

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E DA OBRA DE PAULO FREIRE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

*Contributions of the social studies of childhood and the work of Paulo Freire in
the research in early childhood education*

*Aportes de los estudios sociales de la infancia y el trabajo de Paulo Freire en la
investigación en educación infantil*

Heloisa Josiele Santos Carreiro*

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.228-251>

Resumo

O presente artigo representa um desdobramento reflexivo de tese de doutorado defendida na Universidade Federal Fluminense. A tese desenvolveu seu trabalho de pesquisa em um município da região serrana e envolveu os adultos e as crianças da instituição em um processo de pesquisa-ação, sobre as interações desses sujeitos com as rotinas que eram propostas na instituição. Para desenvolver o trabalho investigativo a tese tentou priorizar as vozes das crianças em seu exercício de pesquisa. O que nem sempre é comum nas pesquisas que se desenvolvem sobre as práticas pedagógicas, que centra seus esforços, recorrentemente, nas falas dos adultos. Este artigo seguiu o seguinte caminho: apresentação dos teóricos dos Estudos com o Cotidiano e com a Sociologia da Infância e, das questões que nos levaram a dialogar com Paulo Freire no desenvolvimento da tese; apresentação das concepções de infâncias e de crianças que estiveram em jogo ao longo do processo de realização da pesquisa; reflexões de como o conceito de práxis nos ajudou a repensar (re)encaminhamentos possíveis às atividades de rotina na Educação Infantil; os desafios que entram em campo quando se propõem a pensar o diálogo entre adultos e crianças, como uma perspectiva metodológica e conclusões provisórias.

Palavras-chave: Estudos com o Cotidiano da Educação Infantil; Pesquisas com Crianças; Práxis Pedagógica e Diálogo.

Abstract

This article represents a reflective unfolding of the doctoral thesis defended at the Universidade Federal Fluminense. The thesis developed its research work in a municipality in the mountain region and involved adults and children of the institution in an action research process, on the interactions of these subjects with the routines that were proposed in the institution. To develop the investigative work, the thesis tried to prioritize the voices of children in its research exercise. What is not always common in the research that is developed on pedagogical practices, which focuses its efforts, recurrently, on the speeches of adults. This article followed the following path: presentation of the theorists of Studies with Everyday Life and Sociology of Childhood, and the questions that led us to dialogue with Paulo Freire in the development of the thesis; presentation of the conceptions of childhood and children that were at stake throughout the research process; reflections on how the concept of praxis helped us to rethink possible (re)directions to routine activities in Early Childhood Education; the challenges that come into the field when considering the dialogue between adults and children, as a methodological perspective and provisional conclusions.

Keywords: Studies with the Daily Life of Early Childhood Education; Research with Children; Pedagogical Praxis and Dialogue.

Resumen

Este artículo representa un despliegue reflexivo de la tesis doctoral defendida en la Universidade Federal Fluminense. La tesis desarrolló su trabajo de investigación en un municipio de la región serrana e involucró a adultos y niños de la institución en un proceso de investigación acción, sobre las interacciones de estos sujetos con las rutinas que se proponían en la institución. Para desarrollar el trabajo investigativo, la tesis trató de priorizar las voces de los niños en su ejercicio investigativo. Lo que no siempre es común en la investigación que se desarrolla sobre las prácticas pedagógicas, que centra sus esfuerzos, recurrentemente, en los discursos de los adultos. Este artículo siguió el siguiente camino: presentación de los teóricos de Estudios con la Vida Cotidiana y Sociología de la Infancia, y las cuestiones que nos llevaron a dialogar con Paulo Freire en el desarrollo de la tesis; presentación de las concepciones de niñez y niñez que estuvieron en juego a lo largo del proceso de investigación; reflexiones sobre cómo el concepto de praxis nos ayudó a repensar posibles (re)direcciones a las actividades rutinarias en Educación Infantil; los desafíos que surgen en el campo al considerar el diálogo entre adultos y niños, como perspectiva metodológica y conclusiones provisionales.

Palabras clave: Estudios con el Cotidiano de la Educación Infantil; Investigación con Niños; Praxis Pedagógica y Diálogo.

Introdução

Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte do mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo.

(PAULO FREIRE, 2006, p. 21)

O presente artigo representa um desdobramento reflexivo da tese defendida na Universidade Federal Fluminense (UFF). A investigação ocorreu em um Centro de Educação Infantil (CEI) da região serrana do estado do Rio de Janeiro e envolveu os adultos e as crianças da instituição em um processo de pesquisa-ação, sobre as interações desses sujeitos com as rotinas que eram propostas na instituição (CARREIRO, 2013).

Para desenvolver o trabalho investigativo, a tese buscou priorizar as vozes das crianças em seu exercício de pesquisa. O que nem sempre é comum nas pesquisas que se desenvolvem sobre as práticas pedagógicas, que centra seus esforços, recorrentemente, nas falas dos adultos.

Diante desta opção epistemológica: centrar esforços para que as questões da tese buscassem dialogar com as vozes infantis; procurávamos defender que as crianças poderiam nos fornecer pistas importantes para reorganizar o trabalho pedagógico. Isso, considerando que nossos esforços relacionados à organização do cotidiano escolar, tinham como propósito colaborar de modo significativo com desenvolvimento social, afetivo, cultural e cognitivo dos meninos e das meninas da Educação Infantil.

Assim, partíamos do pressuposto de que as próprias crianças eram quem mais podiam nos ajudar a reavaliar os investimentos que fazíamos às práticas e aos planejamentos, que corroboravam para os desenhos que imprimíamos nas rotinas arquitetadas na instituição.

Nesta perspectiva, compreendíamos com FREIRE (2009) que muito de nossas especificidades humanas: refletir, avaliar (re)programar, investigar e transformar as práticas que arquitetávamos e desenvolvíamos no cotidiano daquela Educação Infantil. Tendo nosso próprio trabalho como suporte para realizar tais movimentos de auto investigação e/ou no dizer de Boaventura de Souza Santos (2003), tínhamos um suporte para o exercício de *autoconhecimento*. Logo, buscávamos (re)conhecer nosso trabalho, não somente pelas reflexões que compartilhávamos com nossos pares no campo profissional e com os estudos das teorias. Mas, afirmamos que um elemento importante,

no trabalho de triangulação da investigação desenvolvida, foi dialogar com as impressões que as crianças tinham das rotinas que lhes oferecíamos.

Desta forma o artigo seguiu o seguinte caminho: apresentação dos teóricos dos Estudos com o Cotidiano e com a Sociologia da Infância e, das questões que nos levaram a dialogar com Paulo Freire no desenvolvimento da tese; apresentação das concepções de infâncias e de crianças que estiveram em jogo ao longo do processo de realização da pesquisa; reflexões de como o conceito de práxis nos ajudou a repensar (re)encaminhamentos possíveis às atividades de rotina na Educação Infantil; os desafios que entram em campo quando se propõem a pensarem o diálogo entre adultos e crianças, como uma perspectiva metodológica e; conclusões provisórias.

Paulo Freire: indagações e teorias que nos levam a dialogar com o patrono da Educação Brasileira

No desafio de *auscultar* (ROCHA, 2008) às vozes infantis, procurávamos alternativas teóricas e metodológicas que nos ajudassem na concretização deste caminho investigativo, que /visava compreender as rotinas, partindo das lógicas interpretativas infantis. Deste modo, pressupúnhamos tencionar as lógicas adultocêntricas, através de uma intercessão entre a intencionalidade pedagógica e o que nos narravam as crianças sobre as experiências vivenciadas nas atividades de rotina, através de diferentes linguagens. Logo, o desafio de *auscultar* era ainda mais complexificado, por questões que envolviam a necessidade de alfabetização nessas diferentes linguagens, a fim de melhor compreender o que as crianças nos comunicavam de suas experiências cotidianas no CEI.

No campo teórico nos aproximamos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008; ROCHA, 2008; FERREIRA, 2004; QVORTURP, 2011), uma vez que sinalizamos como um dos principais desafios epistêmicos dos pesquisadores deste campo: o como desenvolver pesquisas sensíveis às vozes infantis. Neste contexto, a Sociologia da Infância se sustenta em uma concepção de infância que é preciosa ao nosso trabalho de pesquisa: a criança como ator social. Ela interfere,

interpreta e co-produz cultura. Portanto, acreditamos que meninos e meninas pensam, refletem e interagem no/sobre/com o mundo social.

Sabemos que muitas das pesquisas envolvidas com os estudos da Sociologia da Infância, dialogam com os estudos etnográficos (VELHO, 2007; GRAUE & WALSH 2005), readaptando e criando estratégias de aproximação *da cultura de pares infantis* (CORSARO, 2011). Tal preocupação de aproximação das culturas infantis surge do reconhecimento das diferenças intergeracionais (FERREIRA, 2004), impostas às relações tecidas entre adultos e crianças e, pelo afastamento que muitos adultos possuem dos contextos nos quais desenvolvem suas investigações.

A tese em questão utilizou-se de algumas estratégias metodológicas dos estudos etnográficos para aproximação da cultura de pares infantil, consolidando algumas aprendizagens junto a Sociologia da Infância, principalmente, no que diz respeito a falar com as crianças sobre a pesquisa; compartilhar os instrumentos de investigação; pedir diretamente sua autorização, ainda que no campo legal somente os adultos possam fazer esta liberação; sobretudo, aprendemos e nos questionamos sobre questões éticas que envolvem o trabalho investigativo, procurando respeitar os momentos de interdição e de publicação de suas vozes.

Assim, apesar da autorização explícita no momento inicial da pesquisa dos(as) adultos(as) educadores(as) e dos(as) responsáveis legais dos meninos e das meninas matriculados na instituição. Ou seja, embora, em linhas gerais a pesquisa estivesse autorizada pelos adultos e pelas crianças. Algumas questões específicas não foram autorizadas a publicização pelos sujeitos, como também em alguns momentos específico, não foi permitido nosso envolvimento direto, observação e registro.

Considerando os apontamentos acima, informamos que apesar de dialogarmos com os estudos etnográficos, não éramos estrangeiros no contexto investigado. Assumimos nossos estudos como do campo do cotidiano escolar (CERTEAU, 1994; GOFFMAN, 1961; GARCIA, 2001/ 2003; ALVES, 2010; ESTEBAN & ZACCUR, 2002).

Entendemos ser importante reconhecer o caminho efetivo que a pesquisa percorreu, reconhecendo suas contradições epistemológicas que foram enfrentadas ao longo da investigação. Contudo, interpretamos esta contradição como complexamente, enriquecedora, diante do desafio que se colocava: como investigar com as crianças e não sobre elas. Tal desafio nos levou ao desdobramento de algumas questões: que teorias se desafiavam a pesquisar com crianças? Quais eram as questões éticas que estavam em jogo nas pesquisas que envolviam crianças? O quanto seríamos capazes de não impor na interpretação dos dados às lógicas adultocêntricas às vozes infantis? Como as vozes de adultos e de crianças podem dialogar na pesquisa, sem que as lógicas adultocêntricas “oprimam” às infantis, que historicamente, vem sendo silenciadas nas teorizações pedagógicas?

O enfrentamento dessas questões, de certo modo, dizia respeito às próprias aprendizagens necessárias aos(as) adultos(as)-educadores(as) e à possibilidade de materialização da pesquisa na instituição (CARREIRO, 2013). Uma vez que o desejo da mesma, era trazer as vozes infantis ao protagonismo dos encaminhamentos relacionados, tanto ao planejamento, como ao desenvolvimento das atividades de rotina.

A produção dessas questões que traziam o *diálogo* intergeracional, como uma possibilidade de pesquisa nos levou, diretamente, ao encontro das contribuições teóricas de Paulo Freire. Assim, centramo-nos em estudar e trabalhar com dois conceitos, que para nós são centrais em sua obra: o de *práxis* e o de *diálogo*.

O conceito de *práxis* colaborou para pensarmos o caminho metodológico das interações dos adultos com as vozes infantis. Já o conceito de diálogo foi central para pensarmos metodologicamente que haveria de conduzir as interações entre os sujeitos envolvidos na investigação (crianças, profissionais da instituição e pesquisadora).

Concepções de criança em jogo no processo na arquitetura da tese

Antes de apresentarmos mais especificamente, os modos como encaminhamos a aproximação aos conceitos de *práxis* e de *diálogo* de Freire (2009), compreendemos que

é importante expor quais concepções de criança e de infância, estavam em jogo nas interações entre adultos-crianças e criança-criança.

Deste modo, um dos primeiros desafios da tese foi identificar e refletir com os sujeitos da pesquisa, principalmente, com os educadores do CEI sobre quais as concepções de criança e de infância, revelavam-se presentes nas relações cotidianas daquela Educação Infantil, como já mencionado acima. Referimo-nos aqui tanto aquelas concepções que conseguimos “ler” nas próprias interações infantis, como aquelas que se manifestavam nas práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelos adultos em seus momentos de encontro mais direto com as crianças.

Durante a pesquisa conseguimos mapear os seguintes territórios, que fazem nascer concepções específicas de infância e de criança: a) a criança por ela mesma; b) a criança e suas interações com os adultos; e c) as crianças nas práticas pedagógicas e nas teorias. (CARREIRO, 2013). Abaixo, aprofundamos um pouco mais nossas aprendizagens a partir de cada um desses territórios.

a) *A criança por ela mesma*

Observando as próprias crianças, conseguimos identificá-las como cheia de vida e de desejo de interagir com o mundo social e natural, com seu grupo de pares, com os adultos à sua volta e com as propostas que lhes eram oferecidas. Estamos aqui, reconhecendo que inclusive a negação em participar das atividades oferecidas pelos adultos e/ou a prática de subvertê-las, também se traduzem como exercícios interativos. Crianças que sempre tinham coisas para contar de suas experiências externas aos muros escolares e, que gostavam de compartilhar com os seus pares e com os adultos sentimentos e interpretações das experiências oriundas das atividades de rotina do CEI.

Assim, as crianças por elas mesmas revelavam-se ativas, observadoras, quase sempre dispostas às interações com outros sujeitos e com os artefatos presentes no ambiente escolar. Elas revelavam-se exploradoras dos objetos à sua volta e das experiências de contato com os outros seres vivos (plantas, animais, humanos). Enfim, meninas e meninos que como *recém-chegados* (ARENDDT, 2000) ao mundo: acolhiam, rejeitavam, questionavam, exploravam, experimentavam, reelaboravam, utilizando-se

de diferentes linguagens, - os princípios científicos que interagem e os mundos naturais, sociais e culturais nos quais se encontravam.

b) *A criança pela interação dos adultos*

Naquela instituição os(as) adultos(as) compreendiam as crianças como imaturas, dependentes dos adultos, como sujeitos que estavam por vir a ser gente grande. Ao longo da pesquisa pude perceber que estas concepções eram gestadas, não apenas no senso comum e nas relações que, historicamente, elas (educadoras) tinham com as crianças dentro e fora da instituição escolar. Mas, também eram referenciados processos formativos desencadeados pela Secretaria Municipal de Educação e por outras fontes formativas (livros, artigos de blogues e revistas sobre educação), com as quais iam tendo contato ao longo da profissão.

Tal compreensão fazia com que as relações estabelecidas por estes(as) profissionais com as meninas e os meninos fossem recorrentemente verticais, na crença de que os adultos sempre sabem o que é bom para o desenvolvimento infantil. Isso limitava bastante as possibilidades de *ausculta* (ROCHA, 2008) às crianças. De modo, a se entender que haveria de ser improvável, aprender com as próprias crianças, sobre elas mesmas e sobre como melhor educá-las.

A imaturidade infantil inscrevia nas relações cotidianas um lugar de certo modo soberano aos saberes dos adultos sobre os(as) pequenos(as). Nos encontros formativos, as educadoras reconheciam as iniciativas de algumas crianças em explorar o mundo e questionar as propostas de atividades de rotina. Contudo, entendiam que era papel da Educação Infantil colaborar com a modelagem destes “comportamentos infantis”, fazendo com que as crianças se comportassem do modo como era esperado pelos(as) adultos(as).

Assim, reconhecemos que as concepções desenvolvimentistas do século XX¹ inscrevem as crianças e suas infâncias em uma forte condição de subalternidade aos

¹ (PIAGET, 1893- 1980; FREUD, 1856-1939; LORENZ, 1903-1989; WALLON, 1879 – 1962; SKINNER, 1904 – 1990; BANDURA, 1925, PRESENTE; GESELL, 1880-1961).

adultos. Diante deste quadro, como aproximar e tensionar esta concepção da criança, como um “ser de ausências” (LEITE FILHO, 2001) às concepções de sujeito histórico-cultural e ator social, manifestadas pelas próprias crianças nos exercícios interativos no grupo de pares infantis e com os(as) adultos(as). Apesar dos conhecimentos de senso comum e científicos que as educadoras possuem, elas reconhecem que meninas e meninos tentam resistir, (re)existir a certas imposições e prescrições que fazemos sobre quem são, seus modos de interpretar e se relacionar com o mundo.

c) *As crianças na prática pedagógica e nas teorias*

Na instituição pesquisada a Proposta Curricular da Rede Municipal e o Projeto Político Pedagógico encontram-se afinados com as concepções de criança e de infâncias dos seguintes campos: psicologia; antropologia e sociologia (WINNICOT, 1990; PIAGET, 1971; SARMENTO, 2008; VYGOTSKY, 1989; CORSARO, 2011), muitas delas encontram-se presentes na formação proposta pela tese. As concepções psicológicas encontram-se bem articuladas à teoria desenvolvimentista e as concepções sociológicas e antropológicas à compreensão da criança como sujeito histórico, que pensa, reflete e interage com a cultura. Estas concepções apareciam nos documentos lado-a-lado, sem que seus pontos de tensão ficassem visíveis aos profissionais. Neste sentido, todo processo recente de interpretação - *antropo-social* - da criança como sujeito que reflete sobre a cultura, encontrava-se subalternizado às perspectivas desenvolvimentistas, que recorrentemente, classificavam cronologicamente os saberes, as capacidades e as potencialidades intelectuais, interativas e perceptivas das crianças sobre si mesmas, os outros e os mundos naturais e sociológicos.

Diante deste contexto, reconhecemos junto com os profissionais, os avanços e as tensões das perspectivas teóricas que, raramente, se refletiam nas proposições pedagógicas. Uma vez que, estas eram pensadas e construídas, sobretudo, através de parâmetros desenvolvimentistas, refletidos em atividades de prontidão, que se dirigiam a uma criança em constante estado de *vir a ser*, negando-se recorrentemente a interagir com a criança viva, pulsante, exploradora e interativa que se apresentava no cotidiano.

Nossos esforços pedagógicos eram investidos em como ajudar a criança a deixar de ser infantil (criança) para vir a ser um adulto (um ser maduro). Nossa escola de infância, assim como tantas outras que trilham os caminhos desenvolvimentistas, ensinava suas crianças, ainda que não estivesse plenamente ciente disso, a automutilarem sua natureza infantil. Com a ajuda de Jenks (2002), conseguimos hoje compreender que nossas intervenções junto às meninas e aos meninos, insistia que durante o tempo em que estivessem ali conosco no espaço escolar, eles teriam que: amadurecer, crescer, deixar gradativamente de ser o que eram (inquietos, imaturos, seres de ausências, infantis).

Depois do rápido reconhecimento das concepções de infâncias e de crianças que estavam em jogo no cotidiano escolar, através dos próprios pequenos, da prática pedagógica e dos documentos oficiais que orientavam o trabalho na instituição, pudemos tecer algumas análises. Confirmamos que os educadores abraçaram o desafio de pensar suas intervenções de modo mais afinado ao que as crianças, de certo modo, diziam sobre si mesmas. Assim, estreitamos o diálogo com a Sociologia da Infância e com alguns pesquisadores da perspectiva decolonial (CASA-NOVA, 2009; WALSH, 2005 & MIGNOLO, 2008). Os autores *decoloniais* nos evocavam reflexões, quanto ao próprio modo como a Sociologia da Infância se consolidou. Embora, não tenhamos ao longo da tese nos aprofundado no tema. Referimo-nos, especialmente, em relação aos grupos infantis que colaboraram com a produção científica do campo: crianças norte-americanas e europeias.

O grupo decolonial questionava o histórico processo de colonização acadêmico e reivindicava a legitimidade científica das ciências que se pensam, a partir da América Latina, portanto, possuem lógicas e contextos culturais e sociais bem diferentes da América do Norte e da Europa.

Em diálogo com estes estudos nos desafiamos a trabalhar com uma concepção de criança, de modo a reconhecê-la como principal informante de si mesma. Evitamos realizar intervenções com elas, como se estivessem em estado de vir a ser: gente, adulto, maduro, futuros responsáveis... Buscamos compreendê-las, potencialmente, como

nossas educadoras, visto que ao tentar educá-las, somos por elas educados (FREIRE, 2003). Como se tratava de um processo de aprendizagem, não foram poucas às vezes que fracassamos em nosso propósito. Contudo, cada fracasso pode ser reconhecido, avaliado e reencaminhado, exatamente, porque estávamos tentando ser na prática melhores profissionais *com e para* as crianças.

A práxis como caminho da reorganização da rotina

Durante o processo de pesquisa, refletimos sobre quais seriam os melhores caminhos formativos de todos os profissionais envolvidos com a investigação. A pesquisa não podia se refutar a este compromisso: pensar com as treze educadoras do CEI, por meio da pesquisa-ação, estratégias de desenvolvimento de uma formação continuada que ajudasse aquele coletivo a refletir sobre suas concepções de Educação Infantil, de infância e de criança. Esse movimento dialógico com os profissionais da instituição era o que mobilizava nosso trabalho de pesquisa-ação, em que investigávamos suas práticas e saberes, para a partir deles pensarmos recomposições da prática. Assim, tomávamos, como ponto de partida o próprio contexto de atuação onde nos encontrávamos e as questões que dele emergiam para encaminhar alterações.

Diante deste desafio formativo decidimos nos aproximar do conceito de *práxis* de Paulo Freire (2009), de modo a compreender e compartilhar com o grupo de profissionais sobre como os estudos de Freire poderia nos ajudar a reencaminhar as propostas e atividades de rotina do CEI.

Assim, apresentamos as seguintes definições da obra do autor, que nos ajudam a compreender nossa ação reflexiva no cotidiano: se não fosse a práxis, não haveria um “profundo questionar-se sobre si, sobre os outros e o mundo e, por isto, esta palavra (práxis) verdadeira, transforma o mundo” (FREIRE, 2003, p. 77). Freire ainda nos informa que práxis se refere “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2003, p. 22).

Adentrando com o grupo de educadores do CEI, no que concerne a compreensão de Freire sobre a *práxis*, conseguimos entender como prática e teoria poderiam estar de fato relacionadas, não apenas conectadas. Pois, entendemos que teoria e prática no cotidiano escolar seriam duas faces de uma mesma moeda. Tal moeda representavam para nós o fazer pedagógico. Deste modo, teoria e prática não deveriam encontrar-se distantes, como o senso comum algumas vezes nos anunciavam.

Logo, a teoria não seria um “blábláblá” se estivesse articulada à prática. Para entender um pouco mais o caminho desta articulação entre teoria e prática nos remetemos aos estudos de Garcia (2003), que em diálogo com o conceito de *práxis* de Freire, defendia que a prática era o que colocava as teorias em movimento e que as teorias se resignificavam, na prática. Tal compreensão nos levava a entender que ambas -teoria-prática- se retroalimentavam. Ainda, potencializavam a prática, que nesta perspectiva, não poderia ser um puro ativismo, sem compromisso político. Nesta leitura, a prática era, sobretudo produtora de teoria. Ou seja, a atividade docente envolvia, inevitavelmente, a produção de teoria. O que potencializava a compreensão do/da professor/a da pequena infância, como um(a) intelectual orgânico(a) (GRAMSCI, 2000).

Os estudos que fizemos na companhia de Freire possibilitou-nos o entendimento de que a *práxis* é o “que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2009, p. 77). E esse era nosso desejo ao longo desta tese: transformar o nosso fazer pedagógico, visando que ele nos ajudasse a compreender, a dialogar e a movimentar melhor, as teorias que naquele momento dispúnhamos para pensar as interações das crianças conosco, entre si e com o mundo, através das atividades de rotina.

Diante do reconhecimento de como Freire (2009) entendia *práxis*, não foi difícil para os sujeitos envolvidos com o processo de investigação, criarem um paralelo entre a definição freiriana e os movimentos que pretendíamos. Ou seja, desejávamos construir como estratégia de pesquisa no cotidiano da instituição, uma articulação constante entre

teorias e práticas. De modo que, uma triangulação entre: saberes infantis - saberes docentes- *práxis*, nos possibilitassem co-construir e re-construir aquele cotidiano.

Nosso primeiro movimento em diálogo com o conceito de *práxis* foi tentar identificar quais eram as teorias que, efetivamente, se faziam presentes nas atividades de rotina desenvolvidas no CEI. Ao olharmos para nossas propostas, identificamos os seguintes elementos que se revelavam mais presentes:

a) uma concepção de crianças como um *ser de ausências* (LEITE FILHO, 2001), visto que suas vozes, seus saberes e suas lógicas, não eram consideradas no processo de elaboração das tarefas, que por suas vezes eram pensadas, quase que exclusivamente na perspectiva dos saberes adultos, sobre o que haveria de ser bom, para o desenvolvimento infantil;

b) muitos dos planejamentos, que compunham a rotina vinham de pesquisas feitas pelas educadoras em blogues, coleções pedagógicas e de um banco de propostas² que, cada membro daquele grupo, construíram ao longo de suas trajetórias. Naquele lugar, as atividades autorais elaboradas pelos profissionais para seus próprios grupos infantis eram bem poucas, recorrentemente, fazia-se necessário convocar as educadoras à reflexão sobre a necessidade de adaptações das propostas pedagógicas, considerando o agrupamento infantil no qual desenvolveriam determinadas propostas;

c) existia uma compreensão praticada (GOFFMAN, 1961), embora, oficialmente não dita, de que a Educação Infantil “boa” era aquela que preenchia muitos papéis com as crianças. Assim, o “termômetro” para o envio das atividades das crianças para casa era o volume de papéis preenchidos ao longo do semestre. Em termos do conteúdo das propostas destas atividades de folhas conseguimos mapear os seguintes elementos: registros de conceituação

² Considerando a composição deste banco de atividades, que de certo modo, fornecia às educadoras mais antigas, uma segurança sobre trabalhar sempre com o mesmo agrupamento infantil. Este banco de atividade era a afirmação do profissional de que ela sabia o que fazer em determinado agrupamento. Desta forma, foi um desafio provocar a movimentação das educadoras entre as turmas da Educação Infantil. Havia uma conformação com os saberes enraizados, das experiências constituídas e uma resistência às mudanças.

sempre dicotômicas (dentro x fora, maior x menor, cheio x vazio, etc.); celebração de datas comemorativas de um modo bastante empobrecido, recorrentemente pintava-se uma imagem relacionada à data; o reconhecimento e diferenciação entre as formas geométrica e cores; ensaios relacionados à escrita (cópia e colagem de letras isoladas, às vezes, relacionada a algum conteúdo literário, outras vezes, ensaios de escrita espontânea); exploração artísticas livres, raramente, tematizadas pelo reconhecimento de algum tema local ou universal, e; registro de discussões articuladas por projetos e/ou estudos de centro de interesse, planejado com a gestão para toda instituição e/ou agrupamentos infantis específicos. O preenchimento destas folhas, para nós educadoras, representava a tentativa de nos comunicarmos com as famílias as questões que trabalhávamos na escola infantil;

d) entre esses elementos gostaríamos de registrar que embora, tivesse tido entre a instituição e as famílias das crianças, uma discussão sobre datas comemorativas, entretanto as famílias não abriram mão de quatro das celebrações (dia das mães e/ou dos pais celebrados de algum modo, assim como festejos das férias de meio de ano - festa na roça - e confraternização de encerramento). Apesar, desta opção das famílias, as educadoras se moviam e norteavam muitas de suas interações e diálogo com os pequenos, considerando, um calendário de datas comemorativas, onde sempre apareciam: Carnaval, Dia da mulher, Páscoa, Dia do índio, Descobrimento do Brasil, Independência do Brasil, Primavera, Dia das Crianças e Natal. As datas foram escritas por mim nesta sequência, porque de fato elas se traduziam como uma “roda do ano”, que mobilizava muitas das conversas das educadoras com as crianças. As datas comemorativas sempre representaram um espaço de segurança para educadoras. Sobre o que realizar com as crianças, tanto no que concerne às pesquisas, quanto no modo como compreendem historicamente sobre o que se efetua na Educação Infantil e sempre foi um desafio tencionar este “lugar, aparentemente, seguro dos saberes” daquelas educadoras. Ao longo da pesquisa, foi possível outros caminhos para a discussão destas datas, buscando a superação, e, por fim;

e) havia naquele grupo de profissionais uma tentativa de incorporar nas práticas, o trabalho por projetos, que eram feitos sempre coletivamente nas reuniões pedagógicas de planejamento: tanto os temas como muito das atividades. Tratava-se de um planejamento acompanhado mais de perto pela gestão, que com os profissionais, a partir de temas selecionados nas reuniões, pensavam-se atividades diferenciadas para cada agrupamento infantil. As outras atividades citadas nos itens anteriores, aconteciam em paralelo. As educadoras diziam estar somando e investido no desenvolvimento infantil, aproveitando os tempos em que os meninos e as meninas se encontravam na Educação Infantil.

Diante das propostas que pautavam os planejamentos e a movimentação na rotina dos(as) profissionais, conseguimos através de nossa *práxis* investigativa, marcar a presença das seguintes perspectivas teóricas:

- a) a compreensão da criança como uma tábua rasa (LOCKE, 1999), vazia de conhecimento e de cultura;
- b) a presença do behaviorismo (1992), havia uma perspectiva comportamentalista que buscava educar e controlar os comportamentos infantis, em uma perspectiva *adultocêntrica*, através da educação por modelos, que deveriam ser copiados e reproduzidos pelos pequenos;
- c) como já dito, a perspectiva desenvolvimentista, também orientava as ações dos profissionais, principalmente, a teoria psicogenética de Piaget (1971). Tal teoria era balizadora da maturidade infantil sobre as possibilidades interativas com as atividades propostas;
- d) a compreensão da Educação Infantil como um espaço primordial de socialização (PARSONS, *apud* JENKS, 2002) de crianças bem pequenas, e;
- e) como um espaço de prontidão para o ensino fundamental, reivindicação exigida sobretudo, pelas classes médias para seus filhos, que entendem a Educação Infantil como preparatória dos pequenos para a cultura escolar. Tal

educação favoreceria o sucesso escolar infantil, visto que amenizaria os impactos entre os diferentes modos de organização destas duas instituições: a família (que a criança já possui experiência) e a escola (onde a criança encontra-se como recém-chegada).

Nossa compreensão era de que estas perspectivas teóricas contribuíssem, estruturando as atividades de rotina da instituição, tanto as propostas pela Secretaria de Educação, como algumas articuladas pela gestão e pelas educadoras do CEI. Reconhecemos que muitas delas denunciavam as contradições de nossas concepções pedagógicas e que muitos de nós só nos tornamos conscientes dessas contradições, através da investigação proposta pela tese, da qual esse texto nasce, como um recorte de aprofundamento da discussão.

Assim retomamos o movimento de *práxis*, constituído nesta pesquisa, pois foi ele quem nos possibilitou perceber como as teorias se moviam na prática, como a prática transformavam e ressignificavam as teorias, sendo ela a própria produção de teoria. Teoria e prática, articuladas pelos diálogos, viram *práxis*, historicizam e reformulam, continuamente, os saberes e as experiências humanas.

A concepção de diálogo e as questões em jogo na pesquisa com crianças

Ao longo do processo de pesquisa, tornou-se indispensável pensar e discutir sobre questões que envolviam, o modo como encaminhávamos o processo dialógico com as crianças no cotidiano. Uma vez que, não conseguiríamos realizar uma aproximação e/ou uma articulação entre os adultos e os pequenos, sem nos dispormos a aprender a dialogar com os meninos e as meninas, em perspectivas mais horizontais.

Neste sentido, compartilhávamos da compreensão, de que precisávamos estudar mais sobre as questões que estavam em jogo, quando falávamos de diálogo entre adultos e crianças.

Decididos, então, trabalhar na perspectiva freiriana o conceito em questão. Recortamos de sua obra a seguinte definição de diálogo:

[...] é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé, um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só ali há comunicação (FREIRE, 2006, p. 115).

Apesar dos desafios que enfrentávamos sobre como dialogar com os pequenos, tínhamos fé nas crianças, como uma alteridade, que potencialmente poderia nos fazer melhor compreender nosso próprio trabalho pedagógico. Desejávamos nos comunicar com elas para melhor entender não apenas as teorias que possuíamos sobre suas infâncias. Também, desejávamos na pesquisa, tentar compreender aquelas crianças e suas infâncias, a partir do que elas próprias podiam nos dizer sobre si mesma, através da relação que elas conosco, teciam naquele microcosmos do cotidiano no CEI.

É Freire quem fortalece a nossa compreensão de que “o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 2009, p. 67) e só acontece por meio da coparticipação do ato de pensar, pela reciprocidade, pela intencionalidade e não pela passividade. Logo, só há diálogo diante do respeito e do encontro com o outro que pensa, fala, interpreta e comunica seus saberes e suas experiências no mundo ao outro. Todavia, como nos esforçávamos para compreender na prática os pequenos, como sujeitos com *experiências e leituras de mundo* (FREIRE, 2009), era-nos urgente aprender a conversar com eles.

Considerando as questões que nos apresentava Freire (2009), sobre como o diálogo se desenvolve: através do reconhecimento das experiências e da historicização do outro, que se encontra em uma arena, dialogando conosco. As educadoras foram de certo modo, mobilizadas a estarem em constante estado de alerta, policiando-se e vigiando-se, em relação às concepções de criança e de infâncias que se materializavam em suas práticas e que por nós foram mapeadas, através de exercícios de práxis. Buscávamos superar as intervenções práticas que inscreviam as meninas e meninos, como seres de ausências.

Neste sentido, policiar-se e vigiar-se, nos apresentava como convocação auto formativa, exercício de autoconhecimento (SANTOS, 2003), que nos ajudava com nosso compromisso coletivo de aprender a *auscultar* (ROCHA, 2008) e de *dialogar* (FREIRE, 2009) com as crianças.

Auscultar, ouvir sensivelmente e mobilizados pelas vozes infantis, não nos parecia tão difícil, como buscar dialogar com elas. Contudo, aprendemos que, somente auscultar, as meninas e os meninos, não nos ajudava muito. Uma vez que nosso compromisso com as vozes infantis era para tentar deslocar nossas práticas, recorrentemente, adultocêntricas. Logo; ouvir, escutar e auscultar nos convocava a falar, dizer e se comunicar. E como aprenderíamos isso, sem subalternizá-las? Definitivamente, não sabíamos se conseguiríamos tal coisa.

Hoje, ao analisar a pesquisa realizada com maior distanciamento temporal, reconhecemos que o sucesso dos exercícios de diálogos entre adultos e crianças numa perspectiva horizontal foram raros. Todavia, o compromisso de que as relações entre esses sujeitos na rotina fossem mais horizontais, fez-nos gestar e desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis às crianças. O que foi uma conquista da tese no contexto em que a pesquisa se desenvolveu.

Reconhecemos, atualmente, que a pesquisa realizada, para a elaboração da tese, por si só, não seria capaz de, na sua curta temporalidade investigativa, nos fazer aprender a dialogar com as crianças. Contudo revela-se inquestionável sua importância em nos ajudar a sermos mais sensíveis aos pequenos, às suas vozes -às suas experiências e- aos seus saberes, que nos auxiliaram a desenhar rotinas mais próximas e respeitadas às crianças como sujeitos histórico-culturais, que pensam, refletem e afetam os fenômenos sociais em seus contextos.

Durante o processo de pesquisa conseguimos mapear os seguintes desafios, , que se colocavam ao desenvolvimento do diálogo entre adultos e crianças, que sintetizamos em três: as diferenças intergeracionais, as diferenças de linguagens entre os dois grupos geracionais e a perspectiva desenvolvimentista.

O primeiro desafio, do nosso ponto de vista, refere-se às diferenças intergeracionais (FERREIRA, 2004). Falamos não somente das distinções cronológicas, mas também, as de senso comum. No que diz respeito às diferenças cronológicas, desafiávamos a reconhecer elementos culturais infantis, que diferiam das nossas infâncias. Tal tentativa de reconhecimento buscava facilitar nossa circulação com um pouco mais de propriedade às articulações e aos sentidos, que os pequenos faziam no processo de apropriação e de reinterpretação das atividades de rotina.

Quanto às diferenças relacionadas ao senso comum, nosso desafio era romper com as relações verticais de poder, que os adultos estabeleciam junto aos pequenos. Pois, estas relações, como já dito, inscreviam as crianças como seres imaturos, portanto, em situação de desvantagem ao tempo cronológico vivido pelos adultos. Neste sentido, reconhecer e respeitar às particularidades de cada grupo geracional era fundamental, para a articulação da perspectiva dialógica no sentido freiriano.

O segundo desafio, desdobra-se do primeiro e referia-se às diferenças entre as linguagens por estes dois grupos em suas articulações dialógicas. Assim, reconhecemos que embora a fala tenha sido a linguagem mais utilizada ao longo da pesquisa. Ela revelava-se limitada como comunicação entre os sujeitos da pesquisa. Muitas vezes as crianças não respondiam, de acordo com as possibilidades de leitura das lógicas adultocêntricas. A linguagem e as palavras escolhidas para comunicação, muitas vezes, nos jogam em uma arena, cujos sentidos traziam a polifonia de experiências dos sujeitos com elas (BAKHTIN, 2003), tínhamos dificuldades de ler os sentidos do modo como às vezes as crianças utilizavam-se das palavras. Nisso víamo-nos confinando o compreender delas aos nossos e não tínhamos certeza se conseguiríamos fazer diferente.

Assim, compreendíamos que muitas das dificuldades comunicativas através da linguagem verbal, relacionavam-se ao modo como interpretávamos e utilizávamos os signos linguísticos. A linguagem oral impunha certa linearidade comunicativa que nem sempre é própria das crianças, nem nossa. Há muitas outras linguagens que a complementam, que acontecem simultaneamente, como, por exemplo, o corpo, que faz inferências, que complementa sem aviso prévio a comunicação em jogo.

Diante deste entendimento, buscamos incorporar na pesquisa outras estratégias comunicativas exploradas pelas crianças: a brincadeira, o desenho, a gesticulação corporal e suas expressões faciais. Isso exigia de nós, um processo de (re)alfabetização mais profundo em outras linguagens infantis. Para isso passamos a explorar e de certo modo a exercitar a comunicação com elas em outras linguagens.

E como terceiro desafio, gostaríamos de registrar nossos esforços epistemológicos para romper com a perspectiva desenvolvimentista, que constantemente conduzia nossas concepções e práticas educativas. Tal perspectiva nos fazia constantemente duvidar de que seria possível constituir interações dialógicas com as crianças, sem subalternizá-las às lógicas adultocêntricas.

No enfrentamento destes desafios, ao longo da tese, que se desafiava a pensar o diálogo como uma perspectiva metodológica na pesquisa com crianças, fomos aprendendo que ao tentar dialogar com os pequenos, conseguíamos efetivamente, pensar as atividades pedagógicas, mais próximas da cultura de pares infantis (CORSARO, 2011) daquela Educação Infantil.

Deste modo, defendemos que apesar de nossas contradições epistemológicas e dos desafios que identificamos no caminho para a constituição dialógica com as crianças, o trabalho investigativo, revelou-se importante. Pois, muito colaborou para que as educadoras compreendessem atalhos importantes, que coletivamente as levassem a refletir sobre os elementos que envolviam a constituição da práxis pedagógica (CARREIRO, 2013).

Pensar e exercitar relações tecidas de modos mais horizontais com as meninas e os meninos nos fortaleceu a perseguir a prática do diálogo, como uma perspectiva mais democrática ao desenvolvimento da prática educativa. Isso, de fato ocorreu no movimento de diálogo entre os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, conseguimos envolver as crianças no planejamento das rotinas que arquitetávamos cotidianamente.

Conclusões provisórias...

A tese ao longo de seu desenvolvimento nos possibilitou compreender o quanto é complexo desenvolver pesquisas que envolvam as crianças, não somente pelas implicações teóricas, éticas, políticas e estéticas que se articulam na elaboração de um texto acadêmico. Mas, sobretudo, pelas questões metodológicas que ainda nos apresentam muitos desafios, especialmente, sobre como trazer as vozes infantis para o trabalho acadêmico, reconhecendo a importância - a potência - do que pode significar aprender a dialogar com elas.

Não podemos esquecer que ao fazer isso, estamos rompendo com uma perspectiva histórica, na qual as crianças pouco foram convidadas a falar nas ciências, por isso mesmo, foram classificadas como infantes e que, supostamente, “precisavam” de um adulto que falasse por elas. Neste movimento investigativo, focado no que as crianças tinham a dizer sobre suas experiências no espaço escolar, nosso principal desafio foi como aprender a dialogar com elas, sem submetê-las às lógicas adultocêntricas.

Desafio que reconhecemos não ter conseguido dar conta plenamente. Talvez, inicialmente a pesquisa até tivesse tido esta utopia (GALEANO, 2002): conseguir conversar com as crianças, rompendo totalmente as relações verticais de autoridade dos adultos sobre as crianças. No entanto, ao longo de seu desenvolvimento, os(as) educadores(as) puderam reconhecer que ainda nos falta um longo caminho para aprendermos a dialogar horizontalmente com as crianças. O fato do reconhecimento de que iniciamos um trabalho utópico, não nos desanimou. Pelo contrário, nos fortaleceu quanto ao entendimento de que ele não aconteceria se não fosse iniciado.

Iniciamos o exercício de *escuta sensível* às vozes dos meninos e das meninas (BARBIER, 1998), para aprender *auscultar* (ROCHA, 2008) o que elas falavam entre si e nos comunicavam das experiências que vivenciavam no cotidiano daquela Educação Infantil. Assumimos uma postura de respeito às suas vozes, tentando nos alfabetizar em suas culturas e linguagens, simultaneamente, investigávamos nossas contradições epistemológicas, tentando entender os caminhos, descaminhos e (re)encaminhamentos

possíveis entre discursos e práticas pedagógicas. E compreendemos que os estudos que fizemos sobre os conceitos de práxis e de diálogo na obra freiriana, contribuíram bastante para que revisitássemos as rotinas arquitetadas e os cotidianos vividos entre adultos e crianças do Centro de Educação Infantil.

Referências

ALVES, Nilda. *Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. In.: Diálogos cotidianos. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. *A escuta sensível na abordagem transversal*. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. *Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil, Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, 2013.

CASA-NOVA, Maria José. *Etnografia e produção do conhecimento: reflexões críticas partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Olhares 8, Building Factory: Lisboa, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges. *A pesquisa como eixo de formação docente*. In: Professora Pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Manuela. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALEANO, Eduardo. *Livro dos Abraços*. Editora L&MP, 2002.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 5ª edição - Editora Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite. *A difícil arte/ ciência de pesquisar com o cotidiano*. In.: Método; métodos; contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JENKS, Chris. *Constituindo a criança*. In.: Educação, Sociedade & Culturas. Nº 17, p. 185-216, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite (Org.). *Proposições para uma educação infantil cidadã*. In: Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOCKE, John. *Alguns pensamentos acerca da educação*. Cadernos de Educação. Fae/UFPel, Pelotas (13): 147 – 171, ago./dez. 1999.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. In: Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade. nº 34, p. 287-324, 2008.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes, 1971.

QVORTRUP, Jens. *Nove teses sobre a infância como um fenômeno social*. Revista Pro-Posições, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In.: A Criança fala – a escuta de crianças em pesquisas, São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In.: Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SKINNER, Burrhus Frederic & HOLLAND, Josiah Gilbert. *Análise do Comportamento*. Cidade Nova - RJ: Editora EPU, 1992.

VELHO, Gilberto. *Observando o Familiar*. In.: Nunes E. de O. (Org.) A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALSH, Catherine. *Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Editorial Abya-Yala, 2005.

WINNICOTT, Donald Woods. *Natureza humana*. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

Recebido em: 15 jan. 2021.
Aprovado em: 13 set. 2021.

* **Heloisa Josiele Santos Carreiro** é Doutora em Educação pela UFF. Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Coordenadora do COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil). Atua no GT de Educação Popular da ANPED e no Grupo Vozes da Educação.

E-mail: helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2141-3352>
