o âmbito escolar, vemos um campo profissional que também passa por suas próprias crises. Na próxima seção, vamos analisar algumas das crises que perpassam a educação brasileira e resoluções que têm sido tomadas a fim de saná-las.

5.2 CRISES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PERMANÊNCIAS E MUTAÇÕES

No Brasil, vivemos uma constante crise educacional que há muito já perdeu o seu sentido do termo de urgência. Quando a crise se torna horizontal e contínua, em vez de uma situação aguda, ela se transforma em parte de um projeto político de contínuo esvaziamento da escola pública brasileira.

Darcy Ribeiro, renomado intelectual brasileiro, já expôs essa contradição do sistema educacional do nosso país ao enunciar que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa” (RIBEIRO, 1986, p. 20). Essa frase, tão precisa na percepção da continuidade do sucateamento das instituições escolares no Brasil, ainda se mantém atual mais de trinta anos após ser cunhada (HERMINIO, 2022; PACHECO, 2021; ROITMAN, 2022; SILVA; MUZZETI, 2017).

As crises da educação brasileira assumem várias facetas, com a reprodução de desigualdades sociais externas (CANDAU, 2011; LIBÂNEO, 2012; RESENDE, 2012); a reprodução de desigualdades raciais e de gênero dentro da sala de aula (BENGIO; BANDEIRA; SANTANA, 2022; CARVALHO; SILVA, 2018; ROSEMBERG, 2005); a produção de estigmas que impactam a

trajetória e o sucesso escolar de alunos (FORTE *et al.*, 2018; SOARES, 2016); e lacunas consideráveis na formação de professores (MARCOLAN, 2015; MATOS, 2015). A análise aprofundada de tantos aspectos deficitários na estrutura da escola no Brasil foge do escopo desta dissertação. Para fins deste trabalho, vamos nos debruçar sobre instabilidades orçamentárias e a adoção de sistemas apostilados como uma forma de solucionar algumas dessas questões.

Vemos, com alarmante frequência, cortes orçamentários que colocam em risco a continuidade de programas de acesso à Educação Básica e Superior (ROITMAN, 2022). Apenas em 2022, foram cortados R\$1,68 bi do Ministério da Educação (MEC) (GOVERNO..., 2022a). Muitas dessas reduções orçamentárias foram feitas sem o devido debate, em meio a jogos do Brasil na Copa do Mundo (GOVERNO..., 2022b). Após reação negativa de alguns setores da sociedade, uma parte do bloqueio no orçamento das universidades federais foi suspensa (MÁXIMO, 2022), mas não sem antes ter um impacto crucial no salário de pesquisadores bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BORGES, 2022). A situação é tão crítica que a própria continuidade de pesquisas se vê ameaçada em meio aos cortes orçamentários (CASTRO, 2019) e o Brasil enfrenta uma emigração de profissionais capacitados para o exterior, em uma verdadeira “fuga de cérebros” (NUNES, 2022).

Outro lado da precarização do ensino público ao qual estamos assistindo é a crescente adoção de sistemas apostilados em municípios por todo o Brasil. As metodologias apostiladas, produto vendido com a promessa de melhorar índices educacionais como a evasão escolar e a formação de professores – e, assim, ter um impacto positivo na redução da crise educacional –, é mais um passo no sentido da privatização do ensino no Brasil. Enquanto prefeitos colhem benefícios políticos de contratarem métodos de ensino “famosos” – cujo caráter comercial se sobrepõe à densidade de propostas pedagógicas –, pesquisadores não encontram diferença significativa em parâmetros-chave entre escolas apostiladas e as que desenvolvem seu próprio currículo na mesma região (NICOLETI, 2011).

Com o intuito de analisar a qualidade de apostilas de Ciências para o Ensino Fundamental II adotadas por um município no interior do estado de São Paulo, Amadeu Bego e Eduardo Terrazzan (2015) elaboraram os seguintes critérios: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental; ética e cidadania; proposta pedagógica; conteúdo; manual

do professor; e projeto gráfico. Ao longo da pesquisa, encontraram inconsistência entre os anos letivos, sendo que alguns apresentavam uma série de atividades e propostas que valorizavam a interação entre pares, assim como o diálogo e a troca de ideias, enquanto outros focavam na resolução sintética de problemas.

Assim como o livro didático, o manual do professor também trazia informações e perspectivas divergentes, principalmente na seção “Projeto Pedagógico”, demonstrando uma linha educacional frágil quando o material era considerado longitudinalmente. Além dessas falhas na progressão e continuidade do conhecimento, os autores identificaram uma simplificação demasiada de conceitos, a ponto de induzir erros na apreensão desses conhecimentos (BEGO; TERRAZZAN, 2015, p. 68). Em conclusão, as apostilas de Ciências analisadas não correspondiam ao padrão de qualidade estabelecido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Se a análise de Bego e Terrazzan identificou uma qualidade abaixo da esperada nas apostilas para o Ensino Fundamental II, na Educação Infantil não é diferente. Apesar da adoção de sistemas apostilados ser uma tendência crescente (NICOLETI, 2011), há inconsistências entre o discurso pedagógico apregoado e as atividades que de fato são propostas.

Ao investigar apostilas utilizadas na Educação Infantil, Elisandra Czekalski e Marisa Schneckenberg (2019) encontraram uma perspectiva pedagógica voltada para a interação social e exploração do ambiente – uma perspectiva similar à que adotamos nesta dissertação. Porém, essas ideias complexas sobre o desenvolvimento infantil se perderam quando foram transpostas para atividades práticas. Apesar de reconhecerem a importância da apresentação aos alunos de noções de diversos ramos do saber, as atividades se mostraram padronizadas e pouco desafiadoras e, muitas vezes, limitavam-se a uma conversa seguida pela representação em desenho. Ao longo das trinta páginas de atividades analisadas pelas autoras, apenas duas ofereciam uma vivência fora das páginas bidimensionais da apostila, ao proporem a confecção de carimbos com materiais não estruturados¹⁷ e a exploração de aromas (CZEKALSKI; SCHNECKENBERG, 2019).

¹⁷ Materiais não estruturados são objetos que propõem brincadeiras abertas e sem respostas prévias, estimulando a criatividade da criança. Essa gama de recursos pode ser composta tanto

Algumas redes de ensino buscam garantir “certa identidade pedagógica” (NASCIMENTO, 2012, p. 72) ao utilizar de apostilas, colocando em paralelo investigações de temas diferentes, como dramatizações, brincadeiras, projetos ambientais e jogos simbólicos. Cerca de metade dos onze municípios estudados por Maria Letícia Nascimento adotavam algum tipo de complemento curricular. Um deles justificou a realização de projetos paralelos com a explicação de que “a utilização das apostilas propicia um trabalho mecânico, que não dá margem para a criatividade” (NASCIMENTO, 2012, p. 72). Essa falta de criatividade não está restrita às crianças, pois os próprios professores têm suas funções criativas reduzidas ao utilizar atividades pré-prontas e apenas aplicá-las na sala de aula.

A simples transposição de atividades pré-fabricadas a uma sala de aula diversa e complexa é reduzir o trabalho intelectual do professor a uma mera aplicação de exercícios voltados para o desenvolvimento de habilidades pontuais. Atividades repetitivas, como exercícios de ligar os pontos ou cortar papel em cima da linha (CZEKALSKI; SCHNECKENBERG, 2019), apesar de terem seu valor como treino de habilidades motoras, fogem da proposta da escola como espaço de conhecimento, criador e crítico. Assim como as crianças são expostas a atividades desconectadas de sua realidade e têm a sua vivência escolar empobrecida por essa metodologia, os professores também têm suas funções docentes reduzidas à mera aplicação de exercícios já prescritos (NASCIMENTO, 2012).

O uso de atividades apostiladas pressupõe a criança sentada em uma mesa, lápis na mão e quieta. Essa contenção do corpo infantil vista na EI, período em que as crianças se desenvolvem por experiências concretas, interacionais e sensoriais, é observada com preocupação por pesquisadores e professores. Lea Tiriba, em seu livro *Educação Infantil como Direito e Alegria* (2018), cunha o termo “emparedamento” como uma crítica à imobilidade de escolas e vivências infantis. Em sua pesquisa, encontra escolas que mantêm as

por objetos comumente encontrados (como carretéis, caixas, pneus, elementos da natureza, entre outros) como brinquedos especificamente feitos para que sirvam diversas funções (como blocos de montar, formas de encaixe, tecidos, entre outros). Esses materiais podem ser utilizados de várias formas e podem, inclusive, mudar seu sentido a qualquer momento, a depender da brincadeira que é proposta.

Em contraposição, os brinquedos estruturados são aqueles que propõem uma brincadeira definida (como comidinhas, bonecas, carrinho, jogos eletrônicos, entre outros). Esses brinquedos também cumprem uma função importante no desenvolvimento infantil, ao estimular, por exemplo, a aquisição de linguagem e a elaboração de símbolos. Nas brincadeiras estruturadas, o próprio brinquedo inspira uma forma de brincar.

crianças a maior parte do tempo dentro da sala de aula – por vezes, por uma questão de cronograma e divisão dos espaços escolares, por outras, pelo lado de fora representar o incontável (o sol, a chuva, bichos etc). A criança, demasiadamente protegida e refém de um esquema organizacional, acaba cercada por quatro paredes durante a maior parte de seu dia escolar. Essa rotina restrita tolhe diversas possibilidades de interação com o outro em um ambiente externo, que traz elementos inesperados, surpreendentes e dignos de investigação.

Esse ambiente externo – o jardim, o pátio ou o quintal – deixa então de representar um espaço de criação e de aprendizados. Pelo contrário, a ida ao parque se configura como um momento isolado, segmentado do dia escolar, a recreação sem profundidade. Nessa perspectiva, o mundo externo não se integra ao que se aprende dentro da sala de aula e não é reconhecido como espaço legítimo de ensino e aprendizagem.

Iniciamos este capítulo retomando os princípios do Bom Trabalho e a forma como essa teoria foi elaborada para prover uma resposta teórica a uma crise ética e social vivenciada por diferentes campos de trabalho. Em seguida, analisamos algumas facetas da crise educacional brasileira e a tentativa de suprir lacunas com a adoção de sistemas apostilados em diferentes etapas do percurso escolar brasileiro. Observamos as falhas que cercam essa abordagem ao verificar quão frágeis são os diálogos que estabelece entre perspectivas educacionais, formação de professores e atividades pedagógicas.

Na continuação deste capítulo, vamos utilizar o constructo do Bom Trabalho para propor uma alternativa teórica que possa dialogar com diferentes facetas da escola e preencher algumas das lacunas encontradas até aqui.

5.3 UTILIZANDO O BOM TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA HOLÍSTICA

Neste trabalho, exibimos várias facetas de uma perspectiva pedagógica holística e centrada no desenvolvimento múltiplo da criança, considerando seus aspectos sociais, biológicos, emocionais, cognitivos, éticos, pessoais e estéticos. Analisamos o desenvolvimento neurológico de crianças de diferentes faixas etárias, relacionando-os com experiências e vivências escolares apropriadas às suas idades. Em seguida olhamos para o campo educacional, refletindo sobre

alguns dos desafios que a educação do século XXI enfrenta e sobre as especificidades da Educação Infantil, que dialoga intensamente com a forma concreta e explorativa com que a criança pequena apreende o mundo. Por fim, retomamos a essência do pensamento do Bom Trabalho e seu caráter de reflexão em resposta a crises sociais. Aqui, propomos que essa perspectiva também seja considerada no caso da educação escolar brasileira, principalmente no que toca à EI.

O BT oferece uma estrutura teórica que reflete sobre a interação do eu com o outro (ética), sobre as disposições individuais e particulares a cada um de nós (engajamento) e sobre o compromisso com a boa execução de atividades às quais nos dedicamos (excelência). Essa essência ampla e maleável da teoria permite que a reflexão sobre esses três eixos possa ser transposta em diferentes contextos.

Diversos trabalhos citados ao longo deste texto abordaram conceitos do BT em espaços escolares (BERGER, 2003, 2018; KNOOP, 2010; MORWAY *et al.*, 1998/2021; SOLOMON; FELDMAN; LELACHEUR, 2000), em geral vinculados ao Ensino Superior, Profissionalizante ou Médio. Porém, nesta dissertação, propomos de forma original que, apesar de distanciado do âmbito profissional, o constructo do BT encontra terreno fértil na Educação Infantil.

Isso se dá pelas características que a Educação Infantil possui. A estrutura e a organização curricular flexível dos anos iniciais da escolarização permitem um foco especial nos relacionamentos interpessoais, assim como nas disposições e preferências individuais, ao mesmo tempo que constroem habilidades e conceitos fundamentais para a vida da criança.

Como abordamos no Capítulo 2, as crianças pequenas exploram de forma ativa o ambiente no seu entorno, interagindo com o outro por meio de brincadeiras, imitação e exploração conjunta. A linguagem se desenvolve de maneira aguda e a criança se beneficia da exposição a rimas, músicas, jogos falados e histórias. As crianças começam a criar seus próprios vínculos para além do âmbito familiar e a desenvolver um olhar para o outro, construindo as bases de importantes habilidades sociais, como ter empatia com os outros, dividir brinquedos e atenção, brincar colaborativamente e participar de narrativas coletivas, tomando turno em diferentes interações (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019).

Temos expostos aqui, essencialmente, os três eixos do Bom Trabalho. A *ética* está presente no relacionamento com o outro, no aprendizado da convivência e do compartilhamento e no desenvolvimento de um olhar para a comunidade além de si. O *engajamento* aparece nas ações autônomas da criança, que transmite e exerce seus interesses por meio da proposição de brincadeiras e exploração do ambiente. Por fim, a *excelência* se apresenta na construção cotidiana de conhecimentos por meio de investigações relevantes às crianças e seu entorno, permitindo um diálogo entre diversas temáticas e fontes de conhecimento.

Quando traçamos paralelos entre os eixos propostos por Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001) com o currículo da Educação Infantil, ainda mais confluências surgem:

- **Ética:** o campo de experiências “O eu, o outro e nós” se relaciona profundamente com este eixo, pois estrutura as aprendizagens sociais da criança pequena, que é convidada a refletir sobre diferentes formas de pensar, ser e estar no mundo. Além disso, o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” engloba o universo de histórias e narrativas que possuem potencial reconhecido para abordar temas morais, éticos e de sentimentos. A interação com os outros e o reconhecimento de outras formas de pensar também está presente nos direitos de aprendizagem *conviver, brincar e expressar*.
- **Engajamento:** este eixo, que coloca as particularidades, trajetórias e preferências do sujeito em foco, é refletido nos campos “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, pois ambos apresentam formas de expressão de si por meio de diferentes manifestações artísticas. Esses dois campos trazem uma gama de possibilidades de expressão, sendo que as crianças podem experimentar com diversas técnicas corporais e artísticas e desenvolver suas próprias formas de se expressar. Além disso, em “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a contação e criação de histórias pode fornecer um rico substrato para a exploração de narrativas – próprias, inventadas ou de outrem. Os direitos de aprendizagem que traduzem conceitos de engajamento são *participar, expressar e conhecer-se*.

- **Excelência:** o último eixo agrega as aprendizagens mais ligadas ao conhecimento científico, que se relacionam ao campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, no qual as crianças exploram conceitos científicos e matemáticos que irão criar a base para o entendimento complexo do mundo por meio das ciências humanas e exatas. Aqui novamente vemos indícios do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que traz elementos necessários para o desenvolvimento da escrita e leitura de uma gama de textos. Além dos campos citados, podemos ver o eixo da Excelência nos direitos de *brincar, participar e explorar*.

Nessa interlocução entre o currículo da Educação Infantil e os princípios do Bom Trabalho, estabelecemos conexões diretas entre os princípios que orientam a atuação dos professores, as expectativas e direitos de aprendizagem das crianças pequenas e os eixos Ética, Engajamento e Excelência. O constructo do BT é construído de tal forma que dialoga com a própria base da interação e engajamento do eu com o mundo, que é a espinha dorsal de uma escola de EI.

No início desta seção, identificamos três pontos da crise educacional brasileira que nos propusemos a explorar sob a ótica do BT: a criação de uma perspectiva educacional coerente que dialogue com o currículo, a formação de professores e as atividades pedagógicas relevantes. Com o diálogo entre eixos e currículo, abordamos o primeiro desses pontos.

A gênese da teoria do BT se dá no âmbito profissional, de forma que seus preceitos podem ter um diálogo intenso com a formação de professores. Como vimos anteriormente, essa é uma lacuna que não apenas não foi preenchida pelo suporte de materiais apostilados, como pode ter sido ampliada e empobrecida nesse movimento (NASCIMENTO, 2012).

Cristina Pátaro e Valéria Arantes (2022) investigaram o impacto do princípio do Bom Trabalho na formação de professores ao utilizar o *GoodWork Toolkit* (FISCHMAN; BARENSEN, 2010). As pesquisadoras aplicaram ferramentas propostas pelo grupo de pesquisa do BT para analisar quais as percepções de professores em formação sobre o trabalho de uma “boa pedagoga” (PÁTARO; ARANTES, 2022, p. 4). Em uma combinação de entrevistas e encontros formativos, as estudantes puderam refletir sobre o que acreditam ser valores importantes para a formação e atuação do professor na

sala de aula, além de se colocarem em perspectiva, entremeando a própria trajetória estudantil e profissional com os pontos elencados como centrais para o bom trabalho do professor.

Em sua pesquisa, as autoras encontraram consonâncias com outros trabalhos que utilizam o constructo do Bom Trabalho como o senso de responsabilidade conectado ao outro. No caso das professoras, os pontos centrais que surgiram em suas narrativas foi a responsabilidade para com os alunos e com o processo de ensino. Além disso, viram surgir, com maior ênfase, elementos ligados à excelência, sendo que a ética no trabalho do professor apareceu apenas em um grupo e o engajamento foi o eixo menos presente – talvez, pelo caráter de necessidade econômica que o trabalho traz. Esses pesos tão distintos para os três eixos apontam para um possível desequilíbrio entre os pilares do BT na percepção de professoras brasileiras.

O BT fornece, ao pesquisador, uma ótica pela qual é possível realizar uma análise reflexiva sobre os valores do sujeito, seu entendimento de sua ocupação e seu relacionamento com os outros. Pesquisas que utilizam esse constructo possibilitam um olhar qualitativo para o objeto de estudo e podem informar lacunas na formação de professores, apontando possibilidades para a formação continuada. De acordo com Pátaro e Arantes (2022, p. 14), essas investigações

voltadas para o sentido do trabalho e para a construção da identidade e da ética profissional, da autoimagem, dos valores e crenças relativos à profissão podem contribuir na efetivação de práticas educativas mais proficientes, qualificadas, éticas e solidárias.

Além disso, o uso do princípio do Bom Trabalho pode colaborar na elaboração de políticas públicas que preencham lacunas formativas de professores, ao mesmo tempo que auxilia na estruturação de princípios éticos, engajadores e excelentes na construção do planejamento escolar. Dessa forma, o BT pode ter um impacto na própria trajetória e identidade docente.

Defendemos que os conceitos do BT contribuem de forma positiva e significativa para o pensamento pedagógico e para a atuação docente dentro e fora da sala de aula. No próximo capítulo, vamos apresentar algumas atividades realizadas em uma sala de Educação Infantil que incorporaram de forma lúdica e significativa o diálogo entre currículo e Bom Trabalho exposto até aqui.

6 MÃO NA MASSA: O BOM TRABALHO EM PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências descritas a seguir tinham três principais objetivos: estimular o trabalho em equipe, discutir explicitamente valores e investigar academicamente um tema de interesse das crianças. Esses temas dialogam diretamente com a proposta educacional apresentada nesta dissertação, pois colocam o coletivo no centro da rotina escolar, trazem de forma intencional a discussão dos valores e buscam a excelência acadêmica por meio da exploração profunda de temas e conceitos.

Esses três objetivos foram desenhados como uma forma de trazer os três eixos do Bom Trabalho para uma perspectiva educacional. Eles se referem à intersecção entre os eixos, construindo uma relação dialógica entre os fundamentos do Bom Trabalho.

A começar pelo eixo da Excelência, que evidencia a preocupação com a execução de trabalhos e atividades. Esse componente técnico impulsiona crianças e professores a buscar o desenvolvimento aprofundado de conceitos. Em seguida, temos o Engajamento, que alia as disposições e motivações individuais, trazendo os interesses do indivíduo para o centro do processo educativo. Por fim, a Ética, que reflete sobre as relações interpessoais e comunitárias, discutindo as formas de interação do eu com o outro.

Dos pontos em comum desses temas veio a inspiração para o desenho das intervenções desta pesquisa. O diálogo entre Excelência e Engajamento foi traduzido como o estudo aprofundado de um tema de interesse das crianças. O trabalho em grupo é resultado da articulação entre os eixos Engajamento e Ética. Os polos Ética e Excelência deram origem ao estudo explícito de valores. Essas relações podem ser visualizadas por meio do seguinte diagrama:

Figura 14 – Esquema teórico representando a intersecção dos eixos do Bom Trabalho e os temas de trabalho criados a partir dessa relação.



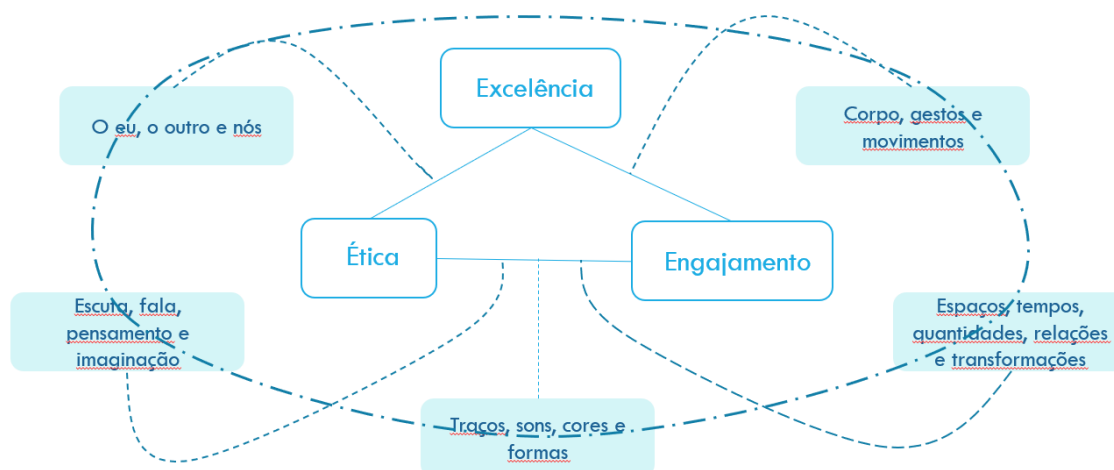
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além da estrutura teórica do Bom Trabalho, também utilizamos os campos de experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para elaborar as atividades. Para uma pesquisa que lida diretamente com a sala de aula, é importante estar em conformidade com os documentos curriculares.

No contexto da Educação Infantil, a BNCC delimita cinco campos de experiências que vão gerar diferentes aprendizados. A constituição de cada um desses eixos traz saberes específicos, com uma progressão de habilidades e vivências, mas é fundamental destacar que, na EI, os conhecimentos são apreendidos de forma polivalente e dialógica. Ou seja, dificilmente uma experiência na Educação Infantil será exclusivamente do campo da linguagem, ou só discutirá conceitos matemáticos. Pelo contrário, há uma integração de habilidades, conhecimentos e aprendizagens.

Nesta dissertação, além da complexidade das relações entre os campos de experiência curriculares, os colocamos em diálogo com os três eixos do Bom Trabalho. Representamos essas relações da seguinte forma:

Figura 15 – Esquema teórico representando as relações entre os eixos do Bom Trabalho e o currículo da Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com esse diagrama, podemos ver os cinco campos de experiências da BNCC: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As linhas tracejadas indicam o relacionamento entre as áreas de conhecimento e sua conexão com os eixos de Ética, Engajamento e Excelência. A forma como esses domínios estiveram integrados com as atividades realizadas durante a pesquisa estará mais clara a seguir.

As intervenções se deram em momentos guiados pelo professor e na interação livre entre crianças, materiais e sala de aula. Uma parte significativa da exploração do tema pelos alunos foi feita por meio da preparação intencional do ambiente de aprendizagem. O ambiente, como já explicitado ao longo da dissertação, tem um papel central no desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo da criança pequena, pois é na interação independente com o ambiente que a criança explora seus interesses, interage de forma não mediada com pares e constrói diferentes conceitos por meio da brincadeira.

A preparação do intencional do ambiente também atua no sentido de descentralizar a atuação do professor, pois possibilita que as crianças engajem com o tema e com atividades ligadas ao currículo de forma independente e espontânea. Nessa dinâmica, há também o desenvolvimento das percepções sobre preferências pessoais. Ao se permitir espaço e tempo para as crianças se envolverem em brincadeiras de suas escolhas, elas manifestam e exercem seus interesses.

6.1 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Cada pesquisa científica têm as suas especificidades, e não poderia ser diferente em pesquisas de âmbito educacional, principalmente com crianças muito pequenas. Ter crianças como objeto de estudo é, necessariamente, lidar com uma gama complexa de interações explícitas e implícitas, verbais, físicas, afetivas e sociais (HATCH, 2007).

No contexto da Educação Infantil, e sendo a pesquisadora a professora da turma, esse papel se torna mais desafiador, pois há uma barreira de poder instituída na sala. O adulto, no mundo infantil, impõe-se como uma autoridade, pois ensina, orienta, organiza e estrutura a vida da criança. Existe uma diferença de poder inclusive física e de tamanho, já que o adulto é grande e forte e a criança, pequena e fraca. Dessa forma, é de se esperar que a criança aja de uma maneira quando está próxima do adulto, sob a sua zona de influência, e de outra quando se vê longe de seu campo de visão.

A fim de construir uma representação mais precisa das influências das intervenções nas atitudes das crianças e mapear as suas atitudes próximas e longe da figura de poder, realizamos diferentes formas de captação das brincadeiras. Quando os alunos trabalharam diretamente com a professora/pesquisadora, os registros foram principalmente fotos e anotações das interações. Também capturamos interações espontâneas por meio da filmagem de brincadeiras, quando deixamos uma câmera filmando um grupo de crianças por um período mais longo de tempo. Com essa combinação de registros, pudemos captar tanto as interações mediadas por adultos, quanto as protagonizadas por crianças.

A estratégia de amplificar as formas de coletas de dados está muito presente em pesquisas na área da Educação Infantil. É comum que os registros realizados com essa faixa etária exijam uma criatividade maior do pesquisador na composição da coleta, pois muitas das interações infantis ainda são não verbais e sensíveis a diversos fatores ambientais (HATCH, 2007; MOMO; MARTÍNEZ, 2017; VILLAS BOAS, 2017).

Durante a organização do material coletado, criamos algumas divisões para refletir esses comportamentos diferentes das crianças em interações espontâneas e em mediadas por adultos. Para isso, criamos três conjuntos de

materiais: brincadeira livre, brincadeira inspirada por colegas e brincadeira inspirada pelo ambiente. Aqui, utilizaremos essas denominações para ilustrar as intervenções e suas relações com o currículo e os três Es.

6.1.1 Atividade 1 – O coletivo dentro da sala de aula

a) Eixos que estão relacionados: Ética, Engajamento.

b) Campos de experiências: O eu, o outro e nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

c) Tipo de interação: Atividade mediada pelo professor.

d) Estratégias utilizadas:

Estas atividades tinham como principal objetivo a valorização do trabalho em grupo, instigando a percepção de que podemos chegar mais longe quando trabalhamos em equipe. Paralelamente, também valorizamos os indivíduos que compunham esse grupo, destacando que nossas diferenças podem ser complementares e celebrando as diversas vozes dentro de um grupo.

Para tal, utilizamos quatro estratégias: dois jogos com foco no trabalho em equipe, a nomeação de “especialistas” e a criação de “formas de união”, em que exploramos as semelhanças entre membros da classe por meio de pequenos grupos.

Os jogos foram revisitados em diferentes momentos, com novos desafios e instruções crescentemente mais complexas. As diferentes etapas foram elaboradas de forma a apresentar uma estrutura inicial e, à medida que as crianças ficavam mais confortáveis com o estilo de jogo, foram introduzidos elementos que dificultavam a realização individual da tarefa, instigando a cooperatividade para a resolução dos problemas.

e) Ilustrações:

A seguir mostraremos alguns exemplos das atividades citadas acima, e comentários feitos a partir das sessões de esclarecimento.

1. O chão é lava: O primeiro, uma releitura de uma brincadeira infantil popular, começou com o objetivo simples de atravessar o tapete que virou lava. Então, foi acrescentado um novo elemento:

era preciso resgatar uma cesta de animais que ficou presa na lava. No início, os adultos colocaram os panos fazendo o caminho para atravessar o tapete e chegar até os animais. Depois, começamos a entregar os panos para as crianças construírem seus próprios caminhos. Em seguida, elas foram separadas em duplas e dividiram os tecidos. Por fim, todos os panos ficaram em uma cesta para as crianças traçarem juntas a estratégia de como colocá-los.

Figura 16 – Maria Clara utilizando os tapetes para atravessar a “lava”.



Fonte: arquivo pessoal (2023).

As falas a seguir foram registradas após uma sessão em que as crianças organizaram os tecidos e algumas partes estavam com um espaço maior:

“Tava muito longe, tinha que pular muito, muito” – F.

“Eu pulei muito alto” – A.

“Não pode pisar na lava, eu não pisei na lava” – M.

“Era muito fácil pular” – L.

Para estimular a resolução do problema, a professora não interveio durante a atividade. A dificuldade foi discutida na sessão de esclarecimento, e as crianças trouxeram a sugestão de deixar os panos “bem pertinho” uns dos outros.

Em outro momento, tivemos uma situação em que algumas crianças cortaram a fila para pular, e foram na frente dos amigos. Novamente, esse tema surgiu na sessão de esclarecimento:

“A fila tava maluca, não pode pisar [atravessar a lava] toda hora” – C.

Essas falas mostram algumas das reflexões trazidas pelas crianças durante as sessões e refletem explicitamente o aprendizado ocorrido em cada atividade. Conforme as crianças se acostumavam com a dinâmica das atividades e dos momentos de esclarecimento, sua habilidade de identificar pontos de sucesso e formas de crescimento também se refinava.

2. O jogo do balão: Esta é uma forma divertida de trabalhar a divisão de recursos. Com o objetivo de não deixar o balão tocar no chão, as crianças foram expostas, primeiro, a uma situação em que havia vários balões. Na próxima vez que brincaram, a turma foi dividida em pares, e cada par dividia um balão. Depois, foram feitos pequenos grupos dividindo um balão e, na última etapa, a turma inteira brincou com apenas um balão.

Figura 17 – João Pedro, segurando o balão, sem deixar os amigos brincarem.



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Destacamos, aqui, um caso ocorrido quando brincamos em duplas: João Pedro não ficou muito contente em dividir o balão com Luísa. Quando teve a oportunidade, segurou o balão e começou a andar pela sala, dizendo que aquela bexiga era só sua. Luísa tentou falar com ele, mas sem sucesso, e pediu a ajuda da professora. Quando lembramos J.P. que naquele dia todos estavam dividindo o balão com um amigo, ele se recusou a brincar e começou a chorar. Durante a sessão de esclarecimento desse jogo, algumas falas foram dirigidas para a situação:

“Ele tem que dividir” – Luísa

“Um amigo não dividiu e quis chorar. Não pode chorar” – Anne

“O meu irmão não divide o brinquedo comigo” – Maria Clara

Na vez seguinte em que jogamos o jogo, J.P. dividiu o balão com um pouco de encorajamento. Novamente esse tema voltou para o debate, inclusive, com uma fala do próprio J.P.:

“Hoje eu dividi, né?” – João Pedro

“A estrela foi que todo mundo dividiu” – Maria Teresa

Situações como essa demonstram a importância de retomar atividades para aprofundar suas dinâmicas e desenvolver o olhar para o que acontece dentro de uma atividade.

3. Talentos: Esta estratégia valoriza as habilidades das crianças dentro da sala de aula, destacando diferentes talentos e promovendo a cooperação entre elas. Para tal, estabelecemos “crianças com talentos”, que se destacavam em determinadas ações: usavam muito bem a tesoura, sabiam escrever algumas letras, desenhavam corações, conseguiam equilibrar blocos sem deixá-los cair, entre outras habilidades relevantes em uma sala de Educação Infantil.

Quando um dos alunos precisava de auxílio em uma atividade que fazia parte dos talentos da sala de aula, o professor estimulava que procurasse o respectivo colega. Os alunos começaram a buscar

uns aos outros quando precisavam de ajuda com coisas simples, como colocar um tênis.

Dessa forma, o professor sai do papel de protagonista do processo de ensino e deixa espaço para que as crianças desempenhem uma função mais ativa, ensinando e aprendendo umas com as outras. O docente assume então uma postura de mediador, auxiliando-as a se encontrarem e a reconhecerem no outro a possibilidade de aprendizado e conhecimento.

Figura 18 – Francisco com as orelhas do coelho decoradas (à esquerda); Francisco e David entretidos decorando os animais de pelúcia (centro); David decorando o coelho como mostrado por seu amigo (à direita).



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Nesta sequência de fotos, podemos ver Francisco, um menino que cuidava das bonecas da sala todos os dias e tinha como “talento” a decoração de bonecos e trabalhos. Seu amigo, David, queria colocar um enfeite na orelha do coelho, seu animal preferido, e foi encorajado a pedir ajuda para Francisco. Juntos, tiveram a ideia de colocar decorações nas orelhas dos coelhos. Os dois se

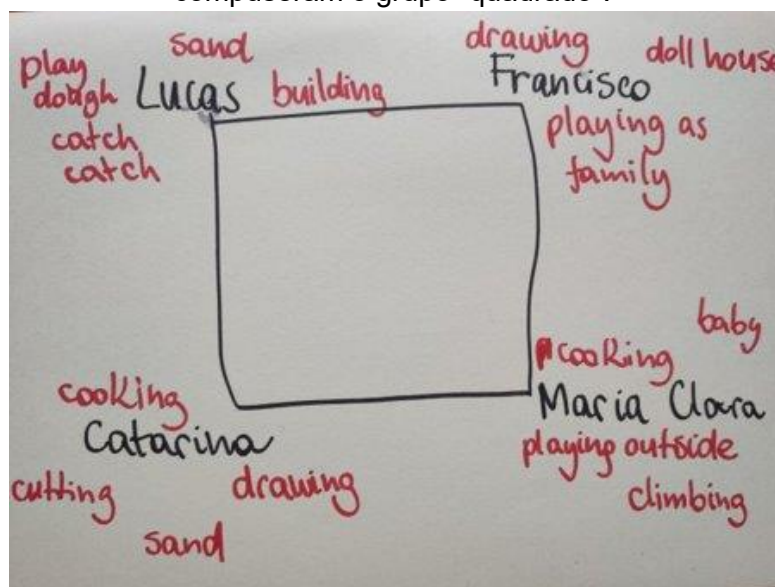
sentaram e ficaram entretidos, experimentando com diferentes amarrações e formas de decorar os bichinhos de pelúcia.

4. Formas de união: Nesta atividade, o objetivo era aproximar crianças que não brincassem muito juntas, ajudando-as a perceber interesses em comum. A partir dessa percepção, a ideia era estimular uma maior variedade de relações entre os membros da sala, encorajando outras formas de brincar e de se relacionar com o outro.

Para tal, agrupamos as crianças em pequenos grupos, de maneira que cada turma tivesse três ou quatro alunos. Escolhemos formas simples para representar a união entre os diferentes membros do grupo. Tínhamos os grupos “triângulo”, “retângulo”, “quadrado” e “círculo”.

Para cada grupo, desenhamos a forma e colocamos os nomes dos alunos nos entornos dela, simbolizando o pertencimento àquela forma. Então, perguntamos às crianças quais as suas brincadeiras favoritas na escola.

Figura 19 – Representação dos interesses das quatro crianças que compuseram o grupo “quadrado”.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme cada criança compartilhava as atividades de que mais gostava, as outras também percebiam elementos em comum, como brincar na areia e desenhar. Depois de termos identificado

interesses pessoais e em comum, as crianças foram desafiadas a procurar amigos diferentes para brincar e a compartilhar alguns daqueles interesses juntos. Cada aluno recebeu, em sua mão, o desenho da forma correspondente ao seu grupo para lembrá-lo do grupo a que pertencia ao longo do dia¹⁸.

Com essa brincadeira, estimulamos crianças que não brincavam juntas a identificarem interesses em comum com seus colegas, fornecendo um repertório de brincadeiras compartilhado. Assim, demos ferramentas iniciais para as crianças se engajarem em brincadeiras juntas, estimulando a ampliação dos círculos de amizades na sala de aula.

f) Explicitando o conhecimento:

Cada sessão de jogos em equipe se encerrava com uma reflexão coletiva sobre os sucessos, dificuldades e momentos mais importantes do jogo. Esse momento, chamado de “sessão de esclarecimento”, cumpria a função de explicitar os conceitos e aprendizagens contidas contidos na atividade. Por meio de um roteiro curto de perguntas, os objetivos da brincadeira, seus pontos fortes (estrela) e pontos para melhorar (desejos) eram discutidos abertamente. Dessa forma, as crianças tinham uma percepção mais aguçada do desdobramento das atividades escolares e conseguiam, inclusive, propor maneiras de melhorar seu desempenho. O esclarecimento era realizado com suporte visual, por meio de símbolos e desenhos, para facilitar a compreensão¹⁹.

6.1.2 Atividade 2 – Aulas sobre valores

a) Eixos que estão relacionados: Ética, Excelência.

b) Campos de experiências: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos.

¹⁸ Crianças pequenas, como as retratadas aqui, têm um tempo curto de atenção e de foco em atividades. Portanto, é importante que o educador lhes auxilie a manter o foco em uma atividade quando esta perpassa vários momentos do dia. O desenho na mão é uma estratégia para ajudar a lembrar os alunos de seu objetivo de brincar com amigos diferentes ao longo do dia.

¹⁹ Crianças de 3 e 4 anos ainda não começaram seu processo de alfabetização, sendo fundamental o uso de recursos visuais, concretos e sensoriais para auxiliá-las na retenção e compreensão de diferentes conceitos.

c) Tipo de interação: Atividade mediada pelo professor.

d) Estratégias utilizadas:

Em consonância com a explicitação de aprendizado à qual nos referimos anteriormente, essas aulas tinham como objetivo central a explicitação de diferentes valores, nomeadamente: justiça, empatia, respeito e gentileza. Ao trazermos esses conceitos abstratos para ações cotidianas, tornamos-lhes palpáveis e mais fáceis de serem entendidos e praticados dentro da dinâmica escolar.

Os quatro valores foram visitados de formas diferentes. Primeiramente a professora trazia um aspecto mais lúdico para o aprendizado de valores, iniciando sempre com uma história, a qual era encenada com fantoches e objetos, para um apoio visual à compreensão infantil. Por exemplo: “O cachorrinho da sala ficou triste porque não tinha nenhum brinquedo para brincar, pois o ursinho pegou todos os blocos”; ou “A girafa pisou no pé do crocodilo e saiu correndo sem falar nada”. Depois, a professora convidava as crianças para refletirem sobre os sentimentos dos diferentes personagens envolvidos e opinarem sobre formas diferentes de ajudá-los.

Em seguida, era apresentado o vocabulário referente aos valores, dando-se exemplos de seus significados. As opiniões das crianças eram mobilizadas quando solicitávamos a elas que pensassem em mais situações em que vivenciamos justiça e injustiça, que ações podem ser empáticas, o que significa demonstrar respeito e como ser gentis uns com os outros. O objetivo dessas aulas era segmentar o significado abstrato de um valor, colocando-o em ações simples e apropriadas para a faixa etária das crianças.

Conforme os alunos davam suas ideias, a professora reforçava o vocabulário discutido anteriormente, nomeando os valores por trás de suas falas. Dessa forma, mostrávamos como os diferentes valores estavam presentes na resolução de uma situação real.

Junto à nossa assistente, usávamos de forma consistente o vocabulário referente a valores, modelando, com as próprias falas

e atitudes das crianças, ações de justiça, empatia, respeito e gentileza.

Antes de iniciar as ilustrações dessa atividade, gostaríamos de abrir um breve parêntesis sobre o ensino de valores em uma sala de aula da Educação Infantil. Nesse momento da escolarização estamos fazendo uma introdução de conceitos profundos, que irão se complexificar ao longo da jornada escolar dos alunos – assim como conceitos matemáticos precisam ser fragmentados e expostos com ideias mais simples e abrangentes para, posteriormente, essas ideias serem refinadas, acrescentando-se mais nuances. Quando introduzimos valores às crianças, também apresentamos noções mais amplas que vão construir a base sobre a qual refinarão suas percepções e ideias.

Nesse sentido, é necessário expor os valores em uma linguagem e nível de complexidade acessíveis para crianças dessa faixa etária, facilitando a compreensão e aplicação dos conceitos. Essa simplificação é apenas um recurso didático que tem como objetivo criar uma estrutura conceitual inicial que possa ser mais elaborada no futuro.

Tendo em vista essa necessidade de adequação do material à faixa etária, os valores foram abordados com duas variáveis cada um:

- O valor de *justiça* foi discutido por meio da contraposição justo/injusto em situações concretas e cotidianas. Assim, analisamos uma forma simplificada de justiça, sem adicionar as ideias de equidade e igualdade dentro desse valor. Por exemplo, na aula em que discutimos como dividir o lanche da escola, não levamos em consideração que algumas crianças poderiam não estar com fome, o que deixaria a situação mais imprevisível e complexa para os alunos.
- Já o conceito de *empatia* foi apresentado em termos do pensamento no outro ao agir, levando às perguntas: Como seu/sua amigo/amiga vai se sentir com essa ação? Desse modo, convidamos as crianças a refletir de forma simples sobre a forma como o outro percebe nossas atitudes.

- A ideia de *respeito* foi introduzida a partir do contato com o outro, utilizando o olhar e a escuta. Maneiras mais abstratas e sutis de demonstrar respeito não foram abordadas, de forma a delimitar o tópico a ser discutido.
- Por fim, quando falamos de *gentileza*, atentamo-nos à forma como interagimos com o outro, criando uma contraposição gentil/rude. Relacionamos a gentileza e a rudeza com os sentimentos de felicidade e tristeza. Reconhecemos que há muitos outros sentimentos que podem ser gerados na interação interpessoal, mas, nesse primeiro contato, era necessário reduzir a quantidade de possibilidades para que o foco fosse no valor em si.

e) Ilustrações:

1. Justiça: A fim de aproximar a apreensão de conceitos abstratos pelos alunos, sempre nos referíamos a situações comuns da sala de aula. No caso do conceito de justiça, o gancho foi o momento do lanche, em que uma menina comeu mais bolo do que poderia e outras crianças ficaram sem o lanchinho.

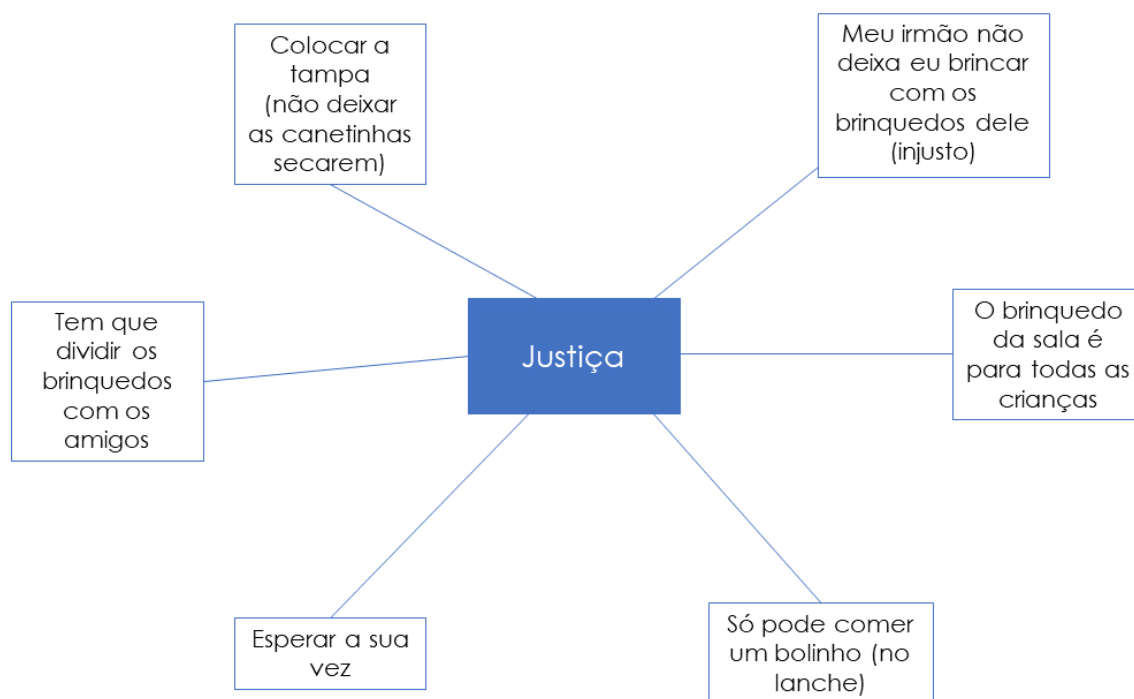
Aproveitamos a situação para contar uma história, utilizando fantoches e elementos visuais para facilitar o entendimento dos alunos. Nessa história, havia cinco crianças e cinco pedaços de bolo. A primeira criança comeu um pedaço de bolo, a segunda também comeu um pedaço de bolo, mas a terceira comeu três pedaços de bolo. Nesse momento, interrompemos a história e pedimos ajuda para pensar no que ia acontecer com as outras crianças. Rapidamente eles apontaram que não ia ter bolinho para todos comerem.

A partir dessa história, introduzimos o vocabulário de “justo” e “injusto”, explicitando os sentimentos de justiça – quando alguém faz boas escolhas, pensa no coletivo – e de injustiça – como a percepção de que alguém está agindo sem pensar nos outros –, refletindo sobre como as escolhas de cada criança impactam as outras.

Pedimos então para os alunos fecharem os olhos e pensarem em momentos de suas vidas em que sentiram que alguém estava

sendo injusto com eles, e como podemos agir de forma a ser justos com as pessoas ao nosso redor. Conforme as crianças davam seus exemplos, a professora os escrevia na lousa e os ilustrava com um desenho, para memorização mais fácil. Essa reflexão coletiva gerou o seguinte quadro:

Figura 20 – Quadro compilando as falas das crianças sobre o valor “Justiça”.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os exemplos trazidos pelas crianças²⁰ mostram a sua percepção do conceito de justiça aplicado a situações pertinentes aos conflitos que enfrentam cotidianamente, tanto em casa quanto na escola. Quando auxiliando os alunos a resolverem disputas variadas, as professoras usavam o vocabulário aqui exposto, perguntando se a situação era justa, e quais seriam as formas de resolver o atrito. Assim, além de referenciar os conceitos trabalhados em aula, propõe-se que as crianças ajudem a resolver seus próprios conflitos, identificando as questões centrais e propondo soluções.

2. Empatia: Este valor foi central nas intervenções realizadas, e os alunos puderam colocá-lo em prática por meio da adoção de um

²⁰ Gostaríamos de fazer um apontamento sobre a fala que menciona o irmão neste quadro: Maria Clara, autora da frase, faz uma conexão com situações fora da escola, expandindo o tema para além da sala de aula.

peixe betta. Além de estimular a parte acadêmica da intervenção (discutida em seguida, no ponto 3), cuidar de um animal gerou muitas conversas sobre o pensamento para além de si. Assim, as conversas utilizadas para a reflexão sobre empatia abordaram, de início, o peixe, batizado de Moranguinho pelas crianças em alusão aos seus detalhes vermelhos.

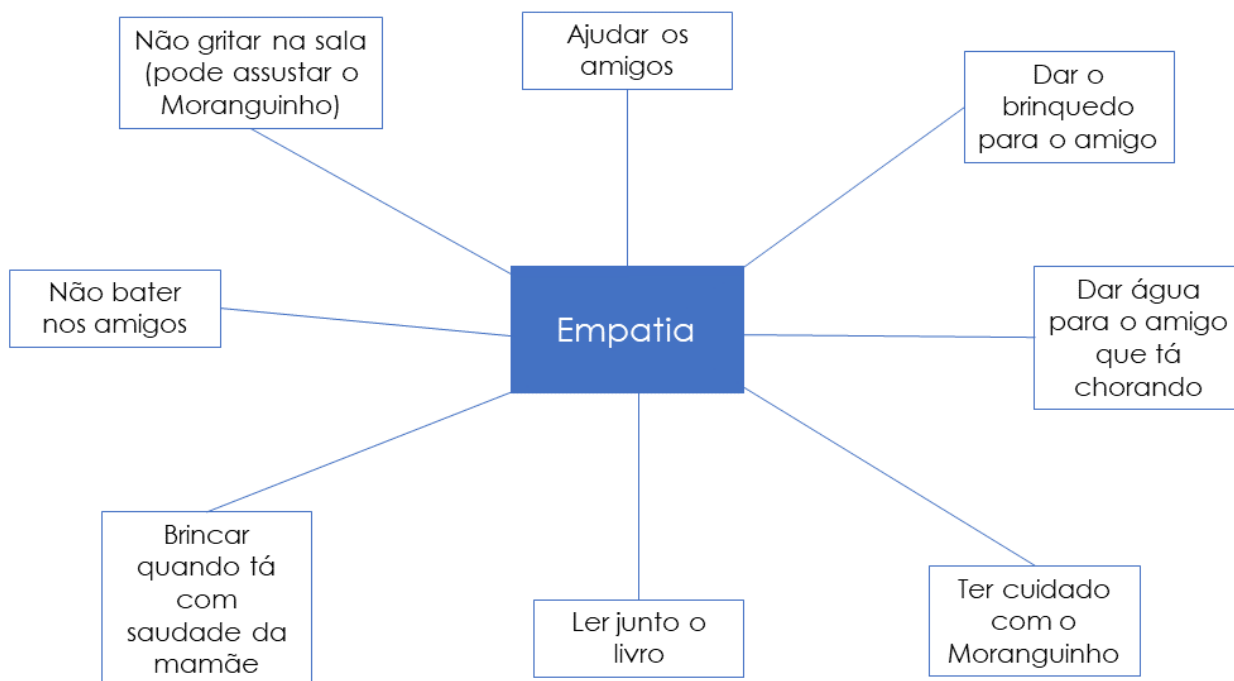
Era preciso aprender a cuidar dele e entender como se distinguem as suas necessidades das de uma criança ou um adulto. Dessa forma, deu-se início a uma reflexão sobre as diferenças entre animais, que posteriormente foi expandida para as diferenças entre pessoas. Como parte dessa compreensão mais ampla sobre o que nos faz únicos, fizemos um trabalho sobre diferenças e semelhanças entre as crianças.

Isso foi realizado a partir de temas próximos do universo infantil, em conversas sobre, por exemplo, diferentes estruturas familiares e as diferenças em gostos e preferências de cada um. Utilizamos, também, a estratégia de “talentos” apresentada anteriormente para ressaltar que cada um de nós tem desafios e formas de aprender diversos. Essas conversas eram retomadas constantemente, de forma reativa – a partir de comentários negativos feitos por crianças sobre seus pares – e de forma proativa – a partir de histórias encenadas com fantoches que retratavam cenas cotidianas em que os personagens atuavam com empatia.

Uma das histórias contadas foi a de um coelhinho que estava muito triste e começou a chorar. Um outro animal percebeu e perguntou para ele o que estava acontecendo. O coelhinho então disse que estava com muita saudade da mamãe. Nesse ponto, paramos a história, perguntando para as crianças como podíamos ajudar o coelhinho a se sentir melhor. Elas começaram a dar ideias: brincar com o coelhinho, olhar a foto das famílias, tomar água, brincar de massinha, brincar no parquinho, ler um livro... A partir dessas sugestões, fizemos um cartaz com as ideias apresentadas como referências para as crianças se lembrarem de diferentes formas de ajudar amigos que estão chateados.

Algumas dessas ideias tornaram a aparecer quando investigamos o significado de empatia:

Figura 21 – Quadro compilando as falas das crianças sobre o valor “Empatia”.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

As sugestões trazidas pelas crianças foram incorporadas no cotidiano da turma, que fez um uso ativo do cartaz de referências. Isso se reflete na representação do conceito de empatia, que trouxe elementos de boas escolhas com os amigos, assim como a preocupação com o peixe de estimação.

3. Respeito: Para facilitar a compreensão desse valor para as crianças, focamos no simbolismo de olhar e ouvir o outro. Iniciamos essa discussão a partir de uma história situada em uma escola de animais. Em breve seria o aniversário da girafa e ela estava animada, desenhando e pintando convites para entregar a seus amigos. Mas, quando começava a conversar com os amigos, eles estavam muito entretidos em suas próprias brincadeiras para lhe dar atenção. No final da história, a girafa começa a chorar e só então os amigos percebem que tem algo de errado. Ela então conta

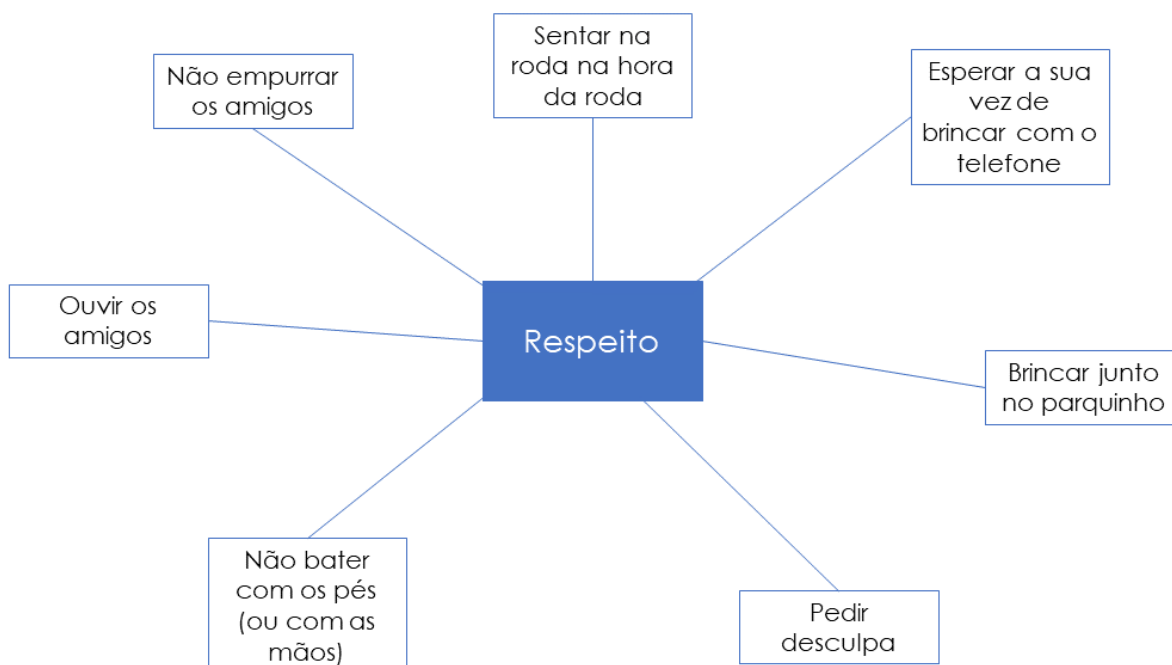
que estava tentando falar com eles o dia inteiro, sem receber atenção.

Esse foi o ponto de partida para trabalharmos a ideia de escuta vinculada à de respeito. A condução do olhar e da escuta foi fundamental na discussão desse valor, assim como a exploração do sentimento que a falta da escuta e de atenção gera em personagens e crianças. Durante a resolução de conflitos, lembramos os alunos de que olhar e escutar os colegas era um sinal de respeito e atenção.

Também praticamos estratégias para uma comunicação mais efetiva entre as crianças, coisas simples que não estão enraizadas em nessa fase da vida, como dizer o nome da pessoa a quem se dirige, falar olhando para as pessoas e usar o toque como uma forma de ganhar a atenção.

A partir das conversas realizadas, a turma trouxe as seguintes contribuições:

Figura 22 – Quadro compilando as falas das crianças sobre o valor “Respeito”.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

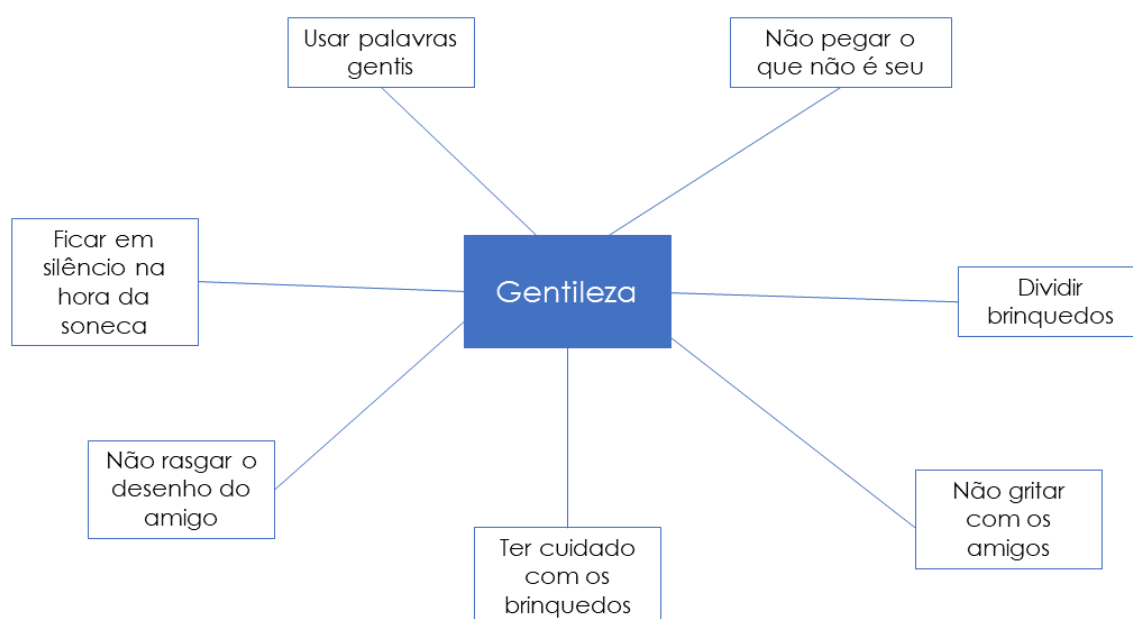
Nesse quadro, podemos ver uma maior variedade de falas que abordam temas como machucar os outros e dividir os brinquedos,

indicando uma sobreposição de outros conceitos, como o de justiça, na compreensão do conceito de respeito. O valor do respeito se mostrou mais difícil de ser compreendido e trabalhado dentro da sala de aula.

4. Gentileza: Este foi um tema bastante recorrente no cotidiano da turma, que contava com algumas crianças com dificuldades de controlar seu corpo quando interagindo com outros. Isso ocorria tanto como forma de resolução de conflito – por exemplo, empurrar para conseguir um brinquedo – como de forma acidental – por exemplo, pisar na mão de um colega ao tentar chegar mais perto para ver ilustrações em um livro.

As falas sobre gentileza usavam muito esses contextos, recontando cenas vividas com fantoches para ajudar as crianças a perceberem os desdobramentos desse tipo de ação. Durante a contação dessas histórias, pedíamos às crianças que ajudassem os personagens envolvidos, muitas vezes demonstrando com o próprio corpo como seria uma forma positiva de se relacionar com os outros. Desse modo, além de praticarmos o uso de palavras para resolver conflitos, também treinamos como encostar nos outros de maneira gentil, devagar e carinhosa.

Figura 23 – Quadro compilando as falas das crianças sobre o valor “Gentileza”.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao conversarem sobre o significado do termo “gentileza”, as crianças trouxeram de uma forma ampla o olhar para o outro, pontuando que era importante não só ter cuidado com o corpo dos amigos, mas com a forma de falar: não gritar com os colegas e fazer silêncio na hora da soneca, por exemplo.

f) Consolidando o conhecimento:

No trabalho com crianças pequenas, é fundamental a consistência de vocabulário e a repetição de frases de simples compreensão. O uso de recursos visuais também auxilia no entendimento e na assimilação de conceitos complexos. Em relação aos diferentes valores, além das aulas explícitas e das histórias ilustrativas, utilizamos gestos quando nos referenciamos a eles, para reforçar o significado do vocabulário. Esses gestos eram usados ao auxiliar as crianças a resolverem conflitos cotidianos, como divisão de brinquedos ou disputas físicas.

Como símbolo de “justiça”, colocamos as duas mãos abertas uma ao lado da outra para demonstrar a igualdade entre as partes; “empatia” significava uma mão sobre o coração; para “respeito”, o símbolo era colocar os dedos indicadores ao lado da têmpora, representando o olhar para o outro; já “gentileza” era uma mão fazendo carinho no outro braço, mostrando um toque gentil e carinhoso.

Quando abordamos com as crianças os valores como uma forma de resolver conflitos, utilizamos os gestos para ajudá-las a lembrar das ações que compunham determinado valor. Por exemplo, em um conflito gerado por uma disputa pela divisão de massinha, a professora perguntava: “Como podemos resolver esse problema de forma justa?”, e a pergunta era acompanhada do gesto indicando a igualdade entre partes.

6.1.3 Atividade 3 – O Fundo do Mar

a) Eixos que estão relacionados: Excelência, Engajamento.

b) Campos de experiências: Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

c) Tipo de interação: Preparação intencional do ambiente.

d) Estratégias utilizadas:

Este eixo compreende as atividades mais voltadas para o currículo da Educação Infantil, como a exploração de números, utilização de recursos visuais como desenhos para se expressar, aquisição de vocabulário, observação de ambientes e suas características etc. Esses conhecimentos foram abordados a partir de um tema provocativo, proposto por nós com o intuito de ser a faísca para uma investigação de diferentes conceitos por meio do prisma de um projeto temático.

O tema “fundo do mar” foi escolhido como uma inspiração a partir do interesse das crianças por animais e pela possibilidade de se trazer um animal desse ecossistema para a sala. Assim, adotamos um peixe betta como ponto de início do projeto. Além disso, realizamos algumas experiências para aguçar a curiosidade sobre o tema, como uma imersão digital no fundo do mar²¹.

A partir dos interesses das crianças, manifestados durante as aulas e com a interação livre com o ambiente, adicionamos mais elementos para a exploração. Por exemplo: os animais de plástico que despertaram maiores interesses foram para a área de pintura, a fim de serem observados e registrados por meio de desenho e pintura.

Dessa forma, por mais que o projeto se apoiasse em um ponto de partida proposto pela pesquisadora, havia uma flexibilidade na forma como as aulas e a provisão do ambiente eram planejadas, de maneira a acomodar os diferentes interesses que iam surgindo. Essa abertura permitiu que os alunos vissem sua curiosidade espelhada na sala de aula e por nós aprofundada. O reconhecimento pelas crianças de que elas também contribuem

²¹ Essa imersão foi realizada com a projeção de uma filmagem do fundo do mar, com mergulhadores e diversos animais aparecendo. As crianças foram levadas para uma sala escura onde três projetores diferentes criavam um espaço imersivo e diferentes materiais remetiam ao fundo do mar, como uma bandeja com areia, tecidos azuis e uma caixa com água.

para o que vai ser estudado constrói uma dimensão importante do eixo do Engajamento na sala de aula.

e) Ilustrações:

1. Exploração sensorial de praia – Utilizamos uma mesa da sala para criar um ambiente de praia, que estimulasse a imaginação e contação de histórias por meio dos personagens das crianças. Com areia, papel celofane, animais marinhos de plástico, conchas e bonequinhos com os rostos de cada criança na sala, criamos um minimundo para a exploração sensorial da praia.

Um dos alunos trouxe suas próprias experiências para a brincadeira e lembrou que as crianças (os bonequinhos com os rostos de cada um) não podiam ir para o fundo do mar. A partir dessa memória individual, trouxemos uma solução coletiva: a criação de barquinhos de papel para os bonecos irem para o mar.

Figura 24 – Crianças brincando na exploração sensorial de praia.



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A presença dos barquinhos inspirou outra criança a criar seus próprios barcos para levar os animais para passearem no mar. Ela utilizou blocos de Lego e montou barcos grandes, que carregavam peixes para alimentar os tubarões e pinguins. Seu próprio

bonequinho era o capitão do navio, e o dirigia para diferentes lugares.

Figura 25 – João Pedro e sua criação de Lego no “mar”.



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Essa ilustração mostra um pouco da dinamicidade que um projeto como esse tem na escola, pois o tema proposto é apenas o início de uma investigação. Os rumos do trabalho, os pontos que mais vão repercutir entre as crianças e proporcionar aprendizagens serão diferentes com cada turma.

2. Desenhos observacionais – Nesta proposta de exploração artística de animais do fundo do mar, colocamos alguns animais grudados na parede com papéis e aquarela, como um convite à pintura desses animais. Diversas crianças se engajaram de forma espontânea na atividade, algumas criando seus próprios temas do fundo do mar, como uma praia com areia e ondas, outras observando os detalhes dos peixes expostos e reproduzindo alguns desses elementos em suas criações.

Figura 26 – Martina e sua representação da praia (à direita); Catarina observa os peixes de brinquedo para pintar a sua representação de peixe (à esquerda).



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Muitas vezes as crianças adicionavam detalhes às suas pinturas, utilizando a sua imaginação para criar contextos e cenários para os personagens propostos. Na foto da direita, podemos ver Catarina representando um dos peixes e adicionando traços azuis, porque ele estava no mar.

3. Os sentidos na apreensão do mundo – Aqui, temos um elemento chave e característico da Educação Infantil: a utilização de formas sensoriais de apreensão do mundo. Nessa faixa etária, as crianças estão se desenvolvendo de forma concreta em relação ao mundo e utilizam seus diversos sentidos para assimilar conceitos e internalizar experiências.

Dessa forma, atividades apropriadas para a faixa etária em questão fornecem oportunidades para que os alunos explorem os temas com seus diferentes sentidos. Nas fotos a seguir, podemos ver crianças escutando o barulho do mar com conchinhas, brincando com animais marinhos e água e observando seu entorno

com um telescópio do mar, que tinha um papel celofane azul em uma das pontas, fazendo com que os ambientes ficassem imersos em “água”.

Figura 27 – David explorando os sons de conchas (à esquerda); João Pedro e Lucas brincando com água e animais marinhos (centro); Ronald olhando pelo telescópio do mar (à direita).



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Essas três brincadeiras envolvem diferentes habilidades, como a percepção dos sons; a criação de narrativas e exploração de causa e efeito com o uso de materiais como funis e peneiras; e a assimilação das cores do ambiente. Assim como muitas interações na Educação Infantil, essas aparentemente simples brincadeiras e as habilidades nelas envolvidas criam bases para sustentar aprendizados mais complexos.

A distinção de diferentes sons, por exemplo, está associada ao desenvolvimento da linguagem e será importante para desenvolver as habilidades de escrita e leitura, quando as crianças aprendem a representar e decodificar sons e letras. A criação de narrativas dentro de suas brincadeiras estimula a criatividade e o jogo simbólico, criando oportunidades para explorarem representações de situações e de suas próprias ideias. Já a exploração do movimento da água com o uso de materiais como funis e peneiras constrói o entendimento de diferentes propriedades e relações,

como a quantidade de buracos e a velocidade com que a água escoava. Assim, as crianças estão desenvolvendo seu pensamento matemático com essa brincadeira. Por fim, ao observar como as cores mudam com o uso do telescópio do mar, direcionam seu olhar para as diferentes formas e cores do ambiente ao seu redor. Os três exemplos expostos aqui representam como o ambiente intencionalmente planejado pode abrir possibilidades de engajamento, com temas e conceitos relevantes para a Educação Infantil. Com as brincadeiras descritas, as crianças estão experimentando com diferentes campos de experiências propostos pela BNCC: Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

f) Explicitando o conhecimento:

As fotos aqui expostas – e muitas outras mais – eram regularmente exibidas em aulas em grupo, sendo comentadas pela professora/pesquisadora, que destacava o aprendizado que estava acontecendo ali e fazia conexões. Um exemplo disso é a foto em que David escuta o barulho do mar na concha (Figura 27). Ao falar desse momento com as crianças, convidamos-lhes a pensarem sobre suas próprias experiências e se elas já tinham escutado conchas ou ido para a praia.

As crianças tinham, então, a oportunidade de ver o seu próprio momento de aprendizagem apresentado pela professora, e podiam comentar sobre o que lembravam da brincadeira ou exploração em questão. Também seus colegas podiam estabelecer suas próprias conexões sobre o que estavam vendo, o que permitiu aos alunos criar pontes entre o aprendizado dos outros e os seus próprios.

6.1.4 Atividade 4 – O livre brincar

a) Eixos que estão relacionados: Ética, Engajamento

b) Campos de experiências: O eu, o outro e nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

c) Tipo de interação: Brincadeira espontânea

d) Estratégias utilizadas:

Já pontuamos, anteriormente, a importância de o professor abrir espaço e tempo para as crianças interagirem de forma livre com seus pares e com o ambiente escolar. Nesses momentos de brincadeira espontânea, podemos ver como os alunos estão se apropriando do conhecimento e dos temas trabalhados em sala. O conhecimento acadêmico transparece, assim como alguns valores trabalhados em sala de aula.

Para esta seção, destacamos dois momentos: um em que fica mais evidente a incorporação de conceitos acadêmicos na brincadeira e outro em que valores subjetivos ficam evidentes. As brincadeiras apresentadas aqui não se referem diretamente ao projeto de fundo do mar, mas mostram como os princípios discutidos nas intervenções mediadas pela professora aparecem em contextos diferentes.

A segunda interação citada nesta seção foi obtida por meio de uma câmera que filmava uma parte da sala de aula de forma mais longa, para posterior identificação de momentos de aprendizagem valiosos.

e) Ilustrações:

1. Fazendo um livro: Martina estava animada na mesa de desenho e trabalhou longamente na produção de um livro. Com três folhas de papel, criou uma narrativa que incluía a representação de conceitos matemáticos trabalhados em sala de aula, como a criação de uma tabela para registrar dados.







A história de Martina se inicia com um arco-íris. Ela preencheu uma página com linhas coloridas, representando um arco íris “bem colorido”. A página seguinte mostra uma tabela feita pela aluna e a representação de cada cor desenhada em seu arco-íris. Martina fez uma sequência de linhas verticais e horizontais para recriar a tabela que tinha visto durante uma aula de matemática, e aplicou o conceito de representação de dados em sua brincadeira. Por fim, seu trabalho se encerra com o desenho de uma galinha (seu animal preferido) e a decoração de diversas estrelas na borda do papel.

Figura 28 – Martina e o livro que criou.

Fonte: arquivo pessoal (2023).

A versão de tabela de dados de Martina foi inspirada por uma aula em que apresentamos às crianças uma forma simples de organização de dados. Nesse momento, estávamos investigando diferentes animais da fazenda e pesquisamos com os alunos quais seriam seus animais preferidos. Então, organizamos os dados coletados em uma tabela como essa:

Figura 29 – Representação da tabela de organização de dados utilizada na sala de aula.

			✓		
✓			✓	✓	
✓		✓	✓	✓	✓
					

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme as crianças respondiam com seu animal de fazenda preferido, preenchíamos a tabela com vistos, para depois contarmos qual era o animal de que mais crianças gostavam.

Em sua brincadeira independente, Martina incorporou de forma espontânea uma estratégia matemática para representação de dados que tinha visto ser utilizada em contexto de ensino pela professora. Ao utilizar a tabela para contabilizar quantas cores seu arco-íris tinha, ela abstraiu o conceito inicial e o aplicou em outro contexto, apropriando-se da ideia matemática de representação de dados de forma independente.

2. Decorando com números: Nesta sequência, Maria Clara se inspirou com o uso de ursinhos coloridos em um arranjo que sua colega fez. Ao passar pelos ursinhos, disse “Nossa, que lindo!” e começou a procurar algum material com o qual pudesse trabalhar com cores também. Ela achou uma cestinha com números coloridos e começou a colocá-los um do lado do outro, fazendo um círculo na borda do banquinho da sala.

Figura 30 – Maria Clara decorando o banquinho com os números e Francisco (ao fundo).



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Durante o trabalho, Maria Clara constantemente parava para avaliar seu desempenho, olhando atentamente para as cores que estavam se formando e ajustando um ou outro número. Em determinado momento, ela colocou os braços para cima e comentou: “Está ficando lindo!”. Durante a atividade iniciada por

ela mesma, buscou a conexão com uma amiga próxima, dizendo que estava fazendo uma cadeira de números para ela se sentar. Maria Clara continuou concentrada na brincadeira, e escolheu diversos números até que eles preenchessem toda a volta do banquinho. Quando terminou o seu trabalho, olhou orgulhosa para o arranjo que havia feito e celebrou com as duas mãos para cima, comentando como o banquinho estava lindo. Ao perceber sua comemoração, um amigo se aproximou e viu como estava colorido o trabalho de Maria Clara. Francisco então partilhou da alegria da amiga, dizendo-lhe “Esse é o banquinho mais lindo que eu já vi”.

f) Explicitando o conhecimento:

Essa cena, capturada de forma espontânea na sala de aula e sem a intermediação de um adulto, mostra as duas crianças colocando em prática algumas das atitudes que exploraram com a professora. Inicialmente, Maria Clara usa o trabalho de outra pessoa como inspiração para sua própria atividade. Ela não reproduz apenas o que vê, mas incorpora alguns elementos e os combina com os materiais que encontrou. Em seguida, durante o decorrer da filmagem, tem uma postura ativa frente ao seu trabalho e reflete sobre a forma como este está se desenvolvendo.

Maria Clara busca vínculos sociais com seu trabalho e estabelece relações com uma amiga e com Francisco, que percebe a alegria dela e se aproxima para compartilhar de seu sucesso. Quando chega, Francisco usa palavras gentis e elogia o trabalho da amiga, que fica satisfeita pelo reconhecimento. Essa brincadeira singela demonstra, de forma espontânea, alguns dos conceitos trabalhados ao longo das intervenções com as crianças, como a preocupação com o tipo de palavras que usamos com os outros e o compartilhamento de momentos de sucesso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, discutimos pontos centrais para o desenvolvimento e o processo de educação de crianças. A perspectiva pedagógica por nós assumida trata a escola como elemento central em um processo de escolarização complexo e múltiplo que transmite conhecimentos e cultura, interage com a comunidade de seu entorno e é composto por uma rede de profissionais e crianças, cada qual um sujeito contextualizado em sua trajetória. Ao observar o desenvolvimento da criança, analisamos as estruturas neurobiológicas desse desenvolvimento, assim como as interações entre afetividade e cognição. Também abordamos o brincar como uma forma central na interação da criança com os outros e com o mundo, além dos direitos de aprendizagem e as experiências às quais a criança pequena deve ser exposta. A linha condutora que estrutura a narrativa teórica que tecemos aqui foi a teoria do Bom Trabalho, que reflete sobre a forma como o sujeito se posiciona em relação ao mundo. Os eixos Ética, Engajamento e Excelência compõem uma visão multifacetada do indivíduo em suas relações sociais, suas ocupações e considerando suas particularidades e interesses.

A dissertação procura preencher uma lacuna nos estudos pedagógicos sobre o Bom Trabalho ao propor que o uso deste seja ampliado para a Educação Infantil. A transposição de uma teoria de origem profissional para o contexto lúdico e de brincadeiras de uma escola para crianças pequenas é possível quando extraímos a essência dos conceitos elaborados por Gardner, Csikszentmihalyi e Damon, ou seja, quando analisamos o que constitui a estrutura da teoria e trazemos à luz o que significa produzir um bom trabalho, que seja ao mesmo tempo socialmente ético, pessoalmente engajante e tecnicamente excelente.

O amplo significado da palavra “trabalho” em inglês (*work*) nos auxilia nesse processo de destilação conceitual, pois aponta para uma gama de ocupações e realizações. Quem trabalha não é necessariamente o profissional remunerado, mas todos aqueles que se dedicam a diferentes ocupações. Nesse sentido, a confecção de uma malha de tricô é um trabalho, assim como a escrita de uma redação, a elaboração de um relatório financeiro ou a construção de uma torre por uma criança. A execução de um “bom trabalho” se dá de forma abstrata

em uma gama de situações e atividades, pois depende da forma como o sujeito vai interagir com o mundo à sua volta.

Abre-se então um leque de possibilidades de análise, entre eles, a Educação Infantil. Tanto crianças quanto professores podem se beneficiar de uma estrutura teórica que coloca em diálogo o eu, o outro e o fazer. De um lado, os princípios do Bom Trabalho incentivam o professor a reconsiderar sua própria prática, em um movimento pessoal e profissional de reflexão; do outro, as crianças têm acesso a uma perspectiva que considera seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e ético.

Como vimos ao longo da dissertação, o constructo do Bom Trabalho se mostra alinhado a teorias que pensam a criança e sua educação de forma complexa e multifacetada. Ao falar de desenvolvimento biológico, afetivo e neurológico, destacamos a importância das emoções e da afetividade na tomada de decisões e consolidação de aprendizagens, assim como as influências do sujeito em seu próprio desenvolvimento neurológico. As oportunidades e experiências às quais as crianças têm acesso, os seus interesses, o estímulo a certas conexões neurais em detrimento de outras e a intensa relação com o outro na construção de ferramentas sociais e conceitos – todos esses elementos estão em relação no desenvolvimento do sujeito.

Os benefícios da troca de ideias e experiências vão além de aprender a ter amigos e como “navegar” no mundo social, pois também auxiliam na estruturação cognitiva de conceitos e conhecimentos. Quando olhamos para o âmbito escolar, vemos a correlação entre o desenvolvimento saudável da criança e as oportunidades de explorar o mundo ao seu redor: tanto de forma física, com a manipulação de materiais, como de forma social, interagindo e brincando com crianças e adultos.

Essa noção de criança ativa, por sua vez, está em consonância com o currículo da Educação Infantil e seus direitos de aprendizagem e campos de experiência. Os documentos oficiais reconhecem a criança como um sujeito com opiniões, trajetórias, relações familiares e interesses próprios. Os documentos que regulamentam a formação e profissão do pedagogo também anunciam a importância do olhar do professor para a transmissão de conhecimentos relevantes e a consideração de aspectos sociais, afetivos e éticos em sua prática cotidiana. As diretrizes curriculares e formativas criam uma voz consonante, pois destacam a responsabilidade do profissional em gerir e prover, às crianças, uma

gama de experiências que estimulem o seu desenvolvimento em diferentes âmbitos e garantam o acesso à socialização, exploração e descoberta do mundo.

A proposta pedagógica exposta ao longo desta dissertação articula aspectos biológicos, sociais, éticos, pessoais e intelectuais, costurados de forma harmônica por meio das lentes do Bom Trabalho. Dessa forma, contribuímos para o avanço de estudos específicos dos princípios do BT, assim como propomos uma perspectiva teórica coerente para a Educação Infantil. Esta pesquisa inaugura possibilidades de estudos que coloquem a etapa da EI em diálogo com a teoria do Bom Trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2022.

ALMEIDA, Marcos. O brincar, a criança e o espaço escolar. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 39-56.

ANDRADE, Cyrce; MARQUES, Francisco. Brinquedos e brincadeiras: o fio da infância na trama do conhecimento. *In*: NICOLAU, Marieta Lúcia; DIAS, Marina Célia (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003. p. 37-74.

ARANTES, Valéria, *et al.* Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, n. 23, p. 77-94, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002724987>. Acesso em: 9 jan. 2023.

ARANTES, Valéria; SASTRE, Genoveva; GONZÁLEZ, Alba. Violência contra a mulher e representações mentais: Um estudo sobre pensamentos morais e sentimentos de adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n.1, p. 109-120, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/CJth7RtzmHMnGBRjVKqZ9yF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ARAÚJO, Ulisses. **Temas transversais, Pedagogia de Projetos e mudanças na Educação**. São Paulo: Summus, 2014.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas).

ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria (organizadora). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2017. (Coleção Pontos e Contrapontos).

AZEVEDO, Nair; LIMA, José. O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 26, p. 428-444, jul./dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p428>. Acesso em: 3 dez. 2022.

BEGO, Amadeu; TERRAZZAN, Eduardo. Características das apostilas de Ciências da Natureza produzidas por um sistema apostilado de ensino e utilizadas em uma rede escolar pública municipal. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17. N. 1, p. 59-83, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/GTBRXKmxMyBWfk8K34qsqbQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

BENGIO, Fernanda; BANDEIRA, Daniela; SANTANA, André. Racismo de Estado e Educação: apontamentos sobre o Novo Ensino Médio. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 91-110, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15639>. Acesso em: 27 out. 2022.

BERGER, Ron. **An ethic of excellence: building a culture of craftsmanship with students**. Portsmouth, UK: Heinemann, 2003.

BERGER, Ron. **A culture of quality: a reflection on practice**. New York: EL Education, 2019.

BERGER, Ron. **We are crew: a teamwork approach to school culture**. New York: EL Education, 2020.

BISSACO, Cristiane; BONACHINI-MENDES, Ana Cláudia; LIMA, Elieuzza. O arranjo espacial em escolas de educação infantil: reflexões sobre a proposta Fazer em Cantos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1319–1338, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8077>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. The implications of recent developments in Neuroscience for research on Teaching and Learning. **Journal of The Institute of Training & Occupational Learning**, Liverpool, v. 2, n. 2., p. 23-44, 2001.

BLASI, Augusto; GLODIS, Kimberly. The development of identity: a critical analysis from the perspective of the self as subject. **Developmental Review**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 404-433, dez. 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0273229785710179>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BORGES, Maria. O Amor no cérebro. **Princípios: Revista de Filosofia**. Natal, v. 22, n. 38, p. 125-135, maio/ago. 2015.

BORGES, Stella. Gil do Vigor protesta: por que pesquisadores no Brasil estão sem 'salário'?. **Uol Educação**, São Paulo, 7 dez. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/12/07/pesquisadores-bolsas-falta-depagamento.htm>. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Portal Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CP n. 1º, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 11, 16 de maio de 2006. Disponível em: file:///C:/Users/joao00/Downloads/CNE_rcp0106-1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Censo Escolar 2021: divulgação dos resultados. **Portal Gov.br**, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/121reas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRONK, Kendall. Educating for Good Work. In: GARDNER, Howard (ed.). **Good Work: theory and practice**. Cambridge, MA: GoodWork Project, 2010. p. 213-226.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CANAVIEIRA, Fabiana. Uma nova sociologia em defesa das crianças e de suas infâncias. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 1, p. 125-149, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6963>. Acesso em: 27 out. 2022.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, Guilherme; SILVA, Eliane. As religiões afro-brasileiras na escola. **Revista Ibero-americana de Educação**, [S. l.], v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3012>. Acesso em: 27 out. 2022.

CASTRO, Gabriel. Modelo inflexível e aperto orçamentário ameaçam pesquisa no Brasil. **Gazeta do Povo**, 16 abr. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/121ducação/modelo-inflexivel-e-aperto-orcamentario-ameacam-pesquisa-no-brasil/>. Acesso em: 9 jan. 2023.

CHAKUR, Cilene. **A desconstrução do construtivismo na Educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

CHIA, Pauline. Doing good in a time of testing: enduring work of public school teachers in Singapore. **The Good Project (site)**, feb. 2011. Paper Database.

Disponível em: <https://www.thegoodproject.org/paper-database>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CHRISTODOULOU, Joanna; SINGH, Vanessa. "Rest is not idleness": implications of the brain's default mode for human development and education. *In: IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning and the brain: exploring the educational implications of affective Neuroscience**. New York: W. W. Norton & Co., 2007. p. 29-42.*

CONSENZA, Ramon. GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORAZZA, Sandra. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos críticos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s135-s144, dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CRUZ, Leonardo; VENTURINI, Jamila. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 28, p. 1060-1085, 15 dez. 2020. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1060>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CZEKALSKI, Elisandra; SCHNECKENBERG, Marisa. A Utilização de sistemas privados de ensino na educação pública: o divórcio entre a teoria e a prática nas políticas educacionais. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90370>. Acesso em: 3 jan. 2023.

DAMASIO, Antonio. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Original 1994.

DAMASIO, Antonio. **O Mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Original 1999.

DAMASIO, Antonio. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMASIO, Antonio; CARVALHO, Gil. The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. **Nature Reviews: Neuroscience**, [S. l.], v. 14, p. 143-152, feb. 2013. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nrn3403>. Acesso em: 27 out. 2022.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAROS, Otávio. Fisiologia e filosofia das emoções. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Porto Alegre**, v. 4, n.3, p. 208-212, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/2086>. Acesso em: 2 dez. 2022.

DIAS, Marina Célia. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. *In*: KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 55-70.

DIAS, Marina Célia. O Direito da criança e do educador à alegria cultural. *In*: NICOLAU, Marieta Lúcia; DIAS, Marina Célia (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 231-240.

DOWLING, John. **Understanding the brain: from cells to behaviour to cognition**. New York: W. W. Norton & Company, 2018.

EASLEY, Laura. Does the GoodWork toolkit resonate with low-income youth? **GoodWork Project Report Series**, Cambridge, MA, n. 91, p. 1-38, 2014. Paper Database. Disponível em: <https://www.thegoodproject.org/paper-database>. Acesso em: 4 jan. 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EL EDUCATION. Snakes are born this way. 1 vídeo (1min 41s). **Vimeo**, 19 out. 2012. Disponível em: https://vimeo.com/51762436?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=2957133. Acesso em: 20 jan. 2023.

FARIA, Luciana; FRANCESCHINI, Sheila. Possíveis contribuições das teorias da Cognição Corporificada e Mente Estendida na aprendizagem e na música. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. esp. 2, p. 650-656, jul./dez.2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332159973_POSSIVEIS_CONTRIBUICOES_DAS_TEORIAS_DA_COGNICAO_CORPORIFICADA_E_MENTE_ESTENDIDA_NA_APRENDIZAGEM_E_NA_MUSICA. Acesso em: 5 jan. 2023.

FISCHMAN, Wendy; BARENSEN, Lynn. **The GoodWork toolkit: excellence, ethics, engagement**. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, 2010.

FLORES, Maria Luiza; TIRIBA, Léa. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais Brasileiras. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 157, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422>. Acesso em: 4 maio 2022.

FORTE, Joannes *et al.* Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 44, e173362, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X5B49qmhkys53gb55K5NYv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2022.

FOSNOT, Catherine. PERRY, Randall. Constructivism: A psychological theory of learning. *In*: FOSNOT, Catherine (ed). **Constructivism: theory, perspectives and practice**. New York: Teachers College Press, 2005. p. 19-51.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 2017. Original 1946.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOVERNO 'raspou' orçamento de universidades federais enquanto país via jogo do Brasil, diz Andifes. **G1 Educação**, [S. l.], 29 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/11/29/governo-raspou-orcamento-de-universidades-federais-enquanto-pais-via-jogo-do-brasil-diz-andifes.ghtml>. Acesso em: 9 jan. 2023.

GOVERNO realiza novo corte de R\$ 244 milhões no ensino superior. **Brasil Escola**, 29 nov. 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/governo-realiza-novo-corte-de-r-244-milhoes-no-ensino-superior/3128670.html>. Acesso em: 9 jan. 2023.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 137-150.

GARDNER, Howard; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; DAMON, William. **Good Work**: when excellence and ethics meet. New York: Basic Books, 2001.

GARDNER, Howard. I. What is Good Work? II. Achieving Good Work in turbulent times. **The Tanner Lectures on Human Values**, Cambridge, MA, v. 28, p. 199-233, 2009. Disponível em: <https://thc.utah.edu/public-programs/tanner-lectures/howardgardner.php>. Acesso em: 5 jan. 2023.

GIL, Juana Sancho. Prólogo. *In*: CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 9-12.

GLASERSFELD, Ernst von. Introduction: aspects of Constructivism. *In*: FOSNOT, Catherine (ed.). **Constructivism: theory, perspectives and practice**. New York: Teachers College Press, 2005. p. 13-18.

GRAY, Peter. **Free to learn: why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant and better students for life.** New York: Basic Books, 2013.

HATCH, Amos. **Early childhood qualitative research.** New York: Taylor & Francis Group, 2007.

HEDGES, Helen; COOPER, Maria. Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education. **Teachers and teaching: theory and practice**, UK, v. 24, n. 4, p. 369-383, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2018.1430564?journalCode=ctat20>. Acesso em: 3 jan. 2023.

HERMINIO, Beatriz. O centenário de Darcy Ribeiro e a educação brasileira. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (site)**, São Paulo, 11 mar. 2022. Seção Notícias. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/o-centenario-de-darcy-ribeiro-e-a-educacao-brasileira>. Acesso em: 9 jan. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia (org.). **Complexidade e relações na Educação Infantil.** São Paulo: Phorte, 2019. p. 19-72.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia (org.). **Complexidade e relações na Educação Infantil.** São Paulo: Phorte, 2019.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *In*: IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience.** New York: W. W. Norton & Co., 2015. p. 21-28.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DARLING-HAMMON, Linda; KRONE, Christina. **Nurturing nature: how brain development is inherently social and emotional, and what this means for education.** **Educational psychologist**, [S. l.], v. 54, n. 3, p. 185-204, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2019.1633924?journalCode=hedp20>. Acesso em: 19 nov. 2022.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; FISCHER, Antonio. Neuroscience bases of learning. *In*: IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience.** New York: W. W. Norton & Co., 2015. p. 47-54.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; GOTLIEB, Rebecca. Embodied brains, social minds, cultural meaning: integrating neuroscientific and educational research on

social-affective development. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 54, n. 1S, p. 344S-367S, apr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320147214_Embodied_Brains_Social_Minds_Cultural_Meaning_Integrating_Neuroscientific_and_Educational_Research_on_Social-Affective_Development. Acesso em: 19 nov. 2022.

KATZIR, Tami; PARÉ-BLAGOEV, Juliana. Applying cognitive neuroscience research to education: the case of literacy. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 53-74, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241205152_Applying_Cognitive_Neuroscience_Research_to_Education_The_Case_of_Literacy. Acesso em: 19 nov. 2022.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KAHNEMAN, Daniel. Evaluation by moments: past and future. *In*: KAHNEMAN, Daniel; TVERSKY, Amos (ed.). **Choices, values and frames**. New York: Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation, 2000. cap. 38.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

KNOOP, Hans Henrik. Goodwork after 15 years: in education, leadership and beyond. *In*: GARDNER, Howard (ed.). **Good Work: theory and practice**. Cambridge, MA: GoodWork Project, 2010. p. 63-84.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2022.

LOPES, Raquel. Pastor retira boneca afro em creche de Vitória e diz ser símbolo de macumba. **G1**, 11 ago. 2017. Seção Espírito Santo. Disponível em: <https://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/pastor-retira-boneca-afro-em-creche-de-vitoria-e-diz-ser-simbolo-de-macumba.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LOUGHRAN, John. **Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modelling**. London: Falmer Press, 1996.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 57-98.

MARCOLAN, Simone. Espaços de formação continuada de professores em escolas pequenas e isoladas: uma lacuna a ser preenchida. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n. 2, p. 280-281, 2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/580>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MATOS, Camila. Pensando a formação inicial de professores e suas incompletudes: lacunas. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 35-49, set./dez. 2015. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/189>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MÁXIMO, Wellton. Bloqueio no orçamento das universidades federais é suspenso. **Portal EBC**, Brasília, 1 dez. 2022. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-12/bloqueio-no-orcamento-das-universidades-federais-e-suspenso>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MOMO, Mariangela; MARTÍNEZ, Albertina. O trabalho pedagógico criativo na educação infantil diante da cultura de mídia e do consumo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n.p., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qPKs3xTKvH9sbvjFqRrH8YJ/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MORENO, Montserrat *et al.* **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Como construímos universos: amor, cooperação e conflito**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2014. Original 2010.

MORIN, Edgar. From the concept of System to the paradigm of complexity. **Journal of Social and Evolutionary Systems**, Ontario, v. 15, n. 4, p. 371-385, 1992. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1061736192900248>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MORIN, Edgar. Organization and complexity. **Annals New York Academy of Sciences**, New York, v. 879, n. 1, p. 115-121, 2006. Disponível em: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-6632.1999.tb10410.x>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORWAY, Laurinda *et al.* Contemplation and implications for good work in teaching. **Good Work Project Report Series**, Cambridge, MA, n. 6, n.p., aug. 1998. Updated feb. 2021.

MOSS, Peter. Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: provocation and hope for a renewed public education. **Improving Schools**, UK, v. 19, n. 2, p. 167-176, 2016.

MOURÃO JÚNIOR, Carlos Alberto; FARIA, Nicole. Memória. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

NICOLETI, João Ernesto. A lógica da terceirização do ensino por redes públicas municipais por meio da contratação de empresas privadas de ensino na região de São José do Rio Preto – SP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 2-14, 2011.

NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando. Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 285-298, maio/ago., 2017.

NIKITINA, Svetlana. From a community of people to a community of disciplines: The art of integrative Humanities at St. Paul's School. **The Good Project (site)**, sept. 2002. Paper Database. Disponível em: <https://www.thegoodproject.org/paper-database>. Acesso em:

NIKITINA, Svetlana; MANSILLA, Veronica. Three strategies for interdisciplinary and science teaching: a case of illinois mathematics and science academy. **Good Work Project Report Series**, Cambridge, MA, n. 21, n.p., mar. 2003. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228379792_Three_Strategies_for_Interdisciplinary_Math_and_Science_Teaching_A_Case_of_the_Illinois_Mathematics_and_Science_Academy. Acesso em: 5 jan. 2023.

NOVAIS, Gercina; NUNES, Silma. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. esp., p. 1056-1086, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46457>. Acesso em: 27 out. 2022.

NUNES, Vicente. 'Fuga de cérebros' do Brasil para o exterior bate recorde. **Correio Braziliense**, Brasília, 11 dez. 2022. Seção Eu Estudante – Trabalho & Formação. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2022/12/5057142-numero-de-brasileiros-que-estao-trabalhando-no-exterior-e-recorde.html#>. Acesso em: 9 jan. 2023.

OLIVEIRA, Zilma *et al.* **O Trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

PACHECO, José. Bem dissera Darcy que a crise da educação não era uma crise, mas um projeto. **Movimento de inovação na educação**, [S. l.], 9 dez. 2021. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/bem-dissera-darcy-que-a-crise-da-educacao-nao-era-uma-crise-mas-um-projeto/>. Acesso em: 9 jan. 2023.

PÁTARO, Cristina; ARANTES, Valéria. O “Bom Trabalho” e a formação de pedagogas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e237778, n.p., 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NZY6q3zjbdj7CRNKN4X4gPB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2023.

PERKINS, David. **Making learning whole**: how seven principles of teaching can transform education. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

PIAGET, Jean. **The construction of reality in the child**. London: Routledge, 2000. Original 1954.

RESENDE, Tania. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 159-184, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/T45V5qF4x7bT7z3sBd7HnPm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2023.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. *In*: RIBEIRO, Darcy. **Ensaios insólitos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986. p. 3-20.

RIORDAN, Meg; KLEIN, Emily. Environmental education in action: how expeditionary learning schools support classroom teachers in tackling issues of sustainability. **Teacher Education Quarterly**, San Diego, v. 37, n. 4, p. 119-137, fall 2010. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23479463>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ROITMAN, Isaac. A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto. **UNB Notícias**, Brasília, 14 out. 2022. Seção Opinião. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>. Acesso em: 9 jan. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”, realizado em Brasília de 20 a 22 de setembro de 2005. **Educação Infantil e Diversidade Étnico-racial (site)**, [s. d.]. Seção Biblioteca, Textos. Disponível em: <https://educacaoinfantil.ceert.org.br/#biblioteca>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RUSSEL, Bertrand. **History of western philosophy**. London: Routledge Classics, 2004. Original 1946.

SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. (Original 1963).

SILVA, Marcio; MUZZETI, Luci. Educação Brasileira: projeto de uma crise. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 223-243, maio/ago. 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v8n2p223-243>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SOARES, Adriana. **Da relação professor-aluno: a má turma e a boa turma**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOLOMON, Becca; FELDMAN, Greg; LELACHEUR, Marcy. Good work among dedicated young professionals. **Good Work Project Report Series**, Cambridge, MA, n. 5. n.p., jul. 2000. Disponível em: <https://searchworks.stanford.edu/view/5164733>. Acesso em: 5 jan. 2023.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TÖWS, Ricardo Luiz. BERTOLINI, Bruna Laís. Desafios educacionais em tempos de ensino remoto: ressignificando a presencialidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: CIET EnPED, 2020. n.p. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/issue/view/7>. Acesso em: 3 dez. 2023.

THE GOOD PROJECT. Lesson plans: the Good Project. **The Good Project (site)**, 2022. Versão atualizada em agosto de 2022. Disponível em: <https://www.thegoodproject.org/lesson-plans>. Acesso em: 5 set. 2022.

THOMPSON, Ross. Early Foundations: Conscience and the development of moral character. *In*: NARVAEZ, Darcia; LAPSLEY, Daniel. **Personality, identity and character**: explorations in Moral Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 159-184.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILLAS BOAS, Maria José. Longas tardes: mosaicos fotográficos de crianças em acupe/ba. **Revista Mundaú**, Maceió, n. 3, p. 122-147, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/3462>. Acesso em: 8 set. 2022.

VEREADOR muda nome de creche Arco-Íris por “promover o homossexualismo”. **Universa – UOL**, 16 jul. 2018. Seção LGBTQIA+. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/130educação/2018/07/16/vereador-muda-nome-de-creche-arco-iris-por-promover-o-homossexualismo.htm>. Acesso em: 15 jan. 2022.

WHITEBREAD, David. Play: the new renaissance. **International Journal of Play**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 237-243, 22 oct. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21594937.2018.1532952>. Acesso em: 2 dez. 2022.