

Artigo

Práticas Educativas de Direito a Participação: Bebês Sim, Passivos Não

Right to Participation Educational Practices: Babies Yes, Liabilities No

Derecho a las Prácticas Educativas de Participación: Bebés Sí, Pasivo No

Erone Hemann Lanes¹, Jordana Wruck Timm²

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen - SC, Brasil

Resumo

Práticas educativas que assegurem a participação infantil como um direito da criança é um desafio complexo aos/as professores/as que atuam na Educação Infantil, sobretudo no grupo dos bebês. Este estudo de cunho bibliográfico se propõe a contribuir com as discussões da área, buscando indícios acerca das nuances que emergem das práticas educativas realizadas com os bebês no contexto de atendimento formal e coletivo das instituições para, diante destas, refletir sobre os limites e possibilidades de práticas voltadas a assegurar a participação como um direito. O conceito de currículo orientador das práticas, os contextos de vida das crianças fora da instituição educativa, a articulação entre as ações de educar e cuidar e a complexa sutileza necessária ao trabalho docente realizado com os bebês compõem o conjunto de nuances discutidas para buscar indícios de como as práticas educativas podem se efetivar à luz do direito à participação infantil. Como considerações finais, destaca-se que, diante das especificidades e sutilezas que permeiam a educação dos bebês, é preciso que a todo momento os adultos envolvidos no processo se questionem sobre como exercem suas práticas, sobre quais concepções orientam seus fazeres, sobre como planejam e possibilitam a participação dos bebês no dia a dia, de modo que se construa uma prática educativa forjada com eles e não somente para eles.

Abstract

Educational practices that ensure child participation as a child's right are complex challenges for teachers working in Early Childhood Education, especially in the infant group. This bibliographic study aims to contribute to discussions in the field, seeking evidence about the nuances that emerge from educational practices carried out with infants in the context of formal and collective care in institutions, and in light of these, to reflect on the limits and possibilities of practices aimed at ensuring participation as a right. The concept of curriculum guiding practices, the contexts of children's lives outside the educational institution, the articulation between educational and care actions, and the complex subtlety necessary for teaching work with infants comprise the set of nuances discussed to seek indications of how educational practices can be implemented effectively in light of the right to child participation. As final considerations,

¹ Doutoranda em Educação Programa de Pós-graduação em Educação (URI/FW), Bolsista Capes, modalidade I. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5682-6210>. E-mail: eronehl@gmail.com

² Doutora em Educação (PUC/RS), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (URI/FW). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4445-1909>. E-mail: jordana@uri.edu.br



it is highlighted that, given the specificities and subtleties that permeate infant education, the adults involved in the process must constantly question themselves about how they exercise their practices, which conceptions guide their actions, how they plan and enable infant participation in daily life, so that an educational practice is built with them and not just for them.

Resumen

Las prácticas educativas que aseguren la participación infantil como un derecho del niño son un desafío complejo para el profesorado que trabaja en la Educación Infantil, especialmente en el grupo de los bebés. Este estudio de carácter bibliográfico se propone contribuir a las discusiones del área, buscando indicios sobre los matices que emergen de las prácticas educativas realizadas con los bebés en el contexto de atención formal y colectiva de las instituciones, para, ante estas, reflexionar sobre los límites y posibilidades de prácticas dirigidas a asegurar la participación como un derecho. El concepto de currículo orientador de las prácticas, los contextos de vida de los niños fuera de la institución educativa, la articulación entre las acciones de educar y cuidar y la compleja sutileza necesaria para el trabajo docente realizado con los bebés componen el conjunto de matices discutidos para buscar indicios de cómo las prácticas educativas pueden llevarse a cabo a la luz del derecho a la participación infantil. Como consideraciones finales se destaca que, ante las especificidades y sutilezas que permean la educación de los bebés, es necesario que en todo momento los adultos involucrados en el proceso se cuestionen sobre cómo ejercen sus prácticas, sobre de qué concepciones orientan sus quehaceres, sobre cómo planifican y posibilitan la participación de los bebés en el día a día, de modo que se construya una práctica educativa forjada con ellos y no solo para ellos.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Educação Infantil; Bebês.

Keywords: Educational Practices; Child education; Babies.

Palabras claves: Prácticas educativas; Educación Infantil; Bebés.

1. Introdução

O reconhecimento da criança como sujeito de direito à educação desde recém-nascido, determinado pela Constituição Federal de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, impulsionaram a educação na infância em espaços coletivos e a ampliação significativa do acesso dos bebês e crianças às instituições formais de Educação Infantil. Essa oferta vem desencadeando mudanças importantes no cenário educacional e social, ampliando a concepção de educação na infância de uma perspectiva prioritariamente assistencialista para a compreensão de que o atendimento institucionalizado constitui um processo educativo e tem papel fundamental na humanização do sujeito, assegurando-o como um direito de toda criança.

Desde então, a reinvenção das práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil ganha constantemente reforço, tanto no âmbito das orientações legais (Brasil, 1998; 1999; 2009a; 2009b; 2017), vistas pelos estudiosos da área com maior ou menor coerência com as especificidades do trabalho nesta etapa, quanto no âmbito das teorias e pesquisas acadêmicas. Destacam-se, sobretudo, aquelas que defendem a identidade das práticas educativas e a necessidade de um currículo específico para essa faixa etária (Barbosa, 2010; Fochi, 2015b).

Conforme Delgado (2013), não existe uma linearidade histórica em termos de compreensão e sensibilidade voltadas à pequena infância, observa-se um vai e vem de ideias retrógradas e outras mais avançadas, que podem se suceder no mesmo período, porém, em cenário nacional, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vivenciamos nesses últimos anos um movimento de reestruturação das práticas.

Embora muitas críticas possam ser tecidas ao fato de a BNCC apresentar um discurso tendencioso que estabelece como sinônimos currículo mínimo e base nacional comum, influências diretas do setor empresarial nas instâncias de discussão e de decisão das políticas públicas em educação e ênfase dada aos processos avaliativos para o alcance de índices (Limaverde, 2015), na etapa da Educação Infantil, a reafirmação dos direitos da criança, traduzidos pelos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), combinados à mudança do arranjo curricular por áreas de conhecimento para campos de experiências, representou uma grande novidade, demandando estudos e formações entre os professores(as) e as redes de educação, com vistas a compreender a lógica de um currículo que não se estrutura em conteúdos prévios, mas se centra na experiência da criança, ou seja, no modo como ela constrói sentido sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (Fochi, 2015a; 2016; 2020).

Nesse âmbito, as práticas educativas entendidas “como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem” (Marques; Carvalho, 2016, p. 123) estão cerceadas por fatores que envolvem o contexto de oferta, a concepção de criança, infância, políticas e pedagógicas da instituição, o contexto singular social e cultural de cada criança, a formação e a subjetividade docente, entre outros aspectos, que no decorrer de seu desenvolvimento revelam a que formação humana são tributárias e quais objetivos almejam alcançar enquanto espaço formal de educação.

É notório que ao contrário de áreas do conhecimento que são identificadas com fronteiras bem definidas, a etapa da Educação Infantil contempla aspectos que lhe dão grande complexidade e nos levam a pensar, enquanto docentes das instituições formais e enquanto membros(as) da sociedade que recebe, acolhe e educa as crianças, sobre o que elas querem, sobre o que precisam e como desenvolver práticas educativas de efetivação dos seus direitos e aprendizagens.

No contexto específico do trabalho com os bebês, cabe destacar o papel dos(as) professores(as), pois são os principais responsáveis por pensar, planejar, organizar e garantir as relações humanas, espaços, tempos, materiais e condições que promovam o desenvolvimento e os direitos das crianças pequenininhas (Silva et al., 2018). Tal papel, nos convoca a refletir constantemente sobre o que podem os bebês? Quais suas potencialidades para a participação nas práticas?

Diante do exposto, nos apontamentos apresentados neste estudo, buscamos refletir acerca das seguintes questões: quais nuances emergem no/do contexto das práticas educativas realizadas com os bebês na instituição de Educação Infantil? E, diante de tais nuances, quais os limites e possibilidades para assegurar a participação como um direito dos bebês?

2. As nuances da prática educativa realizada com os bebês: buscando indícios

Como ponto de partida, para reflexão sobre as práticas educativas realizadas com os bebês, elencamos o termo “nuance” como aquele que melhor traduz a complexidade que permeia o processo. Conceituada como termo utilizado para expressar a diferença sutil entre coisas de uma mesma categoria quando postas em contraste, ou ainda para fazer comparações nas quais existam uma diferença muito apurada e tênue entre os elementos (Dicio, 2021), a palavra nuance tem origem no francês *Nuer*, que pressupõe sombrear, tapar com nuvens. Elencar seus conceitos e origem etimológica adquire uma grande relevância quando refletimos sobre o emaranhado de ações que permeiam o ato educativo com os bebês, pois este é constituído por elementos que pouco se diferenciam e se vistos de forma isolada, não traduzem as complexas relações estabelecidas entre os adultos e os bebês, as intencionalidades educativas e o que significa ser e estar professor(a) e bebê, cotidianamente, no contexto de vida coletiva das instituições.

É possível considerar que as pesquisas que abrangem o trabalho com os bebês e a identidade dos processos educativos da primeiríssima infância vêm ganhando espaço, motivadas pela ampliação da oferta e pelas ressignificações das práticas, convocadas desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009, e atualmente, pela promulgação da BNCC, como citado anteriormente. Dentre estas, podemos destacar Guimarães (2011), Ortiz e Carvalho (2012), Schmitt (2014), Fochi (2015b), Silva et al. (2018) e outros. A conquista desse espaço ocorreu concomitantemente aos avanços nas discussões e na compreensão dos(as) próprios(as) professores(as) sobre a concepção de criança e do trabalho a ser desenvolvido com elas nos contextos educativos formais.

As DCNEIs nos convocam à compreensão de que este trabalho deve contemplar o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009a). O conceito de currículo, e as implicações que dele emergem é o que destacamos como primeira nuance no âmbito das práticas educativas realizadas com os bebês.

Efetivar práticas que articulem os saberes dos bebês com os conhecimentos já estruturados representa um grande desafio aos(às) profissionais, pois os(as) coloca diante da complexidade da realização da “escuta” dessas crianças em possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas, potencialmente pelo corpo, movimentos, olhares, pelo choro, pelos silêncios, pela gestualidade, pelas relações que estabelecem com o outro e com os objetos, principalmente pela brincadeira, além da necessidade de um conhecimento profundo acerca do desenvolvimento infantil. Como nos escreve López (2018, p. 110):

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis *aprendam a ler crianças*, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. Ler entre linhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar seus sentimentos e suas

necessidades, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e uma disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil (grifos da autora).

É preciso, portanto, compreender quais são os saberes expressos pelos bebês nas vivências que lhe são proporcionadas, no decorrer das práticas, para que seja possível identificar seus interesses e necessidades e, assim, articular saberes e conhecimentos em ações voltadas ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Contudo, sabe-se que cada bebê possui características singulares, manifestadas pelos seus modos de ser e estar, visto que o bebê é um ser que está sendo no mundo e, portanto, não pode ser visto como sujeito que ainda não é ou ainda não faz, o que demanda dos(as) profissionais considerar seus contextos de vida familiar e social, pois eles estão inseridos em diferentes e diversificadas culturas. A esse respeito, Barbosa (2010, p. 4) nos diz que:

Cada família tem um modo de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar as crianças. E estas ações podem ser realizadas de diversas formas, afinal as diferentes culturas inventaram múltiplos modos de criar suas crianças pequenas. E cada família tem um modo específico para compreender o choro de uma criança, suas necessidades de alimentação e de brincadeira e fazer suas escolhas tendo em vista as tradições familiares ou concepções aprendidas com diferentes interlocutores.

Nesse contexto, a segunda nuance possível de ser destacada se relaciona à necessidade de que os saberes das crianças e de suas famílias sejam reconhecidos e articulados às práticas educativas realizadas na instituição de Educação Infantil, pois fazem parte das práticas sociais e culturais vivenciadas fora da escola, sendo impossível pensar em uma educação de crianças pequenas que não dialogue com a cultura de suas famílias.

Compreendemos que, a educação não se restringe ao espaço escolar, porque é uma atividade humana que perpassa todos os âmbitos sociais, sobretudo o familiar, o qual é o principal determinante dos contextos diversos e heterogêneos em que vivem os bebês, de modo que, “torna-se um equívoco, então, pensar que a educação é uma prática apenas escolar, pois a escola é um dos espaços no qual o processo educativo acontece” (Alves et al., 2020, p. 12), mas não é o único.

Segundo Pereira-Silva e Dessen (2003), as interações estabelecidas na família são as que trazem implicações mais significativas para o desenvolvimento da criança, mesmo antes da escola. Isto acontece porque a grande maioria das crianças experimenta com a família as primeiras situações de aprendizagem, contato com normas, valores e formas sociais de viver e se relacionar. Obviamente, as condições adequadas e oportunidades saudáveis de educação oferecidas na família influenciam no desenvolvimento humano da criança.

Para além dos aspectos culturais e sociais, a relação escola e família, denota a necessidade de articulação entre as dimensões de educar e cuidar.

Essas são práticas esperadas pelas famílias ao inserirem seus bebês, crianças de tão pouca idade, à participação em um espaço coletivo de educação. Sob o acompanhamento de um(a) profissional com o(a) qual necessitam estabelecer uma relação de confiança, cabe a estes(as) o desenvolvimento de práticas educativas e pedagógicas que tenham significado nas dimensões do cuidar e do educar.

A discussão acerca da articulação dessas duas dimensões estruturantes das práticas ultrapassa o espaço da instituição na busca pela definição da especificidade educacional do atendimento institucionalizado das crianças de 0 a 3 anos e representa um grande desafio, tanto para a formulação de políticas públicas, quanto para a organização das práticas cotidianas. Guimarães (2011, p. 38) traduz o equívoco na compreensão dessas ações por meio das seguintes palavras:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos etc.), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora.

Nesse contexto, consideramos a articulação entre as ações de educar e cuidar como terceira nuance merecedora de apontamento, visto que os limites de abrangência de seus sentidos estão diretamente relacionados às práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

Entendidos aqui como ações complementares de um mesmo ato, cuidado e educação, demandam formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instituições educativas, sobretudo relacionadas à ênfase na transmissão do conhecimento. Tais desafios, muitas vezes, levam os(as) professores(as) à realização de produções estereotipadas, em folhas A4, carimbagem de mãos e pés dos bebês, na tentativa de apresentar um produto final do processo educativo que realizam, pois consideram que somente com atividades palpáveis darão visibilidade ao trabalho.

Na busca por avançar nesta discussão e instrumentalizar os(as) professores(as) em perspectiva teórica e prática, diversos estudos (Fochi, 2015c; Martins Filho, 2013) têm discutido a potência e a importância de se considerar a vida cotidiana como um laboratório de aprendizagem, na medida em que evidenciam o quanto os momentos de troca de fraldas, alimentação, sono, higiene, etc. possibilitam situações que ampliam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e, portanto, são práticas educativas que necessitam ser planejadas e organizadas pelos(as) docentes, para que efetivamente se configurem como oportunidades de aprendizagem.

Nesse âmbito, consideramos a complexa sutileza necessária ao trabalho docente realizado com os bebês (Fochi, 2015d; Tristão, 2006) como outra nuance emergente das práticas educativas, que nas discussões atuais se apresenta com maior intensidade, possivelmente também impulsionada pelas revisões curriculares advindas da BNCC, com a organização do trabalho pedagógico em campos de experiências.

Tal sutileza demanda a compreensão da potência de práticas educativas que não se pautam diretamente em aulas estruturadas para a transmissão de conteúdos escolares aos bebês, mas sim, no planejamento, organização e oferta de relações, contextos, materiais, espaços, tempos, situações de interação e brincadeira que com a intencionalidade estabelecida a partir da identificação dos interesses e das necessidades dos bebês, proporcionem aprendizagens e possibilitem o desenvolvimento integral a eles.

Ser professor(a) de bebês requer a adoção de outros modos de realização de práticas educativas que não estejam pautadas na transmissão de conhecimentos de forma direta, tampouco focadas no(a) professor(a) ou na criança, mas na relação que se estabelece entre ambos e no profundo respeito e entendimento da capacidade e das formas pelas quais as crianças pensam e agem no mundo (Monteagudo, 2018). Para tanto,

A educação infantil formal, como primeira etapa da escolarização das crianças, deve ser constituída como uma ação voltada à formação da pessoa-criança, contribuindo para o seu processo de humanização por meio de uma prática pedagógica dialógica, que a reconheça como um ser que está sendo no mundo e que ao mesmo tempo, interfere e altera esse mundo que também está sendo (Silva; Fasano, 2020, p. 78).

Esta compreensão é fundamental para circunscrever a função social das instituições de Educação Infantil, ou seja, sua constituição educacional voltada à realização de processos de ensino e de aprendizagem e ao desenvolvimento humano (Marques; Carvalho, 2016), o que requer práticas educativas que efetivem os direitos das crianças.

3. Práticas educativas de direito a participação: possibilidades e desafios

Não há como planejar práticas educativas com os bebês, desconsiderando a importância e a necessidade de reflexão e compreensão acerca da sua potência para participação ativa nos processos e propostas, ou seja, na jornada cotidiana vivida na instituição.

O direito à participação advém de legislações que constituem os marcos da história dos direitos da criança, uma delas é a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), promulgada em 1989 e ratificada no Brasil em 1990 (Brasil, 1990a). Conhecida principalmente no âmbito dos três “Ps”, ou seja, os direitos à Provisão, à Proteção e à Participação³, a CDC significou um progresso na afirmação da criança como ser de direitos e no reconhecimento dos valores e princípios fundamentais a serem atentados no desenvolver dos processos que as envolvem.

Os três “Ps” se relacionam ao atendimento institucionalizado de educação dos bebês e crianças, contudo, no desenvolvimento das práticas educativas, o direito à participação pode ser considerado aspecto de frágil efetivação, pois a construção de espaços e ações nos quais as crianças

³ Direitos de Provisão se referem aos direitos sociais da criança, tais como à saúde, à assistência social, à educação, à habitação, ao recreio e cultura, entre outros. Os Direitos de Proteção se referem aos direitos contra a discriminação, exploração, abuso sexual e físico, injustiça e conflitos, entre outros (Brasil, 1989).

gradualmente possam tomar decisões e dividir responsabilidades é uma realidade extremamente complexa de se concretizar, sobretudo no grupo etário dos bebês.

A participação na CDC diz respeito aos direitos políticos e civis da criança, expressos principalmente nos artigos 12, 13 e 31, que discorrem sobre o direito à criança expressar suas opiniões livremente sobre os assuntos relacionados a ela, liberdade de expressão de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido por ela, o direito ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística (Brasil, 1990a). No Brasil, dentre as publicações legais específicas referentes aos direitos infantis, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), definido como o conjunto de normas do ordenamento jurídico que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente com o estabelecimento dos seus direitos e deveres (Brasil, 1990b).

Como marco legal e regulatório dos direitos das crianças e adolescentes, atrelado à preocupação com a fase inicial da formação e desenvolvimento humano, o ECA é estruturado em dois princípios fundamentais: o princípio do interesse do menor e o princípio da prioridade absoluta, os quais buscam garantir o conjunto de direitos fundamentais necessários para o exercício da cidadania, entre eles, o direito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, conforme citam os artigos 4^o e 16^o da lei. Completados seus trinta anos em 2020, é possível dizer que o ECA representou um dos primeiros passos, em âmbito legal, para assegurar a escuta, a liberdade de opinião e expressão, a participação na vida política (na forma da lei) e o respeito às crianças como sujeitos em condição de desenvolvimento em nosso país (Brasil, 1990b), abrindo caminhos para publicação de outros documentos que a ele se articulam, como o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI).

O PNPI teve sua primeira versão para vigorar entre os anos de 2010 a 2022, mas foi, antes mesmo de seu término, revisto e atualizado, com a inclusão do Poder Judiciário, cujo processo culminou com o Pacto Nacional pela Primeira Infância (Brasil, 2019) e teve como referência e guia a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, 2016), conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância. Com a ampliação de sua temporalidade para o ano de 2030, o PNPI complementa no tempo de duração ou em ações específicas da primeira infância, outros planos e programas, dentre os quais também os que se relacionam à área da educação, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Em seu texto, o PNPI realiza ampla discussão sobre as características gerais, princípios e diretrizes para os anos que se seguem no que se refere à proteção e promoção dos direitos das crianças entre zero e seis anos de idade. Entre estes está a orientação de que “As crianças serão ouvidas. E suas contribuições, acolhidas” (Brasil, 2020, p. 22), por meio da “Escuta qualificada da criança como sujeito capaz e participante, acolhimento de suas mensagens e resposta a elas sobre a sua participação (Brasil, 2020, p. 31).

O documento discorre sobre o direito das crianças à participação da definição de espaços e ambientes sociais adequados a suas necessidades, da construção de uma sociedade sustentável, das ações relativas ao seu

interesse, bem como participar de sua própria proteção, ao receber apoio e orientação para isso.

No que tange aos espaços formais de educação, o PNPI dedica uma seção para discutir o papel da Educação Infantil na garantia dos direitos das crianças, evidenciando a importância de sua participação nos aspectos que lhe dizem respeito, sobretudo nos projetos políticos pedagógicos das instituições, para que, aliados à intencionalidade educativa dos(as) professores(as) se crie “Um ambiente heurístico, no qual as crianças são o centro das atenções, dentro do qual elas agem e reagem, interrogam e têm respostas, descobrem e criam [...]” (Brasil, 2020, p. 57).

Contudo, o direito à participação adquire caráter qualitativo na contribuição para o desenvolvimento integral e humano da criança, para além das orientações de guarda, proteção e provisão que as colocam muito mais no lugar de carentes ou necessitadas de algo, do que efetivamente como sujeitos de direitos e produtoras de cultura (Friedmann, 2020).

Há a necessidade de que as ações voltadas à participação da criança não sejam somente analisadas a partir dos textos normativos, mas de experiências concretas que demonstrem o protagonismo e a participação infantil mesmo em espaços em que estejam submetidos(as) ao controle adulto.

Corroborando a ressalva de Friedmann (2020, p. 38) de que, embora estejamos avançando nos estudos e iniciativas que vêm dando espaço para as crianças terem voz e vez, assim como é importante e necessário que as políticas públicas tratem do assunto, é preciso que as mudanças sejam “[...] compreendidas e apropriadas pelos educadores e cuidadores, de dentro para fora. Não podem ser ‘impostas’”. Para a autora, esse é um direito ainda a ser conquistado e assimilado, pois muitos discursos e documentos se ocupam da discussão da temática, porém as iniciativas ainda são poucas e tímidas e carecem de que os adultos e tomadores de decisão repensem o status social da infância e seus papéis na sociedade.

No âmbito dos contextos educacionais formais, as práticas educativas que possibilitam e/ou ampliam gradativamente a participação dos bebês e crianças têm sido uma das defesas das pedagogias denominadas como “Participativas”⁴, as quais têm como objetivo

[...] o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 16).

Nessas pedagogias, a participação das crianças é vista como um elemento fundamental de formação humana, de modo que o papel das instituições formais de educação não é mensurado pelo sucesso acadêmico, outrossim, “a escola é uma organização comprometida, ecológica e contextualizada, aberta ao envolvimento com os pais e a comunidade” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 16), corroborando a defesa de que

⁴ Entre as pedagogias denominadas “Participativas”, podemos citar: Pedagogia-em-participação; Abordagem de Reggio Emilia, Abordagem Pikler, entre outras.

as práticas educativas acontecem para além dos muros das instituições formais.

Diante de tais apontamentos, perspectivar práticas educativas que garantam a participação dos bebês requer que pensemos na articulação deste direito às diferentes nuances que emergem no/do trabalho desenvolvido com eles, criando possibilidades para que seus saberes, suas vivências sociais e culturais advindas do contexto familiar e social e suas necessidades de educação e cuidado sejam considerados.

Construir com os bebês práticas educativas baseadas no sentimento de pertença aos tempos, espaços, interações, cuidados e brincadeiras requer sutileza para que pensemos em como sua participação poderá ocorrer de acordo com as singularidades e possibilidades de cada integrante da turma.

Nesse sentido, consideramos que um dos aspectos iniciais para criar as condições necessárias à participação dos bebês é o planejamento docente do contexto amplo que constituirá a jornada cotidiana na instituição, pois planejar o modo que eles poderão participar das práticas torna cada ato consciente, tanto para os(as) professores(as) quanto para os próprios bebês, que compreenderão a proposta e se sentirão convidados à participação a partir dos acontecimentos planejados. Além disso, a participação planejada também abre espaço para as ações inesperadas, permitindo que os professores agucem seu olhar e consigam agregar valor às manifestações espontâneas dos bebês.

A participação acontece verdadeiramente quando o bebê ou a criança realiza as ações a partir da tomada de decisão própria, ou seja, não pode depender somente da condução e/ou mediação do adulto. De acordo com Tardos e Szanto (2021, p. 46), “[...] todo o ato desejado e executado espontaneamente pelo sujeito tem para este, consequências imediatas. E a longo prazo muito mais enriquecedoras que os atos impostos ou suportados pela criança”, ou seja, os atos autônomos tornam-se aprendizagens conscientes.

O bebê que chega ao mundo e inicia sua vida no espaço educativo há tão pouco tempo, obviamente não apresentará ações de participação imediatas ou, muitas vezes, da maneira como o adulto espera que aconteçam, por isso a sutileza necessária ao(à) professor(a) no planejamento e desenvolvimento das práticas educativas nessa faixa etária se faz tão importante. Sendo assim, consideramos que a participação dos bebês requer tomadas de decisões compartilhadas, em que os(as) professores(as) planejam e oportunizam, ao passo que os bebês ampliam gradativamente sua participação e consciência nas diversas situações do dia a dia.

Considerando que a participação é garantida a partir da observação e escuta atenta aos bebês, é necessário planejá-la e oportunizá-la no decorrer de toda a jornada educativa. Nos momentos de atenção pessoal (troca de fraldas, tirar e vestir a roupa, higiene das mãos e da boca, etc.), o tempo de espera da ação da criança é condição fundamental. Muitas vezes, para dar conta das demandas diárias e do elevado número de crianças por adulto nas turmas, esses momentos são realizados de forma rápida, mecânica e desconsiderando as formas como socialmente o bebê participa desses momentos (Barbosa, 2010).

Os momentos de atenção individual, se bem planejados, poderão ser realizados em pequenos grupos, em tempos mais alargados e considerando,

de fato, a educação e o cuidado como práticas pedagógicas que acontecem articuladas, pois

Em uma instituição, certos elementos dos cuidados são de uma importância particular, principalmente quando a relação entre o adulto e a criança se manifesta em uma atividade concreta quando a criança, por um pequeno movimento, toma parte dos cuidados. Por exemplo, a pedido do adulto, levantando o braço em direção a manga da camisa, colocando-a, em posição sentada ou de pé ou ainda se aproximando do adulto se arrastando ou engatinhando. Todos esses momentos de participação indicam que a criança se interessa por tudo que lhe acontece e que, para ela, participar com o adulto é uma fonte de prazer (Hevesi, 2021, p. 95).

Nos momentos coletivos de alimentação, brincadeiras, interações, manipulação de objetos, experiências e/ou vivências privilegiadas proporcionadas pelos(as) professores(as), é importante que os bebês tenham acesso aos materiais e ao espaço organizado, de modo a favorecer liberdade de escolha, bem como tempo estruturado para que suas ações não sejam apressadas ou interrompidas.

Sabe-se que o contexto de uma sala de bebês é permeado por inúmeras situações que ultrapassam o planejamento, contudo, consideramos que a organização dos tempos e espaços que ofereçam um entorno rico em possibilidades de exploração autônoma, bem como a realização em pequenos grupos das propostas que demandam uma atenção maior às crianças envolvidas, possibilita ultrapassar os momentos inusitados e desafiadores. Quando as crianças estão envolvidas com o que têm acesso, o(a) professor(a) tem maior disponibilidade para atender a situações inesperadas e a participação compartilhada nas decisões pode ser mantida.

Ao descrever a participação como um direito de aprendizagem e desenvolvimento o texto da BNCC destaca que sua efetivação depende das condições criadas para que “as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (Brasil, 2017, p. 37). Diante desse pressuposto, podemos considerar que até mesmo a disposição dos mobiliários da sala referência poderá contribuir para ampliar a participação no decorrer das práticas.

Desconstruir a ideia de que a sala precisa estar o tempo todo com o centro vazio, para que os bebês possam transitar, se faz necessário. Ou seja, a simples mudança na disposição de um armário, possibilita criar mais de um ambiente na sala, onde grupos poderão ser divididos e materiais adequados aos diferentes interesses poderão ser disponibilizados, favorecendo o processo de escuta, observação e registro docente, mas, sobretudo, a participação ativa dos bebês.

Diante dos limites e possibilidades para assegurar a participação como um direito dos bebês, é basilar destacar seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem, que, se efetivado, não serve à perspectiva da transmissão de conhecimentos pelos adultos e escolarização precoce, mas sim ao respeito aos ritmos infantis e suas conquistas. Para tanto,

Compreendemos a aprendizagem das crianças enquanto aprendizagem dialógica. Isso significa que duas pessoas aparentemente independentes (criança e educador), com dois papéis aparentemente independentes (aprender e ensinar), tornam-se interdependentes através da comunicação, da interação e da negociação, e concedem-se conjuntamente o papel essencial de coconstrução do conhecimento, do saber, do significado e da aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 131).

Em tempo, retomamos as orientações contidas no texto da BNCC sobre o direito da criança à participação, descrito como a participação ativa, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017).

É notável a necessidade de interpretação dessas orientações e adequação aos contextos e grupos etários, pois os modos de participação dos bebês certamente serão diferenciados dos das crianças maiores. Sendo assim, a ampliação gradativa da efetivação desse direito dependerá do esforço de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, professores(as), familiares, gestão e comunidade escolar.

Delgado (2013) nos alerta sobre a necessidade de um reencontro com a infância como condição da existência humana, para que se produzam rupturas nas concepções que consideram a falta de experiência dos que são menores do que nós em tamanho como válidas, e que, ainda persistem em se manifestar nas ações de familiares e professores(as). Sentir-se menos proprietário e sabedor parece condição para abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças pequenas.

A participação dos bebês acontece em pequenos atos e conquistas, que pode ser desde, ao iniciar o dia, entrar sozinho na sala referência quando alcançou o caminhar, ou, mesmo assim, manifestar o desejo de continuar recebendo colo na acolhida.

Segundo Fochi (2015b), é papel do adulto compreender os bebês e suas linguagens, pois estamos imersos no mundo das palavras, enquanto eles estão em linguagem desde que nascem.

4. Considerações finais

A concepção de criança atrelada aos documentos legais e aos estudos teóricos que discutem as práticas educativas realizadas na Educação Infantil e, nesse âmbito, no grupo etário dos bebês, é a de um sujeito de direitos, protagonista em suas relações, que interpreta o mundo em que vive e participa ativamente da vida em família, na escola e na sociedade, que por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b).

A realização de um trabalho educativo que traduz e evidencia a complexidade desta concepção convoca os(as) professores(as) a

descentrarem-se da hegemonia adultocêntrica que tradicionalmente orienta as práticas nesta etapa, para que possam, em uma relação de horizontalidade, estabelecer com as crianças uma prática educativa e pedagógica, que ao mesmo tempo respeita as culturas infantis e as desafia de forma respeitosa e criativa a compreender e reinventar o mundo.

Nesse sentido, a partir das notas reflexivas acerca do que consideramos as principais nuances que emergem nas/das práticas educativas realizadas com os bebês no contexto da Educação Infantil, visto que outras tantas questões podem ser discutidas em complementariedade, ressaltamos que diante das especificidades e sutilezas que permeiam o processo, é preciso que a todo momento aconteça o acompanhamento atento dos adultos envolvidos no cotidiano, e que estes constantemente se questionem sobre como exercem suas práticas, sobre quais concepções orientam seus fazeres, sobre como consideram os sentidos que os próprios bebês constroem sobre o mundo, para que então possam construir uma prática educativa participativa, forjada com eles e não somente para eles.

Garantir o direito à participação significa prospectar um avanço qualitativo na atribuição de um corpo ampliado de direitos às crianças, que pode ser potencializado pelo desenvolvimento de práticas educativas que evidenciem suas capacidades desde a mais tenra idade e nas situações singulares do dia a dia, para quiçá, criarmos espaços de participação infantil para além dos espaços escolares.

Referências

ALVES, I. S.; SANTOS, P. P.; TEIXEIRA, C. S. M. O conceito de prática educativa em Paulo Freire. In: MARQUES, E. S. A.; OLIVEIRA, J. S. C.; BONFIM, L. J. S. (Org.).

Práticas educativas em diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020. p. 12-24.

BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 1990a.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes



Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Rede Nacional Primeira Infância; ANDI Comunicação e Direitos. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010-2022 | 2020-2030**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: RNPI/ANDI, 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça. Pacto Nacional pela Primeira Infância**. Brasília: CNJ, 2019.

DELGADO, A. C. C. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 248-256, 2013.

FOCHI, P. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015a. p. 221-232.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015b.

FOCHI, P. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015c.

FOCHI, P. A complexa sutileza da ação pedagógica no berçário. In: PEREIRA, A. C. C. **Atravessamentos: Ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015d. p. 47-54.

FOCHI, P. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 49, p. 4-7, out./dez. 2016.

FOCHI, P. Criança, currículo e campos de experiência. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019. p. 3-25.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Panda Books, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-134.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HEVESI, K. A participação da criança no cuidado do seu corpo. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler – Lóczy.** 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 95-101.

LIMAVERDE, P. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, p. 78-97, 2015.

LÓPEZ, M. E. **Um Mundo Aberto – Cultura e Primeira Infância.** São Paulo: Selo Emília, 2018.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 21, n. 35, p. 122-142, jul./dez. 2016.

MARTINS FILHO, A. J. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil. 2013. 306 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MONTEAGUDO, B. C. S. Crianças independentes e autônomas: o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês nas creches. In: SILVA, J. R. et al. (Org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 51-68.

NUANCE. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/nuance/>. Acesso em: 30 set. 2021.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.

SILVA, J. R. et al. (Org.). **Educação de bebês cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

SILVA, M. R. P.; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.

SCHMITT, R. V. As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente. 2014. 282 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler** – Lóczy. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 45-58.

TRISTÃO, F. C. D. Sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-58.

Enviado em: 09/07/2022 | Aprovado em: 15/10/2024

