



FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a organização dos espaços e constituição docente

FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL:

La organización de los espacios y constitución docente

INITIAL TRAINING IN EARLY EDUCATION:

The organization of spaces and teaching constitution

Luana Manzione Ribeiro

Universidade Federal do Espírito Santo

Universidade Federal do Sul da Bahia

luanamanz@gmail.com

Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo

valdetecoco@hotmail.com

Resumo: Em vinculação com pesquisa coletiva, que tematiza a formação e atuação de educadores, neste artigo focalizamos os espaços de Educação Infantil (EI), a partir de enunciados de estudantes do curso de Pedagogia. Nessa vinculação, com referencial teórico-metodológico bakhtiniano, integramos a teia dialógica acerca da formação inicial para a EI, considerando as Políticas Públicas educacionais relativas ao campo. A pesquisa qualitativa de caráter exploratório conta (até dezembro de 2022), com 107 respondentes, cursistas de Pedagogia de uma universidade pública do sudeste. A partir da interlocução com os graduandos (meio do curso), objetivamos interagir com os enunciados de modo a considerar as aprendizagens na formação inicial relacionadas às características e organização dos espaços na EI; as interfaces com as políticas públicas educacionais e a relevância da discussão para o fortalecimento da EI. Nessa perspectiva, buscamos compreender os enunciados das/dos estudantes participantes, de modo a compor uma reflexão acerca de suas aprendizagens da formação inicial em EI, desafios, lacunas, oportunidades e potencialidades. A análise dos dados produzidos, a partir da definição de quatro dimensões - físicas, relacionais, aprendizagem e direitos - sinalizou a relevância da composição entre a formação inicial e os ambientes institucionais da EI. Os dados evidenciam a valorização do cuidado e organização dos espaços e a aprendizagem, com menor ênfase para os aspectos relacionais. Com isso, consideramos a relevância de mais investimentos na formação para o campo da EI, de modo a fortalecer a abordagem da complexidade que marca a constituição dos espaços.

Palavras-chave: Formação Inicial de professores. Educação Infantil. Espaços educativos.

Resumen: En conexión con la investigación colectiva, que se centra en la formación y desempeño de los educadores, en este artículo nos centramos en los espacios de Educación Infantil (IE), a partir de declaraciones de estudiantes de la carrera de Pedagogía. En este sentido, con un marco teórico-metodológico bakhtiniano, integramos la red dialógica en torno a la formación inicial para la EPI de las Políticas Públicas educativas relacionadas con este campo. La investigación cualitativa exploratoria cuenta (hasta diciembre de 2022) con 107 encuestados, estudiantes de Pedagogía de una universidad pública del sureste. A partir del diálogo con los estudiantes (a mitad de curso), buscamos interactuar con los enunciados para considerar los aprendizajes en la formación inicial relacionados con las características y organización de los espacios en la IE; las interfaces con las políticas educativas públicas y la relevancia de la discusión para el fortalecimiento de la IE. Desde esta perspectiva, pudimos comprender los dichos de los estudiantes participantes, para comprender una reflexión sobre sus aprendizajes desde la formación inicial en IE, desafíos, brechas, oportunidades y potencialidades. El análisis de los datos producidos, a partir de la definición de cuatro



dimensiones -física, relacional, de aprendizaje y de derechos- puso de relieve la relevancia de la composición entre formación inicial y experiencia en entornos escolares de la IE. Los datos, categorizados a partir de las palabras expresadas, demostraron una valoración del cuidado y organización de los espacios y del aprendizaje, pero desvinculando su importancia de los aspectos relacionales. Con base en nuestros análisis, consideramos la relevancia de mayores inversiones en programas de iniciación a la enseñanza en ECE, con el fin de fortalecer la integración entre teoría y práctica.

Palabras clave: Formación Inicial. Educación Infantil. Espacios educativos.

Abstract: In connection with collective research, which focuses on the training and performance of educators, in this article we focus on Early Childhood Education (EI) spaces, based on statements from students on the Pedagogy course. In this connection, with a Bakhtinian theoretical-methodological framework, we integrate the dialogical web regarding the initial training for ECE of educational Public Policies related to this field. The qualitative exploratory research has (until December 2022) 107 respondents, Pedagogy students at a public university in the southeast. From the dialogue with the undergraduates (in the middle of the course), we aimed to interact with the statements in order to consider the learning in initial training related to the characteristics and organization of spaces in EI; the interfaces with public educational policies and the relevance of the discussion for strengthening EI. From this perspective, we were able to understand the statements of the participating students, in order to compose a reflection on their learning from initial training in EI, challenges, gaps, opportunities and potential. The analysis of the data produced, based on the definition of four dimensions - physical, relational, learning and rights - signaled the relevance of the composition between initial training and experience in EI school environments. The data, categorized based on the words enunciated, demonstrated an appreciation of the care and organization of spaces and learning, but separating their importance from relational aspects. Based on our analyses, we consider the relevance of more investments in EI teaching initiation programs, in order to strengthen the integration between theory and practice.

Keywords: Initial Formation. Childhood Education. Educational spaces.

Introdução

O presente artigo se vincula à pesquisa coletiva, desenvolvida em diálogo com a formação inicial em Pedagogia. Focaliza a educação infantil (EI) e a profissionalização docente, na temática dos espaços escolares. A pesquisa qualitativa de caráter exploratório, é desenvolvida pelo Grupo de Formação e Atuação de Professores (GRUFAE)¹ desde 2018, em uma universidade federal da região sudeste. Conta, atualmente (2023), com 107 respondentes (na etapa de abordagem de estudantes do meio do curso – 6º semestre) e apresenta eixos ligados à formação, experiências de atuação e requisitos para o trabalho docente (CÔCO, 2017). Por se tratar de uma pesquisa de espectro bastante amplo, proporciona inserções em discussões acerca de diversas temáticas da formação inicial vinculadas à EI. A partir das asserções e/ou indagações inseridas nos eixos, selecionamos dentre as análises sobre/com a EI os enunciados acerca da questão relativa às características necessárias nos espaços escolares dessa etapa. Entendemos ser uma temática de relevante

¹ Grupo de Pesquisa de Formação e Atuação de educadores (GRUFAE) se constituiu no ano de 2006 reunindo pesquisadores, docentes, estudantes de graduação e pós-graduação. Tem em seu escopo o referencial bakhtiniano, abordando temáticas relacionadas à formação de professores, em especial, para o campo da EI.



na formação inicial e continuada para a docência junto às crianças pequenas, na interlocução com as políticas públicas educacionais.

A formação inicial para a docência na Educação Infantil (EI) vinculada ao nível superior é considerada uma das conquistas instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). Também a inserção da EI no campo educacional, como primeira etapa da educação básica, representa o reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direitos, demandando afirmar uma concepção de infância que abarque diversidade e complexidade, de modo a garantir os direitos das crianças e de suas famílias (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019). Nesse sentido, afirmamos a especificidade da EI, marcada pelo atendimento educacional às crianças pequenas. Uma especificidade que demanda investimentos, dentre eles a atenção aos espaços educativos e aos processos de formação dos quadros funcionais.

Observando uma historicidade de avanços e conquistas – sobretudo com os indicadores de expansão (ainda que incipiente) do atendimento -, cabe não desconsiderar os muitos desafios e tensões na constituição da EI. A título de exemplo, assinalamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010) instituem orientações específicas para o campo, buscando enfrentar a imposição de lógicas escolarizantes, decorrentes da apropriação de vivências e demandas vinculadas ao ensino fundamental (CÔCO; VIEIRA, GIESEN, 2019).

Assim, ganha realce a formação de professores, como uma aposta para a afirmação da especificidade da EI. O curso de Pedagogia e o campo da pesquisa ganham maior vinculação à primeira etapa da educação básica, ainda necessitando de maiores acúmulos na sua abordagem. De todo modo, consideramos que a formação inicial pode se constituir como investimento na qualificação dos quadros funcionais, fortalecendo a docência, na interface entre as experiências pessoais e profissionais dos graduandos.

Nesse contexto, ancoradas pelo referencial teórico-metodológico bakhtiniano (1997; 2010; 2017) observamos que os enunciados são elaborados a partir das diversas interações sociais, compondo teias dialógicas com muitos dizeres (polifonia), tensões (re)composições e silenciamentos, num movimento contínuo e inacabado. Nos muitos dizeres sobre a e na formação, os esforços no presente artigo intentam ampliar os diálogos iniciados junto às/os estudantes do curso por meio da pesquisa coletiva, na compreensão desse movimento de escrita como um ato responsável e ético (BAKHTIN, 2017) frente ao comprometimento de todas/os participantes. Assim, “[... no âmbito das contribuições de Bakhtin, nenhuma análise sobre o conhecimento se sustenta fora da esfera do agir ético e da arte. No que se refere ao agir ético, o maior desafio de uma educação que se concebe como resposta responsável é garantir o conhecimento do mundo e o



reconhecimento do outro" (KRAMER, 2021, p.31). Vislumbramos, nesse movimento, a relevância em extrapolar os diálogos instituídos com os graduandos, de modo a contribuir para as reflexões sobre os aprendizados e acúmulos que vêm se constituindo na formação inicial docente, integrando uma teia dialógica e formativa mais ampliada no campo da EI.

Sustentadas no referencial teórico-metodológico, com os ditos presentes nos enunciados referentes às características dos espaços, na pesquisa, realizamos dois movimentos para análise e reflexões acerca da temática dos espaços e a constituição docente na formação inicial para a EI. O primeiro movimento foi o de perquirir as bases histórico-culturais da temática (HORN, 2017; GANDINI, 2016). O segundo foi de analisar as proposições sobre a temática presentes nos documentos orientadores da EI, considerando os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e, sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010)².

Em nossa pesquisa delimitamos o diálogo a partir das DCNEIs, por se tratar de um documento orientador em vigência, diferentemente dos RCNEI e, devido à BNCC se encontrar em sua fase inicial de implementação (2022) e, ainda que já promulgada, passa por muitas resistências, devido aos moldes de sua construção³.

Então, movemos as interlocuções situadas no contexto das políticas públicas educacionais, conforme os investimentos do GRUFAE (CÔCO, 2017; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2017; CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019). Numa perspectiva bakhtiniana (1997), entendemos que somos constituídos por meio dos diversos diálogos e interlocutores, que também atravessam a trajetória de nossas pesquisas. No escopo deste texto, buscamos um diálogo impulsionado pelas assertivas das DCNEIs na abordagem dos enunciados dos participantes da pesquisa, atentas as reflexões sobre a formação inicial.

Nessa trajetória, as problematizações que nos mobilizam visam compreender a constituição dos aprendizados acerca da organização e características dos espaços. Assim,

² No trabalho com as DCNEI importante considerar que temos a Resolução (BRASIL, 2009), decorrente do parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, com material de divulgação produzido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010). Entendendo o caráter normativo da resolução, também no seu material de divulgação, para este texto trabalhamos com referências ao material de divulgação destinado à ampla dialogia (MEC, 2010),

³ A BNCC aprovada em 2017, foi elaborada para atender o previsto na LDB (BRASIL, 1996). Ainda que a EI guarde particularidades, o processo de construção da BNCC, iniciado em 2015, evidencia a força de grupos e fundações privados. Dentre as críticas ao documento, destaca-se o esvaziamento dos currículos, baseado na proposta *common care*, inspirada nas matrizes estadunidenses, australianas e chilenas, na tentativa de sua pasteurização. A construção da Base também passou por momentos de esvaziamento da participação da sociedade civil e demais entidades envolvidas, conforme denunciado por órgãos como ANPEd, ANDES e CNTE (MIQUETTI, 2020). No ano de 2022 foi iniciado seu processo de implementação e, com a mudança de governo, tem sido discutido junto ao MEC a possibilidade de revisões e ajustes nas proposições.



indagamos: como esses aprendizados são elaborados pelas/os estudantes, em seus enunciados por meio da pesquisa coletiva?

Objetivamos, portanto, interagir com os enunciados de modo a considerar as aprendizagens na formação inicial relacionadas às características e organização dos espaços na EI, no bojo das políticas públicas educacionais relacionadas à EI e à formação inicial de professores. Nesse escopo, o artigo se organiza em quatro tópicos, reunindo esta introdução; a síntese da metodologia; a apresentação dos resultados e as considerações finais.

Metodologia

Com referencial bakhtiniano, propomos uma análise qualitativa de caráter exploratório, no encontro com as enunciações das/dos estudantes, participantes da pesquisa coletiva. Compreendemos que os dados produzidos incorporam inúmeros dizeres, com ditos, desditos e silenciamentos, dentro outros movimentos, que são instaurados nos diálogos. A pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, aborda o contexto em que estão inseridas/os estudantes do curso de pedagogia, de uma universidade federal do sudeste, mais especificamente suas vinculações às disciplinas de EI, enfatizando seus aprendizados em diálogo com suas experiências de vida e de atuação profissional. No intento de “uma visão geral, de tipo aproximativo (GIL, 2008, p. 46), os dados produzidos a partir do diálogo instaurado pelo instrumento de pesquisa, constituem nossa base de análise, numa perspectiva de constante inacabamento. Essa perspectiva sustenta a compreensão de uma necessidade de contínua formação, em especial, para vencer eventuais fragilidades no reconhecimento da EI na formação inicial. Assim.

[...] ao assumirmos o inacabamento das enunciações produzidas na pesquisa, para além de uma possível fragilidade, afirmamos uma aposta de que é possível mobilizar, na continuidade do itinerário Educação Infantil, novos elementos que possam construir elos mais consistentes na sua afirmação e reconhecimento social. (CÔCO, 2018, p. 99)

Nesse contexto, de busca de fortalecimento da EI, com destaque para a valorização e qualificação profissional, a cada turma de Pedagogia, buscamos a participação das/dos estudantes no ingresso e no meio do curso. Dessa participação, para este texto, recortamos a etapa do meio do curso. Nessa etapa o instrumento foi apresentado previamente, de modo a atenuar possíveis dúvidas e dificuldades na formulação das respostas. O instrumento é composto por sete seções temáticas, sendo estas: Dados pessoais e indicação de pseudônimo (não obrigatório); informações sobre o Perfil das/os participantes; Perspectivas



profissionais com o curso de Pedagogia; Análises sobre/com a educação infantil; Composição da trajetória pessoal, estudantil e profissional e o conhecimento do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e Avaliação da participação na pesquisa. As seções são divididas pelas temáticas, sendo parte delas quantitativas (relacionadas ao perfil) e o restante dissertativas (nos limites do google forms).

Assinalamos que o instrumento, nos anos iniciais da pesquisa era respondida presencialmente em formulário impresso. Durante o período da pandemia passamos a utilizar o google forms, sendo nesse formato, a participação ocorria de forma virtual com o grupo de pesquisadores à disposição para possíveis dúvidas, modo que se mantém atualmente. No instrumento é sugerida a todas/os participantes a utilização de um pseudônimo, de modo a resguardar a privacidade das pessoas.

Ao término da produção de dados de cada turma, as informações são organizadas e apresentadas para as/os respondentes, num movimento responsivo frente ao grupo, de modo a promover aprendizados e acúmulos a partir dessa leitura coletiva.

Na abrangência da pesquisa, para este artigo selecionamos um item da seção 4, que reúne análises sobre/com a educação infantil. Por se tratar de uma seção bastante ampla, nos propusemos a analisar o item 17b (dessa seção) que consiste na seguinte indagação: Quando você pensa nas escolas/instituições de Educação Infantil quais as principais características lhe parecem necessárias para esses espaços?

Essa questão, por se tratar de um item dissertativo, apresenta um banco de dados extenso, de modo que, nos limites desse artigo não intentamos apresentá-los integralmente. Na intenção de demonstrar os movimentos reflexivos das/dos respondentes delimitamos quatro aspectos (físicos; direitos; relacionais e aprendizagens) correlatos às condições previstas no item sete das DCNEIs (2010) – Organização do espaço, tempo e seus materiais -, observando a quantidade de menções. Reiteramos que a escolha pela interlocução com as DCNEIs se deve ao fato de ser um documento orientador, já consolidado no campo da EI e inserido nos processos de formação inicial e contínua. No item a seguir explanamos detalhadamente, o grupo de palavras selecionadas, no horizonte de vinculações com as DCNEIs.

Resultados e discussão

No movimento bakhtiniano de integrarmos a teia dialógica acerca das reflexões sobre os espaços e a constituição docente, constituímos nosso diálogo acerca da temática a partir de seu histórico, referencial teórico e as proposições nos documentos orientadores para a EI.



No bojo de nossos diálogos, destacamos que os estudos sobre a organização e características dos espaços de EI não ficam circunscritos a tempos atuais e às políticas curriculares e de formação. Em pesquisas sobre o campo, pesquisadores têm se debruçado sobre obras de diversas autoras e autores em âmbito internacional e nacional. Em sua historicidade, Horn (2017) destaca que desde o fim do século XIX e início do século XX, educadoras/es, Friedrich Fröbel, na Alemanha, e Maria Montessori, na Itália, respectivamente, já propunham projetos pedagógicos que focalizavam a relevância de espaços e materiais adequados e adaptados de acordo com faixa etária atendida e as interações proporcionadas pelas condições desses ambientes. Também de acordo com Horn (2017) esses estudiosos, há mais de um século, já propunham em seus projetos de atuação que os espaços educativos atendessem às necessidades e características das crianças pequenas, se contrapondo aos espaços das crianças maiores e jovens, estruturados numa lógica adultocêntrica. Na década de 1950, temos intensas contribuições acerca da temática com autores como Loris Malaguzzi e Emmi Pikler, propostas que inspiram diversos projetos pedagógicos no Brasil e no mundo.

Ao falarmos de espaços escolares, estamos nos referindo a ambientes internos e externos, bem como de dimensões físicas, organizacionais, relacionais, cognitivas, motoras, afetivas, éticas, estéticas, linguísticas, socioculturais, dentre outras que se referem aos direitos das crianças. Nesse sentido, questões relacionadas aos espaços não se limitam ao espaço em si, mas como ele é utilizado (GANDINI, 2016). Para Horn (2017, p.17) *“A organização do espaço não é meramente um cenário, não é neutra e compõe o cotidiano revelando concepções de infância, da criança, da educação e do ensino e aprendizagem”*. De acordo com as autoras, a organização e características do espaço não podem se constituir de modo aleatório, mas têm de atender a um planejamento prévio, a partir de concepções políticas focadas nos direitos das crianças e intencionalidade pedagógica. Horn (2017), ainda destaca que não basta se ter o espaço físico sem reflexão acerca das relações que se estabelecem, demandando profissionais qualificados para atuarem nesses ambientes.

Nas interações com os dizeres circulantes estendemos nossos diálogos aos documentos orientadores da EI, implicando considerar conceitos e direitos propostos em documentos como o RCNEI (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 2010). No Referencial – em seu item: A instituição e o projeto educativo – é proposto orientações relacionadas ao espaço físico e recursos materiais, abordando versatilidade do espaço, acessibilidade dos materiais, segurança e espaço, ambientes de cuidados, relações com as famílias, acolhimento de diferentes culturas, dentre outros aspectos.



Nas DCNEIs (BRASIL, 2010) a discussão acerca da temática é ampliada, indicando que os documentos escolares e currículos, obrigatoriamente, têm de se adequar a essa premissas. Em seu item 7 – Organização de Espaço, Tempo e Materiais - apresenta condições fundamentais para o exercício do trabalho coletivo e atendimento às crianças pequenas. Ainda que seja um documento em início de implementação, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), no item Campos das experiências – explana acerca das características estruturantes dos espaços nas dimensões: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dessa maneira, perquirimos os enunciados sobre os espaços na EI reunidos na pesquisa, num exercício de aprendizados a partir do diálogo com os muitos ditos circulantes. Buscamos compor e contribuir com as reflexões, em especial, na conexão com a formação inicial. Vislumbramos nessa oportunidade, um modo de nos aproximarmos das aprendizagens, experiências e expectativas das/dos estudantes frente aos desafios da docência, em vinculações com o campo da EI. “Ouvir” e ler seus ditos, a partir do instrumento, estabelece novos vínculos, para além daqueles tecidos durante as aulas⁴. Desse modo, nos faz compreender aspectos de sua realidade e instar diálogos de outra ordem, acessar dizeres que não seriam possíveis de outras maneiras. Na perspectiva bakhtiniana:

O desafio de reconhecer o outro implica atuar na educação de tal modo que seja possível não só que eu exerça o papel da primeira pessoa (aquela que fala) e dá valor ao tu (aquele com quem eu falo), mas também assegure a voz do outro (esse terceiro de quem eu/nós sempre falo ou falamos), sobretudo de modo a transformar esse outro (ele, ela, a terceira pessoa) em um tu e em um eu. (KRAMER, 2017, p. 32)

Nesse sentido, entendemos que esses encontros compõem nossos processos formativos, tanto no lugar de professoras como no lugar das/dos estudantes, num movimento dialógico de múltiplas aprendizagens que entrelaçam uma contínua teia dialógica.

No compromisso ético e responsável, entendemos ser importante inicial com a apresentação da parte do perfil das/dos respondentes de modo a contextualizar o cenário em que a pesquisa se insere. Isto posto, selecionamos também alguns dados referentes à Seção 2 – relativa ao perfil das/dos respondentes. Sintetizamos, portanto, a apresentação dos dados acerca do gênero, idade, se cursou a EI e se tem experiência profissional na EI, na direção de conhecermos características das/dos respondentes, com vistas a nos aproximarmos de suas experiências de vida (memórias, afetos, vivências etc.) e de atuação profissional.

⁴ As autoras são professoras do curso de Pedagogia.



Nas discussões acerca dos espaços abertos e de natureza nas escolas das infâncias, que são propostas nas formações de educadores, Barros (2018), assinala a importância de fugirmos dos modismos e uso de receitas, buscando sensibilizar os olhares para as potências de vida. Para isso, as memórias de infância das/dos respondentes têm um papel fundamental em seus processos formativos.

Consideramos que, independente dos caminhos de formação, é fundamental que os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período. É possível que, a partir dessas lembranças repletas de significados e vivências os educadores constatem que muitas delas são impraticáveis nos dias atuais. Pode surgir então a vontade de compartilhar com as crianças com quem convivem e trabalham um pouquinho do que viveram. (BARROS, 2018, p. 44)

Nessa perspectiva, perquirir e apresentar o perfil das/dos respondentes e questionar acerca de suas experiências educacionais contribui para compreendermos suas interlocuções com os documentos e os diálogos propostos na pesquisa coletiva, mais especificamente sobre o item em destaque, relacionado aos espaços educativos para as crianças pequenas.

Nos limites desse artigo, apresentamos parte dos dados concernentes ao perfil das/dos participantes da pesquisa, como gênero; idade; se cursou a EI (de 4 a 5 anos, por se tratar de idade obrigatória) e se tem experiência profissional na EI. Como informado, atualmente, a pesquisa conta com 107 respondentes, matriculadas no curso de Pedagogia.

Ao traçarmos o perfil de gênero, podemos comunicar que 101 respondentes representam o gênero feminino (95%) e 6 respondentes representam o gênero masculino (5%), corroborando o já indicado em pesquisas do Censo do ensino superior e artigos (PESSOA; VAZ; BOTASSIO, 2021) sobre o perfil de gênero de estudantes de Pedagogia.

Com relação à idade, a faixa etária predominante fica entre 21 e 25 anos (56 estudantes), seguido por 36 anos ou mais (21), até 20 anos (15), entre 26 e 30 anos (8) e entre 31 e 35 anos (7), caracterizando um grupo bastante heterogêneo. Ainda assim, podemos afirmar que é um grupo jovem⁵, pois 71 respondentes, se encontram nas faixas etárias de Até 20 anos e Entre 21 e 25 anos -, totalizando mais de cinquenta (50%) por cento do grupo.

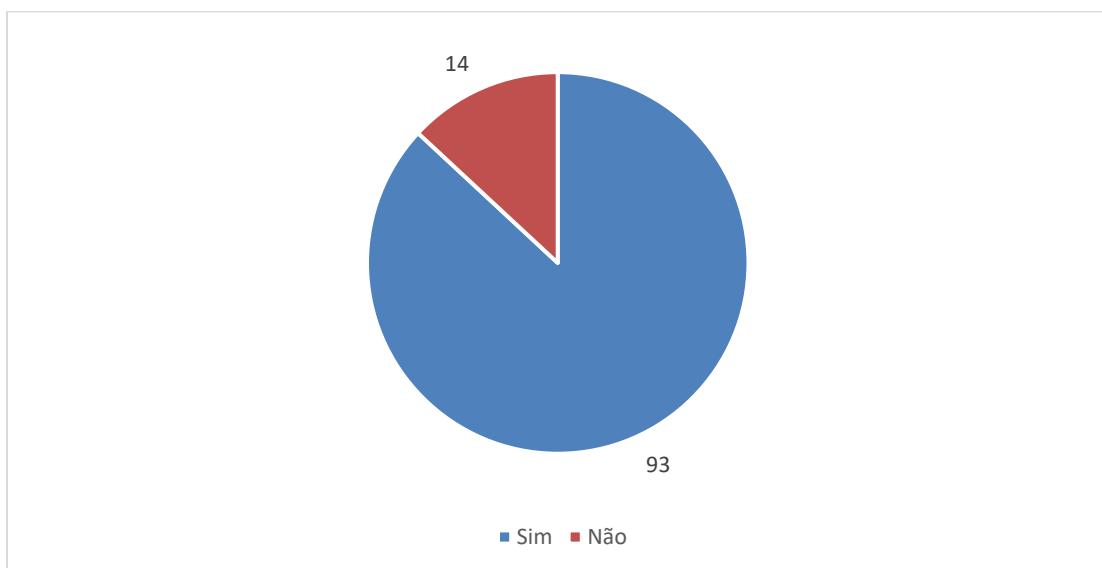
Os dados etários também contribuem para analisar os indicadores referentes a frequência à EI. No instrumento, temos quatro perguntas sobre a frequência na EI entre 0 e 3 anos (creche) e 4 a 5 anos e 11 meses e, se em escola pública ou privada. O gráfico a

⁵ De acordo com o Estatuto da juventude são considerados jovens, pessoas entre 14 e 29 anos. (BRASIL, 2013)



seguir traz dados acerca da frequência aos anos obrigatórios da EI. Por se tratar de um grupo jovem, nascido no período em que o ingresso na escola é obrigatório a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 1996) a maior parte do grupo indica ter cursado essa etapa da Educação Básica, sendo que apenas 14 respondentes não cursaram.

Gráfico 1 – Cursou EI – subetapa da pré-escola



Fonte: GRUFAE, 2023.

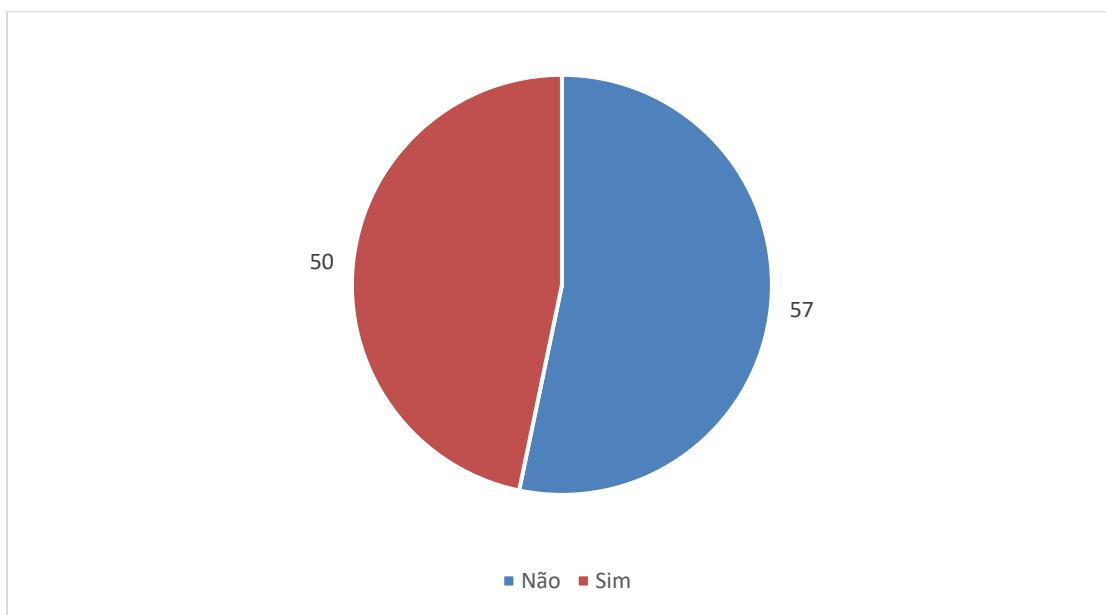
Na interlocução com Barros (2018), sensibilizamos para o fato de que as memórias da infância permeiam nossos diálogos. Nesse sentido a constatação desse cenário de aproximação à EI nos apoia nas análises, em especial, na afirmação do direito à EI.

As questões relacionadas ao perfil reúnem aspectos pessoais e profissionais. Avançando para os dados de experiência profissional na EI, observamos que, assim como as memórias de vida, esses indicadores podem contribuir nos constructos da pesquisa, em especial, na composição de referências acerca da temática dos espaços.

Em composição com os dados relativos à faixa etária, com os indicadores da experiência na EI, podemos afirmar que a vivência profissional no grupo de respondentes é bastante exígua, pois é um grupo jovem, justificando o fato de menos da metade indicar a atuação nessa etapa da educação básica. Ainda assim, temos então profissionais em formação inicial (ainda que em número reduzido), já com alguma experiência. Nesse sentido, cabe considerar os processos de precarização que marcam esse campo de trabalho (CÔCO; PAULINO, 2016; CÔCO; COUTINHO, 2022), de modo a observar que os indicadores dessas experiências estão vinculados às funções de auxiliares, notadamente, na associação aos estágios remunerados presentes nesse campo de trabalho.



Gráfico 2 – Perfil profissional – Tem experiência na Educação Infantil



Fonte: GRUFAE, 2023.

Nesse cenário, os diálogos instados na formação inicial, podem contribuir para a qualificação dos quadros funcionais, em articulação com a mobilização de análises críticas frente aos desafios dessa etapa, notadamente de valorização docente.

Conforme mencionado, a análise dos enunciados, com vistas ao mapeamento das aprendizagens, tem como base as interlocuções com as DCNEIs. Nessa concatenação, assinalamos que

Esse documento destaca que a organização dos espaços e dos materiais deverá prever estruturas que facilitem a interação das crianças, permitindo-lhes construir sua cultura de pares. Destaca, ainda, que é indispensável o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), com manifestações artísticas e elementos da natureza. (HORN, 2017, P.23)

Desse modo, nossa análise buscou dialogar com as condições que devem ser asseguradas nos espaços da EI, de acordo com as DCNEIs. Sendo essas:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias o respeito e a valorização das suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos efetivos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;



- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p.19)

No movimento de integrar os dizeres acerca dos espaços escolares e suas características em diálogo com as DCNEIs, elegemos quatro dimensões presentes no documento para apoiar as análises. As dimensões foram construídas em dois movimentos, a partir do estudo das DCNEIs e da análise dos dados produzidos, possibilitando gerar uma lista de palavras, com quantificação. Algumas palavras foram agrupadas por se aproximarem no campo semântico. Lembramos que as quatro dimensões estabelecidas foram: físicas, relacionais, aprendizagens e direitos. Na dimensão física agrupamos as palavras que se referiam à aspectos estruturais e organizacionais (Tabela 1). Na dimensão relacional listamos palavras que supunham a interação entre pares (Tabela 2). Na dimensão das aprendizagens fizemos o exercício de reunir palavras que se aproximam de intencionalidades pedagógicas (Tabela 3). Do mesmo modo que na dimensão anterior, reunimos palavras ligadas aos direitos apresentados nas DCNEIs, inspirados pelas demais políticas de proteção e garantia de direitos das crianças e suas famílias (Tabela 4).

No estabelecimento dessas dimensões como eixos de análise, realizamos a leitura dos enunciados e encaminhamos o mapeamento das palavras. Nessa proposição, cabe observar que, para Bakhtin, o conceito de palavra ultrapassa o campo semântico, a palavra é algo relacionado à vida, a realidade, construída na interlocução com o outro, tem elementos de historicidade e ideologia.

A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida na interpretação desse confronto. No que diz respeito à *participação em todo ato consciente*, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas. (STELLA, 2019, p.179)

Vale destacar que, embora tenhamos optado por traduzir nossa análise por meio de palavras centrais (e não dos enunciados em sua totalidade), não os desvinculamos de seus contextos e estruturação. Dessa forma, levantamos as palavras enunciadas e as quantificamos com base nas dimensões propostas, nos aproximando das aprendizagens e



acúmulos acerca da temática. Por meio de nossa tabulação chegamos aos seguintes dados, a partir das dimensões estabelecidas.

Tabela 1 – Dimensão Física

	QUANTIDADE DE MENÇÕES
Acolhedor/Aconchegante	19
Acessível/acessibilidade/inclusivo	15
Área externa	13
Lúdico/ludicidade	13
Seguro/segurança	13
Amplo	12
Adaptado	11
Natureza/horta	8
Limpo	5
Cores	4
Livros	4
Organização/organizado	4
Parque/parquinho	4
Confortável/conforto	3
Mobiliário	2
Objetos não estruturados	1
Primeiros Socorros	1
Sala de artes	1
Laboratório de informática	1
Biblioteca	1

Fonte: Das autoras, 2023.

O primeiro ponto de destaque acerca da dimensão física é o quantitativo de palavras citadas pelas/os respondentes. Dentre as dimensões estabelecidas, essa conta com o maior número de palavras associadas a aspectos estruturais e organizacionais e o de menções, totalizando 134. Esse quantitativo denota um olhar bastante cuidadoso sobre a concepção e arquitetura (natureza, horta, sala de artes, laboratório de informática, biblioteca, área externa) dos espaços escolares na EI, traz tanto reflexões acerca dos materiais necessários (livros, mobílias, objetos não estruturados, cores) bem como características que promovam interação (lúdico, ludicidade, acolhedor, aconchegante), cuidado (limpo, organização, organizado, adaptado, conforto, confortável, primeiros socorros) e assegurem os direitos (amplo, seguro, acessível, acessibilidade, inclusivo) das crianças.



Na distribuição dos dados destacaríamos a presença marcante nos enunciados sobre as experiências de aprendizagem em ambientes externos e ligados à natureza, na somatória dos termos área externa (13); natureza/horta (8) e parque/parquinho (4), totalizando 25 citações. Com relação ao menos citados, destacamos ambientes tais como sala de artes (1); informática (1) e biblioteca (1), livros (4), totalizando apenas 7 menções. Ao entendermos a importância da formação interdisciplinar na EI, indicamos a necessidade de uma sensibilização frente a essas experiências e ambientes nesse ciclo da educação básica.

Dando continuidade à análise das dimensões propostas, apresentamos os dados que focalizam a dimensão relacional.

Tabela 2 – Dimensão Relacional

	QUANTIDADE DE MENÇÕES
Interação	4
Relações	3
Respeito	1
Troca de experiências	1

Fonte: Das autoras, 2023.

A dimensão relacional foi a menos citada nos enunciados, contando apenas com 9 menções de palavras que se atêm a essa questão. Nesse sentido, importa também realçar uma concepção da importância dos espaços como propulsores das interações e relações. Lembramos que os espaços em sua intencionalidade pedagógica podem ser estimuladores ou inibidores de aprendizagens e troca de experiências (HORN, 2017), principalmente se organizados numa lógica adultocêntrica.

Na dimensão das aprendizagens focalizamos nossos esforços em trazer os termos que estabeleciam relações com as concepções presentes nas DCNEIs.

Tabela 3 – Dimensão Aprendizagens

	QUANTIDADE DE MENÇÕES
Brincadeiras	16
Desenvolvimento	10
Desafio	10
Autonomia	6
Aprendizado	4
Criativo/criatividade	3
Imaginação	1



	QUANTIDADE DE MENÇÕES
Instigante	1
Curiosidade	1
Atividades sensoriais	1
Estímulo	1
Plantio	1

Fonte: Das autoras, 2023.

Na dimensão das aprendizagens constam 56 termos que se vinculam às possibilidades de aprendizagens por meio dos espaços escolares e as interações proporcionadas por esses. Com destaque para os três termos mais citados: brincadeiras (16); Desenvolvimento (10) e Desafio (10), compreendendo esses como concepções bastante presentes, não apenas nas DCNEIs, mas em diversos documentos públicos que visam assegurar as aprendizagens e direitos das crianças, tais como, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013). Documentos que compõem o repertório de discussão das bases legais e orientações educativas, nos currículos de formação inicial em Pedagogia. Sobre os termos menos citados, estando seis deles com apenas uma menção, vinculamos a baixa atuação profissional no campo da EI pela maior parte das/dos respondentes, pois entendemos ser concepções relevantes nos movimentos de aprendizagem. O que esse baixo quantitativo pode denotar é a importância da experiência para a sensibilização com relação a essas abordagens no âmbito das aprendizagens.

No que tange à dimensão dos direitos, ainda que presentes nas outras dimensões, abordamos mais um grupo de palavras do repertório das/dos respondentes.

Tabela 4 – Dimensão Direitos

	QUANTIDADE DE MENÇÕES
Profissionais qualificados	11
Direitos das crianças	4
Diferenças	3
Brincar	3
Cuidar	2
Educar	1
Equidade	1
Governança democrática	1

Fonte: Das autoras, 2023.



Com relação à dimensão dos direitos, mapeamos 26 citações de indicadores, conexos aos documentos oficiais referentes aos direitos das crianças (BRASIL, 1990, 1996, 2010). Destacamos, o entendimento da valorização e qualificação profissional como um direito a ser atendido, mencionado em 11 respostas. Entendemos que, assim como na dimensão relacional ainda há uma separação entre os direitos das crianças e a constituição dos espaços que ocupam. Nos enunciados, ainda podemos apontar que os direitos das famílias são referenciados apenas uma vez, no termo governança democrática, sendo assim aspectos relacionados à cultura familiar e direito das famílias não emergem nas respostas com maior força. Assim, cabe reforçar a importância e direito a participação das famílias, de modo a reconhecê-las como parte integrante da comunidade escolar.

Ao analisarmos o panorama trazido pelos dados, verificamos que a maior parte das concepções tratadas pelas DCNEIs orienta as reflexões das/dos respondentes, de modo a podermos inferir que se expressa um posicionamento político e crítico do grupo, possivelmente sustentado nos engajamentos que fazem (re)conhecer esse documento. Essa afirmação se dá, pois, a partir da observação de que as concepções presentes nas DCNEIs e, também de outros documentos públicos educacionais permeiam os enunciados analisados. Ainda assim, cabe atentar às lacunas, incipiências e desafios que se impõem ao trabalho educativo.

Se é possível, com este estudo, considerar que as diálogos com as DCNEIs vêm marcando as interlocuções na temática focalizada, também é importante observar a necessidade de fortalecimento da atenção à relação entre famílias e escola, a valorização e respeitos de suas culturas e formas de organização, aspecto citado apenas uma vez na dimensão de direitos com a menção da governança democrática. Também no âmbito dos aspectos histórico-culturais não localizamos (explicitamente) enunciados que abordassem a relevância de espaços e elementos que inspirem aprendizados acerca da diversidade cultural, povos originários, história afro-brasileira e demais culturas presentes em nosso país. Tal dado explicita o indicado em pesquisas recentes acerca dos desafios na implementação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) que estabelecem o ensino obrigatório da história afro-brasileira e indígena, respectivamente, na educação básica e nos cursos de graduação. Coelho (2023), pesquisadora da temática e sua vinculação à formação inicial, em diálogo apresentado na página Senado Notícias, aponta as dificuldades e sugere proposta de melhoria no processo de implementação das leis.

Esses professores não têm tido condições efetivas de aprofundamento para trabalhar e identificar não somente o racismo e discriminação no cotidiano e suas práticas educacionais. A lei 10.639 apresenta uma potência e limitação ao mesmo tempo,



porque nós precisamos fazer com que todo esse arcabouço jurídico que a acompanha seja efetivado desde as avaliações dos cursos de formação inicial e instrumentos que avaliem as licenciaturas. (COELHO, 2023).

Ao tratarmos de políticas públicas sabemos que, em primeira instância, visam implementar e assegurar direitos conquistados pela sociedade, contudo, em suas diferentes fases, precisamos considerar a ação política em complexidade. A atenção à ação política, seja individual ou coletiva, adensa e escancara a visão reducionista da política pública centrada no binômio “promulgação-execução”. A partir das experiências consolida-se a demanda por revisões, adaptações, ajustes, de modo a enfrentar apagamentos, silenciamentos e as implementações autoritárias que possam se traduzir em amarras nos espaços de execução (HOSTINS; ROCHARDES 2019).

Desse modo, na perspectiva bakhtiniana, situada na interface com a formação inicial, vislumbramos nesse movimento dialógico promovido pela pesquisa coletiva, uma instância de novos aprendizados, sobretudo, no horizonte de atinar para a importância de fomentar novos dizeres e elaborações. Com isso, instar as cadeias dialógicas comprometidas com o fortalecimento da EI, como um campo de trabalho. Isso implica também atenção à formação inicial, portanto, importa o trabalho formativo, situado na dialogia com os/as graduandos/as.

Considerações Finais

Neste texto intentamos demonstrar a potência em dialogar com as/os estudantes acerca das aprendizagens sobre a EI, de modo a vivificar as lutas dirigidas à importância dos investimentos na formação inicial, compreendendo as políticas públicas como garantia de direitos dos profissionais, das crianças e suas famílias.

Na centralidade dos diálogos com as DCNEIs, os dados reunidos a partir das categorizações propostas (nas dimensões físicas, relacionais, aprendizagens e direitos), permitem considerar que os termos ligados aos espaços e suas características, carreiam uma primeira referência ligada a estrutura e organização. Nesse sentido, podemos atentar para um distanciamento entre os aspectos físicos e relacionais. No conjunto dos dados, ganham força dimensões mais estruturais (134 palavras mencionadas), em detrimento das lógicas relacionais (9 palavras mencionadas). Desse modo, cabe refletirmos sobre a necessidade em promover debates acerca da intersecção entre esses dois aspectos (HORN, 2017), que estão presentes nas concepções das DCNEIs, pois nas concepções do documento ambas estão presentes no mesmo item, sendo consideradas indissociáveis. Na dimensão das aprendizagens, podemos destacar as palavras brincadeira, desenvolvimento e desafio



(as três mais citadas), indicando aspectos relevantes para a garantia do direito das crianças a formação integral. Com relação a dimensão dos direitos, assim como na dimensão relacional, verificamos baixo quantitativo de menções de modo geral, destacando a necessidade de investimentos na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e nas proposições de governança democrática e participativa na escola, propostas que consideramos imprescindíveis para a garantia de direitos das crianças e suas famílias.

No cotejamento entre as quatro dimensões, com base nos enunciados, podemos sinalizar que os aprendizados e acúmulos das/dos estudantes participantes são mais expressivos nas dimensões sobre a organização dos espaços e aprendizagens, sendo necessários adensarmos nossas pesquisas e estudos nas dimensões relacionais e de direitos.

No movimento de análise dos dados, na perspectiva bakhtiniana, sem desvincular texto e contexto, destacamos o baixo quantitativo de estudantes com experiência nos ambientes escolares da EI (57 estudantes não têm experiência na EI – Gráfico 2). Esse dado, adensa os dizeres circulantes sobre o campo que indicam a relevância e urgência em maiores investimentos nos programas públicos de iniciação à docência que focalizem a etapa da EI. Com isso, a fortalecer a formação inicial e estreitar os diálogos e reflexões com o campo de trabalho, rompendo lógicas ligadas a precarização do trabalho docente.

Nos esforços e apostas em dialogar com a EI, na vinculação com a formação inicial, em especial, na tematização sobre os espaços, destacamos a relevância dessas iniciativas no fortalecimento do campo. O escopo próprio dessa abordagem, ainda que possa parecer pontual, permite apontar para as várias temáticas que integram os processos formativas e, sobretudo, para as interfaces que vão instando os processos formativos. Em simultâneo para a importância de conhecer os movimentos de aprendizados nos contextos das universidades, para além das avaliações externas e institucionais, de modo a considerar a dialogia com os estudantes. Nesse quadro, com este artigo, também buscamos ampliar esse circuito comunicativo, convidando a novos dizeres nas temáticas dos espaços, da formação, da EI, da pesquisa com estudantes e outras, no horizonte da dialogia sem fim da existência humana.

Referências

AGÊNCIA SENADO. Especialistas pedem cumprimento da lei sobre ensino da cultura afro-brasileira. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/19/especialistas-pedem-cumprimento-da-lei-sobre-ensino-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 06/12/2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKTIN, Mikhail. **Para um Filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro e João, 2017.

BARROS, Maria Isabel (org.). **Desemparedamento da Infância – a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Instituto Alana, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. 3v.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE; CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, CNE, CEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 11 de 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”. Brasília, DF: 2008.

CÔCO, Valdete. Formação inicial e docência na educação infantil. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v.12, n.21, p.95-112, Jan/Jun 2018.

CÔCO, Valdete; PAULINO; Verônica. Políticas Públicas Educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. Ensaio: Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v.24, n.92, p.697-718, jul/set. 2016.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Renata; VIEIRA, Marle. **Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil**. Revista Espaço do Currículo, v.10, n.2, p.272-289, mai/ago, 2017.

CÔCO, Valdete; VIEIRA; Maria Nilcéia; GIESEN, Karina. Docência na Educação Infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em Pedagogia. **Momento: diálogos em educação**, v.28, n.1, p.417-435, 2019.



COUTINHO, Angela; CÔCO, Valdete. Políticas de Formação e Políticas Curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, v.14, nº Especial, p.128-148, 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOSTINS, R.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

KRAMER, Sonia. **A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade**. In: FREITAS, Maria (org.). Educação, Arte e vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MIQUETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Curricular Comum. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, e3510221, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbc soc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PESSOA, Maria Fernanda; VAZ, Daniela; BOTASSIO, Diego. Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.51, p.1-22, 2021.

STELLA, Paulo. **Palavra**. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin – Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016, 5^aed.

Recebido em: 19/12/2023

Aceito em: 19/09/2024