

Artigo Original

Proposta formativa para profissionais da educação infantil: contribuições da terapia ocupacional validadas pela técnica Delphi

Training proposal for professionals of early childhood education: validated contributions of occupational therapy by Delphi technique

Renata Silva e Silva^a , Luciana Cordeiro^b , Diego Eugênio Roquette Godoy Almeida^c 

^aGrupo Hospitalar Conceição – GHC, Porto Alegre, RS, Brasil

^bUniversidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, RS, Brasil

^cUniversidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitoria, ES, Brasil

Como citar: Silva, R. S., Cordeiro, L., & Almeida, D. E. R. G. (2023). Proposta formativa para profissionais da educação infantil: contribuições da terapia ocupacional validadas pela técnica Delphi. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3274. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO250132741>

Resumo

Atualmente, identificam-se importantes lacunas nas pesquisas em terapia ocupacional que enfoquem as diversas concepções e objetivos da educação infantil brasileira. O objetivo desta pesquisa foi apresentar o processo de validação de oficinas formativas voltadas para trabalhadoras da educação infantil, por meio do consenso de especialistas. Sete oficinas elaboradas participativamente deram origem ao quadro formativo e tais informações foram apresentadas detalhadamente aos especialistas em duas rodadas, conforme a técnica Delphi. Foram convidados 29 doutores experts em educação infantil, sendo que seis deles aceitaram participar, com formação em filosofia e letras, pedagogia e terapia ocupacional. Foi feita análise descritiva das respostas, a partir da média dos resultados encontrados. As oficinas alcançaram a 95%-100% de concordância. Foram sugeridos alguns enriquecimentos temáticos, como: o cotidiano escolar e pré-escolar; neoliberalismo e educação infantil; infâncias e suas múltiplas determinações; o espontaneísmo do brincar na educação infantil; cultura infantil e currículo. Os especialistas também sugeriram dinâmicas e bibliografias para as oficinas. O consenso denota consistência teórico-metodológica multidisciplinar, o que aumenta a complexidade da abordagem e as chances de generalização para além dos interesses locais da instituição que sediou esta experiência. O quadro contém temas-chave, focados nas problemáticas atuais da educação infantil, o que o torna passível de utilização por terapeutas ocupacionais em outros contextos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Continuada, Terapia Ocupacional, Metodologia.

Recebido em Fev. 14, 2022; 1ª Revisão em Fev. 19, 2022; 2ª Revisão em Jan. 3, 2023; Aceito em Fev. 7, 2023.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Abstract

Currently, important gaps are identified in occupational therapy research that focus on the different concepts and objectives of Brazilian early childhood education. The objective of this research was to present the validation process of training workshops aimed at workers in early childhood education, through the consensus of specialists. Seven participatively elaborated workshops gave rise to the training framework and such information was presented in detail to the specialists in two rounds, according to the Delphi technique. Twenty-nine doctoral experts in early childhood education were invited, six of whom agreed to participate, with degrees in philosophy and literature, pedagogy and occupational therapy. A descriptive analysis of the responses was performed, based on the average of the results found. The workshops reached 95%-100% agreement. Some thematic enrichments were suggested, such as: school and preschool routine; neoliberalism and early childhood education; childhoods and their multiple determinations; the spontaneity of playing in early childhood education; children's culture and curriculum. The specialists also suggested dynamics and bibliographies for the workshops. Consensus denotes multidisciplinary theoretical-methodological consistency, which increases the complexity of the approach and the chances of generalization beyond the local interests of the institution that hosted this experience. The chart contains key themes, focused on current issues in early childhood education, which makes it possible for occupational therapists to use it in other contexts.

Keywords: Education, Child, Education, Continuing, Occupational Therapy, Methodology.

Introdução

Nas primeiras décadas da República, a Educação Infantil (EI) teve um caráter não escolar, tutelar, voltando-se para uma educação moral e de submissão (Kuhlmann Junior, 2016; Stemmer, 2012). A ideia era “salvar” as crianças pobres, retirando-as de locais considerados inadequados, como ruas e demais espaços públicos, compensando também a influência negativa das famílias consideradas “desestruturadas”. Alguns especialistas afirmam que existia alguma proposta educativa nessas instituições (Kuhlmann Junior, 2016; Stemmer, 2012), contudo, no geral, a qualidade do serviço era baixa, já que o foco era a educação corretiva e disciplinadora (Kuhlmann Junior, 2016). Somente com a segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e, a partir de então, as instituições precisaram se submeter às normas e à fiscalização das autoridades competentes (Saviani, 2012a).

Porém, mesmo com a inserção da EI na Educação Básica, a LDB não especificou seu papel, dando margem para o debate acerca de seu objetivo e identidade. Stemmer (2012) afirma que as diferentes formas de denominar o atendimento às crianças e a esta etapa educativa, inclusive entre organismos internacionais, refletem diferenças na concepção e nos objetivos. Ora tem sido compreendida por um viés assistencial, ora como um momento de preparação para o Ensino Fundamental (Pasqualini & Martins, 2008).

Para a Pedagogia Infantil, historicamente, as creches teriam um caráter assistencial, preocupando-se com alimentação, higiene e segurança das crianças, enquanto as pré-

escolas teriam um foco educacional, visando o desenvolvimento infantil. Atrelar cuidado e educação foi uma solução integrativa para as limitações da creche e da pré-escola no contexto brasileiro (Pasqualini & Martins, 2008). Desde então, o binômio cuidar-educar está presente nos documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, ainda que de modo vago, sendo possível perceber certa desvalorização do cuidado (Pasqualini & Martins, 2008). Neste debate, alguns defendem que pensar a especificidade da EI pelo cuidado levaria a crer que, nas outras etapas educativas, ele não existe. Outros questionam se seria possível extrapolar os sentidos da satisfação das necessidades básicas das crianças, considerado o cuidado um objetivo educacional (Pasqualini & Martins, 2008).

Outra concepção muito difundida no Brasil é a da *Educação Infantil anti-escolar*. Alunos, ensino, professor, entre outros termos, seriam elementos relacionados ao cotidiano escolar que, segundo os defensores dessa perspectiva, não deveriam estar presentes na EI (Pasqualini & Martins, 2008). Argumenta-se que as relações educativo-pedagógicas na EI são mais amplas que o processo de ensino-aprendizagem que privilegia o aspecto cognitivo. Questiona-se, assim, a dicotomia cognição-afeto e a centralidade deste primeiro no processo de ensino-aprendizagem.

Saviani (2012b), ao criticar a abordagem anti-escolar, afirma que a diferença entre Educação Infantil e Ensino Fundamental não é o brincar *versus* estudar, o espontâneo contra o sistematizado, e sim a mediação pedagógica que deve ser feita. Existe uma sistematização no cotidiano das crianças pequenas, nos jogos com regras, no raciocínio lógico, na rotina das atividades, entre outros, bem como criatividade, imaginação e inventividade tão necessárias para a apreensão de conceitos científicos desdobrados no Ensino Fundamental. Com isso, a autora defende que, para superar a ideia de uma EI assistencial, é preciso superar a resistência de considerá-la escolar. Ademais, Pasqualini & Martins (2008) pontuam que, ao negar o caráter escolar, o processo educativo das crianças se torna mero acompanhamento do seu desenvolvimento. Haveria, neste ponto, o risco de a educação se reduzir ao espontaneísmo das práticas e no esvaziamento do papel do educador. Este último contribuiria para a precarização de sua formação, já que se entende que o trabalho desses profissionais se limitaria a seguir as crianças no curso do desenvolvimento (Pasqualini & Martins, 2008).

Quanto à problemática das políticas educacionais voltadas para a EI e a formação pedagógica, há de se falar no neoliberalismo que fragiliza as políticas públicas, propondo que o Estado se limite a oferecer ações compensatórias para contenção da pobreza, realidade essa que se reflete nos currículos e na formação de professores (Arce, 2001). Para Hill-Collins & Bilge (2021, p. 216), a lógica neoliberal sugere que a missão da escola não está centrada na busca por justiça social, mas na busca por “[...] formas economicamente viáveis de fornecer instrução e habilidades de maneira não discriminatória”. Ainda que se fale em inclusão e diversidade, a educação brasileira carece de meios para lidar de maneira crítica e interseccionada com as diferenças de classe, raça, gênero, etnia e capacidade, para que não recaia no assimilacionismo de crianças aparentemente fracassadas às hierarquias sociais. Ou seja, educar crianças para o “sucesso”, naturalizando a lógica da escassez, da competição e das saídas individuais, é um caminho que só corrobora a realidade opressora.

A título de ilustração, segundo a pesquisa Cenários de Exclusão Escolar no Brasil, realizada pela UNICEF, das crianças e adolescentes brasileiros em idade escolar (4 a 17 anos) que estão fora da escola, 34,95% são crianças da Educação Infantil (4 a 5 anos). Ao interseccionar raça/cor, os números são discrepantes, nos quais pretos e pardos somados resultam em 64,4% das crianças desta faixa etária em exclusão escolar. Ao olhar

para a renda *per capita* familiar das crianças de mesma idade que estão fora da escola, não surpreende constatar que aquelas que vivem com até um salário mínimo são 86,4% (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021).

Considerando esses aspectos políticos e teóricos, identifica-se atualmente importante lacuna científica de pesquisas e intervenções de terapia ocupacional na Educação Infantil, sobretudo estudos que extrapolam questões relacionadas à Educação Especial (Almeida, 2022; Pereira et al., 2021). Todavia, importantes pesquisas vêm tomando o cotidiano escolar como objeto, deslocando o foco analítico do indivíduo para a escola, de forma a pensar as possibilidades e problemáticas, e a contribuir com o fortalecimento da educação pública brasileira (Sant'Anna, 2016; Pan & Lopes, 2020). A aliança da terapia ocupacional com o campo da educação tem raízes históricas nas escolas e classes especiais, destinadas às pessoas com deficiências, segregadas da rede regular de ensino. Com isso, a atuação no contexto escolar se estruturou por meio de ações voltadas para a criança atípica, utilizando-se de procedimentos terapêuticos, organizados por diagnósticos clínicos ou psicopedagógicos (Bartalotti & De Carlo, 2001; Rocha, 2018). Desde então, a literatura tem descrito ações voltadas para a criança com deficiência e sua inserção na escola, trazendo como instrumentos de trabalho a consultoria colaborativa, tecnologia assistiva, acessibilidade e o brincar e a atividade lúdica, com base na lógica prioritariamente desenvolvimentista (Coppede et al., 2014; Pereira et al., 2021; Sant'Anna, 2016; Silva & Silva, 2020).

Focando nas contribuições da terapia ocupacional na Educação Infantil, os objetivos deste artigo são: i) descrever o processo formativo crítico desenvolvido participativamente com as trabalhadoras de uma Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI), produto de práticas extensionistas; ii) relatar as adequações metodológicas, sistematizando e validando o quadro formativo por meio da técnica Delphi.

Metodologia

A proposta formativa apresentada neste artigo compôs as ações extensionistas do Laboratório de Práticas Territoriais e Emancipatórias (LAPET), do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pelotas, durante o primeiro semestre de 2019. Ela surgiu das demandas trazidas pelas trabalhadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada em um território de vulnerabilidade do município de Pelotas/RS, conhecido pelos altos índices de violência, problemas de saneamento básico, transporte, moradia, que resultam em condições precárias de vida.

A Oficina Emancipatória foi o método de intervenção e pesquisa, pois carrega em si o potencial de criar um espaço para debates com base nas experiências dos participantes, proporcionando ciclos de reflexões para a transformação do cotidiano do trabalho (Soares et al., 2018). Aconteceram sete encontros, com duração média de duas horas, dos quais participaram 3 professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica da EMEI. Os temas debatidos não foram articulados previamente, já que eram definidos conforme o desenrolar do processo.

Finalizado o ciclo formativo, estruturamos um painel com os temas e recursos utilizados, a fim de apresentá-los às especialistas. Nesta etapa da pesquisa, a técnica Delphi serviu à validação dos procedimentos adotados por meio do consenso entre os especialistas. A técnica Delphi não impõe um número específico de especialistas, mas preza pela qualificação, buscando o menor número necessário de especialistas para construir um grupo representativo (Castro & Rezende,

2009; Hsu & Sandford, 2007; Scarparo et al., 2012). A seleção de especialistas se deu por conveniência, priorizando doutores com notória experiência no campo educacional, de acordo com análise dos currículos Lattes.

Foram convidados 29 especialistas em Educação Infantil e/ou em formação continuada de profissionais educacionais, com produções a partir de epistemologias críticas, para os quais foram enviados por e-mail instruções sobre a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além do formulário de avaliação e quadro metodológico para ser avaliado.

O formulário contou com os critérios de avaliação utilizando a escala Likert, pontuando de 1 a 5, sendo que 1 equivale a pouco relevante/aplicável e 5 a muito relevante/aplicável. Além da pontuação, o formulário tinha um espaço para sugestões e comentários, de forma que as sugestões apresentadas integrassem o quadro metodológico. Foi feita análise descritiva, a partir da média dos resultados, e adotado como consenso positivo aqueles itens em que, no mínimo 70% dos especialistas, pontuassem 4 (alguma relevância/aplicabilidade) ou 5 (muito relevante/aplicável) (Williams & Carnahan, 2013). O consenso é arbitrário e, segundo a literatura, pode variar de 50% a 80% (Castro & Rezende, 2009; Hsu & Sandford, 2007; Keeney et al., 2001). Aconteceram duas rodadas de avaliações intercaladas com devolutivas.

Na primeira rodada, 6 aceitaram participar: 3 terapeutas ocupacionais, 2 pedagogas, 1 formado em Filosofia e Letras. Já na segunda rodada, apenas 4 especialistas participaram: 2 terapeutas ocupacionais, 1 pedagoga e 1 professor de filosofia e letras. A idade dos especialistas variou de 34 a 80 anos, e o tempo de trabalho ou estudo na área de 8 anos a 54, tendo-se como média 23 anos de trabalho. Todos os especialistas tinham o título de doutor e atuavam como docentes em instituições federais ou estaduais de Ensino Superior. Para preservar a identidade dos participantes, eles serão identificados pela letra E, de especialista, uma numeração de 1 a 6, seguida da área profissional.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas (CAAE 33845820.5.0000.5317) e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultado

As oficinas emancipatórias

Para além da educação na forma escolar marcada pelas atividades simultâneas, homogêneas e avaliações comparadas de performance (Vincent et al., 2001), compreendemos a Educação como toda forma de apropriação cultural, isto é, processo humanizante decorrente do aumento proativo da ação sobre a realidade, mediado pelas pessoas e pelos elementos materiais e simbólicos disponíveis (Leontiev, 1978; Almeida, 2022). Assim, neste projeto, a noção de emancipação é utilizada como sendo adjetivadora das oficinas e da Educação, pois, simultaneamente, qualifica a luta pela ampla socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (Saviani & Duarte, 2012) e afirma a finalidade da Educação enquanto práxis comprometida com a superação das matrizes de dominação capitalista, sexista e racista (Almeida et al., 2019). Esse processo reconhece os limites revolucionários da instituição escolar e da educação, contudo, o investimento se dá na contradição do próprio sistema, incitada pelo pensamento contra-hegemônico, pelo exercício de abstração próprio ao

pensamento dialético materialista, pela transversalidade nas relações humanas ao se pensar o comum.

A compreensão das necessidades ocorreu a todo instante, todavia, na primeira oficina, foi proposta uma roda de conversa a fim de conhecer as participantes e ouvir suas expectativas quanto à formação. Fizemos uma diferenciação entre *demanda* e *necessidade*. Segundo Lukács (2018), a necessidade é o momento fundante da atividade da consciência, que exige um nível *adequado* de conhecimento do mundo a ser transformado. O critério da adequação é dado pela natureza daquilo que se quer transformar e pela finalidade, pela teleologia. As professoras trouxeram demandas, como: frustrações quanto ao processo educativo na escola; a falta de atenção, indisciplina e a “sexualidade aflorada das crianças”; cansaço e insatisfação com a escola; influência negativa por parte dos pais e cuidadores; e, por fim, a inexistência de reuniões pedagógicas. Todas essas demandas legítimas que, de alguma forma, precisavam ser historicizadas a fim de que fosse possível perceber as determinações do real, ou melhor, as necessidades.

A segunda oficina se centrou na categoria infância e suas diversas concepções. As alunas responsáveis pela oficina introduziram o tema a partir da perspectiva histórico-cultural da infância (Ariès, 1978; Freitas, 2016). Em seguida, foi sugerido que as professoras expressassem suas concepções de infância em forma de desenho para fomentar o debate junto à exposição do tema. Os desenhos retrataram uma infância idealizada, com liberdade e segurança ao brincar na rua e com a certeza de ter uma casa com aconchego. A fim de problematizar tal compreensão, o documentário *A invenção da infância* (Sulzbach, 2000), que traz crianças de diferentes classes sociais e formas de viver a infância, foi exibido. Avaliou-se que o encontro trouxe importantes debates, e as professoras refletiram que ser criança não é, necessariamente, descrever a infância por um recorte específico de classe (classe média), admitindo a existência de diferentes infâncias.

A terceira oficina buscou questionar o papel da educação e da escola pública na vida das crianças que a frequentam. Como estratégia, realizou-se um jogo educativo inspirado em experiências anteriores com jovens (Yonekura & Soares, 2010). O jogo propôs que os participantes se posicionassem favoráveis ou contrários a uma expressão ou frase valorativa e fizessem a defesa, podendo, inclusive, refazer suas opiniões a partir do debate instaurado. Nessa oficina, evidenciou-se o cuidar e o educar como pilares indissociáveis na EI, retomando o conceito mais geral de educação como apropriação da cultura (Saviani & Duarte, 2012).

Na quarta oficina, o tema *função da escola* desencadeou reflexões acerca do acesso à escola como direito e o desvelamento do papel do Estado, com o intuito de refletir sobre as práticas escolares. Nessa oficina, aprofundou-se a compreensão da escola como instituição reprodutora de desigualdades. Bourdieu (2015) entende que a escola se esconde no mito da neutralidade, ignorando as diferenças socioeconômicas dos alunos, permitindo, assim, que os mecanismos escolares de exclusão continuem agindo dissimuladamente contra as crianças de classe popular. Além disso, foi possível problematizar a ideia muito presente de que a escola teria a missão de proteger seus alunos da má influência familiar e territorial, no sentido de civilizá-los ou de compensar os *déficit* culturais (Freitas, 2005, 2016). Discutiu-se também as condições de trabalho do professor; diversas dificuldades em relação ao serviço, como a desvalorização desse trabalhador, seus baixos salários, além dos problemas entre a equipe e a direção daquela escola em particular.

No quinto encontro, trouxemos para o debate os determinantes das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar com base na leitura conjunta de “Compre o kit neoliberal para a

educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo” (Arce, 2001). Refletimos sobre a influência do neoliberalismo nas políticas de formação dos professores e a visão do professor como técnico reproduzidor de conteúdos, cujo olhar está fincado na lógica da produtividade, sem teorização nem incentivo à criticidade. As professoras mencionaram que o sujeito reflexivo pode se tornar um problema ao questionar a realidade social e institucional. A despeito disso, reconhecem nas crianças, desde muito cedo, o interesse em refletir sobre o mundo e suas histórias. Além disso, rapidamente, traduziram a receita neoliberal aplicada ao cotidiano escolar, exemplificando com a falta de verba e carência de instrumentos adequados à prática educativa.

Já na sexta oficina, aconteceu uma roda de conversa para avaliação do processo. As participantes resgataram os encontros anteriores, com o intuito de agrupá-los em categorias temáticas. Tal sistematização favoreceu a síntese da aprendizagem colaborativa. Nesse dia em específico, o grupo contou com a coordenadora pedagógica da escola. Temas considerados de difícil abordagem pelas professoras, como sexualidade infantil e a alusão às armas de fogo durante as brincadeiras das crianças foram retomados, destacando as fronteiras entre o território e a escola.

Na sétima e última oficina, utilizamos um instrumento de avaliação individual que continha 8 perguntas sobre os encontros. As respostas eram dadas em escala likert de 3 pontos, relativas aos métodos e estratégias utilizados, pertinência e aplicabilidade da discussão no cotidiano, sua participação, entre outros, além de incluir um espaço destinado para comentários e sugestões. A Tabela 1 sintetiza todos os temas, objetivos e estratégias das oficinas, apresentados aos especialistas para avaliação.

Tabela 1. Temas, objetivos e estratégias do quadro metodológico I.

	Tema	Objetivo	Estratégia
OF.1	Apresentação	Captar as demandas/ necessidades de formação das participantes	Roda de conversa
OF.2	Construção histórica da categoria infância e sua idealização	Discutir sobre a idealização da infância e as múltiplas infâncias a partir das classes sociais	Desenhos sobre infância e documentário “A invenção da infância” (Sulzbach, 2000)
OF.3	Função da escola	Identificar o papel da escola pública e da educação	Jogo com frases disparadoras (Yonekura & Soares, 2010)
OF.4	Escola como direito e desvelamento do papel do Estado	Refletir sobre as práticas escolares	Discussão em grupo com base em reflexões sobre as demandas trazidas
OF.5	Determinantes da prática pedagógica e do cotidiano escolar	Reconhecer e analisar os determinantes que atravessam as práticas pedagógicas naquele território	Roda de conversa e leitura conjunta de “Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo” (Arce, 2001)
OF.6	Cotidiano e a prática escolar	Debater sobre os temas abordados e identificar o que ainda precisa ser aprofundado	Discussão em grupo para construção de tópicos dos temas levantados
OF.7	Avaliação e Encerramento	Avaliar o processo formativo e pensar nas próximas ações na EMEI	Ficha de avaliação com escala Likert

Validação do quadro formativo segundo a técnica Delphi

Na primeira rodada, obteve-se um consenso superior a 70% em cada uma das oficinas, avaliadas como 4 (alguma relevância/ aplicabilidade) ou 5 (muito relevante/ aplicável). A menor concordância foi de 80% na oficina 2, como demonstrado na figura a seguir (Figura 1). Como estava previsto no mínimo duas rodadas, alterações sugeridas

foram realizadas e enviadas para os especialistas com o objetivo de refinar o quadro, atingindo consenso ainda maior. Na segunda rodada, o número de especialistas reduziu para 4, porém, houve de 95% a 100% de concordância.

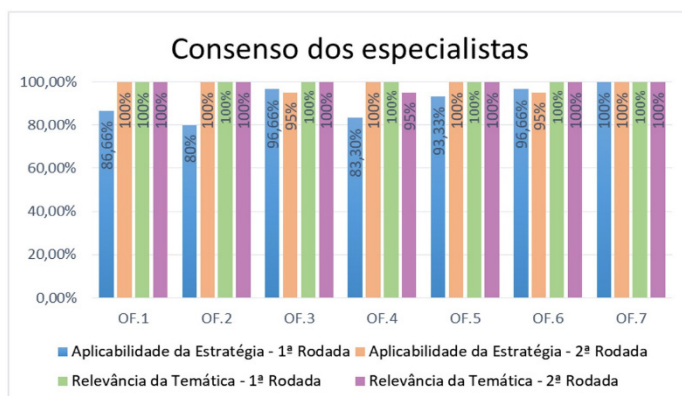


Figura 1. Porcentagem de consenso dos especialistas.

Na oficina 1, especialistas pontuaram a necessidade de criar uma dinâmica para que os envolvidos pudessem se conhecer, favorecendo a troca de reflexões. Foi sugerida a modificação da estratégia de *roda de conversa* para *cadeia semântica*, a fim de estimular a aproximação inicial com as participantes, além de apreender elementos que seriam úteis à criação das vinhetas usadas na oficina 4. A cadeia semântica aconteceria em dois momentos: no primeiro, solicitou-se aos participantes que emitissem palavras e frases representando o cotidiano escolar e, posteriormente, eles ilustraram com situações reais do cotidiano escolar.

Na oficina 2, as devolutivas enfatizaram a importância da temática *Construção histórica da categoria infância e sua idealização*, reafirmando a influência das políticas públicas nas práticas cotidianas, com destaque para o dissenso sobre as concepções de *infância e criança*. Uma especialista da Educação ressaltou ainda a necessidade de incluir o debate sobre o cuidar-educar e a EI anti-escolar presente nos documentos oficiais do MEC e nas falas das participantes. Tal problemática amplamente debatida no campo educacional questiona se o papel das educadoras seria o de acompanhar o espontaneísmo das atividades infantis, ou mesmo suprir necessidades de higiene, alimentação e segurança, atribuições que pensariam contra o repertório técnico-pedagógico e consequente precarização do papel do educador (Jardim, 2003; Pasqualini & Martins, 2008). Acreditamos que a terapia ocupacional tenha importante contribuição neste tópico ao abordar os significados do brincar na EI e as possibilidades do trabalho de mediação, sobretudo se formos capazes de uma ruptura com a visão adultocêntrica e etapista do desenvolvimento humano (Almeida, 2022).

Para tanto, as ações em prol de um desenvolvimento psicomotor e cognitivo saudável não podem se confundir com o desejo de produzir futuros adolescentes/ adultos funcionais, subordinados às exigências institucionais e sociais (consumo e produtividade), provocando o apagamento da cultura infantil (Almeida, 2022). Nas palavras de Vicentin (2020, s.p.), precisamos *criançar* territórios, entendendo que “[...] a criança detém uma fragilidade que está justamente a serviço da construção de mundos, de potência de ser”. Trata-se de politizar a infância. Desse modo, tanto o cuidar quanto o brincar podem ser redimensionados pelos princípios da *participação* e da *proteção*, termos esses que se opõem à *tutela* (Vicentin, 2020).

Qual seria a participação da criança no currículo? Como se dá a relação de forças entre cultura infantil e adulta? O que se produz de experiência no brincar? Como atuar na mediação das atividades infantis na EI? Em síntese, faz-se necessário pensar e atuar com base no princípio de que a criança é um sujeito produtor de cultura e experiência.

A mediação dos adultos, sejam eles educadores, cuidadores ou terapeutas ocupacionais, é de fundamental importância, principalmente se os adultos procuram potencializar, qualificar e ampliar as expressões e manifestações socializadoras peculiares dos grupos infantis. Os tipos de socialização adulto-criança nem sempre são de controle e disciplina. A realidade é bem mais complexa, contraditória e disputada. Entre adultos-crianças, crianças-crianças e crianças-adultos, acontecem manifestações de conflito, transgressão, obediência, reciprocidade, cooperação, alternância de poder etc. “E, ainda sob o peso das imposições curriculares tradicionais e funcionalistas, por meio das subversões à ordem instituída, as crianças trazem sua forma peculiar de ver e construir a realidade, portanto, elas criam e negociam formas de participação” (Almeida, 2022, p. 967).

Pensando nos *campos de experiências* presentes na Base Nacional Comum Curricular, como mediar a experiência infantil nos espaços educacionais é a pergunta-chave. De acordo com Walter Benjamin (1984), a experiência nasce do cotidiano e precede o que já foi codificado, instituído. É gênese da história. Assim, uma educação crítica, pautada na experiência, deveria *desinfantilizar* a infância e o brincar, isto é, considerar sua relativa autonomia quanto aos símbolos e práticas sociais (Benjamin, 1984).

Mesmo que este artigo não tenha como foco a Educação Especial, podemos citar interessante pesquisa feita pela terapeuta ocupacional Sant’Anna (2016), na qual ela apresenta proposta de Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil. A autora discorre sobre estratégias que facilitaram a participação e o aprendizado nas brincadeiras propostas no planejamento pedagógico do professor, com ênfase na garantia do espaço lúdico para o público-alvo da Educação Especial. A mediação do brincar, referenciada pelo Modelo Lúdico de Francine Ferland, foi trabalhada como possibilidade de interação, prazer, curiosidade, senso de humor e espontaneidade, concepção esta que rompe com o utilitarismo presente em algumas teorias, posto que não se aspira nenhum resultado específico além do próprio brincar. Em desdobramento, podemos propor algumas reflexões visando avanços teóricos e práticos na terapia ocupacional: como teorizar o brincar, não restringindo a experiência lúdica aos aspectos subjetivistas? Como teorizar o lugar do conflito e a inadaptação nos espaços educacionais para além da punição, patologização e normalização do comportamento, tensionando o próprio sentido da educação, papéis e hábitos instituídos?

Pensando na doutrina de proteção integral, advogamos que é necessário reafirmar a criança como sujeito de direitos, coconstrutora das dinâmicas escolares, territoriais e sociais. A experiência infantil ocorre no paradoxo da socialização e da liberdade, ressaltando que na modernidade se multiplicam mecanismos disciplinares que circunscrevem a experiência infantil às expectativas etárias, de performances, punindo, criminalizando ou medicalizando modos de vida que não respondem às expectativas de se criar cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente (Vicentin, 2020, s/p.)

A estratégia do desenho usada na oficina 2, que consistiu em propor que as professoras representassem imagetivamente as infâncias a partir da análise de classe social, foi avaliada como insuficiente. Uma das especialistas declarou:

Uma idealização de infâncias dentro do recorte “classes sociais” pode acabar trazendo imagens de infância e crianças muito estereotipadas, visto que diferentes perspectivas pós-estruturalistas/multiculturais já desconstruíram as formas estanques de pensar a produção cultural. Acredito que um recorte por épocas/contextos seja mais adequado e colabore mais com o objetivo proposto nessa oficina (E4, Pedagogia).

Concordamos que as crianças se constituem com base em experiências perceptíveis pelos recortes de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia, capacidade, entre outros marcadores sociais (Gomes, 2019). Olhar para o modo como tais dimensões estão interconectadas na organização das experiências infantis é fundamental para evitar possíveis representações estereotipadas. Nilma Gomes (2019) afirma que algumas diferenças implicam experiências traumáticas, sendo que as instituições educativas e escolares podem ser contribuintes desta situação. Daí a importância de se discutir interseccionalmente a especificidade racial das crianças e a compreensão do racismo na EI, que acontece tanto nas relações entre pares como também com os professores, na forma de lidar com a família etc. A articulação de raça, classe e gênero como princípios de uma Educação Infantil emancipatória significa reconhecer a diversidade e lutar por justiça e direitos sociais coletivos e individuais. Tais conteúdos precisam urgentemente fundamentar a Educação Infantil, bem como a formação dos profissionais (Gomes, 2019; Hill-Collins & Bilge, 2021).

Originalmente, a oficina 3 abordou o papel da educação e da escola pública. Especialistas sugeriram que se contemplasse as especificidades e o papel da Educação Infantil. Com isso, aderimos às sugestões de novas referências para esta oficina, acrescentando dois capítulos do livro *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, de Kuhlmann Junior (2016). Sobre a estratégia das frases disparadoras, disponibilizamos exemplos de algumas que foram utilizadas durante a extensão, como: “Brincar na escola é tão importante quanto ‘passar’ conteúdos, já que de 0 aos 10 anos o brincar é a melhor forma de aprendizado para crianças”; “A principal função da escola é transmitir conhecimento, do educador para o educando”; e “A escola de Educação Infantil tem como maior objetivo educar, sendo o cuidar uma tarefa secundária”; as especialistas alertaram que algumas afirmações já têm orientações legais. Assim, no quadro final, propusemos que as frases disparadoras sejam retiradas do material de apoio da oficina, permitindo o aprofundamento das discussões, com base nos textos disponíveis. Além disso, a especialista 4 (Pedagogia) observou que os vídeos do pedagogo Vitor Paro (YouTube, 2023a, 2023b, 2023c) sobre escola e educação, que foram disponibilizados como material de apoio, não abordavam especificamente a Educação Infantil.

Os vídeos sugeridos tratam da gestão educacional como um todo. Neste sentido, eles não abordam de forma direta a Educação Infantil, que, muito embora, faça parte da Educação Básica, exige uma abordagem específica sobre os fazeres docentes e as necessidades das crianças (E4, Pedagogia).

Dessa forma, sugeriu-se o livro de Monção (2021) sobre gestão na Educação Infantil, que foi adicionado no material de apoio da oficina no lugar dos vídeos.

Sobre a oficina 4, na rodada 1, a referência do livro *Escritos de Educação*, de Bourdieu (2015), foi alterada para uma leitura mais contextualizada desta, no livro *A escola e o*

fracasso escolar (Gualtieri & Lugli, 2012). Porém, na rodada 2, um dos especialistas alertou que tal conteúdo ainda era inespecífico para a Educação Infantil, visto que não existe a ideia de fracasso escolar nesta etapa educativa.

Importante atentar que a ideia de “fracasso escolar” é insustentável na Educação Infantil. As etapas da Educação Infantil não são vistas como consequência uma da outra, não se exige que haja um currículo fixo ou conhecimentos prévios para o ingresso. A matrícula das crianças é feita pelo critério etário. Ademais, essa discussão sobre a reprodução na escola facilmente reativa uma perspectiva compensatória da Educação Infantil, já superada pelas teorias e normativas contemporâneas (E4, Pedagogia).

Esta foi a única oficina que perdeu o consenso total na segunda rodada. A especialista do campo educacional sugeriu várias leituras (Oliveira, 2002; Arce & Jacomeli, 2012; Pasqualini & Martins, 2008; Santos & Silva, 2016) para nos aprofundarmos em discussões próprias da EI, que passaram a integrar esta oficina no quadro final. Especialistas declararam a importância de discutir também a possibilidade de inventividade e criação dentro do cotidiano escolar.

[...] considero válido abordar e refletir também sobre práticas que vão de encontro à imagem da escola como reprodutora de desigualdades, dando espaço para que as docentes participantes compartilhem experiências positivas e “de resistência” a esse modelo conservador de escola (E4, Pedagogia).

[...] Se a educação visa a mudança social, a ação docente caminha mais na direção de superação do atual estágio da sociedade atual do que a reprodução das desigualdades (E3, Filosofia e Letras).

Tomar o cotidiano escolar como objeto de estudo significa se atentar para uma miríade de atividades passíveis de análise e intervenção, como o trabalho docente e de gestão escolar, atividades de sociabilidade, atividades com e para a comunidade, enfim, toda criação daqueles que praticam e criam a escola (Almeida, 2022). Muito além do somatório de fazeres ordinários, a cotidianidade implica: i) ajustar a escala analítica, enxergando a relação entre particular-genérico, micro-macro, dentro de uma totalidade e relações de poder; ii) em reconhecer a primazia do cotidiano sobre os movimentos históricos, em vez de tomar o ato intersubjetivo como reflexo direto das estruturas sociais, sem mediações (Azanha, 2011; Almeida, 2022).

Em relação à estratégia, a especialista 6 (Pedagogia) afirmou que “dificilmente as professoras vão expor suas práticas, especialmente as que são passíveis de crítica. Talvez seja o caso de apresentar exemplos (tipo comente o caso real)”. Neste aspecto, de fato, criar um clima propício à exposição é um desafio. Contudo, há experiências que mostram que os participantes não se opõem em se expor em pesquisas processuais, quando se forma um grupo coeso em ambiente seguro (Cordeiro et al., 2013). Não obstante essa discordância, consideramos o alerta da especialista e propusemos o uso de vinhetas que simbolizam uma situação-problema capaz de refletir o cotidiano vivido, na forma de narrativas e crônicas. Com isso, os receios e desconfortos decorrentes da exposição pessoal podem ser reduzidos.

Na oficina 5, a estratégia da leitura conjunta foi pontuada como difícil, visto que o texto proposto é muito denso e extenso. Pensou-se, então, em usar o quinto encontro para dar continuidade ao debate levantado pelas vinhetas (Oficina 4), mas, desta vez, relacionando fatos aos trechos extraídos do material bibliográfico. Essa solução vai ao encontro do comentário da especialista 1 (terapia ocupacional) sobre a oficina 5, que declarou que “Articular teoria e prática é fundamental para que os professores entendam que os conceitos trabalhados têm efeitos na prática cotidiana pedagógica e no cotidiano escolar”.

Por fim, uma especialista alertou sobre o termo *determinação* usado para falar da oficina, com o argumento de que este “[...] *pressupõe que os professores são passivos e reprodutores de influências externas, desconsiderando suas subjetividades e formações*” (E4, Pedagogia). Tal discordância claramente significa um alerta para análises economicistas da realidade, que tomam a dimensão da sociabilidade como reflexo direto do modo de organização capitalista. Todavia, o termo *determinação* remete à compreensão materialista da realidade, entendendo que os fenômenos sociais são estruturados e limitados às possibilidades históricas do tempo que se vive. Segundo Raymond Williams (2007), os determinantes econômicos, políticos e ideológicos são fatores que exercem pressões. O autor ainda afirma que uma visão deturpada de *determinação* recai em um fatalismo no qual tudo já foi decidido e não existe possibilidade de mudança, restando apenas esperar acontecer.

Já na oficina 6, a especialista 2 (Terapia Ocupacional) propôs que, para além de discutir os temas abordados, seria importante que os participantes refletissem sobre o que ficou da formação, “[...] *sugiro que as professoras reflitam sobre ‘o que disso tudo eu levo para minha prática cotidiana?’*” (E2, Terapia Ocupacional). Com esta proposta, entendeu-se que a criação do painel coletivo somado com esta reflexão já seria uma maneira de avaliar a formação. Assim, a oficina 7 foi suprimida, adicionou-se a ficha de avaliação individual na sexta e última oficina, somada à criação de um painel coletivo ou mapa mental, acrescentando-se os temas e conceitos trabalhados anteriormente.

A seguir está a tabela com o resumo final (Tabela 2), seguida do quadro com a descrição e material de apoio das oficinas (Tabela 3).

Tabela 2. Temas, objetivos e estratégias do quadro metodológico final.

	Tema	Objetivo	Estratégia
OF.1	Apresentação	Apresentar a formação para as participantes	Cadeia semântica
OF.2	Construção histórica da categoria infância e idealização da infância	Discutir sobre a idealização da infância e as múltiplas infâncias	Construção de um mapa mental e documentário “A invenção da infância” (Sulzbach, 2000)
OF.3	Escola e Educação Infantil	Identificar o papel da escola pública e da educação, com ênfase na Educação Infantil	Jogo com frases disparadoras
OF.4	Cotidiano escolar: espaço de reprodução <i>versus</i> criação	Problematizar as atividades escolares a partir dos eixos: brincar, cuidar. Também se espera refletir sobre as sobredeterminações socioculturais que performam as atividades educativas.	Vinhetas
OF.5	Cotidiano escolar: espaço de reprodução X criação	Estimular a teorização sobre a prática (práxis) ao relacionar as situações levantadas pelo grupo às ideias extraídas das referências teóricas.	Frases disparadoras
OF.6	Cotidiano e a prática escolar e encerramento	Debater sobre os temas abordados, identificar o que ainda precisa ser aprofundado e avaliar o processo formativo.	Painel coletivo e ficha de avaliação

Tabela 3. Descrição e material de apoio do quadro metodológico final.

	Descrição das oficinas	Material de apoio
	Apresentação. Cadeia semântica: será solicitado às professoras que falem palavras e/ou frases sobre seu cotidiano na escola, por exemplo: trabalhoso, cansativo, divertido etc. Em um segundo momento, estimula-se que as professoras contem uma situação que ilustre essa palavra ou frase que disse anteriormente, para que, dessa forma, se conheça melhor o cotidiano específico das participantes.	-
OF.2	Debate sobre a construção da categoria infância e a visão das participantes sobre o tema. Para disparar a discussão, propõe-se a construção de um mapa mental coletivo com imagens (de jornais, revistas, encartes etc.) e palavras para pensar as representações da infância. Depois, o grupo assistirá o documentário “A invenção da infância”, para contrapor com o mapa mental e se pensar as diferentes crianças e infâncias. Outros filmes e documentários que podem ser utilizados são: Crianças invisíveis; Bilu e João; Nascidos em Bordéus.	Jardim, C.S. (2003). A construção do conceito de infância. In C. S. Jardim. <i>Brincar: um Campo de Subjetivação na Infância</i> (pp. 13-30). São Paulo: Annablume. Lahire, B. (1997). O ponto de vista do conhecimento. In B. Lahire. <i>Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável</i> (pp. 17-46). São Paulo: Editora Ática.
OF.3	Neste encontro, a temática abordada envolverá o papel da escola e da educação com ênfase na Educação Infantil. A estratégia utilizada para disparar a discussão será um jogo educativo inspirado em experiências anteriores com jovens (Yonekura & Soares, 2010), que propõe que os participantes se posicionem favoráveis ou contrários a uma expressão ou frase e façam a defesa de seus posicionamentos, podendo, inclusive, refazer suas opiniões com base no debate instaurado. As frases serão retiradas dos livros que fazem parte da bibliografia da oficina. (Foram retirados os vídeos do Vitor Paro, e acrescentou-se o livro Gestão na Educação Infantil – Cenários do Cotidiano, da Maria Aparecida Guedes Monção).	Kuhlmann, M. (1998). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In M. Kuhlmann. <i>Infância e educação infantil: uma abordagem histórica</i> . Porto Alegre: Mediação. Kuhlmann, M. (1998). Políticas para a educação infantil: Uma abordagem histórica. In M. Kuhlmann. <i>Infância e educação infantil: uma abordagem histórica</i> . Porto Alegre: Mediação. Monção, M.A.G. (2021). <i>Gestão na Educação Infantil - Cenários Do Cotidiano</i> . São Paulo: Edições Loyola.
OF.4	Discussão sobre o acesso à escola como direito, o desvelamento do papel do Estado e a educação neoliberal, a partir de temáticas pertinentes à Educação Infantil como o binômio educar e cuidar e a Educação Infantil anti-escolar. Para esta oficina, a estratégia utilizada será as vinhetas, que simbolizam uma situação-problema a ser discutida pelo grupo, criada a partir de elementos cotidianos. Espera-se que, com base nestas, abra-se oportunidades para as participantes falarem de suas próprias experiências. Pensando nas oficinas 4 e 5 interligadas, divididas apenas para disponibilizar mais tempo para o debate, os textos-base para as duas oficinas são os mesmos.	Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. <i>Educação & Sociedade</i> , 22(74), 251-283. Marsiglia, A.C. (2011). <i>A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental</i> . São Paulo: Autores Associados. Arce, A., & Jacomeli, M. R. M. (2012). <i>Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)caracterização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula</i> . Campinas: Autores Associados.
OF.5	Aprofundamento nas questões discutidas na oficina 4, debatendo a contradição escolar pensando as forças que são reprodutoras das desigualdades sociais, mas também trazendo as possibilidades contra-hegemônicas de criação, inventividades e resistência. Assim, a estratégia a ser utilizada é trazer conteúdos teóricos (materiais da bibliografia) em cartões, vinculando-os às experiências levantadas pelas vinhetas.	Idem oficina 4
OF.6	Síntese e avaliação do processo formativo. Será criado um painel coletivo com as participantes. A proposta é que elas anotem em papéis coloridos os temas abordados e o que ficou de cada um deles para criar um painel das oficinas (Decidiu-se excluir a oficina 7, que existia somente para a avaliação do processo e acrescentar, no final desta oficina, o instrumento de avaliação individual).	-

Conclusão

Este artigo apresentou como síntese do processo formativo a sistematização de um quadro metodológico para apoiar a formação de trabalhadoras da Educação Infantil, destacando temáticas e estratégias consideradas pertinentes por especialistas da Pedagogia, Terapia Ocupacional, Filosofia e Letras. Mesmo sendo pré-estabelecido e replicável, o quadro não é estanque. Nele constam temas, referências e estratégias criadas pelo consenso interdisciplinar, o que aumenta a complexidade da abordagem e as chances de generalização para além dos interesses locais da instituição que sediou esta experiência. O método contém temas-chave, focados nas problemáticas atuais da Educação Infantil, totalmente passíveis de desdobramento quando utilizado por terapeutas ocupacionais em outros contextos.

O cotidiano (escolar e pré-escolar) está posto como privilegiado objeto de intervenção da terapia ocupacional no suporte às trabalhadoras da EMEI, colocando em xeque as forças reprodutivas e inventivas dos fazeres escolares (Oliveira & Alves, 2001). O brincar e as infâncias foram outros dois temas relevantes, tradicionalmente debatidos entre as terapeutas ocupacionais pela ótica desenvolvimentista. Neste ponto, o apelo dos especialistas forçou o reposicionamento de ambos os temas, considerando problemáticas contemporâneas como: o espontaneísmo do brincar na Educação Infantil, a relação entre o brincar, a produção da cultura infantil e os currículos adultocêntricos; a relação entre o brincar e o lugar social de sujeito, conforme a doutrina de Proteção Social presente no Estatuto da Criança e do Adolescente; entre outros.

No que se refere às limitações do estudo, percebemos o número pequeno de especialistas como a maior delas, mas defendemos que o painel diversificado de especialistas durante a construção do quadro cumpriu seu papel e atingiu os objetivos propostos.

Referências

- Almeida, D. E. R. G. (2022). Proposições curriculares para o ensino graduado de terapia ocupacional a partir do contato com escolas públicas. *Revisbrato*, 6(2), 957-972.
- Almeida, D. E. R. G., Soares, R., Müller, R. P., Costa, M. V., & Cordeiro, L. (2019). Comunidade de práticas emancipatórias: práticas territoriais voltadas para a infância-juventude no município de Pelotas, Rio Grande do Sul. In *Anais do 37º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul*. Florianópolis: UFSC.
- Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, 22(74), 251-283.
- Arce, A., & Jacomeli, M. R. M. (2012). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Azanha, J. M. P. (2011). *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp.
- Bartalotti, C., & De Carlo, M. (2001). Terapia ocupacional e os processos educacionais. In M. De Carlo & C. Bartalotti. (Eds.), *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas* (pp. 99-116). São Paulo: Plexus Editora.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Bourdieu, P. (2015). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Castro, A. V., & Rezende, M. A. (2009). A técnica Delphi e seu uso na pesquisa de enfermagem: revisão bibliográfica. *Revista Mineira de Enfermagem*, 13(3), 429-434.

- Coppede, A. C., Oliveira, A. K. C., Rosa, F. D., & Hayashi, M. C. P. I. (2014). Produção científica da Terapia Ocupacional na inclusão escolar: interface com a Educação Especial e contribuições para o campo. *Revista Educação Especial*, 27(49), 471-484.
- Cordeiro, L., Soares, C. B., & Campos, C. M. S. (2013). Pesquisa ação na perspectiva da Saúde Coletiva: relato de experiência da formação de agentes comunitários da saúde para o enfrentamento do consumo prejudicial de drogas. *Saúde & Transformação Social*, 4(2), 106-116.
- Freitas, M. C. (2005). *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. C. (2016). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (2021). *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. Recuperado em 19 de novembro de 2022, de <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- Gomes, N. L. (2019). Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 1015-1044.
- Gualtieri, R. C. E., & Lugli, R. S. G. (2012). *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez.
- Hill-Collins, P., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.
- Hsu, C. C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8.
- Jardim, C. S. (2003). A construção do conceito de infância. In C. S. Jardim (Ed.), *Brincar: um campo de subjetivação na infância* (pp. 13-30). São Paulo: Annablume.
- Keeney, S., Hassona, F., & McKennab, H. P. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38(2), 195-200.
- Kuhlmann Junior, M. (2016). As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). *Pro-Posições*, 7(3), 24-35.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lukács, G. (2018). *Para a ontologia do ser social*. Alagoas: Coletivo Veredas.
- Monção, M. A. G. (2021). *Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, I. B., & Alves, N. (2001). *Pesquisa noldo cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii.
- Oliveira, Z. R. (2002). Pode-se falar em uma escola da infância? Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de Educação Infantil. In Z. R. Oliveira (Ed.), *Educação infantil: fundamentos e métodos* (pp. 34-43). São Paulo: Cortez.
- Pan, L. C., & Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(1), 207-226.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da Educação*, 27(2), 71-100.
- Pereira, B. P., Borba, P. L. de O., & Lopes, R. E. (2021). Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2072.
- Rocha, E. F. (2018). Terapia ocupacional e educação: questões atuais e perspectivas futuras. In E. F. Rocha, M. I. B. Brunello & C. C. B. X. Souza (Eds.), *Escola para todos e as pessoas com deficiência: contribuições da terapia ocupacional* (pp. 16-40). São Paulo: Hucitec.
- Sant’Anna, M. M. M. (2016). *Formação Continuada em Serviço para professores da educação infantil sobre o brincar* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Santos, S. V. S., & Silva, I. O. (2016). Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 131-150.

- Saviani, D. (2012a). Prefácio. In A. Arce & M. R. M. Jacomeli (Eds.), *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)caracterização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, N. (2012b). Educação Infantil versus Educação Escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In A. Arce & M. R. M. Jacomeli (Eds.), *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)caracterização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula* (pp. 53-80). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Scarpato, A. F., Laus, A. M., Azevedo, A. L. C. S., Freitas, M. R. I., Gabriel, C. S., & Chaves, L. D. P. (2012). Reflexões sobre a técnica Delphi em pesquisa na enfermagem. *Rev Rene*, 13(1), 242-251.
- Silva, V. L., & Silva, C. C. B. (2020). Concepções sobre as práticas da terapia ocupacional na educação regular do município de Araras-SP. In R. A. S. Rossit & O. M. L. B. Seiffert (Eds.), *Educação em saúde na comunidade: saberes, desafios e práticas* (pp. 224-238). São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Soares, C. B., Campos, C. M. S., de Souza, H. S., Godoy-Vieira, A., Cordeiro, L., Lopes, I. O., & Cavalcanti, B. S. G. (2018). Oficinas emancipatórias como intervenção em saúde do(a) trabalhador(a). *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 43(Supl.1), 1-11.
- Stemmer, M. R. G. (2012). Educação infantil: gênese e perspectivas. In A. Arce & M. R. M. Jacomeli (Eds.), *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)caracterização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula* (pp. 5-32). Campinas: Autores Associados.
- Sulzbach, L. (2000). *A invenção da infância* [documentário]. Rio de Janeiro: Porta Curtas.
- Vicentin, M. C. G. (2020). “Criar o descrençável”: a transicionalidade da infância e o paradoxo da proteção-liberdade. *Revista ClimaCom*, 7(18), 183-192.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-48.
- Williams, C. K., & Carnahan, H. (2013). Development and validation of tools for assessing use of personal protective equipment in health care. *American Journal of Infection Control*, 41(1), 28-32.
- Williams, R. (2007). *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo.
- Yonekura, T., & Soares, C. B. (2010). O jogo educativo como estratégia de sensibilização para coleta de dados com adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(5), 968-974.
- YouTube. (2023a). *Nós da Educação - Vitor Henrique Paro (parte 1 de 3)*. Recuperado em 19 de novembro de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=CNOdKtmgd0s>
- YouTube. (2023b). *Nós da Educação - Vitor Henrique Paro (parte 2 de 3)*. Recuperado em 19 de novembro de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=5n88ET1V1II>
- YouTube. (2023c). *Nós da Educação - Vitor Henrique Paro (parte 3 de 3)*. Recuperado em 19 de novembro de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=uaNkefIXH40>

Contribuição dos Autores

Renata Silva e Silva e Luciana Cordeiro foram responsáveis pela concepção, execução da pesquisa, organização e redação do texto. Diego Eugênio Roquette Godoy Almeida atuou na orientação, análise dos dados, redação e revisão do texto. Todos os autores aprovaram a versão final do texto.

Autora para correspondência

Renata Silva e Silva

e-mail: renatassilva.to@gmail.com

Editora de seção

Profa. Dra. Adriana Miranda Pimentel