

FAMÍLIAS, COMUNIDADE ESCOLAR, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS SUBJETIVAS NUMA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

FAMILIES, SCHOOL COMMUNITY, ETHNIC-RACIAL ISSUES: SUBJECTIVE
PERSPECTIVES IN A CHILDHOOD SCHOOL

Andreia dos Santos Gomes Vieira¹
ORCID 0000-0002-0582-6472

Cristina Massot Madeira Coelho²
ORCID 0000-0002-9727-5419

Resumo:

Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília e tem, como objetivo, compreender, na materialização de ações educativas, processos que revelem o valor da dimensão subjetiva no trabalho pedagógico de uma escola de Educação Infantil que atende crianças entre 4 e 6 anos, na periferia do Distrito Federal, possibilitando gerar inteligibilidades para o aprofundamento em questões que pertencem a um contexto educacional específico. O aporte teórico é a Teoria da Subjetividade, de González Rey, sendo, a Epistemología Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa, os alicerces da construção metodológica. O modelo teórico enunciou três eixos de inteligibilidades: 1) A relação entre a escola e as famílias; 2) A comunidade dos profissionais da escola; 3) A relação com a cultura local e a representatividade comunitária; que coadunam o entendimento de que a escola em questão possui características próprias associadas às práticas e cultura de sua comunidade, que afirmam a pertinência da construção de um trabalho pedagógico de qualidade socialmente referenciado.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trabalho Pedagógico; Teoria da Subjetividade.

Abstract:

This article is an excerpt from a Master's Dissertation in Education at the University of Brasília, aiming to understand how the materialization of educational actions reveals the value of the subjective dimension in the pedagogical work of an Early Childhood Education school serving children aged 4 to 6 on the outskirts of the Federal District in Brazil. This understanding generates insights for deeper exploration of issues within a specific educational context. The theoretical framework is based on González Rey's Theory of Subjectivity, with Qualitative Epistemology and Constructive-Interpretive Methodology serving as the foundations of the methodological construction. The theoretical model articulated three axes of intelligibility: 1) The relationship between the school and families; 2) The community of school professionals; 3) The relationship

¹ Doutoranda da Universidade de Brasília, Brasília/Distrito Federal, Brasil.

² Professora Doutora da Universidade de Brasília, Brasília/Distrito Federal, Brasil.

with local culture and community representation. These axes support the understanding that this school has distinct characteristics tied to its practices and the culture of its community, affirming the relevance of constructing socially grounded and high-quality pedagogical work.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Work. Theory of Subjectivity.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui objetivos próprios e especificidades pedagógicas balizados na indissociabilidade entre o educar e o cuidar, cujas práticas pedagógicas buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, visando à integralidade do desenvolvimento infantil, tal qual expressa a definição de suas diretrizes curriculares (Brasil, 2010), entendimento ratificado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao propor um arranjo curricular organizado por campos de experiências.

Ao trazer para o cerne do ato educativo os saberes e as experiências das crianças, as normativas expõem concepções que privilegiam a pluralidade e as singularidades das crianças e suas possibilidades de desenvolvimento, considerando-as como sujeitos de direitos, participativos, atuantes e ativos, em seus próprios percursos. Indica, ainda, que as unidades escolares não estão isoladas de outros contextos socioculturais, assim como não são os únicos espaços de aprendizagem, desenvolvimento, socialização e constituição de identidades, embora exerçam importante papel no processo de desenvolvimento infantil.

É preceito legal que a escola das infâncias tenha, entre seus objetivos, oferecer a bebês e crianças contato com a cultura à que pertencem, bem como ampliar seu universo com experiências instigantes, planejadas e organizadas intencionalmente. A atuação institucional deve complementar a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Como aponta Barbosa (2009), a educação de bebês e crianças possui profunda relação com a vida cotidiana. Os conteúdos da Educação Infantil têm, como referência, a cultura, as práticas sociais e as linguagens, vinculados, nas unidades escolares, às exigências de um projeto pedagógico sistematizado. Para a autora, dos profissionais das escolas das infâncias, é exigido conhecer as culturas locais das crianças e comunidades em que trabalham, para contemplá-las no dia a dia da unidade educativa, pensando em estratégias no sentido de vinculá-las e valorizá-las no trabalho pedagógico.

Todavia, a própria trajetória da Educação Infantil em nosso país, marcada pelas significativas desigualdades sociais, e a nossa experiência no campo, nos permitem constatar que não é incomum que, no cotidiano de muitas escolas, a relação das crianças com os saberes populares e as expressões comunitárias permaneçam fora do contexto escolar ou sejam marginalizados como culturas menores. Em se tratando do contexto das crianças oriundas das classes populares, moradoras, em sua maioria, das periferias urbanas, população majoritariamente negra, essa cisão pode se tornar mais evidente e concreta.

bell hooks³ (2017) reflete que a classe social não se restringe à questão monetária. Inclui, entre outros aspectos, o modo como o conhecimento é distribuído e recebido, as condutas dos envolvidos no ato educativo, e também, como as práticas pedagógicas são desenvolvidas.

Destaca, a autora, que os preconceitos da classe burguesa, travestidos em regras, são ensinados pelo exemplo e reforçados por um sistema de recompensas. Os não pertencentes a essa classe precisam internalizar seus valores para tornar-se aceitáveis. A parcialidade imposta também se inscreve na escolha dos temas e conteúdos abordados e em estratégias educativas unilaterais, levando muitos estudantes a abandonar seus estudos dados o tamanho e o peso das contradições existentes entre os valores aprendidos e compartilhados em suas comunidades e aqueles exigidos pelas instituições educacionais.

Transgredir tais regras e ensinar a transgredi-las, como aponta bell hooks (2017), não é fácil, uma vez que são necessárias a descontinuidade do pensamento hegemônico e a implantação de uma contracultura. Fazem-se fundamentais reconhecer privilégios e buscar romper com a lógica imposta, que favorece uns em detrimento de outros, bem como propor e trazer para o centro do fazer pedagógico as várias vozes, as diferentes formas de estar no mundo, de constituir, por meio de ações educativas, um currículo plural que não contribua para a manutenção de sistemas de dominação.

As considerações de bell hooks (2017) também perpassam a Educação Infantil. As crianças da periferia não estão blindadas dos estereótipos e estigmas produzidos em nossa sociedade. “Ao evitar reconhecer as questões sociais das crianças, desconsiderá-las ou furta-se de problematizá-las nas práticas educativas, a escola contribui para a manutenção de um sistema opressor que age antes mesmo das crianças chegarem ao mundo” (Vieira, 2020, p. 34).

É notório que as periferias urbanas sofrem com a falta do básico em termos de políticas e a ausência do poder público. Essa constatação se articula com a relevância da intersecção entre classe e raça, e possibilita compreender que opressões geradas pela racialidade e divisão de classe na vida de adultos, e também das crianças, são experimentadas simultaneamente.

Contudo, vislumbrando a integralidade do desenvolvimento infantil e a concepção da criança como sujeito de direitos, é possível fortalecer práticas que considerem a legitimidade das experiências socialmente constituídas pelas crianças em seus territórios, entendendo-as como possibilidades para uma educação potente e emancipatória, o que buscamos apresentar neste escrito.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é compreender, na materialização de ações educativas, processos que revelem o valor da dimensão subjetiva no trabalho pedagógico de uma escola de Educação Infantil que atende crianças entre 4 e 6 anos, na periferia do Distrito Federal.

Nosso aporte teórico se apoia na perspectiva Histórico-Cultural da Teoria da Subjetividade, de González Rey (2015; 2017), e o percurso epistemológico-metodológico se fundamenta na

³ Gloria Jean Watkins, mais conhecida como *bell hooks*, falecida em dezembro de 2021, foi escritora, crítica cultural, feminista e ativista estadunidense. Este texto traz, em algumas seções, trechos de sua autoria como forma de homenageá-la. A escrita de seu nome em minúsculo é uma postura política e premissa da autora, que considerava a necessidade de enfatizar mais a defesa dos princípios em sua escrita, do que de sua própria pessoa.

Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-Interpretativa, tríade teórico-epistemológico-metodológica desenvolvida, pelo autor, para o estudo de objeto específico: a subjetividade.

Categoria central, a subjetividade é definida como a “capacidade humana para que as emoções adquiram um caráter simbólico, dando origem à formação de novas unidades qualitativas que constituem uma definição ontológica de diferentes fenômenos humanos, sejam sociais ou individuais” (Mitjans Martínez; González Rey, 2019, p. 52), conceito que rompe com uma visão determinista e apriorística em relação às experiências de pessoas e grupos, bem como com dicotomias entre o interno-externo, individual-social, uma vez que esses processos são tidos como unidades, constituídos de maneira complementar e recursiva.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) afirmam que diferentes formas de institucionalização se configuram como processos de subjetividade social. As unidades escolares não são um sistema fechado; como instituições sociais, possuem subjetividade social, estão imersas em inúmeros processos simbólico-emocionais, de sentidos subjetivos e configurações subjetivas, que afetam seus processos e diferentes práticas, representando “um sistema de configurações únicas em que se expressam os processos mais significativos da organização, os sistemas de relações e o trabalho de cada escola” (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 89).

Compreender a subjetividade de uma determinada instituição, tal qual a escola das infâncias, requer entender como as pessoas que compõem esse coletivo subjetivam suas funções, práticas, normas, crenças, seus valores, a partir de suas histórias de vida e experiências, considerando também princípios e concepções que sustentam suas práticas, e ainda, valores coletivos que se manifestam e são compartilhados em um contexto específico, porém não apartado de outras esferas sociais.

Para além dos documentos mandatórios e orientadores, outras questões permeiam o fazer pedagógico de uma instituição educacional, entre as quais: a forma como se dão os relacionamentos entre adultos e crianças, a disposição dos espaços e tempos, as propostas e apostas pedagógicas eleitas. Toda essa série de fatores na relação com o espaço normativo possibilita expressões subjetivas que nos indicam a importância de lançar luz sobre a dimensão subjetiva institucional.

A compreensão da dimensão subjetiva integra diferentes expressões subjetivamente configuradas por indivíduos ou grupos na e em relações com o campo institucional e formal, possibilitando, de acordo com Rossato *et al.* (2024), gerar inteligibilidade sobre a qualidade das vivências institucionais, contribuindo para o desenvolvimento e aprofundamento de questões que incidem nos processos educativos relacionados ao público atendido, assim como nas dinâmicas da própria instituição.

PERCURSO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de Mestrado denominada *Representações sociais configuradas na subjetividade social e suas expressões no trabalho pedagógico* (Vieira, 2019). A investigação, de abordagem qualitativa, orientou-se pela Epistemologia Qualitativa e

pelo Método Construtivo-Interpretativo, em que se buscou, na articulação entre teoria e metodologia, produzir inteligibilidades sobre a produção subjetiva do fenômeno estudado. A Epistemologia Qualitativa fundamenta-se em três princípios norteadores e basilares: a) o caráter dialógico da produção das informações; b) o caráter singular como instância de produção do conhecimento; e c) o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento.

A pesquisa ocorreu entre fevereiro de 2018 e abril de 2019, em uma instituição de Educação Infantil da rede pública de ensino, localizada na periferia do Distrito Federal, que atende crianças de 4 a 6 anos na pré-escola.

Por tratar da subjetividade produzida pelo coletivo da instituição, a subjetividade social, o estudo considerou a amplitude do trabalho pedagógico realizado, elegendo, como colaboradores, diferentes atores escolares que, em suas funções, compartilhavam o compromisso educativo das e com as crianças. Desta maneira, participaram da pesquisa: 12 professoras, 01 coordenadora, 01 Diretora, 05 auxiliares de educação, 02 educadores sociais voluntários, duas turmas de crianças, de 4 a 6 anos, com 28 alunos cada, e seus familiares, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, com a finalidade de preservá-los, são utilizados, ao longo do texto, nomes fictícios.

A escolha por esta instituição se deu por atender às características pleiteadas pelas pesquisadoras: instituição de Educação Infantil da rede pública de ensino que permitisse a necessária imersão estendida, requerente nos estudos do fenômeno da subjetividade, e possibilitasse o estabelecimento de relação estreita com colaboradores, em um cenário social favorável, com vistas à reciprocidade advinda da participação voluntária, característica do modelo epistemológico-metodológico, que depende de um constante diálogo das/os colaboradores implicados no estudo.

A produção das informações ocorreu por meio de instrumentos variados, apoiados em indutores escritos, como questionários, comentários sobre imagens, cartas; e outros não escritos, tais como desenhos e fotografias. Em contraposição aos instrumentos restritos à dinâmica de perguntas-respostas, os instrumentos utilizados na pesquisa têm como intuito criar espaços dialógicos favorecedores da expressão dos colaboradores em dinâmicas conversacionais, um procedimento dialógico orientado, em que as questões emergem da expressão do colaborador, integrado com o pesquisador.

A tessitura dos acontecimentos e as expressões dos colaboradores que aparecem no decorrer da pesquisa possibilitam a ação reflexiva e articulada do pesquisador. Dessa forma, indicadores são construídos, quer dizer, “significados criados pelo pesquisador, ou seja, atos teóricos [...] que só se legitimam mediante emergência de outros indicadores em coerência com os primeiros” (González Rey, 2019, p. 34). Da integração de um conjunto de indicadores, emergem hipóteses, que constituem “ideias do pesquisador para gerar um saber sobre o tema estudado, condizente com a proposta teórica da subjetividade” (Mitjans Martínez, 2019, p. 52).

A legitimidade científica se “define pela congruência e pela viabilidade do próprio modelo elaborado na sua capacidade de produzir novos significados no curso do trabalho de campo” (*ibid*), uma metodologia que se distingue da representação tradicional de coleta de dados, e que por sua vez vão adquirindo relevância na construção da informação a partir dos conceitos teóricos e no contexto da pesquisa.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O modelo teórico resultante do método Construtivo-Interpretativo enunciou a coletividade como um aspecto preponderante da subjetividade social. A forma como a coletividade foi subjetivada por nossos colaboradores mostrou-se favorecedora da produção de configurações subjetivas sociais, que se manifestam no trabalho da instituição educacional.

Para a comunicação desse artigo, selecionamos três eixos de inteligibilidades com vistas ao objetivo proposto: 1) A relação entre a escola e as famílias; 2) A comunidade dos profissionais da escola; 3) A relação com a cultura local e a representatividade comunitária.

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013, p. 92), há uma “necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil” com o intuito de promover o desenvolvimento infantil e também de compartilhar as responsabilidades quanto à garantia dos direitos das crianças. Assim, neste eixo, ressaltamos a importância da relação estabelecida entre a escola e as famílias, contextos complementares e significativos para o processo educativo das crianças pequenas, como uma expressão da subjetividade social.

Observamos, em campo, a mobilização da instituição para oportunizar maior participação das famílias no contexto escolar e estreitar laços com as famílias das crianças atendidas, favorecendo um indicador de que a instituição reconhece e efetiva, em ações pedagógicas, a importância de que as famílias, assim como as crianças, se sintam acolhidas pela instituição e pertencentes ao contexto educacional.

A consulta às famílias sobre os melhores horários e dias para a realização de eventos, reuniões e encontros pedagógicos, havendo, após a análise dos questionários, flexibilidade de atendimento no turno noturno e aos sábados, e o uso efetivo de redes sociais (mesmo antes da pandemia), tem o intuito de que possam acompanhar as atividades escolares. Todos esses são aspectos que expressam valor positivo sobre as interações famílias-escola. Quer dizer, o valor desse conjunto de questões ultrapassa o fato em si mesmo e, em nossa construção-interpretativa, passa de meras informações a indicadores que apontam para o valor da relação escola-família na produção coletiva da instituição.

Por sua vez, as famílias, percebendo o valor de sua presença na escola, também respondem aos chamados institucionais, como evidenciado na ação pedagógica “Minha família cuida da minha escola”, em que, somando-se à/aos profissionais da escola, os responsáveis pintaram muros e portões, capinaram, desenharam amarelinhas nas calçadas para as crianças que aguardam o horário de entrada na escola, revitalizando a entrada da unidade escolar. As crianças também colaboraram com o plantio de flores e mudas de árvores.

Sobre a ação supracitada, a professora Jéssica avaliou que a ação foi muito significativa porque traduziu o sentimento de que a escola é de toda a comunidade. Denise, mãe de uma das crianças do 1º período, se referiu à atividade como sendo “*uma boa ideia para a formação de parceria com a família, podendo refletir no rendimento das crianças, por ter uma escola bonita e organizada, onde as pessoas se ajudam*”. Expressões como: “*Amei esse dia, ajudar a cuidar da*

escola”; e “*São atitudes assim que transformam o mundo*” foram comentários postados nas mídias sociais.

Essas informações se articulam a outras produzidas na elaboração do indicador. As famílias mostraram-se receptivas ao implemento de alternativas que viabilizaram sua participação nas ações propostas pela escola, conforme exposto nos trechos seguintes:

Trazer a família para cuidar da escola que o filho estuda é muito importante para mim e para minha família porque ensina a família a dar mais valor e a criança a cuidar da escola, esse tipo de ação deveria ser em todas as escolas. (André, pai, 1º período - Comente as imagens, outubro/2018).

Como essa escola é especial! Os projetos que a escola tem são excelentes, sempre visa a interação família x escola e eu me esforço para estar participando assiduamente. (Alice, mãe, 1º período - Carta, outubro/2018).

A comunidade valoriza a escola. Os projetos não são fechados e a gente participa, a comunidade se envolve. Aqui perto tem um terreno baldio, mas veja, eu busco minha filha na escola e ninguém põe lixo ali, por conta do respeito pela escola, a comunidade sabe do trabalho da escola. (Cinthia, mãe, 1º período - Dinâmica conversacional, fevereiro/2018).

O trabalho pedagógico da escola não fica só na direção e nos professores. A comunidade toda é envolvida. A escola é muito bem falada e a gente se esforça para dar tudo, participar dos projetos. A escola abriu as portas para a comunidade e isso aproxima as famílias da escola. A comunidade participa e é convidada a participar e isso é muito importante, porque a gente se sente acolhido e valorizado. (Tatiana, mãe, 1º período - Instrumento: Dinâmica Conversacional, fevereiro/2019).

Momentos que viabilizam o envolvimento das famílias nas programações pedagógicas são bem vistos pela comunidade, como explicitam as expressões manifestadas pelos responsáveis, que encontram espaços de participação que extrapolam, por exemplo, as características reuniões avaliativas entre pais e professores.

Segundo Barbosa (2009, p. 33), “complementaridade e partilha são palavras decisivas na relação escola, criança e família”, sendo fulcral, para o trabalho com as crianças pequenas, o estabelecimento de laços que assegurem confiança e segurança.

As atividades da instituição procuram envolver a todos, e neste sentido, interpretamos que a participação, a dialogicidade e a partilha das responsabilidades contribuem para a construção de vínculos horizontais entre a escola e as famílias, tornando possível que as vozes dos diferentes partícipes sejam ouvidas, e as pessoas possam se sentir atuantes e não assujeitadas pela ação de outros, como aponta bell hooks (2017).

Necessidades e pontos de vista de diferentes atores comunitários são considerados e integram a dimensão participativa do trabalho pedagógico. A comunidade, corroborando a abertura da instituição, valida suas ações ao compartilhar valores e normas da organização do

trabalho pedagógico experienciado, suscitando sentimentos de proximidade, pertença, responsabilidade, e favorecendo a necessária e fundamental relação entre as famílias e a escola, “exigência inescapável” (Brasil, 2013, p. 92), mediante as peculiaridades do atendimento de bebês e crianças.

A COMUNIDADE DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Na instituição educacional que atende a Educação Infantil, a qualidade da oferta e o desenvolvimento da criança não são responsabilidade apenas dos professores, abarcam todos os demais profissionais da instituição, o que nos leva a considerá-la uma etapa educativa de natureza relacional que, de maneira muito específica, reivindica o coletivo e a colaboração, dada a complexidade dos grupos etários atendidos. Segundo o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018, p. 10), “todos que trabalham nas instituições de Educação Infantil participam e promovem as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças”.

Neste sentido, o processo construtivo interpretativo favoreceu a elaboração da hipótese de que a responsabilidade da elaboração, execução e avaliação do projeto educacional para o atendimento das crianças é compartilhada pelos profissionais da unidade escolar que, de modo particular e no exercício de suas funções, contribuem para o trabalho pedagógico institucional e, conseqüentemente, para o processo educativo das crianças.

Elucubramos, a partir do modo como a coletividade está subjetivamente configurada na subjetividade social da escola, que, mais do que um grupo, os profissionais da escola formam uma comunidade com vínculos muito estreitos, dando, ao coletivo, uma qualidade relacional que propicia um clima organizacional favorável à percepção que os colaboradores têm da escola, do trabalho que realizam, das suas responsabilidades com as crianças e famílias, o que incide na motivação e modo como desempenham suas funções:

Eu já passei por diferentes segmentos educacionais e por outras escolas. Quando você vê os pais arrumando a escola, o pessoal da limpeza, da portaria num passeio brincando com as crianças, se envolvendo, você consegue ver o conceito na prática. Isso é a comunidade escolar. Eu mesma quando cheguei aqui fui recepcionada pelo pessoal da merenda, foram elas o primeiro contato, foram elas que inicialmente falaram como era a escola. Na maioria das escolas o pessoal de apoio é invisível, limpeza, portaria e até secretaria. Isso é muito louco. (Dinâmica conversacional, professora Jéssica, novembro/2018).

Eu acho fantástico quando chego com o lanche e as crianças dizem: a tia Lúcia chegou. Ou quando passo pelo pátio e eles me cumprimentam. Isso pra mim diz muito. Tem coisa melhor pra gente que trabalhar, chegar e ser bem recebido? Até as professoras, sabe, fazem questão da gente. (Lúcia, merendeira. Conversa informal, outubro/2018).

As famílias reconhecem o empenho dos profissionais para com o trabalho pedagógico da escola, há menções aos professores, profissionais com os quais as famílias mantêm relação mais direta, como também a outros segmentos do corpo escolar que foram reconhecidos, permitindo

interpretar que o discernimento e a valorização da atuação de diferentes atores escolares favorecem a construção da coletividade e do senso de comunidade na escola, como indicam os fragmentos de textos que seguem:

A equipe da escola é excelente, todos são muito dedicados e apaixonados pelo que fazem, professores, zeladores, porteiras, cozinheiras. (Paula 1º período - Carta, outubro/2018).

A escola do meu filho é referência de educação no Distrito Federal, é bem organizada e voltada para as crianças. Os professores são verdadeiros mestres e as pessoas que trabalham aqui gostam do que fazem, são qualificados. Meu filho sempre fala bem da escola, canta e fala das coisas que aprendeu. (João 2º período - Carta, setembro/ 2018).

As crianças também colaboram para reforçar a ideia de que o reconhecimento e a valorização dos diferentes atores escolares fazem parte da constituição subjetiva social da instituição, conforme demonstrado em rodas de conversas com estas, na qual a escola foi o foco da discussão:

A tia que do lanche é a tia Lúcia e tem a tia Magali. Se elas não fizer o lanche a gente fica com fome e não aprende. Igual no dia que elas tavam de greve, a gente teve que ir embora mais cedo. Se elas tivessem aqui, a gente tinha tido aula até o final. Eu acho importante. Ela tava de greve porque não pagaram o dinheiro dela. (Roda de Conversa, Tatiane 2º período. Outubro/2018).

Também tia, quando a gente chega à escola tá limpinha, a sala tá limpinha, o banheiro tá limpinho e as mesas. Tá tudo limpo porque o tio Breno limpa, se ele não limpasse, a gente ia ficar com a sala suja. (Roda de Conversa, Carlos 2º período. Outubro/2018).

Lá no portão azul, fica a tia da portaria. Ela cuida da gente, fica com a gente pra ninguém levar a gente embora. Eu conheço ela. O nome dela é Estrela e ela fica com uma blusa branca. (Roda de Conversa, Bruno 1º período. Outubro/2018).

A Diretora é aquela que tem cabelo verde. Você já viu? Ela faz os bilhetes e liga para os pais. Quando a gente machuca, a tia leva a gente pra sala dela. (Roda de Conversa, Stela 1º período. Outubro/2018).

Conjecturamos que, ao mencionar os funcionários pelo nome, indicando funções e reconhecendo a importância de cada atribuição para a efetivação conjunta do trabalho da escola, as crianças demonstram ter relação de convívio e proximidade com os profissionais, visão compartilhada por professores, que reconhecem a relação de proximidade construída entre as crianças e os membros da equipe escolar, e se inserem nessa relação.

A educação escolar não se limita ao espaço da sala de referência⁴, perpassa as relações estabelecidas entre todos os atores escolares que atuam no ambiente institucional têm seus papéis reconhecidos legalmente, mas que, por vezes, socialmente, ainda buscam a concretização desse reconhecimento, como inferimos nas palavras de Jéssica e Lúcia.

A relação não hierarquizada entre os atores escolares está entre os fatores que chamam atenção. Acreditamos que seja um aspecto favorecedor da visibilidade dos auxiliares educacionais como partícipes ativos no contexto escolar e desenvolvimento do trabalho pedagógico. No corpo desta visibilidade, integra-se a forma como alguns desses profissionais tratam com propriedade os assuntos pedagógicos.

A escola como um espaço social é marcada por relações. As observações realizadas em diferentes eventos pedagógicos, como reuniões institucionais, coordenações pedagógicas, festas etc nos permitiram a reflexão de que a participação dos atores escolares não se restringe aos aspectos legal e burocrático: é vivenciada, de forma singular, na pluralidade das relações entre os profissionais da escola. Na organização do trabalho pedagógico, o planejamento, as ações e decisões não estão a cargo de um só segmento. Existem tarefas que são, sim, próprias de cada função e somente são geridas por seus responsáveis, porém destacamos que este gerenciamento não se dá de forma isolada, implica o envolvimento de ideias, pessoas e a diversidade das relações.

No diário de campo, a observação sobre uma das festividades da qual participamos foi assim registrada:

Chamou-nos a atenção o fato de que todos, independentemente do segmento de atuação, trajavam fantasias iguais. Observei Dona Otília durante a festa, vestida com sua saia de filó e seu laço na cabeça e chego a sentir sua dedicação ao servir, limpar, ajudar, chamar a atenção dos outros, demonstrando reconhecer seu lugar e participar dentro do grupo. (Nota no diário de campo, 2018).

Tal fato parece ganhar valor simbólico-emocional pelos sentidos produzidos e pela visibilidade dada a cada um na realização do trabalho e no reconhecimento de sua importância para o todo. Interpretamos que essas produções participam do comprometimento e envolvimento por parte das pessoas na efetivação de suas atividades.

⁴ Dadas as especificidades da Educação Infantil, os profissionais do Distrito Federal utilizam o termo sala como referência, ao invés de sala de aula.

Figura 2 - Formação de Professores - Oficina sobre cultura Africana

Fonte: Página da escola na rede social *Facebook*.

O fato de as pessoas estarem vestidas com as mesmas fantasias pode aparentar uma questão de estética ou algo de pouca relevância para o desenvolvimento do trabalho, todavia, tal fato nos parece ter significativo valor emocional para algumas pessoas que trabalham no Jardim, principalmente para segmentos que, normalmente, ficam invisibilizados dentro da escola ou para a comunidade, como, por exemplo, servidores da limpeza, merenda, serviços gerais e portaria:

É isso. O trabalho da gente é importante. Quando todo mundo está vestido com a mesma roupa, do mesmo jeito, não tem servidor, professor e nem direção, a gente é a escola. Me sinto com liberdade para isso e me envolvo até onde não sou chamada. Me sinto feliz por poder desenvolver o meu trabalho. (Estrela, auxiliar de educação. Dinâmica conversacional. Setembro/2018).

A postura ativa dos diferentes atores na organização do trabalho pedagógico, - merendeiros, porteiros, agentes de limpeza, professores, gestão -, corrobora o entendimento de que, na escola, as relações não hierarquizadas em que estão representadas socialmente, como parte da subjetividade social, significam a capacidade de contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que contempla diferentes segmentos escolares, e colaboram para um senso de comunidade e pertencimento.

Para a professora Jamille, são sentimentos, como liberdade, respeito, carinho e amor que as afetam, fazem-nas sentir prazer pelo que fazem. As pessoas se mobilizam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola não porque a direção diz que é para fazer ou como tem que ser feito, mas pelo clima que existe na escola e que as motiva a fazer e fazer ainda mais. Para ela, se não houvesse um clima de confiança, respeito e amizade na escola, mas de perseguição e imposição, as pessoas fariam seu trabalho, porém não por disponibilidade, mas por obrigação.

Consideramos que a emocionalidade expressa por nossos colaboradores em sentimentos como o amor, a amizade, a liberdade, o respeito, representam afetos que os acompanham em suas ações no contexto da escola, sejam para a participação, para o processo de ensino e aprendizagem ou para o estabelecimento de relações pessoais ou funcionais.

Conforme González Rey (2003), as emoções caracterizam o estado do sujeito ante toda sua ação, são expressões humanas ante situações da natureza cultural, que surgem de relações e práticas sociais. É a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos para o indivíduo atuar.

Na trama configuracional presente na escola, observamos que a implicação afetiva estabelecida com o trabalho pedagógico está na base para a disposição na realização de tarefas que extrapolam, por vezes, as funções delimitadas e complementam o trabalho pedagógico. A qualidade da emoção incide na forma como os indivíduos subjetivam o trabalho pedagógico do Jardim e em sua própria funcionalidade na escola, participando do modo como esses são configurados na subjetividade social escolar. Compromisso e dedicação emergem como processos das relações afetivas estabelecidas na coletividade, expressas em ações de acolhimento, escuta, reconhecimento, como também na exigência e no cumprimento de normas e diretrizes.

A RELAÇÃO COM A CULTURA LOCAL E A REPRESENTATIVIDADE COMUNITÁRIA

O processo educativo na Educação Infantil com vistas às aprendizagens das crianças tem intrínseca relação com a vida cotidiana, dada a complexidade do desenvolvimento de bebês e crianças. O binômio cuidar e educar afirma as práticas sociais e as linguagens como atividades curriculares para a primeira infância, sendo função das unidades escolares, na perspectiva da complementaridade, continuidade e ampliação de repertórios, apresentar e inserir bebês e crianças na cultura.

De acordo com o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018, p. 23), calçado em seus pressupostos teóricos, bebês e crianças “se constituem nas e pelas relações sociais e culturais existentes no mundo”, portanto, várias são as interseções étnica, social, étnica, de gênero, classe, raça que as constituem, assim como não se pode desvinculá-las, na perspectiva de sua integralidade, de seus territórios, de sua origem geográfica.

Corroboramos Barbosa (2009) ao afirmar que a convivência produtiva com a comunidade da qual a instituição se insere é necessária para que a reflexão sobre as identidades e as diversidades das crianças emergja e seja profícua.

Neste sentido, este eixo se assenta na hipótese de que a relação entre os profissionais da escola e a comunidade ampliada, a localidade institucional, é favorecedora de processos subjetivos forjados no ideário de coletividade compartilhado entre os profissionais da instituição pesquisada. Processos educacionais realizados na instituição valorizam a cultura local e a representatividade comunitária, que, segundo o Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílios - PDAD (Distrito Federal, 2019), está entre as cinco regiões administrativas do DF que possuem o maior índice de autodeclarados negros, e cujo Projeto Político Pedagógico informa 75% das famílias autodeclaradas população negra (pardos e pretos).

A preocupação com a representatividade comunitária foi percebida durante a organização da Festa da Família. A dificuldade de encontrar imagens nas mídias para a composição de um mural que representasse a comunidade foi relatada pela coordenadora Sônia. A solução encontrada foi o uso de fotografias, das próprias famílias da escola, expostas no grande Baobá (a árvore milenar é um dos símbolos das culturas africanas tradicionais), em um mural no pátio da escola.

A representatividade negra em histórias, brinquedos, cartazes, murais, e em outros materiais, colabora para o fortalecimento da identidade das crianças negras, que podem se perceber nas diferentes representações no ambiente escolar, e à ampliação de mundo para as crianças não negras. “A familiaridade com essas referências podem mitigar estranhamentos e a produção de estereótipos e estigmas negativos quanto à população negra”. (Vieira, 2020, p. 26).

Sobre a representatividade negra e de outras etnias, pudemos percebê-las nos murais, nas festas, em aquisições feitas pela escola, como brinquedos e livros com temáticas voltadas para as relações étnico-raciais, na produção de tintas e no uso de caixas de giz de cera com maior diversidade de tons relativos à cor real da pele das crianças. A escola possui um acervo rico em literatura, que permite às crianças se reconhecerem nas histórias infantis. Alguns professores possuem seu próprio acervo e costumam emprestar livros para os colegas. A escola criou possibilidades e estratégias pedagógicas que revelaram o valor da educação para as relações étnico-raciais na dimensão subjetiva do trabalho pedagógico.

Na sala de referência da professora Jaqueline, a literatura faz parte da rotina pedagógica. A professora nos relata como as crianças se identificam com as personagens negras e fazem relação dessas com as pessoas de seu convívio.

Camila mesmo adora quando eu trago personagens negros para a escola, ela sempre diz que conhece os personagens, que eles moram perto da casa dela. No dia em que eu trouxe “A princesa e a ervilha”, ela me disse: “Tia, ela parece comigo, tem o mesmo cabelo que eu e eu tenho um vestido igual ao dela” . (Dinâmica conversacional. Professora Jaqueline. Outubro/2018).

Para a professora, a representatividade negra em histórias, brinquedos, na mídia, em vários contextos, colabora para o fortalecimento da identidade das crianças negras e para a educação das relações étnico-raciais. Jaqueline acredita que as abordagens feitas pelas escolas não podem se restringir apenas às características físicas, como a cor da pele, os cabelos, aspectos que considera importantes, mas enfatiza que é preciso ir além, abordar outras questões que possam possibilitar que as crianças conheçam manifestações sociais, culturais, artísticas próprias das diferentes culturas afro- brasileiras

O trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais está amparado nas políticas de Estado, visam reparações, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros (Brasil, 2013). Incorpora, à educação para as relações étnico-raciais, a desconstrução de paradigmas raciais que se assentam sobre uma sociedade que nasceu racializada, e que se mantém, ainda, desigual nas estruturas econômicas, políticas, sociais, culturais, de gênero, educacionais, entre outros.

No Projeto Político Pedagógico da escola, há um projeto específico que se dedica ao enfoque nas leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), intitulado “Identidade, Minha

Família e Minhas Raízes”, que objetiva reconhecer e respeitar as diferentes configurações familiares por intermédio de valores e atitudes e do convívio com a diversidade humana. Acredita que, ao levantar reflexões que possam suscitar, nas crianças, a importância de suas raízes, despertando interesse sobre a cultura de seu local, contribuem para a construção de relações com a territorialidade, corporeidade, ancestralidade e para uma educação antirracista. Tal informação é relevante quando articulada com expressões dos professores mais antigos, que nos contaram que, com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o número de crianças submetidas a tratamentos com produtos químicos para alisar os cabelos diminuiu com o passar dos anos.

A formação dos profissionais é outra questão importante para o desenvolvimento do trabalho com as crianças e um indicador agudo na construção do modelo teórico. Em campo, pudemos acompanhar oficinas das culturas africana, afro-brasileira e indígena. Exposições, visitas a campo, como ao Museu Indígena, feita com as crianças, e à exposição Ex África, realizada com os professores.

Figura 2 - Formação de Professores - Oficina sobre cultura Africana



Fonte: Arquivo pessoal

Pelo fato de muitos dos profissionais participantes da pesquisa serem moradores locais, a relação entre esses e a comunidade escolar possui singularidades que se inscrevem de forma característica no desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição, que vislumbra uma qualidade na oferta. Em rodas de conversas e no contato com as crianças, observamos que a diversidade cultural da cidade faz parte do cotidiano da escola, expressa na forma como se vestem, nas músicas que cantam, nas expressões populares que utilizam na comunicação oral, como as gírias, que eram compreendidas pelos professores. Nas dinâmicas conversacionais, foi comum a utilização de gírias em suas falas.

Na “Festa de Formatura” das crianças do segundo período, evento gratuito e aberto para toda a comunidade, depois das formalidades, a música que embalou a apresentação das crianças foi na batida do Funk, gênero musical popularizado na periferia e para a periferia. Outro momento que destacamos foi a oficina de Hip Hop com as crianças. O Hip Hop é cultura de rua, movimento

que faz arte como forma de protesto social, do qual se originou o Rap. Embora misture diferentes gêneros artísticos, como música, poesia, dança e pintura, linguagens valorizadas pela cultura escolar, o gênero musical não costuma ser uma manifestação artística que ultrapasse os muros e adentre as escolas. Está vinculada, por vezes, a uma subcultura ou a uma cultura marginal, assim como o Funk.

Figura 3 - Oficina de Hip Hop com as crianças



Fonte: Página da escola na rede social *Facebook*.

O Gospel também é uma expressão musical característica da comunidade local e marcou presença em apresentações culturais da escola. A escola é aberta às questões comunitárias e, nesta constituição, as igrejas, os templos e terreiros são coletivos que fomentam a identidade e o pertencimento locais. Observando registros fotográficos de atividades da escola em anos anteriores, vimos que, em uma mesma festa, foram apresentados danças típicas de igrejas evangélicas e o maculelê, que é uma dança folclórica, originalmente praticada no Recôncavo Baiano, o que nos ajuda a pensar que as manifestações plurais de culturas distintas se encontram e são respeitadas na escola, podendo se tornar referência às famílias em relação a outros espaços plurais da comunidade.

Segundo dados do PDAD (Distrito Federal, 2015), a população da região administrativa mostrou-se eclética quanto à preferência musical, o que ficou evidente na festa “Família vem brincar comigo”, em que as famílias foram convidadas a apresentar seus talentos. Entre os apresentados, Gospel em coro e em libras, Funk, Hip Hop, Samba, manifestações que estão no cotidiano das pessoas e da cidade. As famílias trouxeram para a escola aquilo de que gostam, expressões originárias da comunidade, que são conhecidas pelos atores escolares, e o mais significativo, reconhecidas como expressões legítimas no âmbito do trabalho pedagógico.

O grafite, por exemplo, foi apresentado às crianças do primeiro período como uma forma peculiar de expressão artística. As telas de Jean-Michel Basquiat, artista norte-americano representante do movimento neo-expressionista, foram inspirações para as crianças em suas produções. Assim como o Jazz, de John Coltrane e Miles Davis, importantes jazzistas e compositores do gênero, que ouvíamos ao fundo enquanto realizavam suas atividades na sala de referência.

Para González Rey (2017), a subjetividade e a cultura aparecem de forma simultânea e têm uma relação recursiva. A própria cultura é tida como uma produção subjetiva que se torna objetiva por meio de alguns processos e símbolos particulares associados a diferentes esferas da prática humana. A subjetividade social é constituída de subjetividades individuais, que recursivamente também se constituem da subjetividade social. Ambas estão implicadas com níveis de subjetividade social mais ampliados, expressos, igualmente, pela cultura.

A forma como as expressões comunitárias são subjetivadas pelos atores educacionais torna-se importante para compreendermos como o acolhimento da diversidade cultural das expressões comunitárias é reconhecido como potencial no desenvolvimento do trabalho pedagógico, instigando e nutrindo, ainda, uma cultura de pertencimento entre os indivíduos e grupos que vivenciam o cotidiano escolar, parte da subjetividade social da instituição.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Ao longo desse artigo, procuramos enfatizar as peculiaridades da primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral de bebês e crianças, assim como buscamos elucidar que a integralidade do processo educativo não se faz de maneira isolada, sendo, característica da Educação Infantil, a multiplicidade das experiências infantis, contempladas em diferentes contextos, importantes e complementares. A escola das infâncias é direito das crianças, e seus profissionais, comprometidos com aquilo que é próprio das crianças e das infâncias, atuam como aliados na garantia e efetivação de seus direitos. Entre esses “se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero” (Brasil, 2006, p. 23).

A dimensão subjetiva foi a atmosfera para compreender a materialização das ações educativas no atendimento de crianças entre 4 e 6 anos, mediante aquilo que é proposto pela legislação, pelos normativos e documentos orientadores, comuns a todas as instituições do Distrito Federal, mas que ganham características próprias na singularidade da organização, da funcionalidade, dos sentidos produzidos por indivíduos e grupos no espaço social da escola pesquisada, associada às suas práticas e a sua cultura, afirmando a pertinência da construção de um trabalho pedagógico de qualidade, socialmente referenciado.

Como bem dito por Freire e Betto (1986, p. 14), “indiscutivelmente, há uma sabedoria popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber”, proposições que podem se tornar valorosas para uma escola das infâncias que busca acolher e inserir as crianças

na cultura, colaborando com seu processo de humanização por meio de experiências que tenham sentidos para elas e para os que, com elas, compartilham o cotidiano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, D, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.1; il, 2006.

BRASIL, **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", 2003.

BRASIL, **Lei no 11.645**, de 10 março de 2008. altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. 2015. Disponível em: [PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – CODEPLAN](#) Acesso 03 abr. 2024

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. 2019. Disponível em: [PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – CODEPLAN](#) Acesso 03 abr. 2024.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida. Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**/ Fernando González Rey, Albertina Mitjás Martínez -- Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade discussões sobre educação e saúde** / Albertina Mitjás Martínez, Fernando González Rey, Roberto Valdéz Puentes, organizadores. - EDUFU, 2019. Disponível em: [Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde | EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia](#) Acesso em 03 abr. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática libertadora**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina.; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁS MARTINEZ, Albertina. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa, In: **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade discussões sobre educação e saúde**/Albertina Mitjás Martínez, Fernando González Rey, Roberto Valdéz Puentes, organizadores. - EDUFU, 2019. Disponível em: [Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde | EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia](#) Acesso em 03 abr. 2024.

ROSSATO, Maristela; GONÇALVES, Edimilson dos Santos; HOLANDA, Natália Veloso; SILVA, Thayse Rios de Sousa; OLIVEIRA, Karen Kathleen Amorim; COELHO, Ana Carolina Silva; SILVA, Ana Clara Gomes da. A configuração subjetiva das cotas raciais para estudantes cotistas no ensino superior. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 15(43), 2024. Disponível em: [A configuração subjetiva das cotas raciais para estudantes cotistas no ensino superior | Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as \(ABPN\) \(emnuvens.com.br\)](#) Acesso em 03 abr. 2024.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. **Representações sociais configuradas na subjetividade social e suas expressões no trabalho pedagógico**. 2019. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Acesso em 03 abr. 2024.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. **Representações de professoras da educação infantil acerca do entrelaçamento entre infâncias da periferia e a diversidade étnico-racial na materialização do currículo**. 2022. 88 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Acesso em 03 abr. 2024.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. Representações sociais configuradas na subjetividade social e suas expressões no trabalho pedagógico. 2019. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Acesso em 03 abr. 2024.

Recebido em: 05 de abril de 2024

Aprovado em: 31 de agosto de 2024