

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARLA TATIANA MOREIRA DO AMARAL SILVEIRA

SABERES E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS FORMATIVOS E A
CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARLA TATIANA MOREIRA DO AMARAL SILVEIRA

**SABERES E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS
FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA**

Porto Alegre

2021

CARLA TATIANA MOREIRA DO AMARAL SILVEIRA

**SABERES E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS
FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadoras: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rozek e Prof^ª.
Dr^ª. Adriana Justin Cerveira Kampff.

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

S587s Silveira, Carla Tatiana Moreira do Amaral

Saberes e fazeres docentes na educação infantil tempos formativos e a constituição da docência / Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira. – 2021.

236p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff.

1. Educação Infantil. 2. Tempos Formativos. 3. Constituição Docente. 4. Saberes e Fazeres. I. Kampff, Adriana Justin Cerveira. II. Título.

*Às crianças que nos inspiram diariamente, mostrando a leveza,
os mais lindos detalhes da vida e os outros caminhos a serem
vividos e experienciados na docência na Educação Infantil;
Assim como para o meu pai - in memoriam- que sempre
sonhou e me impulsionou a viver este momento.*

*“[...] Minha vida, nossas vidas
formam um só diamante
aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas [...]”
(Carlos Drummond de Andrade)*

E POR ESTA OPORTUNIDADE, MUITO OBRIGADA...

Aos meus amigos e familiares, pelas palavras de incentivo, especialmente à minha amiga, Andreia Reis, que me impulsionou em muitos momentos difíceis durante a busca deste sonho; em especial, por me incentivar a viver a imersão formativa em Reggio Emilia, fundamental para a qualificação da minha pesquisa;

À minha mãe, Sirlei, que sempre acreditou que eu venceria esta etapa, ajudando-me a cuidar das minhas filhas, para que eu concretizasse este estudo;

Ao meu marido, Rodrigo, pelo apoio, pela paciência e pelas demonstrações de afeto e carinho no decorrer desta caminhada;

Às minhas filhas, Ana Carolina e Maria Clara, que buscaram entender, mesmo que alguns momentos foram mais difíceis, a minha ausência do convívio em família, para viver o disciplinamento que um estudo de Doutorado exige;

Às minhas orientadoras ao longo deste processo de Doutorado em Educação, Professora Maria Inês Cortê Vitória, Professora Marlene Rozek e Professora Adriana Justin Cerveira Kampff, por serem pessoas especiais, amigas e grandes enriquecedoras de ideias e de conhecimentos. Gratidão por incentivarem, contribuírem e, principalmente, acreditarem neste estudo;

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, cujas aulas e interlocuções foram fundamentais para a realização desta tese;

Às professoras Dra. Gabriela Dal Forno Martins, Dra. Simone Santos De Albuquerque e Dra. Marlene Rozek, por integrarem a banca de qualificação da proposta de tese e contribuírem para o aprimoramento do estudo;

Aos colegas do PPGEDU da PUCRS, especialmente à Melina Borges, amiga e companheira imprescindível na minha caminhada acadêmica;

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI), pelas trocas enriquecedoras;

À minha querida aluna, Adriana Nunes, pela inestimável ajuda com as transcrições dos arquivos de áudio;

À escola e às professoras que acolheram e participaram da realização deste estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar e compreender quais as experiências formativas são constituidoras dos saberes e fazeres da docência na Educação Infantil. Parte de uma perspectiva qualitativa, utilizando-se de entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e de grupo focal (BAUER; GASKELL, 2002) como estratégia metodológica para a coleta de dados. Os sujeitos do estudo foram professoras que atuam com a Educação Infantil, cujo cenário foi uma escola de Educação Infantil pública, localizada na Serra Gaúcha. Para a análise do material, a pesquisa apoiou-se na Análise de Conteúdo, de Bardin (2009). Desse processo, cinco categorias foram analisadas e evidenciaram os tempos formativos vividos pelas professoras na constituição dos seus saberes e fazeres. Esses tempos revelaram, entre outros aspectos, a importância de modificação na estrutura curricular dos cursos de formação inicial, para que novas bases teóricas possam ser investidas, destacando as peculiaridades da docência na/para a Educação Infantil. Na formação continuada, as práticas coletivas se manifestaram como possibilidade para a ampliação de novos caminhos constitutivos na docência. As participantes deste estudo também demonstraram compreender o quanto a BNCC e as abordagens específicas sobre a infância têm oportunizado reflexões docentes importantes, inclusive na abertura para novas ações pedagógicas na Educação Infantil. Os princípios de cuidado, de acolhimento, de ética, de empatia, de respeito, de carinho e de afeto também se destacaram como fundamentais à prática pedagógica na Educação Infantil. A pandemia manifestou-se como um tempo de ampliação de saberes e fazeres docentes e também como um tempo de partilha na busca de uma educação integral às crianças pequenas. As narrativas também indicaram uma possível abertura e até mesmo uma necessidade de reflexão e resignificação da ação pedagógica na Educação Infantil. A partir de todos os dados apresentados e explorados neste estudo, a tese sinaliza a existência de um novo tempo formativo, ou seja, um tempo para (re) aprender a ser professora a partir das escutas às manifestações das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Tempos Formativos. Constituição Docente. Saberes e Fazeres.

ABSTRACT

This study aims to analyze and understand which formative experiences constitute the knowledge and practices of teaching in Early Childhood Education. It is from a qualitative perspective, using a semi-structured interview (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) and the focus group (BAUER; GASKELL, 2002) as a methodological strategy for data collection. The study subjects were teachers working with Children's Education, whose scenario was a Public Children Education School, located in Serra Gaúcha. For the analysis of the material, the research was based on Content Analysis, by Bardin (2009). From this process, five categories were analyzed and evidenced the formative times experienced by teachers in the constitution of their knowledge and doing. Since these times revealed, among other aspects, the importance of modifying the curricular structure of initial training courses, so that new theoretical bases can be invested, highlighting the peculiarities of teaching in/for Children's Education. In continuing education, collective practices have manifested themselves as a possibility for the expansion of new constitutive paths in teaching. The participants of this study also demonstrated understand how much BNCC and specific approaches to childhood have opportunities for important teacher reflections, including the opening to new pedagogical actions in Children's Education. The principles of care, welcoming, ethics, empathy, respect, care, and affection also stood out as fundamental to pedagogical practice in Children's Education. The pandemic manifested itself as a time of expansion of knowledge and teaching and also as a time of sharing in the search for an integral education for young children. The narratives also indicated a possible openness and even a need for reflection and resignification of pedagogical action in Children's Education. Based on all the data presented and explored in this study, the thesis signals the existence of a new formative time, that is, a time to (re) learn to be a teacher from listening to the manifestations of children in the daily life of Children's Education.

Keywords: *Children's Education. Formative Periods. Teacher Constitution. Knowledge and Perform.*

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar y comprender qué experiencias formativas constituyen los conocimientos y prácticas de la docencia en Educación Infantil. Es desde una perspectiva cualitativa, utilizando una entrevista semiestructurada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) y el grupo focal (BAUER; GASKELL, 2002) como estrategia metodológica para la recopilación de datos. Las asignaturas del estudio fueron profesores que trabajaban con Educación Infantil, cuyo escenario era una Escuela Pública de Educación Infantil, ubicada en Serra Gaúcha. Para el análisis del material, la investigación se basó en análisis de contenido, por Bardin (2009). A partir de este proceso, cinco categorías fueron analizadas y evidenciaron los tiempos formativos experimentados por los maestros en la constitución de sus conocimientos y hacer. Estos tiempos revelaron, entre otros aspectos, la importancia de modificar la estructura curricular de los cursos de formación inicial, de forma que se puedan invertir nuevas bases teóricas, destacando las peculiaridades de la enseñanza en/para la Educación Infantil. En la educación continua, las prácticas colectivas se han manifestado como una posibilidad para la expansión de nuevos caminos constitutivos en la enseñanza. Los participantes de este estudio, también demostraron entender cuánto BNCC y enfoques específicos para la infancia han oportunizado importantes reflexiones de los maestros, incluyendo la apertura a nuevas acciones pedagógicas en la Educación Infantil. Los principios de cuidado, acogida, ética, empatía, respeto, cariño y afecto también destacaron como fundamentales para la práctica pedagógica en la Educación infantil. La pandemia se manifestó como un tiempo de expansión del conocimiento y la enseñanza y también, como un tiempo de intercambio en la búsqueda de una educación integral para los niños. Las narrativas también indicaban una posible apertura e incluso una necesidad de reflexión y resignificación de la acción pedagógica en la Educación Infantil. Basándose en todos los datos presentados y explorados en este estudio, la tesis señala la existencia de un nuevo tiempo formativo, es decir, un tiempo para (volver) a aprender a ser un maestro, de escuchar las manifestaciones de los niños en la vida diaria de la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Tiempos formativos. Constitución de la Facultad. Saberes y Hacer.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Articulação dos descritores para a realização das pesquisas.	24
Quadro 2: Corpus de análise do Estado do Conhecimento	25
Quadro 3: Dados dos sujeitos da pesquisa	106
Quadro 4: Etapas Metodológicas	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reflexões do processo formativo no contexto escola	72
Figura 2: Sensibilidade estética nos contextos projetados	81
Figura 3: Diferentes estratégias de documentações e <i>progettazione</i> visualizadas no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, na Itália (2018)	88
Figura 4: Os processos em relação aos instrumentos projetuais	90
Figura 5: Os processos nas fases de aprendizagem das crianças.	91
Figura 6: “É uma questione di punto di vista...” (CASTAGNETTI, PIGOZZI, BASSI, MACCAFERRI, 2011-2012)	92
Figura 7: <i>Progettazione</i> de Contextos Educativos no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi Reggio Emilia, na Itália (2018).	94
Figura 8: “Profissionais do Maravilhamento”- Professores(as) vivenciando <i>progettazioni</i> formativas.....	95
Figura 9: Localização de São Francisco de Paula-RS	100
Figura 10: Sensibilidade estética nos bastidores de uma coleta de dados	115
Figura 11: Professoras em tempo de pandemia.....	118
Figura 12: Paulo Freire.....	118
Figura 13: Brincando	119
Figura 14: Formação Continuada.....	120
Figura 15: A criança.	120
Figura 16: O caminho.....	121
Figura 17: Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, na Itália (2018)	138
Figura 18: Encontro das águas do Rio Negro com o Rio Solimões.....	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas referentes ao período de 2015 a 2018	103
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
COE	Comitê Operativo de Emergência
COEDI	Coordenadoria Geral de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVID-19	Doença Causada pelo Coronavírus
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FLONA SFP	Floresta Nacional de São Francisco de Paula
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPT	Preparação para o Trabalho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

PARTE I - INTRODUÇÃO	16
1 A CONTEXTUALIZAÇÃO PROFISSIONAL	16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	23
2.1 Análises e considerações	25
3 A PROBLEMATIZAÇÃO DA TESE	36
PARTE II - REFERENCIAL TEÓRICO	38
4 EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL: REFLEXÕES NORMATIVAS E PEDAGÓGICAS	38
4.1 Educação Infantil: história e regulação após a LDBEN (1996)	39
4.2 O direito de viver a infância e a institucionalização da Educação Infantil: diálogos imprescindíveis	46
4.3 Educação Infantil: uma reflexão pedagógica	51
5 A FORMAÇÃO DOCENTE, A PROFISSIONALIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL	59
6 SABERES E FAZERES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLOS DIÁLOGOS E INSPIRAÇÕES REGGIANAS	70
6.1 Escola de Infância: um contexto capaz de educar crianças e adultos	71
6.2 Sensibilidade, ética e estética como disparadores do encantamento da vivência da docência na Educação Infantil	77
6.3 Transformando registros em documentação pedagógica: a professora pesquisadora e a arte de (re) aprender	83
PARTE III - CAMINHOS METODOLÓGICOS	98
7 O CENÁRIO INVESTIGADO	99
7.1 O município	99
7.2 A escola	104
7.3 As professoras	105
8 ENTRADA NO CAMPO EMPÍRICO	111
8.1 Os instrumentos utilizados na coleta de dados	112
8.2 Experiências metodológicas vivenciadas na coleta de dados	113
8.3 Caminhos percorridos durante o processo de organização e análise de dados	122

PARTE IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	125
9 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL E DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (1ª CATEGORIA)	125
9.1 Formação Inicial	125
9.1.2 Diálogos teóricos incidentes na construção/ampliação de saberes e fazeres docentes	127
9.1.3 Os conhecimentos oriundos das vivências práticas, das partilhas entre os colegas e da inspiração na atuação de outras professoras	131
9.2 Formação Continuada.....	135
9.2.1 Formação continuada enquanto necessidade.....	136
9.2.2 Um coletivo aberto: pesquisas e saberes distintos na constituição docente ..	139
10 NORMATIVAS E REFERENCIAIS TEÓRICOS: QUAIS EFEITOS NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (2ª CATEGORIA)	150
10.1 BNCC: há uma possibilidade de um documento normativo “sair do papel” e incidir nos saberes e fazeres docentes?	150
10.2 A BNCC como um resgate da essência do humano: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento	158
10.3 Saberes e fazeres docentes na Educação Infantil e os possíveis indícios de abordagens específicas à infância.....	163
11 PRINCÍPIOS TEÓRICO-PRÁTICOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (3ª CATEGORIA).....	169
11.1 Princípios de cuidados, acolhimentos e percepções	169
11.2 Princípios éticos, empáticos e respeitosos	173
11.3 Princípios afetivos	175
12 REFLEXÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PODE SER MODIFICADO NESTA BAGAGEM? (4ª CATEGORIA).....	177
13 O CONTEXTO DA PANDEMIA E AS IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (5ª CATEGORIA).....	181
13.1 ...Um tempo que acelera e sobrecarrega.....	182
13.2 ...Um tempo de pausas e reflexões.....	184

13.3 ...Um tempo de partilha na busca de uma educação integral às crianças pequenas.....	188
13.4 ... Um tempo de se formar e de criar possibilidades de ressignificações e recomeços no pós-pandemia... ..	194
14 CUIDADOS ÉTICOS E ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	203
PARTE V- REFLEXÕES CONCLUSIVAS	204
REFERÊNCIAS.....	217
APÊNDICES	230
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	231
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	233
APÊNDICE C – TÓPICOS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	235

PARTE I - INTRODUÇÃO

Esta seção trata de situar as trajetórias profissionais e acadêmicas percorridas, como forma de contextualizar de que lugar falo¹ enquanto pesquisadora. Além disso, contextualiza o recorte temporal e as evidências empíricas das pesquisas brasileiras que subsidiam e dialogam com a proposição do tema da tese, presentes no Estado do Conhecimento, objetivando facilitar o entendimento do leitor a respeito do porquê das escolhas realizadas nesta pesquisa, enfatizando os elementos que impulsionaram os aspectos desenvolvidos neste estudo, como: tema, problematização, questões norteadoras e objetivos. A estrutura formal da tese conta com partes que estão divididas, didaticamente, em seções e subseções, de acordo com as ênfases pretendidas na exposição dos conteúdos.

1 A CONTEXTUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Durante a minha trajetória profissional e acadêmica, muitos caminhos já foram percorridos, apesar de ter plena consciência de que muitos ainda tenho que percorrer, sobretudo em um campo plural como é o da educação. Justamente pela amplitude desse campo, tive que refinar o máximo possível meu olhar, até me identificar de modo profundo com a Educação Infantil, mais especificamente com as práticas de infância(s), as peculiaridades da ação pedagógica para essa etapa da Educação Básica e as possibilidades de pensar contextos educativos mais felizes e potentes. Nesse sentido, meu olhar de pesquisadora se volta para aprofundar questões relacionadas ao tema que envolve a constituição da docência na/para a Educação Infantil.

A partir de então, as perspectivas sobre a formação docente e as práticas pedagógicas para tal etapa da Educação Básica começam a integrar todas as pesquisas que tive oportunidade de desenvolver na minha caminhada acadêmica. Na graduação, esses estudos foram sistematizados no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia e, também, a Especialização e o Mestrado seguiram o foco da Educação Infantil, mapeando as possibilidades de currículo e o processo e os espaços de constituição da profissionalidade docente na/para a infância.

¹ Esta seção será escrita na primeira pessoa do singular, uma vez que traz experiências da acadêmica-pesquisadora enquanto professora. As demais seções serão escritas na terceira pessoa.

Porém, muitas dúvidas ainda me acompanham e surgem na prática enquanto professora de Educação Infantil, professora de cursos de graduação e de formação continuada para profissionais que atuam nessa etapa da educação, mas, principalmente hoje, na vivência enquanto acadêmica de doutoramento, no desenvolvimento da minha tese. Neste momento da escrita, não há como não relacionar e rememorar narrativas que se atrelem à minha caminhada acadêmica e às minhas vivências profissionais enquanto professora, as quais se iniciaram no ano 2000, há exatos vinte e um anos, quando vivenciei a minha primeira experiência docente.

Naquele período, eu tinha completado 18 anos e tive a oportunidade de atuar como professora de Educação Infantil em uma turma de Maternal II (três a quatro anos) em uma escola da rede municipal de ensino, em um bairro com muitos problemas sociais onde geralmente poucos professores optavam pela docência. Porém, isso se tornou uma experiência inicial indescritível, despertando-me para além da graduação em Pedagogia que eu cursava à noite. A oportunidade me impulsionou para a busca de mais possibilidades de ser professora, iniciando assim o Magistério, em uma perspectiva de adaptação, com disciplinas específicas do curso (durante dois anos) em um Instituto Adventista da minha cidade, visto que eu já tinha cursado o Ensino Médio. E, assim, segui um bom período de estudos pela manhã e à noite e a docência à tarde.

Logo após essa vivência, trabalhei em outras modalidades da Educação Básica, sendo professora de Educação Especial pelo período de quatro anos, atuando na Educação de Jovens e Adultos, pelo período de dois anos e, também, como professora de Anos Iniciais. No ano de 2006, fui efetivada em um concurso público municipal como servidora pública, também no município onde resido (Taquara, RS), voltando a atuar, neste momento, com a Educação Infantil.

No ano seguinte, ao ingressar na carreira do serviço público municipal, comecei a desempenhar a função de diretora de uma escola de Educação Infantil pelo período de cinco anos (período no qual desenvolvi minha pesquisa final de graduação do Curso de Pedagogia). Nesse momento, implementei projetos de relevância teórico/prática que se destacaram pedagogicamente no contexto municipal, o que me proporcionou coordenar, na Secretaria Municipal de Educação, a Educação Infantil. Desenvolvi o trabalho de Coordenadora na Rede pelo período de dois anos, sendo uma experiência que me possibilitou uma visão macro dos

processos educativos que envolvem a Educação Infantil. Vivenciei no município a implantação do Projeto Proinfância, participando de formações e assessorias com o MEC, garantindo, ao trabalho desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Taquara, RS, um reconhecimento estadual, com a explanação do projeto em um evento de repercussão para todos os municípios do estado do Rio Grande do Sul. Nesse período, estive muito empenhada também na minha dissertação de Mestrado, buscando atrelar minhas experiências profissionais à minha formação acadêmica.

Logo após essa experiência, passei a coordenar a Educação Infantil no município vizinho a Taquara, onde atuei por seis anos, desenvolvendo uma significativa progressão na minha carreira como servidora pública municipal. Iniciei as atividades na Secretaria Municipal de Educação de Parobé, RS, no ano de 2013, coordenando, no setor pedagógico, a Educação Infantil. Nesse período, busquei legitimar ações pedagógicas de fortalecimento dessa etapa da Educação Básica, bem como coordenei projetos específicos, objetivando a melhoria dos aspectos quantitativos e qualitativos que perpassam essa etapa da Educação Básica. Na sequência, passei a atuar como Diretora de Educação da Rede Municipal de Ensino, coordenando tanto as questões pedagógicas, quanto as questões administrativas da Secretaria Municipal de Educação e das 28 escolas da Rede Municipal e seis conveniadas que faziam parte do sistema. Foi um desafio muito interessante e uma possibilidade de visão e experiência ampliada no âmbito da educação.

Ainda na Secretaria Municipal de Educação, passei a exercer a função de Secretária Municipal de Educação, legitimando diferentes ações. Entre essas se destacam: organização, administração e supervisão de planejamentos e projetos que visassem à melhoria da educação pública; coordenação de projetos e parcerias com os órgãos dos governos federal e estadual, assim como aqueles de âmbito municipal para o desenvolvimento de políticas para a elaboração de legislações educacionais, em regime de parceria; apoio e orientação à iniciativa privada no campo da educação; administração, avaliação e controle do Sistema de Ensino Municipal, promovendo sua expansão e atualização permanente; implementação de políticas públicas que buscassem assegurar o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem de alunos, professores(as) e servidores(as); e planejamento de ações objetivando promover o aperfeiçoamento e a atualização permanente dos(as) professores(as).

Foi nesse período que percebi a enorme fragilidade existente no processo de busca de novas culturas formativas, principalmente no que tange ao protagonismo de cada contexto educativo e dos(as) professores(as) que habitam esse espaço. Assim, neste momento da minha trajetória, decidi retornar ao universo acadêmico, para iniciar os estudos do doutoramento em educação, buscando me instrumentalizar com novas propostas que legitimassem o protagonismo infantil e docente.

Arelada às minhas experiências já mencionadas e à carreira construída no serviço público municipal, também atuo como Professora de Ensino Superior, nos cursos de Licenciatura de uma instituição particular de Ensino Superior, as Faculdades Integradas de Taquara/FACCAT. Essa vivência me trouxe a possibilidade de atuar não só com a formação continuada de professores(as), mas também com a formação inicial. Tudo isso foi um desafio ainda maior, mas um grande orgulho de retornar a essa instituição, agora não como acadêmica, mas como professora.

A aprovação no Doutorado, no ano de 2017, possibilitou-me novas vivências e novas formas de viver a docência. Isso porque foi preciso dar uma pausa no meu cotidiano docente, forte na minha constituição, para dedicar meu tempo às demandas do curso, o que me proporcionou vivências enriquecedoras que me desafiam o tempo todo.

Cabe destacar que tais possibilidades vivenciadas no ambiente acadêmico também me impulsionaram a realizar uma imersão formativa no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia, na Itália, em 2018, por intermédio da Fundação Reggio Children e Rede Sollare Brasil. A Fundação organiza formações que objetivam trocas de experiências dos(as) professores(as) e pesquisadores(as) de Reggio Emilia, com profissionais da educação de diferentes partes do mundo. A formação realizada totalizou seis dias de estudos, divididos em: comunicações orais, seminários, palestras, oficinas vivenciais - nos diferentes Ateliês do Centro de Formação - e também através de visitas em três Escolas Infantis de Reggio Emilia (Nido² Alice, Scuola Dell'Infanzia³ Diana, Scuola Dell'Infanzia Comunale e Scuola Primaria Statale do Centro Internazionale Loris Malaguzzi).

² Nido é a nomenclatura para a etapa creche - 0 a 3 anos nas escolas italianas.

³ Scuole Dell'Infanzia é a nomenclatura da etapa da pré-escola - 4 a 6 anos nas escolas italianas.

Entre os aspectos a destacar dessa imersão formativa, está o protagonismo docente, já observado na própria organização da formação, uma vez que a maioria dos momentos foram organizados e conduzidos pelos(as) professores(as), pedagogistas⁴ e atelieristas⁵ que atuam nas escolas infantis reggianas. Essa experiência de autoria docente, das vivências nos ateliês, das observações *in loco* dos projetos pedagógicos desenvolvidos e das possibilidades de interações com professores(as)/pesquisadores(as) de outros contextos latino-americanos e europeus tiveram uma dimensão muito significativa na minha constituição enquanto professora/pesquisadora, pela possibilidade de ampliação de conceitos teóricos e pela visualização da prática da metodologia reggiana. Considero um privilégio ter visto materializadas as concepções que estudo há tantos anos e as quais investigo de forma tão atenta e curiosa.

Torna-se importante contextualizar que essas concepções envolvem elementos importantes da ação pedagógica desenvolvida pelos docentes reggianos, entendendo-as como princípios da abordagem de Reggio Emilia, como: “escuta”, “protagonismo infantil e docente”, “sensibilidade estética”, “projetazione” e “documentação pedagógica”, sendo esses estudos desenvolvidos por: Malaguzzi (2016), Rinaldi (2017), Vecchi (2017), Rubizzi (2014) e Strozzi (2014). Todas as interlocuções com as significações referidas foram perceptíveis no cotidiano das escolas, quando tive o privilégio de visualizar as vivências e as ações entre adultos e crianças, a potência da estética e das materialidades dos objetos e das diferentes relações culturais e pedagógicas. Tudo isso ficou explícito nas ações que se estabelecem em diferentes tempos e espaços da Educação Infantil.

Essa vivência empírica, contextualizada até o momento, colaborou de forma substancial com as escolhas teóricas de referenciais italianos, mais especificamente os reggianos para subsidiar a tese, bem como para dialogar com outros autores que compõem este estudo.

É importante destacar que esta pesquisa compreende e significa as diferentes trajetórias vivenciadas pelos(as) professores(as) do contexto brasileiro, não buscando de forma alguma uma linearidade de culturas, de ações pedagógicas e de

⁴ Pedagoga é um(a) profissional, pedagogo(a), que atua exercendo o acompanhamento pedagógico dos(as) professores(as) - próximo à função de coordenador(a) pedagógico(a) presente na realidade brasileira.

⁵ O atelierista é uma figura com formação artística que trabalha nos ateliês nas Escolas Infantis de Reggio Emilia, os quais são compreendidos como espaço e como possibilidade técnica e expressiva, ou seja, são lugares de investigação que despertam as múltiplas linguagens infantis. (VECCHI, 2017)

contextos pelas escolhas do referencial pedagógico reggiano e pelas interlocuções com a imersão formativa da acadêmica/pesquisadora, mas objetiva, com esse diálogo e com essa aproximação, uma inspiração legítima, sensível e atenta de elementos que podem se transformar em possíveis ampliações de saberes e fazeres docentes à realidade brasileira, até mesmo por compreender que este estudo poderá colaborar na formação docente dos(as) professores(as) de Educação Infantil brasileiros(as). Isso porque a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) tem um currículo amparado em campos de experiências e possui, em sua essência, inspirações do Referencial Curricular Italiano (1991) muito bem explanados por Finco, Barbosa e Faria (2015) na publicação: “Campos de experiências na escola de infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro”. Dessa forma, a expressão “inspirações reggianas”, quando marcada no texto, buscará significar esses diálogos e essas escolhas conceituais.

Com essa contextualização e buscando significar o caminho percorrido até aqui, o qual me possibilitou uma constituição docente repleta de percursos enriquecedores, desafiadores e de muitas superações e, ainda, após as vivências empíricas, durante a coleta de dados da tese, realizada com professoras de Educação Infantil, coloquei-me a refletir ainda mais sobre quão aguerrida somos nós, mulheres, professoras de Educação Infantil brasileiras. Escolhemos a docência como profissão e lutamos por melhores condições de trabalho no dia a dia.

Nesse sentido, a docência na Educação Infantil é um caminho marcado por embates sobre cuidado/educação/assistência, como salienta Kuhlmann Junior (2000), mas se acredita, também, que é tempo de considerar a predominância das mulheres na ocupação desses espaços docentes. Por isso, a justificativa da escolha pela escrita no feminino - professora (s) - significando e valorizando o quanto as características femininas também são contributos para a qualidade de práticas de cuidado, as quais são estruturantes e fazem parte das características essenciais da docência neste nível da Educação Básica e não são apenas transposição de um jeito feminino de fazer educação.

As profissionais das instituições de educação infantil – creches e pré-escolas – auxiliares de sala e professoras foram pensadas a partir da forma como essas profissões têm se constituído historicamente: são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. (CERISARA, 2002, p.102).

Trata-se de buscas e conquistas que permeiam muitos estudos, pesquisas e superações profissionais:

Eu iniciei em 1996, quando a Escolinha abriu, foi a primeira Escola do município. Eu estou lá desde 1996, nunca saí de lá, nunca! E eu acho tão bonito isso, que tu não tem ideia, de eu ter querido ficar ali, pertencer a aquele lugar, porque todo esse tempo no município eu já tive convite duas vezes para sair da escola, e eu não quis, disse que eu queria ficar ali! Eu vou a pé todos os dias, eu vou com um amor, com um carinho para aquela escola, que tu não tens ideia! Eu adoro aquele lugar! Quando eu iniciei lá foi por concurso, para recreacionista, 8 horas diárias. E aí nós trabalhávamos - as recreacionistas - com as serventes. Nessa época, a Escola pertencia à Ação Social. Então depois com o tempo nós começamos a pedir para ser professor no papel, porque o cargo era de recreacionista, mas a função era de professor, porque tinha que planejar, mesmo sendo da assistência, tinha que planejar, tinha que brincar, tinha que entregar parecer para os pais, tinha que pesar, tinha que medir, pesar todo o mês as crianças, tinha que medir até o perímetro cefálico, tudo isso! Então a gente começou a questionar, porque daí o professor ganhava o mesmo salário que nós para trabalhar só 4 h por dia, e nós para trabalhar 8 horas diárias. Então nos disseram que não, que não tinha como eles mudarem, que nós teríamos que fazer um novo concurso, pensa que sofrimento. Daí a gente fez um novo concurso, imagina se não passasse? No momento que abriu o concurso, a gente correu e se inscreveu para ser professor de Educação Infantil, em 2002. [...] Daí a gente conseguiu! Então fomos nomeadas como Professoras! Pensa em uma felicidade. Nossa foi outro significado, e também porque daí abria a possibilidade de ampliar a carga horária e ganhar mais, [...] foi neste momento que pude começar a minha Formação em Nível Superior! Muitas conquistas! (REGISTRO).

A narrativa da Professora Registro⁶ é capaz de simbolizar esses percursos das professoras de Educação Infantil brasileiras na busca da qualificação da sua ação pedagógica com as crianças pequenas. A próxima seção traz as pesquisas brasileiras referentes à temática da tese, buscando caminhos possíveis para novos diálogos que justifiquem e potencializem as escolhas percorridas nesta tese.

⁶ Registro é o pseudônimo de uma das interlocutoras que fez parte da pesquisa.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

A realização de uma pesquisa interessada e atenta ao objeto a ser investigado implica uma vasta coleta de dados em bancos confiáveis. Isso se dá com o objetivo de mapear pesquisas já realizadas sobre o objeto bruto e sobre as suas significações e produções correntes, de modo que o(a) pesquisador(a) se permita realizar novas contribuições.

Utilizar-se-ão, neste estudo, como metodologia, os princípios de construção do Estado de Conhecimento de Morosini (2015, p. 102). Segundo a teórica,

[...] estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Esse panorama teórico-metodológico, identificado no Estado do Conhecimento, possibilita novas significações e contribuições ao universo acadêmico e contexto social.

A metodologia para a construção do Estado de Conhecimento será de caráter qualitativo e quantitativo (quali-quantitativo). Os dados quantitativos permitem discorrer em números a quantidade de obras localizadas, a quantidade de obras utilizadas e o somatório das produções trabalhadas, bem como outros detalhamentos quantitativos que se fazem necessários. Já a abordagem qualitativa subsidia a interpretação, a análise e a categorização dos dados coletados.

Com um cruzamento quali-quantitativo, objetiva-se um aprofundamento maior na coleta e na interpretação dos dados. Creswell (2007) salienta que essa técnica emprega estratégias de investigação que envolve coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. Na construção do Estado de Conhecimento, utilizou-se a busca na plataforma do IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁷.

Para a efetivação da pesquisa, articularam-se descritores, utilizando diferentes combinações entre eles e separados como palavras-chave. Nessa articulação, elencar-se-ão, na sequência, produções científicas que ocorreram no período de 2014 até 2021.

⁷ IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.ibict.br/bdtd>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

No quadro que segue, apresentam-se a síntese do caminho percorrido e os descritores articulados na plataforma IBICT:

Quadro 1: Articulação dos descritores para a realização das pesquisas.

Descritores	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos utilizados	Busca avançada
Princípios teórico-práticos dos professores de Educação Infantil	4	2	2014-2021
Princípios teóricos e práticos dos professores de Educação Infantil	91	26	2014-2021
Saberes e Fazeres docentes na Educação Infantil	82	6	2014-2021

Fonte: A autora (2021).

Nesta pesquisa, optou-se, em um primeiro momento, pela utilização da articulação na busca avançada de expressões. A adoção de expressões, como elemento de pesquisa, refere-se a essa tentativa de dialogar de forma mais próxima com as pesquisas existentes no contexto da ação pedagógica da Educação Infantil. **Princípios teórico-práticos dos professores de Educação Infantil** foi a primeira articulação pesquisada. Com essa articulação, somente quatro trabalhos foram localizados, o que de fato gerou certa surpresa/estranheza, visto que se esperava um maior número de produções com essa temática. Esse material foi utilizado, mesmo com a baixa incidência, analisando-se os resumos das quatro produções científicas mapeadas.

Dessa forma, observou-se que, dentre esses quatro resumos, dois não estavam relacionados à temática, vinculando-se às questões de gênero do(a) professor(a) de Educação Infantil, mas foi possível utilizar os outros dois resumos mapeados, pois ambos se vinculavam à temática. Neste momento da pesquisa, escolheu-se por refazer a busca com os mesmos descritores, porém modificando para: **princípios teóricos e práticos dos professores de Educação Infantil**, quando, na expressão **teórico-práticos**, utilizou-se “**teórico e prático**” sem o hífen, adicionando o “e”. Assim, 91 resumos de teses e dissertações foram localizados, sendo 26 pesquisas selecionadas para análise. Uma última busca, então, foi realizada, usando os descritores: **saberes e fazeres docentes na Educação**

Infantil. Para essa busca, 82 trabalhos foram mapeados, sendo seis desses trabalhos utilizados.

As pesquisas que não foram usadas, mesmo com uma busca detalhada, estavam vinculadas a outras temáticas que se distanciaram do objeto da presente pesquisa. Elas faziam referência a relações étnico-raciais, educação ambiental, educação musical, literatura, coordenação, alfabetização e letramento, matemática, gestão, mídias e jogos, gênero, Educação de Jovens e Adultos, inclusão de crianças com deficiência, desenvolvimento motor, educação religiosa e saúde.

Os resumos dos dois trabalhos selecionados na primeira articulação, os 26 trabalhos mapeados na segunda articulação e os seis estudos da terceira articulação que apresentaram aderência à temática em questão foram selecionados e analisados.

2.1 ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES

Os 34 trabalhos selecionados para a constituição do *corpus* de análise são compostos por 27 dissertações e sete teses - mapeadas através do IBICT. Inicialmente, realizou-se uma primeira análise, objetivando identificar dados importantes do *corpus* de análise, como: títulos, autores, orientadores, tipo de documento, ano de produção e instituições (Quadro 2).

Quadro 2: Corpus de análise do Estado do Conhecimento

Título do Trabalho	Autor	Orientador	Tipo de Documento e ano da publicação	Instituição
A ação pedagógica na educação infantil: sentidos e significados atribuídos por professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia	FERREIRA, Eulâmpia Neves	ARAÚJO, Denise Silva	Dissertação 2017	Universidade Federal de Goiás
Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo	OLIVEIRA, Marluce de Souza	COELHO, Cristina Massot Madeira	Dissertação 2018	Universidade de Brasília
Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva de professores	BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés	TECCA, Maria Carmen Villela Rosa	Dissertação 2017	Universidade de Brasília
Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil	ZUCOLOTTI, Valéria Menassa	CÔCO, Valdete	Dissertação 2014	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: A autora (2020).

continua ...

... continuação

Título do Trabalho	Autor	Orientador	Tipo de Documento e ano da publicação	Instituição
A supervalorização da prática como enunciado da docência na educação infantil	PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro	FERREIRA, Maira	Dissertação 2018	Universidade Federal de Pelotas-RS
Processo de construção de um espaço de educação infantil inovador: uma experiência coletiva	MARTINHO, Clara Cabral Neves	PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto	Dissertação 2018	Universidade de Brasília
Formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva de autoria por meio de ateliês biográficos	SANTOS, Alessandra Olivieri	SANCHES, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro	Dissertação 2018	Universidade Católica de São Paulo
Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre especificidades da docência na infância	OLIVEIRA, Ariadni da Silva	LIMA, Elieuzza Aparecida de	Dissertação 2019	Universidade Estadual Paulista
Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT	GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco	SILVA, Jacqueline Silva da	Dissertação 2018	Universidade do Vale do Taquari- RS
Diálogos colaborativos acerca dos processos formativos docentes: as práticas pedagógicas no berçário	RAPACHI, Géssica weber	SEGAT, Taciana Camera	Dissertação 2019	Universidade Federal de Santa Maria –RS
Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des) naturalização	REICHERT, Estela Elisabete	DAL'IGNA, Maria Cláudia	Dissertação 2015	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS
A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes	STOLL, Ana Paula Nunes	TASCHETTO, Leonidas Roberto	Dissertação 2017	Universidade La Salle – RS
A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professores que trabalham com bebês e crianças pequenas	CARDOSO, Rosimeire dos Santos	SAUL, Ana Maria	Dissertação 2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo	ALBOZ, Vivian	ABRAMOWICZ, Mere	Dissertação 2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Currículo Integrador na Educação Infantil: concepções e visão de educadores do ensino da cidade de São Paulo	NASCIMENTO, Fabiana Borelli Gomes do	ABRAMOWICZ, Mere	Dissertação 2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: A autora (2020).

continua ...

... continuação

Título do Trabalho	Autor	Orientador	Tipo de Documento e ano da publicação	Instituição
O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil	MERLI, Angélica de Almeida	STANGHERLIM, Roberta	Dissertação 2015	Universidade Nove de Julho – SP
E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras	CARDOSO, Michelle Duarte Rios	SANTOS, Núbia Aparecida Schaper	Dissertação 2016	Universidade Federal de Juiz de Fora
Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico	NHANISSE, Cacilda Rafael	AXT, Margarete	Dissertação 2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal	SILVA, Márcia Vanessa	FROTA, Ana Maria Monte Coelho	Dissertação 2017	Universidade Federal do Ceará
Formação permanente dos educadores no município de Guarulhos/SP na perspectiva freireana	ARNHOLDT, Ilka Campos Amaral	SAUL, Ana Maria	Dissertação 2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil	OLIVEIRA, Raíza Fernandes Bessa de	NONO, Maévi Anabel	Dissertação 2018	Universidade Estadual Paulista
Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente	FERREIRA, Silvéria Nascimento	LIMA SALLES, Conceição Gislane Nóbrega de	Dissertação 2015	Universidade Federal de Pernambuco
Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil	RAMOS, Rafaela de Moraes	COSTA, Sônia Santana da	Dissertação 2015	Universidade Federal de Goiás
Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006	CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos	MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos	Dissertação 2014	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções dos professores e desafios formativos	CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de	PORTO, Bernadete de Souza	Dissertação 2015	Universidade Federal do Ceará
Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche	SILVA, Juliana Lima da	SANTOS, Núbia Aparecida Schaper	Dissertação 2018	Universidade Federal de Juiz de Fora
O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades	PRADO, Gilvonete Schimitz de	BIOTO, Cavalcanti, Patrícia Aparecida	Dissertação 2016	Universidade Nove de Julho- SP

Fonte: A autora (2020).

continua ...

... continuação

Título do Trabalho	Autor	Orientador	Tipo de Documento e ano da publicação	Instituição
A constituição do coletivo e o processo de significação docente	BRITO, Karina Daniela Mazzaro de Brito	ARAUJO, Elaine Sampaio	Tese 2017	Universidade de São Paulo
A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952)	CAMPOS, Simone Ballmann de	PAIM, Ademir Valdir dos	Tese 2017	Universidade Federal de Santa Catarina
Boas práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância	NASCIMENTO Beatriz da Silva Faleiro do	FURLIN, Marcelo	Tese 2017	Universidade Metodista de São Paulo
Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo – estética contextualizada na prática de educadoras infantis	COSTA, Alexandre Santiago da	COSTA, Fátima Vasconcelos da	Tese 2017	Universidade Federal do Ceará
Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão	DANTAS, Elaine Luciana Sobral	LOPES, Denise Maria de Carvalho	Tese 2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formando sobre suas aprendizagens?	MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz	LOPES, Denise Maria de Carvalho	Tese 2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Currículo e prática pedagógica na educação infantil	CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de	SANTIAGO, Maria Eliete	Tese 2019	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: A autora (2020).

Após este primeiro momento, buscou-se a realização de outra estrutura de análise, objetivando garimpar contributos relevantes e incidentes, como: objetivos/intencionalidades, aportes teóricos, escolhas metodológicas e resultado das pesquisas. Com base na análise dos resumos, considerando os levantamentos e os indicadores anteriores, foi possível elencar agrupamentos e contribuições importantes nesta análise inicial do Estado do Conhecimento:

(a) Pesquisas em nível de mestrado se sobressaem nas análises: observou-se, nas pesquisas oriundas da pós-graduação *stricto sensu*, que há maior ocorrência de dissertações de mestrado, totalizando 27 pesquisas. Esse fator pode estar relacionado a uma incidência significativa de professores(as) da Educação Básica pesquisando os seus fazeres, a partir de pesquisas de intervenção, estudo de caso e pesquisa participativa. Outro fator é o acesso ao mestrado se tornar mais

possível aos(às) docentes de Educação Básica, devido ao tempo de duração, uma vez que muitos(as), dessa forma, conseguem coincidir a docência com a pesquisa, não sendo necessário que esses(as) profissionais deixem suas atuações no contexto escolar. Compreende-se que, em um processo de doutoramento, pelo tempo de duração, esses fatores podem limitar tais possibilidades.

(b) Universidades de São Paulo e do Rio Grande do Sul se destacam nas pesquisas que englobam a temática, no presente recorte temporal: outro dado importante a ser destacado é que foram mapeadas universidades em apenas 10 estados, das 34 pesquisas analisadas, que tivessem pesquisado a temática, de acordo com a busca e o recorte realizado. As universidades estão localizadas em quatro das cinco regiões brasileiras, nos estados de: São Paulo, Rio Grande do Sul, Brasília, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Entre esses, o estado de São Paulo se destacou com 11 estudos referentes à temática; e o estado do Rio Grande do Sul com seis pesquisas no recorte temporal proposto. Um dado a ser refletido é que, na região norte, a pesquisa não localizou nenhuma universidade que tenha pesquisado a temática.

(c) Metodologia qualitativa é a escolha metodológica das pesquisas analisadas: a abordagem qualitativa foi a escolha metodológica das 34 pesquisas analisadas. Compreende-se que esse fato pode estar diretamente vinculado à temática garimpada, uma vez que, tratando de compreender os princípios teórico-práticos que subsidiam os(as) docentes, as pesquisas precisam considerar muitos aspectos objetivos, mas, principalmente, os subjetivos. Dessa forma, as pesquisas qualitativas, de acordo com Flick (2004, p. 22), “[...] consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento [...]. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa”. Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, constataram-se: entrevistas semiestruturadas e não estruturadas - individuais e em grupos - seguidas de questionários, observações, pesquisa-ação, pesquisa participante, narrativas autobiográficas, processo construtivo-interpretativo, indutores escritos e não escritos, processos construtivos, interpretativo com base em hipóteses que são formuladas no decorrer da pesquisa, estudo de caso e análise documental como vídeos/fotografias, sendo usados entre um a quatro instrumentos para a coleta de dados. Para a leitura, a análise e a interpretação, as estratégias metodológicas evidenciadas foram: a

Análise de Conteúdo (Bardin), Teorias Histórico-Culturais (Vygotsky e Bakhtin) e Estatísticas Descritivas e a ATD - Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiuzzi). Os sujeitos dessas pesquisas analisadas foram docentes, coordenadores e gestores.

(d) Teóricos mais recorrentes: constatou-se a recorrência às teorias histórico-culturais tanto nos preceitos teóricos quanto nos metodológicos. Vygotsky e Bakhtin são contribuições que se sobressaem como fundamentação. Para compreender as produções constitutivas e subjetivas dos sujeitos, as pesquisas se ampararam na teoria de González Rey. Tratando-se dos conceitos pertinentes à formação docente, Tardif, Nóvoa, Sacristán, Marcelo García, Charlot, Gauthier, Giroux, Libâneo, Pimenta, Marcelo Gatti, André, Formosinho, Barreto, Oliveira-Formosinho, Roldão e Canário foram referenciados como fundamentação e aporte teórico. Em relação às especificidades da ação pedagógica na Educação Infantil e da concepção de criança/infância(s), Kohan, Jorge Larrosa, Barbosa, Sarmento, Faria, Sampaio, Kramer e Oliveira se destacaram nas pesquisas, assim como as normativas para essa faixa etária, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Em uma possibilidade de (re) construção da educação/ação docente, Miguel Arroyo, Edgar Morin, Polianne Delmondez, José Pacheco, Regina Pedroza e Paulo Freire são citados no tripé da ação-reflexão-ação. Os referenciais teóricos que subsidiam os saberes e fazeres dos professores reggianos (Reggio Emilia, Itália), inspirados em Malaguzzi, Rinaldi, Gandini, Edwards e Forman, foram recorrentes em somente duas pesquisas neste recorte estabelecido.

As contribuições e os encaminhamentos oriundos dos resultados e significados das pesquisas, ao longo das análises, suscitaram temáticas recorrentes que, de acordo com a incidência, foram assim organizadas:

(a) Saberes e práticas específicas na ação/constituição docente - reflexões sobre um processo contínuo: analisando esses indícios epistemológicos, torna-se possível compreender o porquê muitas pesquisas significam e fortalecem o conceito de formação como um caminho a ser percorrido e como um processo contínuo e subjetivo. Esse processo de constituição subjetiva dos(as) professores(as), de acordo com Barrios Díaz (2017), desenvolve-se na articulação da subjetividade individual e da subjetividade social dos espaços e núcleos sociais integrados, em que os(as) docentes constituem suas trajetórias de vida, em especial a família, os espaços profissionais e os valores associados a esses núcleos. A escola, neste contexto, insere-se como um espaço relacional em

que o(a) educador(a) desenvolve sua prática e aprende os sentidos da docência na sua convivência com outros(as) professores(as), crianças e famílias. A pesquisa também apresenta, como resultado, indicadores que sugerem que, na docência, o(a) professor(a) se constitui, subjetivamente, ao viver um processo de crescimento pessoal e profissional e de descobertas de si e do outro, salientando a importância do contexto sócio-histórico em que os(as) docentes estão inseridos e o quanto esses fatores são preponderantes no desenvolvimento formativo.

Ao longo das reflexões tecidas por Oliveira (2019), também foi possível analisar que os argumentos se pautam na premissa de que há conhecimentos específicos e vitais à formação e atuação dos(as) professores(as) de Educação Infantil. Tudo isso em favor da plenitude da atividade docente e da proposição de ações educativas humanizadoras nos primeiros anos de vida.

Oliveira (2019) considera que tanto a formação docente inicial, quanto a formação docente continuada exigem fundamentos teórico-científicos capazes de subsidiar formas qualitativas de atuação docente em turmas de crianças pequenas voltadas à formação humana harmônica na infância. A valorização e o desenvolvimento da profissionalidade presente na ação educativa com as crianças de zero a três anos, de acordo com Oliveira (2018), se fortalecem na ampliação dos estudos que tenham a Primeiríssima Infância como foco e que permitam a discussão acerca dos saberes e das práticas dos(as) professores(as) que atuam com essa faixa etária, de modo que se torne possível alcançar os objetivos da Educação Infantil junto aos bebês e crianças bem pequenas.

Ferreira (2015) corrobora indicando que, a partir das práticas manifestas pelas professoras nas redes discursivas que atravessaram sua pesquisa, emergiram, no discurso docente, dizeres sobre o ser, o saber e o fazer da professora que apontaram para uma profissão marcada social, cultural e historicamente pela produção de discursos que suscitam feminilidade, vocação e afetividade ao ser professora. Tudo isso mobilizou e produziu saberes e fazeres em suas práticas pedagógicas, mediante conhecimentos plurais, construindo-se como constituintes de elementos necessários à profissionalidade docente na Educação Infantil. Foi possível evidenciar, também, na presente pesquisa, um movimento realizado pelas professoras, tanto da creche, quanto da pré-escola, em direção à profissionalização docente, apresentando-se, em seus discursos, vários elementos desse processo, como o planejamento e a prática pedagógica.

Nessa perspectiva de profissionalização da profissão, Carpi (2014) destaca em seu estudo a importância da busca pelo conhecimento como elemento constitutivo da identidade docente. Isso significa que a formação docente deve ter como preocupação central a formação de professores(as) pesquisadores(as); a necessidade do estreitamento do diálogo entre escola e universidade; e a transformação de cada escola em centro de formação docente, em fórum de discussão e construção de saberes e fazeres, em uma perspectiva pessoal e coletiva.

Com os argumentos que circularam os resultados das pesquisas até o momento analisadas, compreende-se que há saberes e práticas específicas na ação docente e que esses devem ser compreendidos como reflexões contínuas dos seus campos de atuação. Para isso, é necessário colocar em prática culturas docentes protagonistas da ação pedagógica que transformem a docência em uma profissão que legitima seus saberes e fazeres a fim de ressignificar os princípios teórico-práticos das suas ações. Stoll (2017) salienta a importância de pautar esses processos formativos em temáticas que poderão ser aprofundadas junto aos(as) educadores(as) de Educação Infantil, na perspectiva de que possam assumir, desde uma postura reflexiva, os saberes que direcionam suas práticas, proporcionando melhoria e qualidade nas propostas pedagógicas voltadas à primeira infância.

(b) Múltiplos olhares: práticas coletivas enunciam o fortalecimento dos princípios teórico-práticos dos(as) professores(as): analisando os contributos, muitas pesquisas salientam a importância de práticas formativas mais coletivas. Brito (2017), em seu estudo, revela que o trabalho coletivo produz novas estruturas de pensamento que possibilitam que os(as) professores(as) possam modificar sua consciência e personalidade, orientados(as) para uma personalidade coletiva, até mesmo para que as relações teóricas e práticas possam ser refletidas e contextualizadas. Isso porque Penteadó (2018) enuncia, em seus contributos epistêmicos, uma possível supervalorização da prática, em detrimento da teoria, recorrente nas falas das docentes deste estudo, tornando necessário propor reflexão sobre a problemática dicotomia teoria versus a prática, como forma de marcar a Educação Infantil como espaço e tempo de formação integral das crianças e adultos. Já Gabriel (2018) salienta que é na conjunção da teoria com a prática pedagógica investigativa que reside o sentido de ensinar aos adultos e às crianças a construir suas aprendizagens: ensinar-lhes o caminho que leva à investigação pessoal e

grupais e também a importância de questionar o mundo e buscar conhecimento que os conduza a muitos caminhos.

Buscando estratégias de fomentar práticas formativas mais colaborativas, Oliveira (2018) expressa e alerta sobre a importância de se pensar processos de gestão que contemplem a dimensão subjetiva e esse movimento teórico-prático essencialmente humano de planejar e consolidar uma ação. Nessa perspectiva, a gestão escolar pode assumir um papel duplo nesse processo, tanto de criar esses momentos formativos coletivos, quanto de se constituir como “esse outro”, possibilitando reflexões pedagógicas aos(as) professores(as). De acordo com Melo (2014), o Coordenador possui um importante papel, quase como o de atuar como um “orientador de estágio”, garantindo que os momentos iniciais dos(as) professores(as) na escola de Educação Infantil possam permitir o desenvolvimento de procedimentos e atitudes mais reflexivas na *práxis* docente, enquanto movimento indissociável entre teoria e prática.

Outro item que subjaz às práticas coletivas é a possibilidade de parceria com professores(as) mais experientes, destacada por Zucolotto (2014). Essa parceria incide nas hipóteses de como os(as) docentes iniciantes formulam suas perspectivas didáticas e seus modos de saber fazer em função das especificidades que envolvem cada contexto no qual estão inseridos(as).

Outro importante contributo é alicerçar o estudo das documentações pedagógicas dos(as) professores(as) em momentos coletivos, como espécie de análise em conjunto dos registros. Essas práticas coletivas de socialização dos registros com o grupo podem se constituir em um processo de reflexão coletiva, gerando processos formativos. Na pesquisa de Prado (2016), tais estratégias contribuíram para os processos de ação-reflexão-ação e tiveram, como resultado, mudança de práticas.

Com essas análises, percebe-se que é possível a instauração de caminhos formativos reflexivos que possibilitem a ressignificação das práticas, enaltecendo, de acordo com Carvalho (2019), a prática pedagógica institucional. Tudo isso está engajado no trabalho coletivo, cujas funções se complementam, com vistas a uma educação de qualidade social.

(c) A formação em serviço, no contexto da escola, emerge como possibilidade formativa expressiva: Cardoso (2016) destaca a importância de uma formação continuada, pautada em princípios crítico-reflexivos, especialmente

no contexto da escola, espaço em que se pode discutir, coletivamente, os porquês das escolhas realizadas a partir das experiências vivenciadas com as crianças, criando condições para a transformação da prática docente. Nesta pesquisa, os registros docentes reaparecem como um importante subsídio para a reflexão crítica dos(as) professores(as) da primeira infância sobre a sua prática, no cotidiano da Escola Infantil.

A necessidade de maior formação em serviço e de condições apropriadas, por parte de professores (as) dessa etapa, das atuais proposições teóricas oficiais para a educação de crianças muito pequenas, fundamentais no desenvolvimento e na reflexão de sua própria prática, também foi evidenciada na pesquisa de Dantas (2016), em que foram mapeados encontros e desencontros acerca do que as crianças precisam aprender pela proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e das vozes dos(as) docentes. Segundo os sujeitos desta pesquisa, as DCNEI parecem que não dispõem de “chaves” para que os(as) professores(as) possam acessar as significações nela contida, destacando a importância para a formação em contexto como possibilidade de poder acessar e significar tais experiências.

A pesquisa de Santos (2018) atenta que os processos de formação precisam ter princípios que atendam às necessidades individuais das educadoras, respeitando a Unidade Escolar, fazendo cumprir a legislação educacional e, principalmente, contribuindo para mudanças nas práticas pedagógicas de professores. Tudo isso com um único objetivo: aprimorar os processos de ensino e aprendizagem construídos na Educação Infantil.

Para que essas modificações sejam estabelecidas e consolidadas de forma viável no cotidiano de práticas formativas, em contextos educativos, é fundamental o fortalecimento de políticas públicas para a ampliação de programas de formação continuada dos docentes. O objetivo dessa ação é que os profissionais envolvidos possam se investir de possibilidades menos cartesianas para que compreendam os processos de ensino e aprendizagem e consigam estabelecer processos e mecanismos mais sistematizados e contextualizados, capazes de revelar a utilidade e significância do conhecimento para o exercício da profissão contextualizada (RAPACHI, 2019), propondo-se um Protocolo Pedagógico de Formação Continuada, capaz de viabilizar a reflexão e novas e diferentes formas de organização das práticas pedagógicas com a primeira infância.

Ainda reforçando esses indícios, a pesquisa colaborativa de Costa (2017) sugere que as práticas de formação de professores(as) da Educação Infantil sejam significativas, capazes de se constituírem como coluna principal, amparadas por contextos formativos que priorizam as necessidades e o potencial pessoal e institucional. A dimensão lúdica, aliada à formação estética, recebe uma vantagem formativa quando alinhada, fomentando uma nova tessitura de conhecimento cultural que transforma, fortalece e amplia o sentido consciente e estético dos educadores.

Nesse sentido, as pesquisas analisadas no Estado do Conhecimento apontam a necessidade de muitos estudos que ainda devem ser realizados no campo da ação docente na Educação Infantil. A ampliação e a qualificação de ações pedagógicas devem proporcionar às crianças o prazer de aprender, através de práticas inventivas, mais sensíveis e polissensoriais, tornando visível, mediante múltiplas linguagens, a aprendizagem de adultos e crianças no contexto da escola de Educação Infantil.

3 A PROBLEMATIZAÇÃO DA TESE

Em uma costura que envolveu a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, bem como os dados evidenciados no Estado do Conhecimento, a problematização da tese e seus desdobramentos foram construídos.

Inicialmente, cita-se Ferreira (2017) que, mesmo com o avanço teórico-prático nas últimas décadas, circulante às normativas envolvendo as funções pedagógicas da Educação Infantil brasileira, destaca possíveis limitações dos(as) professores(as) que atuam com essa faixa etária quanto às especificidades da ação docente da/para a primeira infância e à compreensão das intencionalidades pedagógicas das suas ações.

Essa busca por compreender essas especificidades da docência na/para a infância deriva dessa inquietação enquanto professora e pesquisadora deste universo. Algumas hipóteses se apresentaram nesta caminhada, no sentido de compreender que a docência na Educação infantil é um movimento formativo, aparentemente novo, no que se refere às políticas públicas na realidade brasileira, e esse processo formativo se apresenta com a vivência mais superficial de práticas e peculiaridades da infância. Nesse sentido, observa-se em muitas práticas pedagógicas a reprodução de experiências de outros níveis da Educação Básica, como o Ensino Fundamental, muitas delas mais suscetíveis de senso comum, até pela faixa etária da primeira infância, em que alguns princípios podem se confundir ou se aproximar, com princípios que envolvem as práticas domiciliares com crianças pequenas. Neste sentido, buscar compreender esses saberes e práticas que constituem a docência na Educação Infantil é um intento necessário e, ir além, buscando novas inspirações e novos tempos formativos a serem experienciados é o desafio desta pesquisa.

De acordo com Stoll (2017), a atividade docente emerge de princípios, valores e saberes dos educadores, através da memória de experiências pessoais e profissionais, que se engendram na tessitura da experiência formadora.

Nesse diálogo, entende-se que ainda há um campo vasto para ser aprofundado, significado e explorado, objetivando práticas mais intencionais e reflexivas, em especial oriundas das contribuições de referenciais teóricos de inspirações reggianas, que proporcionem novas experiências formativas no campo da ação docente na Educação Infantil.

Destaca-se como um desencadeador de possibilidades o seguinte problema de pesquisa:

Quais as experiências formativas são constituidoras dos saberes e fazeres da docência na Educação Infantil?

As **questões norteadoras**, que derivam do problema, foram assim definidas:

- Quais são as especificidades da Formação Inicial e da Formação Continuada que mais incidem nos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil?
- Como as normas de regulação e os referenciais teóricos específicos vêm incidindo na docência nessa etapa da Educação Básica?
- Quais são os princípios teórico-práticos que constituem a docência na Educação Infantil?
- Quais são as possíveis necessidades de reflexão e ressignificação da ação pedagógica na Educação Infantil destacadas pelas professoras?

Após contextualizar e indicar o problema de pesquisa e as questões norteadoras, passa-se à apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos:

Geral:

Compreender quais as experiências formativas são constituidoras dos saberes e fazeres da docência na Educação Infantil?

Específicos:

- Analisar as especificidades da Formação Inicial e da Formação Continuada que mais incidem nos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil?
- Verificar como as normas de regulação e os referenciais teóricos específicos vêm incidindo na docência nessa etapa da Educação Básica.
- Elencar e relacionar os princípios teórico-práticos que constituem a docência na Educação Infantil?
- Mapear as necessidades de reflexão e ressignificação da ação pedagógica na Educação Infantil destacada pelas professoras.

PARTE II - REFERENCIAL TEÓRICO

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL: REFLEXÕES NORMATIVAS E PEDAGÓGICAS

Cada criança é feita da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas, ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui à vida. A criança não é uma folha em branco a ser escrita, um vaso a ser preenchido, um autômato a ser programado. Também não é um filhote a ser adestrado. É um sujeito humano em formação. Inacabado desde o nascimento, precisa ser educada para permanecer vivo e para criar a vida.
(ANTÔNIO e TAVARES, 2019)

A história da Educação Infantil no Brasil vem impregnada de visões e de aspectos culturais de cada momento histórico. Assim, cabe ressaltar que as marcas do assistencialismo e da saúde são muito fortes na origem de um espaço institucional para as crianças pequenas brasileiras.

Destaca-se que, em um primeiro momento, a preocupação com o cuidado - vinculado à diminuição das taxas de mortalidade infantil- prevalecia nos ambientes institucionais de atendimento às crianças (NABINGER, 2020).

Observa-se, desse modo, que as práticas vinculadas às interações e aprendizagens não se inscreveram no contexto inicial da história das práticas institucionais de infância no país. Dessa maneira, ao longo dos tempos, novas concepções e normas de regulações foram sendo constituídas e construídas, normatizando, assim, a história da Educação Infantil no país.

Por isso, optou-se, na sequência do texto, pela realização de um recorte temporal que compreendesse os caminhos vivenciados após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Isso se dá justamente por ser essa regulação que legitimou a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. As demais subseções que compõem esta seção objetivam dialogar com o direito de viver a infância em ambientes institucionalizados e descrevem alguns repertórios pedagógicos que podem se inserir na docência na Educação Infantil.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E REGULAÇÃO APÓS A LDBEN (1996)

Percebe-se que as primeiras preocupações oficiais com uma educação de qualidade em creches e pré-escolas se tornaram mais evidentes em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Essa Lei consagrou a importância da Educação Infantil ao considerá-la a primeira etapa da Educação Básica.

A LDBEN, no artigo 29, conceituou como finalidade da Educação Infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 12). O artigo 62 também definiu a formação docente para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s/p.).

Após a promulgação da LDBEN, diretrizes e pareceres do Conselho Nacional de Educação passaram a fazer parte das legislações estaduais, das leis orgânicas municipais e das normas estabelecidas pelos conselhos estaduais e municipais de educação. Assim, inicia um processo de organização e normatização com relação ao currículo e às propostas pedagógicas, manifestando o que deve ser considerado pelos sistemas educacionais ao incluírem as instituições de Educação Infantil. Esses primeiros documentos orientadores e normatizadores começaram a ser implantados após a LDBEN.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”. Essa publicação, organizada por conselheiros de Educação, contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes para a Educação Infantil no Brasil. Foi nesse contexto que a Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), buscou conhecer e investigar pressupostos e propostas pedagógicas para essa etapa da Educação Básica.

Nesse mesmo ano, o MEC também elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em

caráter mandatório. De acordo com o Artigo 2º da Resolução n. 1 de 7 de abril de 1999, as Diretrizes Curriculares orientaram as instituições de Educação Infantil na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999a). Ambos os documentos, tanto o RCNEI, quanto as DCNEI, com suas fundamentações teóricas, começaram a orientar as escolas a elaborarem suas propostas pedagógicas. Dessa forma, as ações nos estabelecimentos de Educação Infantil que eram permeados de características que primavam pela saúde e pela assistência começam a legitimar pressupostos pedagógicos inerentes à primeira etapa da Educação Básica.

Na sua constituição, o RCNEI (BRASIL, 1998a) objetivou orientar concepções de infância, como brincar, tempos/espacos, famílias, ações pedagógicas, formação continuada, entre outros. Ambientes de cooperação e respeito entre os profissionais, crianças e famílias já eram premissas definidas no Referencial, bem como a compreensão do coletivo de profissionais da instituição de Educação Infantil, entendido como organismo vivo e dinâmico, responsável pela construção do projeto educacional e do clima institucional.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) também destacou a importância da formação continuada, salientando que essa devia fazer parte da rotina institucional e não podia ocorrer de forma esporádica. Esse momento é compreendido como possibilidade para a troca de ideias sobre a prática, supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, à organização e ao planejamento da rotina, do tempo, das atividades e das outras questões relativas ao projeto educativo.

Nessa publicação orientadora do MEC, estabeleceu-se a importância da abordagem didática docente destacar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos. Eles estavam divididos em categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais que se referem ao “saber fazer”; e os conteúdos atitudinais que estão associados a valores, atitudes e normas.

Em 2000, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer n. 04/2000, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, com o intuito de esclarecer dúvidas geradas pelos artigos da LDBEN/96 relativas à Educação Infantil (BRASIL, 2000). O parecer em questão enfatizou aspectos normativos importantes como: a vinculação das instituições de Educação

Infantil aos sistemas de ensino, a questão das propostas pedagógicas e regimentos escolares, a formação de professores e demais funcionários e os aspectos relacionados ao espaço físico e aos recursos materiais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, trouxe objetivos e metas para 10 anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos à Educação Infantil. A Lei que instituiu o PNE determinou que os estados e os municípios elaborassem seus respectivos planos decenais, sendo que esses deveriam ser construídos de forma democrática, buscando estabelecer metas e traçar objetivos para a Educação Infantil (BRASIL, 2001).

Em 2006, a Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006a) instituiu, em seis de fevereiro, o Ensino Fundamental de nove anos, deixando que as crianças de seis anos fizessem parte da Educação Infantil, ficando obrigatório o ingresso delas no Ensino Fundamental. Essa primeira ampliação do Ensino Fundamental exigiu, naquele período, uma reorganização política, administrativa e pedagógica, pois, muito mais do que a ampliação do acesso e do aumento do tempo de permanência das crianças na escola, deveria se configurar a preocupação com uma aprendizagem significativa.

Na sequência da ampliação do Ensino Fundamental, foi aprovada, em 2007, a Lei n. 11.494, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual passou a contemplar também a Educação Infantil. Isso foi de extrema importância para ampliar a qualidade da educação ofertada nessa faixa etária, uma vez que tal etapa começou a receber recursos de manutenção e de desenvolvimento, assim como as demais etapas da Educação Básica (BRASIL, 2007a).

Outro marco importante da Educação Infantil brasileira foi a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, através da qual o Ministério da Educação cumpriu o compromisso institucional de sua organização, assumido em 2008. A profícua parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil constituíram fator determinante para a mobilização de amplos setores relacionados às conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e às conferências estaduais e do Distrito Federal, do segundo semestre de 2009. Além disso, houve organização de vários

espaços de debate em programas transmitidos por rádio, televisão e internet entre as entidades parceiras, como escolas e universidades, sobre o tema central da conferência – CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação - 2014/2024 (CONAE, 2010), Diretrizes e Estratégias de Ação.

A CONAE (2010) constituiu-se, assim, segundo o Relatório Final da Conferência, um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais que, expressando valores e posições diferenciadas sobre aspectos culturais, políticos e econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Em consonância com o PNE, houve a instituição de outros planos em âmbito federal com o foco na Educação Infantil, como o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Ações Articuladas, contribuindo para a implementação de políticas, programas e ações indispensáveis à materialização do PNE.

Há, no relatório final da CONAE (2010), uma consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à Educação Infantil. Isso visa garantir o direito à educação de qualidade às crianças de zero a cinco anos de idade devido à extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, mediante Emenda Constitucional n. 59 de 2009 (BRASIL, 2009c).

Apresentam-se, na sequência, elementos referentes à Educação Infantil, instituídos pela CONAE, considerados importantes, uma vez que essa se instituiu como um movimento democrático, que fundamentou e fortaleceu o PNE/2014- 2024:

- a) a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados/as, conforme a legislação vigente;
- b) o debate, o repensar, a revisão e a modificação, de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da Educação Básica, em decorrência da obrigatoriedade do ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental;
- c) a discussão e a proposição de diretrizes para as políticas de convênios com entidades privadas, de tal forma que o MEC assumira a coordenação dessa discussão;
- d) a ampliação da oferta de Educação Infantil pelo poder público, extinguindo, progressivamente, o atendimento por meio de instituições conveniadas;
- e) a garantia de aporte financeiro do Governo Federal para a construção, a reforma e a ampliação de escolas e o custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50%, até 2010;

- f) a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de zero a três anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada.

Nessa escala ascendente, no mapeamento das contextualizações histórico/regulatórias da Educação Infantil, destaca-se que, no ano de 2009, se implementaram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) do CNE/CEB, mediante o Parecer n. 20/09 (BRASIL, 2009b) e a Resolução n. 05/2009 (BRASIL, 2009a). Cabe ressaltar também a importância que as concepções, oriundas das Diretrizes, representaram nesta caminhada de crescimento às concepções pedagógicas da Educação Infantil, configurando-se como um resultado democrático que envolveu a contribuição dos debates entre os movimentos interfóruns de profissionais que atuavam e pesquisavam a infância. O cenário social, naquele momento, objetivava, com a implantação dessa legislação, configurar outros olhares e práticas à Educação Infantil que primassem pelo pedagógico, legitimando e incentivando ações que respaldassem o protagonismo infantil em sua multiplicidade de linguagens de vivências e de experiências no cotidiano da escola de Educação Infantil.

Outro marco nesta caminhada normativa da Educação Infantil ocorreu com a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009c), a qual instituiu a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos. Para isso, os municípios tiveram o prazo até 2016 para estabelecerem políticas públicas que viabilizassem o cumprimento da legislação, sendo essa a primeira meta estabelecida no PNE 2014-2024.

Por consequência da Emenda Constitucional, a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade também foi regulamentada na Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), referindo o mínimo de 200 dias letivos e de 800 horas-aula para a Educação Infantil, como determinado às demais etapas da Educação Básica, com uma frequência mínima exigida de 60% da carga horária total. Dessa forma, as creches, pré-escolas ou centros de Educação Infantil também passaram a expedir documento escolar que atestasse os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com a legislação, os estados e os municípios tiveram que se adequar a essas mudanças, pertinentes à

primeira etapa da Educação Básica. Com relação ao currículo, a LDBEN (BRASIL, 1996) prevê uma base “comum” também à Educação Infantil, deixando a parte diversificada a cargo dos sistemas de ensino.

Após as modificações regulatórias instituídas pela LDBEN (1996), houve um processo de estudos para a elaboração e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, anunciada na LDBEN. Em 2015, os primeiros estudos e conferências foram instituídos, havendo plataformas para contribuições estaduais e municipais. O documento se originou em três versões, sendo que a terceira foi aprovada no final de 2017. A BNCC (BRASIL, 2017a) da Educação Infantil possui caráter mandatório e legitima os princípios já definidos nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2009 (BRASIL, 2009a), compreendendo a criança como um ser potente, instituindo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas. Tudo isso é fundamental para a promoção de aprendizagens essenciais que compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências.

A BNCC estabelece que o arranjo curricular, na Educação Infantil, deverá acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. O conceito de campos de experiência proposto pela BNCC teve como inspirações diferentes fontes teóricas, mas principalmente as Orientações Italianas de 1991 e o Referencial Curricular Italiano de 2012:

As Orientações de 1991 foram um ponto de partida para a construção de um projeto curricular atual para a infância. Por isso, a proposta de retomar este documento e neste livro trazer a versão recentemente construída na Itália das *Indicações Nacionais Curriculares italianas* (2012) [...]. (FINCO, 2015, p. 240, grifos do autor).

Finco, Barbosa e Farias (2015) destacam o quanto o Brasil precisa de uma abordagem na qual a importância do inesperado e das significações das crianças sejam reconhecidas como forma de participação no processo pedagógico. Nessa perspectiva, os campos de experiências possibilitam a ampliação de vivências, bem como reconhecem as práticas cotidianas como potência que tendem a interligar diferentes campos e, assim, em processos compartilhados com os(as) professores(as), as crianças e as famílias, as aprendizagens se constituem.

A compreensão do conceito de experiência reconhece que a educação das crianças se faz pela promoção de práticas sociais e culturais criativas e interativas, quando toda criança tem o ritmo de ação e sua iniciativa respeitados.

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência. (DEWEY, 2010, p. 118).

Asseguram-se, dessa forma, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, construindo significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural, em um processo de construção e reconstrução de experiências constantes. A BNCC (BRASIL, 2017a), na etapa da Educação Infantil, define direitos de aprendizagem e propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por campos de experiência e faixas etárias, ressaltando a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas e de acompanhar a progressão das aprendizagens e desenvolvimento.

Analisando as contextualizações realizadas até o momento, é importante destacar que essa caminhada política, histórica e pedagógica percorrida pela Educação Infantil, explicitada neste recorte temporal, legitima o caminho que essa etapa da Educação Básica tem a consolidar. Isso porque esse nível da educação passou a ser reconhecido e considerado como a primeira etapa da Educação Básica no ano de 1996, ou seja, é uma etapa que, de certa forma, pode ser considerada como “nova” e merecedora de iniciativas.

Nesse sentido, compreende-se a importância que envolve a formação das(os) docentes que atuam com a primeira infância, pois, com a implantação dos processos regulatórios, em especial a BNCC, os currículos universitários precisarão ser reestruturados e os processos de formação continuada deverão ser investidos de novas intencionalidades e vivências, possibilitando uma “reinvenção” das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil, a partir de novas perspectivas teóricas e metodológicas que amparem, signifiquem e incidam em novos repertórios teóricos que (re) constituam as práticas docentes. Isso ampliará as concepções de infância, ressignificando a importância do cuidar e legitimando um

maior protagonismo infantil e adulto a ser experienciado nessa etapa da Educação Básica.

4.2 O DIREITO DE VIVER A INFÂNCIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS IMPRESCINDÍVEIS

Entretecida de muitas vozes, a criança precisa - ao seu modo, à sua medida - ir constituindo sua voz própria, de sujeitos entre sujeitos. Um sujeito que elabora conhecimento, desenvolve uma concepção de mundo, tem o que dizer e precisa de diálogos, precisa de escuta.
(ANTÔNIO e TAVARES, 2019)

Infância é uma palavra com origem etimológica em infante, que significa sem fala. Essa definição etimológica poderá fazer refletir acerca das tantas práticas e modos de compreensão da infância que ainda insistem em resistir em contextos institucionais atuais.

Para iniciar tais reflexões, cita-se o autor Frabboni (1998) que descreve um percurso pelas etapas da infância, caracterizando-as como “identidades”, fazendo uma análise histórico-político-pedagógica e dividindo essas identidades em: “criança adulto ou a infância negada”, sendo este o primeiro momento histórico vivido em termos de concepção de infância e de criança; “criança filho-aluno(a) ou a infância institucionalizada”, em que predominavam as concepções de “guarda”, “proteção” e, posteriormente, de ensinamentos “escolarizados” às crianças; e, por último, as concepções de “criança sujeito social ou a infância reencontrada”, que estaria vinculada às concepções mais modernas de criança/infância.

Nessa contextualização, e mais do que isso, em todo o avanço obtido, o autor destaca que a criança, hoje, historicamente, pode ser vista como sujeito social. Como “a terra prometida”, a infância é reencontrada e debatida em muitos estudos e pesquisas, a fim de legitimar o direito de ser criança e de viver a infância em uma gama de possibilidades e experiências. Porém, mesmo com esse possível avanço, em termos de concepções, muitas vezes, tem-se a percepção, incluindo as possibilidades, o respeito, o protagonismo e a escuta, de se estar distante dessa “infância reencontrada”. Parece que essa infância ainda está mais no campo teórico/conceitual do que nas vivências e nas interações entre adultos e crianças nas escolas de Educação Infantil brasileiras. Essas percepções são oriundas das muitas vivências e observações de práticas pedagógicas nas escolas de Educação

Infantil, onde se constata certo distanciamento do que é proposto teoricamente/legalmente e do que é vivenciado nas interações cotidianas.

É importante destacar que, atualmente, nos documentos regulatórios brasileiros, já explicitados anteriormente, a criança é concebida como centro do planejamento curricular. Ela é o sujeito histórico que, a partir das interações, brincadeiras e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina e aprende, construindo sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a).

O Parecer n. 20/2009 (BRASIL, 2009b) do Ministério da Educação “autoriza”, em uma perspectiva de “conceder”, por se tratar de um documento normativo, a visão de que, desde o nascimento, a criança busca atribuir significado a sua experiência. Nesse processo, volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, sendo mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

Assim, o desenvolvimento integral da criança, em todas as áreas (motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e sociabilidade), passa a ser compreendido e legitimado nas Diretrizes, a partir de aspectos integrados que se desenvolvem mediante às interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações de que ela participa. Isso porque, na realização de experiências diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

Tal concepção, mesmo se tratando de uma legislação, ainda precisa ser refletida, contextualizada e inserida na realidade, pois é possível se visualizar, na prática, outras concepções de infância, em especial nas relações que se estabelecem entre adultos e crianças, nas quais, muitas vezes, a criança ainda não é compreendida/escutada em suas peculiaridades. “Existe uma relação de alteridade entre o adulto e a criança que nunca é superável pela memória da criança que o adulto já foi” (SARMENTO, 2012, p. 5). Porém, nesse trabalho “intergeracional”, é fundamental a escuta às crianças e a mobilização de sua participação ativa. Conforme Kohan (2010), para superar tal relação de alteridade, é necessário pensar a “vida e morte da infância”, uma vez que será necessário desconstruir muitos

conceitos/concepções já definidos para, quem sabe, significar uma nova possibilidade de compreender a criança e a infância, deixando de lado vivências e recordações de uma criança que cada um já foi, lembra, imagina ou, até mesmo, idealiza.

Nesse caminho de compreender a infância como uma construção social, política e histórica, conforme reflexões anteriores, é importante trazer que, historicamente, a infância, em especial a concepção de escola infantil na realidade brasileira, foi marcada por olhares e práticas de compreensão de uma criança frágil, vulnerável e vítima, pois as construções das escolas de Educação Infantil brasileiras foram oriundas de um período histórico da saída da mulher para o mercado de trabalho, sendo, por isso, um espaço de “guarda”, enquanto as mães trabalhavam. Dessa forma, foram, por longos períodos, de responsabilidade das áreas da assistência social e da saúde.

Faz-se importante resgatar essa trajetória, a fim de contextualizar a compreensão da concepção de infância enquanto construção social, política e histórica, referida no parágrafo anterior, destacando que, no período de surgimento desses espaços institucionais brasileiros, os objetivos estavam vinculados às questões de preservação da vida, da diminuição das altas taxas de mortalidade infantil e de intencionalidades mais amplas, com relação ao desenvolvimento infantil. Acredita-se que isso é fundamental para analisar e compreender o porquê das concepções de infância e, por consequência, das práticas pedagógicas na realidade brasileira serem tão fechadas, tão verticalizadas, tão frágeis e tão pouco democráticas, pois se trata de culturas que permaneceram, por muitos períodos históricos, como parte da realidade brasileira. Modificar culturas e paradigmas não é uma tarefa fácil. Não é um trabalho simples e menos ainda um trabalho rápido.

Nesse processo, legitimar o significado e o grande objetivo de uma escola de Educação Infantil, enquanto um espaço democrático, de transmissão e de criação de culturas e valores, é um intento necessário. É preciso reconhecer esses espaços institucionais como escola, tirando o foco, inclusive das concepções, por vezes equivocadas do conceito de “creche”, pois mesmo que esse conceito tenha tido sua origem em um momento histórico dessa “infância negada”, ela é hoje a representação normativa para se referenciar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de zero a três anos e, assim, é entendida e até mesmo defendida, em muitas perspectivas teóricas, como um espaço/tempo para não se perder o

protagonismo dos bem pequenos. É importante que esse espaço seja o lugar possível de destacar e valorizar as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas, em que as fragilidades, a dependência e o cuidado são acolhidos como ponto de partida, inclusive, para olhar e legitimar as potencialidades dessas crianças.

Por mais que uma escola se constitua de uma comunidade pequena de pessoas, será na legitimação desse espaço, nas concepções de infância e nas práticas pedagógicas que poderá ocorrer a transformação necessária para modificar a compreensão e a ação de uma grande comunidade de pessoas que se chama sociedade. Assim, criam-se possibilidades para que as Escolas Infantis possam se legitimar como um lugar de construção de conhecimentos e identidades, transformando-as em laboratório de vida e de experiência.

Segundo Narodowski (2001), é fundamental compreender a infância como uma construção recente, ou seja, um produto da modernidade. Claro que não em seus traços biológicos (embora não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o cultural), mas em sua constituição histórica e social. O desafio está lançado, uma vez que tais mudanças implicam, em lentas transformações de atitudes, sentimentos e modos de se relacionar com a infância a partir de movimentos históricos e sociais, como já referido. Isso quer dizer que a infância precisa deixar de ocupar um lugar frágil na vida comunitária para passar a ser parte de um grande corpo coletivo, sendo a criança compreendida e percebida como um ser inacabado e individualizado, que passa por um processo de demarcação e reinserção de outro modo de ser na sociedade.

Trata-se, nessa perspectiva, de compreender/significar e respeitar aquilo que é próprio do adulto e o que é próprio do universo infantil. Avalia-se que o grande desafio da escola infantil está na construção de saberes que legitimem a infância e signifiquem a voz do conhecimento das crianças, para que elas possam experimentar práticas respeitadas e potentes, capazes de desenvolver as originalidades e as inteirezas infantis.

Reiterando a importância das compreensões que perpassam as potencialidades infantis, atrela-se a essa significação a importância de compreendê-las como “competentes”. Zabalza (1998), com essa compreensão, busca legitimar que a criança, ao entrar na escola, já traz consigo um vasto repertório de competências pelas vivências que obteve em outros espaços. A escola infantil,

assim, terá que possibilitar um repertório amplo, diversificado e eficaz de novas experiências às crianças, em uma perspectiva de um espaço de cultura mais elaborado que considerará essa competência em duplo sentido e ampliará essas possibilidades concretas no cotidiano vivido, criando contextos e possibilidades para que suas individualidades e subjetividades possam encontrar caminho de expressão, de desenvolvimento e, mais do que isso, de expansão.

Esse valor holístico que envolve a inteireza, a subjetividade e a integridade da constituição do sujeito criança é fortemente desenvolvido pelo referencial utilizado pela abordagem reggiana e aqui destacado por Rinaldi (2014), ao potencializar o valor da diferença, presente tão fortemente nessa unicidade e irrepetibilidade de cada indivíduo. A abordagem reggiana é uma referência ao trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil de Reggio Emilia - norte da Itália - tendo como precursor Loris Malaguzzi, inspiração teórica deste estudo. Para Edwards, Gandini e Forman:

Ao longo dos últimos 50 anos, esse sistema desenvolveu, de maneira distinta e inovadora, o seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos, os métodos de organização e os princípios de organização ambiental encarados como um todo unificado, que chamamos de Experiência de Reggio Emilia. A experiência de Reggio Emilia estimula o desenvolvimento intelectual infantil por meio do foco sistemático na representação simbólica. (2016, p. 23).

Sabe-se que esse não é um caminho fácil, pois, muitas vezes, os adultos são atraídos por uma concepção de criança que valoriza a igualdade e uma cultura homogênea. Esse é um grande risco presente nas concepções e práticas infantis, favorecendo e criando a necessidade do padrão, do preestabelecido e do predefinido, não abrindo espaço para individualidades, incertezas e outras formas de vir a ser e se expressar.

Escutar as diferenças é um caminho de renúncias, pois será imprescindível renunciar às verdades que se têm legitimadas como absolutas. É um caminho de procurar dúvidas, de enaltecer as possibilidades de negociação e aceitar novas possibilidades até então não formuladas. É dar sentido às espontaneidades e às mudanças que vão surgindo nas relações que se estabelecem com os outros.

Rinaldi (2014) convida a olhar o significado de diferença, em uma definição rica e contemporânea de participação. Fica-se intrigado com a possibilidade de relação desses dois conceitos - diferença e participação - buscando a compreensão dessa aproximação, discorrendo-se acerca da ideia da participação como valor e da

importância da criança se sentir parte nas relações que se estabelecem, tanto na família quanto nos espaços institucionais. Na escola, essa aproximação pede um valor de qualidade e de possibilidades de organização desse espaço como um laboratório de experiências e vivências possíveis, envolvendo a organização de espaços, estratégias e possibilidades de desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. A participação requer que as finalidades educativas estejam declaradas, mas que esses espaços sejam ricos de imprecisão e de oportunidades de expressar as individualidades e diferenças de cada um. Assim, mais ricas e potentes serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e cultural.

Busca-se promover outro estilo educativo de dignidade humana, de participação, de possibilidade e de diferenças (RINALDI, 2017). Adultos e crianças serão emaranhados no prazer de falar e ouvir de forma recíproca, participativos de um grande projeto de vida desse novo estilo educativo, em que a escola infantil passa a ser uma escola de infância(s). Esse contexto será o lócus de vivências e experiências vivas e potentes que possibilitam análises do crescimento, envolvendo a comunidade e contribuindo para a consolidação de uma escola infantil em que a infância supera a redução encontrada na etimologia da palavra, cedendo lugar ao termo criança que vem de criação e significa sujeito que cria.

4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

A presente subseção busca refletir sobre os saberes e as práticas na Educação Infantil, articulando possibilidades de ampliação de repertório neste campo de ação pedagógica.

É importante considerar que, ao analisar as práticas vivenciadas no contexto das escolas infantis, enquanto professora e pesquisadora dessa área, a acadêmica tem subsídios para argumentar e discorrer que pouquíssimas escolas e experiências brasileiras conseguem implantar um Projeto Político Pedagógico (PPP) para crianças pequenas com as contribuições das pesquisas dos primeiros teóricos que introduziram estudos e contribuições de práticas pedagógicas para a infância, como: Froebel (2001), Montessori (1951) e Freinet (1956). Essa pouca relação encontrada causa certa estranheza, uma vez que esses teóricos foram imprescindíveis como primeiros estudos/pesquisa da pedagogia voltada à infância.

Torna-se importante referenciar, até mesmo para não correr o risco de generalizar as práticas e as escolas, que muitas instituições e/ou professores(as) conseguem executar práticas específicas que desenvolvem as múltiplas linguagens da infância, porém não em nível de Projeto Pedagógico. Isso porque o que muitas vezes se observa é o distanciamento da ação às concepções teóricas presentes no PPP ou, ainda, a dissonância entre a ação pedagógica dos(as) professores(as) de uma mesma escola, chegando à percepção de que uma escola infantil poderia possuir vários Projetos Políticos Pedagógicos, pois, ao abrir a porta das salas de aula de alguns(algumas) professores(as), é possível perceber várias concepções, ideologias e princípios pedagógicos ali presentes.

Oliveira-Formosinho (2007) chama a atenção para uma “esquizofrenia educativa” em que se naturalizou a distância entre as propostas pedagógicas, entre os parâmetros normativos e a realidade vivida entre adultos e crianças nos contextos institucionais. Segundo ele,

[...] as vozes dos pedagogos permaneceram vistas na retórica das leis e dos documentos oficiais, na retórica dos documentos das escolas (projetos educativos, projeto político pedagógico), mas não realmente ouvidas, isto é, não aplicadas, não constituídas em uma práxis. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13).

Nessa perspectiva, antes do questionamento do porquê das contribuições dos clássicos da pedagogia não estarem sendo incorporadas como concepções nas práticas e nos projetos institucionais, ou buscar quais as lacunas/falhas que podem ter perpassado a interpretação dessas propostas, é fundamental, neste momento, conhecer ou revisitar as principais contribuições destes estudos para uma pedagogia de crianças pequenas. Essas contribuições precisam ser retomadas, nutrindo e subsidiando os projetos e as práticas nas escolas de Educação Infantil.

Friedrich Froebel (1782-1852), filósofo e educador alemão, foi um dos primeiros teóricos a definir um modelo de educação voltado para as crianças pequenas. Foi o criador dos “Kindergarten”, nomenclatura alemã que significa “Jardim de Infância”. Para ele, as crianças eram consideradas sementes que precisariam de cuidados e de um ambiente favorável, elementos através dos quais elas aprenderiam naturalmente, de maneira livre, pois assim “desabrochariam” sua divindade interior em climas propícios, envolvendo amor, simpatia, encorajamento e possibilidades.

Na obra “A Educação do Homem”, Froebel (2001) explicita a sua “teoria do desenvolvimento infantil”, que não é claramente delimitada pela idade, mas pelas características do desenvolvimento infantil. São elas: a primeira fase corresponde à primeira infância, ao desenvolvimento do bebê, quando se estabelecem os primeiros contatos com o mundo; a segunda etapa diz respeito ao desenvolvimento do “menino”, como Froebel (2001) o denomina, referindo-se ao momento em que, espontaneamente, a criança começa a exteriorizar seu interior. Esse é o período em que o (a) menino (a) começa a se diferenciar e identificar o mundo que o (a) rodeia. A importância da família, das relações entre pais e filhos, dos jogos com fins educativos e do trabalho esboçam-se claramente na descrição que Froebel (2001) faz desse estágio; e a terceira fase corresponde ao desenvolvimento do “garoto”. Esse período representa a passagem da imitação à produção, quando o resultado da atividade da criança ganha relevo. Froebel (2001) explicita, por meio da descrição de jogos, a formação da noção de propriedade e o fortalecimento da vontade, na medida em que o garoto atua no mundo criativamente. O trabalho, antes exercido por instinto, agora é meio de realização de objetivos. Pelo jogo, o garoto forma também um espírito comum, isto é, um senso de comunidade.

Apesar de ter descrito essas fases do desenvolvimento infantil, o autor não as considera de forma estanque. Ao contrário, afirma: “Na realidade, entre os diferentes períodos do crescimento e da educação do homem, não se pode estabelecer nenhuma ordem rigorosa de pré-relação: todos são igualmente importantes em seu lugar e tempo” (FROEBEL, 2001, p. 46).

A educação ativa, tão defendida nas práticas atuais do século XXI, já se caracterizava nas propostas froebelianas no século XIX. O autor procurava imprimir a marca de uma nova concepção educativa, na medida em que, em sua obra, critica a educação do seu tempo, referindo-se principalmente à coerção, ao distanciamento da vida natural da criança e ao fato de se desconsiderá-la nas suas características. Ele acreditava que havia uma ausência de “vida” na educação tradicional de seu tempo, que a restringia à mera transmissão de um conhecimento “verbal”, conceitual e abstrato, que ele não desprezava, mas considerava insuficiente, pois faltava o aprendizado prático.

Torna-se visível que as múltiplas linguagens das crianças, nas práticas pedagógicas para a infância, já eram uma premissa presente nas contribuições de Froebel, pois o autor salientava e valorizava as relações com o meio exterior,

compreendendo o valor da linguagem verbal como um meio de exposição secundário. O homem, nessa teoria, tem a capacidade de observar para si os objetos e perceber sua essência sem falar (FROEBEL, 2001).

O teórico referenciava uma educação para a infância repleta de possibilidades, compreendendo, enquanto objetos, não somente os suportes gráficos mais usados nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, observadas atualmente, mas compreendia e destacava uma variedade de materialidades e objetos, bem como suas funcionalidades. De acordo com o teórico:

Há objetos com movimento externo visível e progressivo; por exemplo, marcham, correm, nadam, brincam, cavalgam [...] Outros têm movimento exterior de translação: ondulam, respiram, palpitam, giram, florescem, maduram. Outros, com movimento externo e progressivo, atuam sobre outros: atiram, arrastam, empurram, levam, chocam.

Há objetos cuja atividade separa, divide: furam, puxam, rompem, lavam, serram, partem. Outros reúnem: tecem, ligam, aproximam, remendam, cosem. Outros têm atividade criadora: esculpem, pintam, desenham, escrevem, forjam.

Objetos têm atividade visível: brilham, luzem, tapam, reverberam, obscurecem. Outros têm atividade sensitiva: esfriam, esquentam, alegam, entristecem. Objetos que têm atividade auditiva: cantam, tocam, falam, riem, gritam, choram, gemem, lamentam-se, suspiram [...]

Atividades naturais gerais: sopra, chove, graniza, neva, gela, treme, etc.

Objetos com atividade interior: amam, odeiam, louvam.

Objetos com atividade que trabalha sobre eles mesmos: cortam-se, lavam-se, penteiam-se, vestem-se, alegam-se, temem-se, apreciam-se, etc. (FROEBEL, 2001, p. 64).

Compreendendo as inúmeras possibilidades de objetos destacadas por Froebel, neste momento da escrita, recorda-se uma proposição da atelierista Federica Castrico (2018), em uma oficina sob a temática “Os Segredos do Papel”, realizada no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi - Reggio Emilia, na Itália, em 2018. Federica conceituou a importância de compreender que os objetos escolhidos para a utilização de práticas pedagógicas com as crianças precisam ser considerados como “sujeitos”, pois, para elas, é importante a escolha do(a) professor(a) quanto às materialidades que comporão o repertório de oportunidades e de experiências, bem como a interação que possibilitarão. Esses “objetos” assumem escolhas, crenças, concepções e possibilidades de interlocução e transformação, passando então de “objetos” para “sujeitos”, em uma perspectiva de potência, de vida e de extrema importância na aquisição de novos conhecimentos para o desenvolvimento das múltiplas linguagens com as crianças que esses “sujeitos” podem provocar.

Retomando o resgate das contribuições froebelianas, a escola deveria ser vista como um lugar que concebe e realiza práticas educativas em que as crianças

devem ter a possibilidade de estarem mais próximas de animais e de plantas. Dessa forma, deve ser composta por espaços internos e externos, em que se valoriza o brincar enquanto capacidade criadora. O brincar e o jogar, para o autor, consistem no mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano, constituindo o mais alto grau de desenvolvimento do menino, por se tratar da manifestação espontânea do interno.

Outra grande referência nos estudos sobre o desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas para essa faixa etária deriva das contribuições da professora italiana Maria Montessori (1870-1952), a qual desenvolveu uma metodologia que defende o ambiente como necessário à prática da liberdade e autonomia infantil, cuja organização propiciaria à criança o prosseguimento de sua aprendizagem. O método de Montessori aponta o ambiente como estimulante e motivador, sendo que, nesse espaço, o(a) professor(a) tem o papel de observar e procurar incentivar o desenvolvimento da criança. Para a pesquisadora, o método de educação da criança caracteriza-se justamente pela importância central que se atribui ao ambiente.

Montessori vê a criança como um ser que se autoconstrói e que, agindo por si mesma, adquire conhecimentos e realiza aprendizagens significativas. Para que esse processo aconteça de maneira eficiente, é necessário que, na sala de aula, existam diferentes materiais para que o aluno possa se autoeducar por meio de práticas que estimulem e façam sentido.

A sala de aula montessoriana funciona como um grande laboratório de aprendizagem. “Io credo di adere stabilito, col mio método, Le condizioni di Studio necessarie a svolgere una pedagogia scientifica: e chi adotterà questo metodo, aprirà con cio solo, in ogni scuola e in ogni classe, un laboratorio di pedagogia sperimentale” (MONTESSORI, 1951, p. 20). Com essa pedagogia experimental e científica, a pesquisadora destaca a importância do espaço educativo, ressaltando as inúmeras materialidades e organizações que ele deve propor, compreendendo a importância de ter disposto, em diferentes arranjos, objetos, brinquedos e materialidades que capacitem, no interior da criança, impulsos irresistíveis de ser ativa, de aprender e de se familiarizar com o mundo. É fundamental uma visível preocupação com uma educação que sirva à vida do sujeito, porque o método valoriza e incentiva o exercício da “vida prática”, a fim de auxiliar a criança a adquirir noções relativas aos cuidados consigo mesma e com o ambiente.

Mesmo sendo um diferencial quando foi criada e proposta por Montessori há mais de 100 anos, atualmente, essa forma de ensino/aprendizagem ainda causa surpresa e até mesmo espanto em alguns(algumas) educadores(as). Isso porque muitos compreendem o método de forma superficial e, em alguns casos, de forma equivocada. Montessori nunca menosprezou o trabalho docente. Só atribuiu sentido às crianças, pois, para ela, é preciso considerar o meio como um desafiador ativo da criança, mas atribuíria uma importância imprescindível ao(à) professor(a), pois ele(a) será responsável pela organização, escolha de materialidades e provocações (MONTESSORI, 1951). Porém, sua intervenção precisa também seguir outros caminhos propositivos: “Così La maestra diviene una- dirigente del lavoro spontaneo dei bambini - essa è una – paziente - e una - silenziosa” (MONTESSORI, 1951, p. 345). Essa imagem do(a) professor(a) precisa suscitar interesse e discussão nos processos que envolvem a formação docente, pois o(a) mestre(a) se torna a figura referência que libertará a criança do obstáculo de sua própria atividade e de sua autoridade, a fim de que se torne ativa e encorajada quando precisa agir sozinha. Em um olhar atento, discreto, paciente e silencioso, o(a) professor(a) atua incentivando, desde cedo, o protagonismo infantil.

Outro importante teórico que contribuiu de maneira significativa com as novas perspectivas para a educação, analisando essas contribuições no campo da Educação Infantil, foi o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966). Esse lendário autor defendia uma escola voltada para a transformação social, com uma proposta metodológica baseada na cooperação, afetividade, comunicação e motivação. Compreendia a educação não como uma fórmula de escola, mas como uma obra de vida.

Freinet em seu livro “Les méthodes naturelles dans La pédagogie moderne” (1956), na sessão intitulada como “première partie”, já convida o leitor a acompanhar o texto na íntegra, somente se ele não estiver conformado com os métodos tradicionais utilizados em 1956, que estavam estanques e em conformidade com os métodos utilizados no início do século XIX. Ao se deparar com essa afirmação e, de certa forma, com a provocação do autor, compreende-se que a educação está em pleno século XXI e as inquietações são as mesmas. Já se fez essa alusão na comparação com os preceitos da obra froebeliana, mas esse sentimento de inconformidade, com o distanciamento entre a teoria e a prática, ganha proporção no sentimento que essa escrita precisa manifestar. Dentre as constatações das práticas

daquele período histórico, já estavam as normas rígidas da escola, o ordenamento dos alunos em fila, os horários fixos e a organização através de classes, o que ainda é muito comum nas escolas deste século.

O método natural se refere à compreensão e à expressão das naturalidades dos processos que envolvem o desenvolvimento infantil. Nessa abordagem, compreendem-se e respeitam-se os tempos e os ritmos em que ocorrem as aprendizagens. As habilidades se amplificam de forma espontânea, sem precisar de treinos massivos, de repetições extensivas e da antecipação de fases e etapas. A aprendizagem infantil será espontânea, como andar, correr e falar que acontecem naturalmente e, por vezes, sem saber como tais habilidades foram sendo desenvolvidas. Essa espontaneidade constitui os preceitos básicos dessa teoria, em que o ambiente escolar precisa romper com um ensino tradicional e, por vezes, dogmático, que propõe práticas pedagógicas que subestimam a inteligência e as potencialidades infantis, antecipando, e de forma muito complexa, os ritmos e os tempos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Por acreditar em uma forma de aprendizagem que se dá através da ajuda mútua entre os indivíduos, baseada na cooperação e também no interesse do aprendiz, a metodologia de Freinet (1956) propõe a organização da escola em oficinas ou cantos temáticos. Isso porque compreende a importância dos contextos educativos convidarem às experiências, às relações e às cooperações entre os alunos e seus (suas) professores (as). Assim, as salas de aula deveriam ser planejadas e organizadas de acordo com as características e individualidades do grupo que habita esse espaço.

A preocupação do professor francês era de que a educação fosse proporcionada de maneira significativa ao povo de modo geral, em uma perspectiva democrática. Sua proposta é ativa e está sempre em construção, pois valoriza o aluno, além de sugerir mudanças no processo educativo.

No que tange às práticas pedagógicas, Freinet destacava também a importância da criação livre pela criança, baseada pelo método natural, capaz de permitir a construção de verdadeiras obras-primas pelas crianças e pelo poder criativo que elas produzem na relação com as materialidades do meio natural. Assim, questiona-se e critica-se o aprendizado do desenho através de linhas simples, ou de cópias de “modelos”, já que essas práticas pedagógicas perdem o

poder criativo das crianças e fazem com que elas desenhem ou produzam “banalidades lamentáveis”.

Est-il nécessaire de dire enfin que l'apprentissage du dessin tel qu'il se pratique dans les classes traditionnelles, en partant de la ligne simples et de la copie de modèles apparemment faciles fait perdre aux enfants toute originalité artistique et les rend tout justes aptes à dessiner avec une lamentable banalité [...] Le dessin par la méthode naturelle qui ne s'embarrasse au départ d'aucune règle scolaire, nous permet d'obtenir par contre des chefs-d'oeuvre qui portent témoignage du pouvoir créateur de l'enfant. (FREINET, 1956, p.15).

Além do conceito de “natural” estar vinculado às relações de espontaneidade específica e intrínseca de cada aprendiz, outro princípio proposto nessa metodologia é o conceito de natural, relacionado com a natureza. A aula-passeio, por exemplo, deriva desse método, uma vez que é possível ampliar as aprendizagens através das experiências e descobertas das crianças em contato com os objetos de estudos naturais e também fora do ambiente da sala de aula. A valorização das individualidades dos alunos, que são vistos como personagens centrais do processo educativo, é constante. Eles podem e devem, portanto, participar ativamente do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação do trabalho escolar.

Tais proposições pedagógicas, dialogadas nesta subseção, são potentes no reconhecimento da criança como sujeito em seu conjunto de relações. Isso fomenta a concepção de que a escola deve ser um lugar que prioriza práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de adultos e de crianças, possibilitando contextos e experiências que permitam que, nas relações que estabelecem, avancem em seu processo de aprendizagem e na ampliação de seus conhecimentos.

Entende-se que os referenciais destacados nesta seção subsidiam e dialogam com os referenciais teóricos reggianos no que tange aos conceitos vinculados a uma educação ativa; à importância de tempos cuidadosos que respeitem as individualidades e garantam escutas; a potências atribuídas aos espaços e objetos; ao encorajamento no processo de aprendizagem; e à compreensão da pedagogia enquanto uma ciência, em que as múltiplas experiências são a base dessas práticas. Esse diálogo teórico, mesmo com muitas contribuições surgidas em séculos passados, ainda é a essência basilar para que novas práticas sejam visualizadas no dia a dia da Educação Infantil brasileira, desenvolvendo como premissa principal uma educação para a infância.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE, A PROFISSIONALIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Faz-se imprescindível lembrar sempre: o sujeito se forma no diálogo com outros sujeitos. Ele se desenvolve sendo tratado como alguém que tem voz, que tem história, que precisa ser ouvido, assim como precisa escutar os outros sujeitos. Para essa formação, o professor é fundamental. Ele é o interlocutor cotidiano dos alunos, o seu intérprete, o companheiro das viagens do conhecimento na vida vivida cada dia, na específica atividade de elaborar conhecimento. (ANTÔNIO e TAVARES, 2020)

Mapear as alternativas para a formação/constituição da professora, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, compreendendo, segundo Tardif e Lessard (2005), a docência como um trabalho interativo, é um importante desafio, em especial por significar as representações sociais que emergem dos questionamentos acerca da profissão docente, da professora de Educação Infantil e de sua profissionalidade⁸. Nesse sentido, é um intento necessário explicitar o lugar que vai além da formação para a docência da professora de Educação Infantil e as energias que vêm institucionalizando práticas na constituição de uma profissionalidade específica para a infância.

Antes de entrar propriamente no tema da formação de professoras e a constituição da profissionalidade, é importante contextualizar e, de certa forma, dialogar com o conceito de professora. Afinal, quem é essa profissional?

De acordo com Nóvoa (1991, p. 14), “[...] os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores”. Segundo o autor (1991), os(as) docentes ainda podem ser considerados(as) como “agentes culturais e políticos” e “protagonistas” no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação. Analisando brevemente esse conceito sob o viés apresentado, ficam evidentes as expectativas em relação à profissão professora e à importância dada à atividade. Porém, acredita-se ser imprescindível analisar o conceito de profissionalidade e o modo como se pode analisar a profissão sob essa perspectiva.

Desse modo, olhando para as professoras e os professores como alguém que se constituem dia a dia e que se encontram em um processo formativo e interativo

⁸ A expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 64).

atribuído à formação docente, dá-se sequência às colocações. Ao iniciar as discussões, fazem-se apontamentos e reflexões que podem servir como um possível caminho na formação docente, utilizando como aporte teórico Maurice Tardif (2002) e António Nóvoa (1991; 2011; 2017), por se entender que esses pesquisadores propõem reflexões sólidas e atuais para se (re) pensar a formação de professores(as).

O português Nóvoa (2011), ao escrever especificamente para a realidade brasileira, podendo contribuir/orientar o processo de formação de professores(as), propõe algumas medidas: a primeira **seria passar a formação de professores(as) para dentro da profissão (p.18)**, sendo que, nessa perspectiva, os(as) professores(as) teriam papel de destaque, até predominante, na formação de seus colegas. O autor cita exemplos de outras áreas, como a Medicina, a fim de se pensar a formação inicial, de indução e de formação em serviço dos(as) docentes, colaborando com um sistema formativo que consiste em um estudo aprofundado de cada caso, sobretudo de: casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; e o compromisso social e a vontade de mudança. Assim, ressalta-se que é fundamental reforçar dispositivos e práticas para a formação de professores(as), baseados na investigação de problemáticas envolvendo a ação docente e o trabalho escolar.

Dando continuidade, a segunda medida seria **promover novos modos de organização da profissão (p.20)**. Nóvoa (2011) afirma que a profissão continua marcada por fortes tradições individualistas e por rígidas regulações externas. Aqui, o autor destaca novamente o exemplo de outros profissionais, como engenheiros e médicos, que partilham de “culturas colaborativas” no exercício de suas funções. O teórico (2011) aponta ainda as “comunidades de prática” (entendidas também como “espaço conceptual”), construídas por educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, espaço em que discutem ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem e elaboram perspectivas comuns sobre os desafios diários.

A terceira medida, segundo o autor, seria **reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores (p.22)**. Nóvoa (2011) avalia que falta, ainda, elaborar uma “teoria da pessoalidade” (2011, p. 22) que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Para ele, é fundamental construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e captar o

sentido pessoal e coletivo de uma profissão, não restringindo esse saber ao técnico e científico. Entende que a “[...] única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2011, p. 23).

Essas análises das contribuições de Nóvoa (2017) possibilitaram o diálogo com o conceito de “posição” que, quando proposto para a esfera formativa, dialoga com as potencialidades de cada professor(a), entendendo essa como sua profissão, retomando, assim, a afirmação de posição pública da profissão. Nóvoa (2017) aponta ainda as possíveis variáveis que envolvem esse conceito: “posição”, em uma reflexão formativa, envolve uma postura docente, reforçando-se a importância de uma afirmação pessoal do(a) profissional/professor(a); “condição”, quando o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão propicia tal posição; “estilo”, ao reforçar uma marca própria que cada professor(a) desenvolve; “novo arranjo”, ou seja, nova capacidade do(a) professor(a) encontrar constantemente novas formas de atuar; e “opinião”, retomando a importância, novamente, da afirmação pública da profissão.

Analisando as contribuições até o momento apresentadas, percebe-se o quanto é necessário avançar nesse processo formativo, o qual se mostra, muitas vezes, fragilizado, por diferentes ordens e aspectos. Essa fragilidade é observada de modo acentuado e aqui se potencializa a docência da/para a infância, tão permeada de senso comum e tão carente de práticas profissionais dos(as) professores(as), como práticas coletivas e práticas públicas como as dialogadas até o momento.

Nessa perspectiva, com a busca de mais possibilidades de significações, analisam-se as proposições do pesquisador canadense Tardif, que tem ajudado a pensar a formação docente. Tardif (2002) considera que a formação de professores(as) está baseada, principalmente, em conhecimentos disciplinares produzidos nos laboratórios das grandes universidades, sem muitas conexões com a atuação docente. Ele também destaca três considerações importantes acerca da profissão docente: a primeira ressalta que os(as) professores(as) têm como missão formar pessoas, a partir de um processo interativo e, dessa forma, a docência está

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica a seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8, grifo dos autores).

Porém, de acordo com Tardif e Lessard (2005), quando se trata da própria formação, muitos(as) professores(as), quer na academia, ou fora dela, têm sido excluídos(as) por não terem determinada competência para controlar, realizar e determinar seus conteúdos e formas. Nessa perspectiva, o autor sugere que se implantem modelos de formação nos quais os(as) professores(as) de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos acadêmicos que vivenciam o início de sua trajetória profissional, oportunizando, assim, maiores espaços para que os(as) docentes de profissão se tornem parceiros dos(as) professores(as) universitários(as) na formação dos seus futuros colegas (TARDIF, 2002).

Na segunda consideração, Tardif (2002) aborda os princípios que deveriam nortear a formação de professores(as), afirmando que eles(as) devem ser sustentados por conhecimentos oriundos da profissão. O teórico afirma que o grande desafio para a formação docente nos próximos anos é criar espaços maiores para o conhecimento de professores(as) de profissão dentro do currículo.

A última consideração destacada pelo autor é com relação à formação inicial, a qual está organizada e pautada por lógicas disciplinares e fragmentadas. Tardif (2002) alerta que essa fragmentação dificulta a formação docente, pois as várias disciplinas não possuem relação entre si, constituindo unidades autônomas e fechadas de curta duração e com pouco impacto sobre os alunos. Ele considera problemático, ainda, que, após cursarem um determinado número de créditos, os(as) estudantes sejam conduzidos aos estágios para aplicar tais conhecimentos teóricos “adquiridos” anteriormente e que, ao obterem a titulação de licenciatura, normalmente comecem a trabalhar sozinhos na realidade escolar.

Convém salientar que muitos(as) profissionais aprenderam a profissão através da atuação prática no cotidiano, repetindo rotinas sem refletir sobre elas. Para o autor, uma das possíveis formas de minimizar esse ponto negativo na formação é considerar os(as) alunos(as) em processo de formação inicial como sujeitos de conhecimento, oferecendo-lhes possibilidades de análise reflexiva das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos(as) professores(as) de profissão no próprio local de trabalho desses(as) novos(as) docentes, a partir das vivências reais das condições de trabalho. A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise que recolocam, como informa Tardif (2002), a subjetividade dos(as) professores(as) no centro das pesquisas sobre o ensino,

situando-os(as) como sujeitos ativos e como produtores(as) de saberes específicos do seu trabalho.

Outro conceito que contribui com a reflexão sobre a constituição do(a) professor(a) é o de professoralidade⁹, proposto por Marcos Vilela Pereira (1996). Mesmo que o autor seja de outra perspectiva epistemológica, compreende-se que esse conceito pode trazer contribuições a este estudo, uma vez que, para o teórico, o homem é levado a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem, em um mesmo lance, o sujeito e o(a) professor(a), o que de fato pode contribuir significativamente com a reflexão dos saberes e fazeres docentes.

Nessa perspectiva epistêmica, o sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos. O(a) professor(a), como agente da pedagogia e da didática, é um sujeito orientado por princípios, comprometido com a justiça e com o bem. Ele é um agente de formação de outros sujeitos. Entretanto, não se trata de tomar como referência um bem único e universal. Assim, aquilo a que se dirige o trabalho de um(a) professor(a) é uma realidade em permanente transformação.

Segundo Pereira (1996), diferentes contextos culturais constituem e são constituídos por diferentes formas de racionalidade. Essas formas de racionalidade não são construções abstratas, alheias à condição histórica ou política, tampouco são pressupostos universais ou princípios absolutos. De outro modo, são formas de racionalidade cultural, histórica e politicamente construídas. Enfim, questões filosóficas assaltam e problemas morais aparecem, permitindo escolhas para o homem, para a humanidade e para o mundo. Assim, constitui-se um olhar sobre a realidade, sobre os outros e sobre si mesmo na direção de se alcançar uma existência boa, justa e verdadeira. Porém, para o autor, é o exercício da crítica e da autocrítica que permite um desvio dessa ilusão, a fim de conhecer, compreender e demarcar as diferentes formas de racionalidade possíveis implicadas na experiência do homem no mundo.

Isso significa que a pergunta acerca dos processos de subjetivação e de professoralização representa uma via bastante importante para assumir a formação e a autoformação como processos infundáveis. Segundo o autor, tomar distância de

⁹ O conceito é compreendido como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito (PEREIRA, 1996).

si sem se desprender de si é a condição para colocar em questão os princípios que orientam a ação humana sem recair em generalizações. Colocar em questão os processos e os modos de subjetivação e a professoralização, seus contextos, suas circunstâncias, as formas de racionalidade que neles operam, os projetos que deles emergem e os efeitos produzidos ajudam a renovar constantemente os valores que entram em cada composição (PEREIRA, 1996).

Tais composições nunca são definitivas, nem os seus efeitos se realizam completamente. Justamente porque os efeitos pretendidos – em si e nos outros – não se realizam, tornando-se imperioso nunca abandonar o processo formativo (e autoformativo). Pereira (1996) chama de professoralização a atitude tomada no ato de se colocarem essas questões como indagações formativas, dando-se trato didático ou pedagógico a elas e de se experimentá-las como uma problematização radical, no sentido de ensinar e de aprender algo. Isso porque a arte de se envolver com uma problemática que atinge a educação, com vistas a formar-se e formar os outros, chama-se professoralização. O autor parte do princípio de que o(a) professor(a) que se é e o(a) professor(a) que se está sendo é apenas um estado, um estágio e um efeito dessa professoralidade que professoraliza.

Dialogando com os conceitos até o momento apresentados, é possível compreender a constituição da docência como um processo contínuo. O dia a dia na ação entre pares, nas interações que se estabelecem com a comunidade escolar, nas escolhas metodológicas e nas organizações que envolvem as práticas e os tempos/espacos se apresenta como um elemento de uma via bastante importante para assumir a formação e a autoformação como algo que não tem um fim específico.

É importante destacar que muitos aspectos da ação docente dos profissionais que atuam na primeira infância são similares aos dos(as) professores(as) que atuam em outras etapas da Educação Básica. Porém, também há pontos distintos. Tal realidade configura uma profissionalidade específica das professoras e dos professores que trabalham com a Educação Infantil. Dessa forma, salientam-se essas especificidades, utilizando-se o olhar e a pesquisa de Oliveira-Formosinho (2002):

- a) **“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das crianças pequenas – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família” (p. 44): esse**

item distingue a especificidade da ação docente tendo em vista o estágio de desenvolvimento em que se encontram as crianças da Educação Infantil. Em decorrência da tenra idade, há certo “alargamento de responsabilidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45), já que a professora precisa auxiliar na formação de um ser integral e holístico que necessita ser desenvolvido e respeitado em suas características físicas, emocionais e sociais. É um “saber fazer” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46) que, por um lado, reconheça essa “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro, identifique suas competências sociopsicológicas.

- b) **“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas – a abrangência do papel de educadora de infância” (p. 46):** esse item destaca a dimensão da profissional da infância, uma vez que ela tem um “papel abrangente”, no qual o cuidar (cuidar da criança e do grupo, do bem-estar, da higiene e da segurança) precisa estar associado com a educação em uma perspectiva de socialização e aprendizagem. Seria o que hoje as novas DCNEIs trazem como cuidar e educar de forma indissociável.
- c) **“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma rede de interações alargadas” (p. 47):** destaca-se, nessa especificidade, a interação com vários níveis e parceiros: auxiliares de sala, psicólogos, assistentes sociais, famílias, dirigentes, autoridades locais, voluntários e outros profissionais. Pode-se dizer que a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interação e aí desenvolve papéis e funções.
- d) **“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância – uma profissionalidade baseada na integração e nas interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos” (p. 48):** tal especificidade destaca e salienta todos os itens até o momento elencados, evidenciando que a educação de infância requer uma docência que proponha uma integração de serviços para as crianças e famílias que alarga o âmbito das interações profissionais. Assim, pode-se destacar que tanto a interação quanto a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras: a centralização na criança e na

globalidade da sua educação requer a integração de saberes; a centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções; a relação com os pais, com outros profissionais e com agentes voluntários requer interações e interfaces; e a relação com a comunidade requer interações e interfaces.

Esse alargamento das funções, a “indefinição de fronteiras” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49), a capacidade/habilidade de ser, sentir e agir são pressupostos que fazem com que as profissionais que atuam com a Educação Infantil desenvolvam uma profissionalidade bem específica. Para enfrentar esse desafio, de desenvolvimento de uma profissionalidade específica à Educação Infantil, é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino conteudista, oriundo de uma visão escolarizada que, muitas vezes, reduz e fragmenta o conhecimento, mas decorre de um trabalho articulado junto às crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões sociais, emocionais, intelectuais, expressivas e culturais (CERISARA, 1999).

Pretende-se aqui apontar algumas reflexões e questões sobre ser professora de bebês e crianças pequenas. Concorda-se com Cerisara (2002) quando a autora pontua que a função das profissionais da Educação Infantil é a do exercício da docência na Educação Infantil, mas sem negar as dimensões nela presentes (a de mãe e a de professora), em um sentido, portanto, de construção da sua profissionalidade docente.

Pode-se dizer que, se em casas há *mães* que exercem a *maternidade* junto aos seus *filhos*, e se na escola de ensino fundamental há *professoras* que exercem o *magistério* com seus *alunos*, nas creches pré-escolas deve haver *professoras de educação infantil* que atuem junto a *crianças de 0 a 6 anos*. (CERISARA, 2002, p. 68, grifos da autora).

E, nesse sentido, é fundamental significar essas singularidades no desenvolvimento dessa profissionalidade, quando há de se contextualizar que existem sim especificidades da ação pedagógica com bebês e crianças pequenas e que essas são muito distintas da profissionalidade desenvolvida por profissionais que atuam em outros níveis e/ou etapas da Educação Básica. Dessa forma, é importante se colocar em um processo aberto, para compreender e potencializar essas sutilezas específicas que decorrem dessa pedagogia, a qual se solidifica em ações que perpassam atitudes de reciprocidade, de sensibilidade e de acolhida às

diferentes linguagens, como ações pedagógicas utilizadas para dar sentido às manifestações dos bebês e das crianças bem pequenas.

Tristão (2004) alerta sobre a importância das professoras que trabalham com bebês nas instituições de Educação Infantil se alfabetizarem nas diferentes linguagens das crianças pequenas buscando entendê-las e ouvi-las. Nesse ato de ouvir e de se atribuir sentido às diferentes manifestações dos bebês e das crianças pequenas objetivam-se ações mais específicas e intencionais. De acordo com o autor,

é necessário pontuar que lidamos com crianças reais, meninos e meninas, marcados por condições sociais, econômicas, culturais, pertencentes a um dado gênero e a uma dada etnia e que compõem os grupos pelos quais as professoras são responsáveis. De forma que toda a prática realmente comprometida com a infância deve estar baseada em um olhar mais atento e apurado para cada um dos pequenos. (TRISTÃO, 2004, p. 1-2).

Cabe aqui retomar a importância das superações dos diferentes tempos e marcas na evolução das concepções de infância, já referenciado ao longo do texto, e nas fases contextualizadas por Frabboni (1998), buscando-se elementos para a compreensão da infância enquanto construção social, repleta de marcas individuais e de significações das diferentes vivências e culturas de cada uma das crianças. Esse é o ponto de partida para que as ações pedagógicas possam revelar as individualidades de cada um, imprescindíveis para acolher essa docência tão sensível e específica.

Tais *marcas* carregadas pelas professoras desse nível da educação, ao longo da história, acabam dificultando ainda mais o entendimento do que seja a docência na educação infantil e, por sua vez, de qual é o papel dessas profissionais junto às crianças pequenas que frequentam as instituições coletivas de cuidado e educação. (DUARTE, 2011, p. 43, grifo do autor).

Ressalta-se a importância da sensibilidade da professora para perceber e significar essas diferentes manifestações das crianças pequenas. Isso porque a indivisibilidade do cuidar e do educar, tão defendida nas DCNEIs (2009) e na BNCC (2017), é imprescindível, justamente por atribuir sentido à grandeza dos atos de cuidado junto aos bebês e às crianças bem pequenas, enquanto ações intencionais e pedagógicas.

E como podemos conhecer melhor as crianças? As professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequena sabem da riqueza do modo de ser infantil. Conversando com algumas delas percebemos que conhecem o jeito que cada criança gosta de dormir, o que cada uma gosta de comer, seus brinquedos favoritos, as muitas travessuras que fazem, se estão mais

tristes, agitadas, tranquilas ou felizes. Percebem que para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada uma delas, bastando que os adultos consigam percebê-las. (TRISTÃO, 2004, p. 2).

Desse modo, entende-se que o cuidado, e até mesmo a fragilidade das crianças pequenas, não está relacionado à incapacidade infantil, como muitas das “marcas” historicamente produzidas remetem, mas se relaciona justamente ao contrário, ou seja, às individualidades e a um olhar específico. Tudo isso tem uma ligação muito forte com a potência de cada criança, pois, quando se acolhe e se conhece, de forma peculiar cada uma delas, tem-se elementos para entender seus tempos, seus ritmos, seus modos de organização e seu desenvolvimento. Assim, é possível organizar propostas e contextos, em termos de estruturação de tempos e espaços, que possam acolher e desenvolver a cada um, mas também a todos, uma vez que as interações que vão sendo fortalecidas e impulsionadas, junto às crianças pequenas, possibilitam aprendizagens individuais e coletivas. De acordo com Duarte,

entende-se que ser professora de educação infantil é uma profissão docente, tratando-se de uma docência envolta por ações que preveem relações e interações com um ser humano de pouca idade: a criança. (DUARTE, 2011, p. 42).

Nesse movimento reflexivo, da constituição dessa docência tão específica e tão marcada por acolhimento, por relações e por interações, salienta-se o quanto as ações “responsivas” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 31) dos docentes que atuam com a Educação Infantil são fundamentais. Isso porque a qualidade das interlocuções e das comunicações, com as famílias e os(as) demais colegas de trabalho, nesta escuta atenta às necessidades das crianças, constituirão essa rede de apoio para consolidar uma prática investida de relações e interações, integrando cuidado e educação e assegurando ações mais individuais, com tempos e espaços qualificados para garantirem um desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Além dessa busca por essa rede de apoio e pelas práticas que legitimem as individualidades, reflete-se o quão necessário será uma formação docente capaz de abrir espaços às sutilezas dessa profissionalidade que traduza novas concepções, novos repertórios e novos saberes, respaldando novos conhecimentos nesse campo que precisa se afirmar. Destacam-se aqui, enquanto possibilidades expressivas de estudos, temas geradores de diálogos, como: as peculiaridades dessa ação

docente; a potência do cuidar; a importância da escuta; e a sensibilidade, assim como outros: “diversidade, questões étnico-raciais e racismo, scripts de gênero, sexualidade, corpo, diferentes linguagens na infância – literatura, teatro, ludicidade na era digital” (OSTETTO, 2019, p. 9).

Essas temáticas são um convite a pensar, a significar e até mesmo a ressignificar as propostas pedagógicas e a qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil, buscando ampliar as especificidades que decorrem da constituição de uma docência específica para as crianças pequenas. O próximo capítulo buscará, no diálogo com diferentes autores e no cruzamento com referenciais italianos, mais especificamente reggianos, novas imersões e novas configurações que possam solidificar novos repertórios na constituição dessa profissionalidade tão específica.

6 SABERES E FAZERES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLOS DIÁLOGOS E INSPIRAÇÕES REGGIANAS

O reencantamento do mundo e da aprendizagem precisa de uma redescoberta da poesia. Para educar a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Um novo olhar, uma nova escuta poética. Uma nova educação poética. (ANTÔNIO e TAVARES, 2020)

A presente seção objetiva reunir um conjunto de elementos distintos que, em uma perspectiva teórica/conceitual, serão compreendidos e potencializados como possíveis saberes e fazeres docentes. Essas reflexões que envolvem e subsidiam essas relações entre a teoria e a prática, na constituição da docência na Educação Infantil, estão apoiadas em Freire (2011), na medida em que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2011, p. 24).

Compartilha-se da compreensão de que não há saber sem fazer, porém o esforço estará em “[...] alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa - crítica ou progressiva” (FREIRE, 2011, p. 24). Essa “prática”, potencializada como “fazeres”, relaciona-se também às vivências e às ações pedagógicas que mantêm dinâmicas de práticas, de experiências vivenciadas e de oportunidades de expressões de individualidades e subjetividades, em que, em uma relação dialógica de educação, compreendem e respeitam os diferentes saberes, partindo da proposição de que: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58). Esses saberes relacionam-se ao campo teórico, conceitual e epistêmico que dá subsídios para legitimar ações e práticas e amparar os fazeres docentes.

Busca-se, dessa forma, a partir das subseções que se apresentam, dialogar, acrescentar e até mesmo subsidiar reflexões que solidifiquem a constituição de práticas que fortaleçam essa profissionalidade tão específica. Entende-se que haverá um diálogo com diferentes autores, mas se salienta que as inspirações reggianas constituem e materializam esses possíveis caminhos a serem vivenciados na ampliação e nas ressignificações de saberes e práticas na Educação Infantil brasileira.

6.1 ESCOLA DE INFÂNCIA¹⁰: UM CONTEXTO CAPAZ DE EDUCAR CRIANÇAS E ADULTOS

Compreender a instituição escolar como um lugar privilegiado de formação, não único, mas privilegiado, é uma importante provocação de Malaguzzi (2016). Para o autor, é na escola que as culturas colaborativas e participativas ganham força e sentido para qualificar as práticas pedagógicas e o crescimento profissional.

Essa premissa defendida se torna uma importante perspectiva de formação docente, como a instauração de culturas na qual se reflete o que aconteceu no interior e no exterior da escola. Isso tudo para fazer uma avaliação da quantidade e da qualidade das experiências oportunizadas às crianças, às famílias e aos próprios professores.

Para isso, pensa-se ser adequado compreender a escola não somente como um espaço físico, pois parece que esse conceito não consegue abarcar a gama de relações formativas estabelecidas para além da estrutura física. O contexto¹¹ tem sido utilizado nas práticas mais contemporâneas de vivências de infância como uma possibilidade que integra e unifica espaços, materialidades e culturas na busca mais elaborada de vivências e experiências entre adultos e crianças, que serão legitimadas no cotidiano da escola infantil. Essa forma de relacionamento assume consistência, na medida em que define possibilidades de alternância, de construção de identidades e de diferenças. Strozzi (2014) compreende o contexto como parte integrante e imprescindível das aprendizagens infantis.

As inspirações reggianas revelam a importância que os contextos educativos assumem na capacidade de relacionar os espaços, os ambientes, os objetos e as intencionalidades, provocando as aprendizagens de adultos e crianças, configurando-se como um modelo menos previsível de relações. Isso porque esses contextos são organizados e preparados para provocar um repertório de experiências e possibilidades, encorajando crianças e professores(as) na vivência

¹⁰ Optou-se em utilizar o conceito de “Escola de Infância” neste capítulo, a partir das inspirações reggianas, “Scuola Dell’Infanzia”, no que tange à escola como “[...] um ambiente empático, que captura o significado da vida das pessoas que o habitam, mas que também lhe dá significação” (RINALDI, 2017, p. 164). Nessa perspectiva, a escola permite que as crianças possam viver a infância de uma forma plena, contextualizada e potente, sendo capaz de se transformar em um contexto de aprendizagem para todos que o habitam.

¹¹ A etimologia da palavra que do latim *contextus* (contexto) tem o significado de entrelaçar ou de reunir “tecendo”.

de diferentes tempos e espaços, sendo que cada uma terá um caminho e uma construção única em seu processo de aprendizagem.

A escola, do ponto de vista educativo, pode ser compreendida como um contexto enriquecedor, mas também como um contexto empobrecido. Quando se analisam os preceitos que estão imbuídos no conceito de “processo educativo”, entende-se o todo dessa escola, dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as), das concepções, das intencionalidades, das relações, dos saberes e das práticas. Compreende-se o quanto será estruturante para a composição de princípios teórico-práticos docentes que esses ambientes se fortaleçam como enriquecedores, inclusive para os adultos, pois esses contextos formativos se caracterizam pelas escolhas, pela forma como são estruturados e caracterizados e, também, pela forma como são organizadas e selecionadas as diferentes intencionalidades e os objetos para o desenvolvimento de múltiplas interações e experiências (ZABALZA, 2008).

O esquema a seguir foi uma forma de articular tais perspectivas do Projeto Educativo em Reggio Emilia, que foi explanado por Margini (2018), buscando exemplificar os possíveis percursos formativos que as professoras e os professores reggianos vivenciam:

Figura 1: Reflexões do processo formativo no contexto escola



Fonte: A autora (2021).

Pela figura 1, percebem-se os possíveis caminhos percorridos na formação em contexto, sendo a participação e o diálogo pontos imprescindíveis e iniciais de

todo o processo formativo na escola. Assim, há uma relação intrínseca da pedagogia com a arquitetura, na organização, na *progetazione*¹² de diferentes contextos e no cuidado sensível com os ambientes, sendo que a documentação se projeta como um processo rico de desenvolvimento profissional.

Isso permitirá que as crianças sejam desafiadas nas suas diferentes capacidades e destrezas e nos diferentes âmbitos do desenvolvimento intelectual e social. Além disso, é importante que esses desafios também se legitimem como uma rica oportunidade de aprendizado para os(as) professores(as) que organizam, medem e registram as diferentes vivências que se estabelecem nas relações com as diferentes propostas.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), algumas relações precisam ser diferenciadas. Elas perpassam a compreensão do porquê um conjunto de salas não é necessariamente uma escola. Por que uma sala não é necessariamente um ambiente, ou ainda por que uma escola não é necessariamente um contexto educativo? Isso acontece justamente pelas relações que se envolvem nessa situação, indo além da estrutura física, uma vez que assumem essa esfera social de legitimação, de interesses, de objetivos, de vivências e de intencionalidades. E ao voltar neste momento à etimologia da palavra, compreende-se o conceito de unir, de entrelaçar e de aproximar essas possibilidades que unem e potencializam os contextos educativos não só como uma estratégia para ensinar, mas também como uma possibilidade de aprender.

No entanto, as indagações legitimadas perpassam a importância dos(as) professores(as) compreenderem que esses processos que envolvem a reavaliação das práticas docentes fazem parte da ação educativa, sendo importante estar, constantemente, sendo objeto de reflexão-ação-reflexão. Quando o(a) professor(a) “escuta” (em uma perspectiva freiriana de inteireza) as transformações oriundas desses processos reflexivos e sente-se beneficiário dessas revelações, percebe-se o seu amadurecimento cognitivo/formativo.

Junqueira (2006, p. 54) evidencia com clareza e de forma instigante como isso ocorre, pois, para ele:

¹² Optou-se em manter a expressão em italiano, visto que se torna muito difícil contextualizar um vocábulo em português capaz de significar o que essa prática representa para os(as) professores(as) de Reggio Emilia.

Professores e alunos são uma dupla forte, um par dinâmico que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola, na vida da família, na vida do planeta e de tudo que está em volta deles. Mas, para isso, têm de estar atentos a si e um ao outro; têm de aprender a ler o seu próprio jeito – em constante produção – e o jeito do outro – também em produção contínua. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre o mundo.

Uma escola ou uma sala de aula, em uma perspectiva de contexto educativo, se torna um *lócus* compreendido como um espaço de vida, em que professores(as) e alunos(as) estão em constante conhecer sobre si mesmos(as) e sobre o outro. Nesse espaço, eles(as) são parceiros(as), cúmplices e mediadores(as) entre si.

Essa é uma definição que pertence à história e à identidade da experiência reggiana e que adquire uma atualidade, no interior do debate das práticas brasileiras sobre a definição da identidade e do papel da escola, como um *lócus* que privilegia o termo formação. Esse termo é identificado por ser capaz de acolher os aspectos subjetivos e autoconstrutivos.

Esse processo formativo, que pode também ser analisado sob a perspectiva de “zigue-zague”, expressão que pode, metaforicamente, representar esse ir e vir em um processo de reflexão-ação-reflexão, relaciona-se às relações de reconhecimento docentes. Se houver inspiração à luz dos processos realizados pelos (as) docentes em Reggio Emilia, compreender-se-á que o ato de conhecer-se é também um importante processo formativo e criativo, que envolve assumir responsabilidade, autonomia e liberdade. O conhecimento, em uma perspectiva de saber subjetivo, torna-se uma responsabilidade e uma caminhada individual, mas que poderá encontrar apoio e fortalecimento no coletivo. E nisso se fundamenta a concepção de Rinaldi (2014, p. 236) quando destaca que “[...] reconhecimento não quer dizer apenas juntar pensamentos, mas representa o enriquecimento do próprio conhecimento a partir do conhecimento dos outros”.

As contribuições teóricas acerca da organização dos contextos educativos, como *lócus* capazes de provocar, inquietar e refletir, configuram-se, nesse sentido, como uma possibilidade de poder, quem sabe em uma perspectiva de inspiração, compreender que:

Aprender para os professores reggianos é estar longe do equilíbrio, do já decidido, do pré-constituído, do certo. É estar próximo do entrelaçamento entre objetos e pensamentos, fazer e refletir, teoria e práxis, emoções e conhecimento, ultrapassando a ideia de modelação, para uma reflexão de uma *outra maneira de ser*. É uma formação pensada e refletida na ideia de um vir a ser na mudança que essa reflexão pode possibilitar. Formação

como mudança para todos os indivíduos que convivem nesta Escola. (RINALDI, 2014, p. 47, grifo da autora).

Desse modo, torna-se imprescindível compreender os (as) professores (as) como os próprios sujeitos de pesquisa. Eles (as) podem se nutrir de experiências formativas disparadoras de novas aprendizagens, tanto para si, quanto para as crianças nos contextos em que atuam.

É fundamental que, visando a novos saberes e fazeres e a novas práticas formativas no contexto da escola de Educação Infantil, possam romper com um fazer pedagógico tão solitário e individual, pois se sabe que a profissão docente continua marcada por fortes tradições individualistas e por rígidas regulações externas. Aqui, retomam-se as contribuições de Nóvoa (2011), as quais solidificam a importância de “culturas colaborativas” no exercício da profissão docente. As “comunidades de prática” como possibilidade de legitimar o espaço escola, como um lócus formativo, construído por educadores comprometidos com a pesquisa e com a reflexão da ação, discutem ideias sobre os processos de ensino e aprendizagem, elaborando perspectivas comuns sobre os desafios diários.

A concepção reggiana de escola como um “organismo vivo integral” (GANDINI, 2016, p. 57), em que se possibilitam relacionamentos compartilhados entre adultos e crianças, contribui para a promoção de um ambiente amistoso e acolhedor, em que alunos (as), professores (as) e famílias sintam-se confortáveis e pertencentes a uma história em comum. Os espaços e os contextos, nas creches e pré-escolas, refletem a cultura e as histórias das pessoas que habitam aquele lugar. Esses ambientes, além de acolhedores, contam muito sobre os projetos, as aprendizagens e o cotidiano vivido. Suas paredes, povoadas de histórias, dão uma pista sobre as pessoas, sobre as aprendizagens e sobre as individualidades. Assim, o conhecimento vai provocando diferentes expressões e manifestações.

A pedagogia da escuta¹³, em Reggio Emilia, se configura como um importante papel na busca pelo significado, mostrando-se como um princípio norteador para a construção de um contexto formativo mais potente, que atribua sentido às indagações, percepções e curiosidades das crianças. Nesse ato de escuta, os(as) professores(as) assumem um papel interpretativo dessas narrações.

¹³ “A capacidade de Escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas” (RINALDI, 2016, p. 235).

Percebe-se que o escutar assume um compromisso ideológico de atribuir sentido e significado ao que o outro fala. Somente escutando é que se consegue conversar, como declara Rinaldi:

- [...] A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.
- A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.
- Escutar a nós mesmos - *escuta interna* - nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem.
- Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.
- A escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. Não se trata de insegurança, e sim da tranquilização que toda *verdade* só o é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação.
- A escuta produz perguntas e não respostas.
- A escuta é emoção. É gerada por emoção, é influenciada pela emoção dos outros e estimula emoções [...]. (RINALDI, 2016, p. 236, grifos da autora).

As narrativas apresentadas provocam uma recordação de uma contribuição de Vecchi (2017, p.55) que diz: “É tão errado pensar que possa existir uma aprendizagem na qual maravilhamento, ética e beleza, prazer e rigor estão na base do conhecimento?”. E, nesse sentido, pensar e até mesmo (re) pensar uma aprendizagem - para adultos e crianças - que tenha como base a sensibilidade e seja aberta às novas significações, em um movimento de acolhida a essas narrativas e interpretações das escutas produzidas, demandando novas formas de organização pedagógica que precisarão ser estabelecidas, legitimadas e fortalecidas. Um mecanismo de práticas formativas que garanta o trabalho coletivo dos(as) professores(as) e reafirme o princípio ético da ação educativa, bem como o compromisso social e a vontade de mudança, pode ser um importante caminho a ser construído.

Durante as vivências nas Escolas de Infância *nidos* (creches) e Scuola Dell’Infanzia (pré-escola), na comunidade de Reggio Emilia, no ano de 2018, era comum ver os (as) professores (as), após o horário de práticas com os(as) alunos(as), sentados em grupo, planejando e compartilhando situações, narrativas e tecendo possibilidades entre pares para a construção de continuidades educativas e de novos caminhos pedagógicos a serem desenvolvidos com as crianças. Nesse

momento, foi possível observar os(as) docentes organizando os contextos e as experiências para o próximo dia, dando possibilidade de continuidade de trabalho e também de novas vivências. Um projeto formativo, investido na construção de redes de trabalho coletivas, atua como suporte de práticas de formação, baseadas na partilha e no diálogo profissional.

A compreensão da docência como construção social se configura como uma possível oportunidade de análise capaz de (re) colocar a subjetividade dos (as) professores (as) no centro das pesquisas sobre o ensino dialogado com o outro. Dessa forma, é possível situá-los (as) como sujeitos ativos e como produtores de saberes específicos do seu trabalho.

6.2 SENSIBILIDADE, ÉTICA E ESTÉTICA COMO DISPARADORES DO ENCANTAMENTO DA VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de sensibilidade, ética¹⁴ e estética¹⁵ ganha sentido, força e legitimação nesta subseção, sendo significativo retomar Paulo Freire, em especial quando ele destaca a importância da decência e da boniteza, referindo-se à ética e à estética, salientando que a prática educativa precisa ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza. “Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos” (FREIRE, 2011, p. 35).

Para interpretar fatos e adotar princípios, sejam eles teóricos ou metodológicos, com profundidade e entrega, torna-se importante, nessa perspectiva sensível, potencializar o conceito de escuta. E nesse movimento crítico e paciente passa-se a falar com e não falar para. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2015, 111, grifos do autor). Percebe-se a importância das significações presentes nessas escutas, as quais, muitas vezes, não se dão através de palavras, mas de múltiplas outras linguagens infantis, podendo ser de forma silenciosa, ou, ainda, não verbal, envolvendo o olhar, o toque, os cheiros, entre outras.

¹⁴ Concepção que ampara o conceito de ética: “Mulheres e homens seres históricos-sociais nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos.” (FREIRE, 2015, p. 34).

¹⁵ É entender que a ética e a estética andam juntas. “Decência e boniteza de mãos dadas.” (FREIRE, 2015, p. 34).

Nessa perspectiva, Junqueira (2006) conceitua crianças e professores(as) como sujeitos-leitores uns dos outros e uns para os outros, ou seja, interlocutores em produção de um diálogo infinito e ilimitado, em busca de conhecimento e intervenção de si sobre o mundo. Esse diálogo vai sendo tecido pela interação intencional e articulada desses dois sujeitos entre si, junto a uma multiplicidade de linguagens em que as crianças se produzem como crianças, os(as) professores(as) se produzem como professores(as) e juntos produzem a relação pedagógica.

Para Rinaldi (2014), o escutar, não somente no sentido físico, mas no sentido metafórico, também deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem de vida. Essa concepção faz refletir que escutar é uma possibilidade de atribuir sentido às narrações de vida nos contextos coletivos das escolas infantis, dando possibilidades de significar as representações que emergem das relações adultos-crianças e crianças-crianças, atribuindo um tempo profundo e não fixo para essa entrega.

O tempo se torna fundamental para compreender e representar o que se “ouve” e, nessa escuta qualificada, precisa-se de um tempo que se comprometa com práticas pedagógicas de infância mais sensíveis, para não desqualificar as possibilidades de vivência de um cotidiano de possibilidades e das múltiplas formas de significações infantis, as quais, muitas vezes, o tempo do relógio não comporta. Esse tempo determinado e marcado por rotinas inflexíveis e predeterminadas, com horários a cumprir, muitas vezes inviabiliza uma ação mais perceptível e uma escuta mais qualificada na Educação Infantil.

Uma pedagogia da escuta¹⁶ envolve o compromisso com a ética, solidificado na receptividade, na reciprocidade e na abertura para a diferença do outro. Assim, entende-se o outro não como alguém que ele não pode aprisionar, mas como novas possibilidades de construir e aprender.

Em recentes visitas às escolas infantis, em processos de formação continuada dos(as) professores(as), a pesquisadora conheceu um aluno de cinco anos, o Bem Dez¹⁷. Por mais que as idas a essa escola fossem de forma alternada, o aluno sempre procurava a acadêmica para conversar. Era sempre muito

¹⁶ “A pedagogia da escuta não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma atitude para a vida.” (GANDINI, 2016, p. 236).

¹⁷ Optou-se, nesta escrita, mesmo se tratando do marco teórico, por trazer uma narrativa vivida pela acadêmica-pesquisadora, a fim de melhor contextualizar o conceito de escuta. Salienta-se que “Bem Dez” foi um nome fictício adotado, a fim de manter a ética da pesquisa e para representar a criança da narrativa descrita.

significativo dialogar com ele também, assim como com outras crianças dessa escola, que, muitas vezes, já percebiam a docente como alguém que, de alguma forma, fazia parte daquele espaço. Muitas vezes, pediam ajuda à pesquisadora, convidando-a para brincar. E sempre a elogiavam.

Bem Dez estabeleceu uma relação muito forte com a acadêmica-pesquisadora. Quando ela entrava na sala ao lado da que ele se encontrava, escutava sua voz e vinha correndo pelo solário, que interligava as duas salas. Então, quando a via, sempre tinha uma história para contar, algo diferente que queria que ela soubesse, seja do seu universo infantil, ou da sua vida em casa e na escola. Conversar com o Bem Dez era sempre muito enriquecedor. Um dia, casualmente, a acadêmica conheceu a mãe do menino e, então, contou para ela da sua amizade com o menino. A mãe olhou para o rosto da pesquisadora e, naquele momento, perguntou:

- Professora, a senhora não me leva a mal se eu lhe contar uma coisa?

Imediatamente a acadêmica-pesquisadora explicou à mãe que não.

Ela sorriu e lhe disse, olhando em direção aos seus olhos:

- Mas então é você a “**professora das sobrelhas pretas**” que ele tanto fala? Na verdade, ele me conta que essa professora não está na escola todos os dias, mas relata tudo o que acontece quando você vai à escola.

Nesse momento, não foi possível conter a surpresa e, de certa forma, a emoção, por significar tanto para Bem Dez. Ao analisar o conceito de signo, pela semiótica, Peirce (1995, p. 46) avalia que “Um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém [...]. O signo representa alguma coisa, seu objeto”. Fica a evidência do quanto realmente se produz, se significa e se apresenta através de signos e linguagens.

Com essa pequena narrativa, visa-se problematizar e significar, na continuidade da escrita, a importância da professora de infância como alguém que se dispõe a fazer parte do universo infantil, como alguém capaz de atribuir sentido às falas das crianças e como alguém potente, capaz de compreender e escutar as crianças nas relações que se estabelecem na escola infantil. “Talvez a educação infantil não costume ver e escutar, de forma atenta e interessada, os gestos das crianças, e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem e o que dizem” (SARMENTO, 2012, p. 5).

Escutam-se muitas pessoas falarem, já sendo, de certa forma, um clichê: “as crianças são muito perceptivas, gostam de quem gosta delas!”. Na verdade, será que é isso? Compreende-se aqui que as crianças gostam é de serem escutadas pelos adultos, o que, muitas vezes, não acontece, pois são apenas ouvidas por elas mesmas. A ação educativa, nesse caso, é realizada por adultos que já foram crianças, mas, em outras condições históricas, políticas e culturais, existe, de acordo com Sarmiento (2012), uma relação de alteridade entre o adulto e a criança que nunca é superável pela memória da criança que o adulto foi. Será esse desafio o ponto de partida para qualificações de ações mais sensíveis e atentas ao universo infantil?

Essa reflexão sobre o conceito de escuta possibilita entender a escola infantil como um lugar onde se educa e as pessoas se educam. Rinaldi (2014) provoca concepções de lugar como espaço para a construção de valores e saberes, lugar cultural, em que se elaboram e se manifestam culturas individuais e coletivas e em que o valor da aprendizagem será decidido por cada sujeito em tempos e maneiras não programáveis. A escola é esse lugar de relações, colocando-se perante o mundo, criando e habitando diferentes situações, em um jogo próprio de crescimento. Nessa perspectiva, assim denominou Vecchi (2017, p. 32):

Se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então a estética pode ser considerada como uma importante ativadora de aprendizagem.

Concorda-se com Vecchi (2017), na reflexão anteriormente descrita, salientando a importância da estética como “ativadora de aprendizagem” (ver figura 2). Isso não só para as crianças, como muitas vezes o lócus escola é compreendido, mas também como facilitadora de aprendizagem para as professoras e os professores que ali mediam as diferentes propostas e conexões estabelecidas.

Figura 2: Sensibilidade estética nos contextos projetados



Fonte: Arquivo pessoal da autora do álbum de imagens das formações realizadas pela acadêmica-pesquisadora com professores(as) da Educação Infantil no ano de 2019.

Nas vivências obtidas mediante a formação no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, em 2018, objetivava-se dar mais consistência e vivacidade à pesquisa e à escrita. Ao presenciar e visualizar as relações que se estabeleciam entre crianças e adultos, nas escolas de Reggio Emilia, não há como descrever a emoção sentida (uma emoção que, por muitos momentos, fazia com que a pesquisadora precisasse sair dos espaços e respirar, para poder retornar às observações).

Ela lembra e recorre ao seu diário (construído na Imersão Formativa em Reggio Emilia) para dar sustentação à sua escrita, uma vez que a Escola Diana (Scuola Dell'Infanzia Diana) foi tão importante e referenciada nas suas inquietações enquanto acadêmica de graduação em Pedagogia e professora de infância. Isso porque foi possível constatar, na observação das práticas, as concepções destacadas por Malaguzzi (2016) sobre a escola no livro "As Cem Linguagens". Rememora que a entrega dos adultos e das crianças às narrativas de vida e de aprendizagens eram tão profundas e enaltecidas na sensibilidade e na leveza das relações. Crianças e adultos eram mediados por essa "boniteza" ética e estética, cúmplices e parceiros de relações e aprendizagens.

Assim, o espaço escola infantil e a luta também para se legitimar como Escola de Infância são uma oportunidade de múltiplas aprendizagens, podendo ganhar muita significação ao se reconhecer como um lócus que documenta, nas diferentes formas de registros, as relações e as interações que ali se estabelecem, em diferentes perspectivas e possibilidades. O crescimento e as descobertas do grupo

de pessoas que nele se relacionam precisam estar estampados nas paredes e murais das escolas.

Malaguzzi (2016) acredita que a arte é uma das principais ferramentas para o pensamento, uma vez que registra como a criança compreende o mundo. Dessa forma, nas escolas de Reggio Emilia, como vivenciado, a arte inspira e direciona as múltiplas formas de aprender. Todos os espaços das instituições são preparados com atenção e com a preocupação de possibilitar um ambiente organizado, desafiador e atraente, proporcionando à criança e ao seu grupo oportunidades para agirem e aprenderem juntos através de interações, escolhas e atitudes.

Além das “salas referências”, há a praça central, um espaço de encontro, partilha, conversas e interações entre adultos e crianças de diferentes grupos e idades. Também foi possível conhecer o espaço “atelier”, um lugar adicional dentro da escola, onde é possível explorar com mãos e mentes, refinando-se o olhar e a sensibilidade, através de práticas de artes visuais e de projetos ligados às atividades planejadas em sala de aula. Alunos (as) e professores (as), em pequenos grupos, exploram e combinam ferramentas, técnicas e materialidades, produzindo expressões criativas às formas de pensamento, revelando, assim, suas possibilidades de aprendizagem.

A sensibilidade estética, tão defendida e bem conceituada pela atelierista Veia Vecchi e professora por mais de trinta anos na Escola Diana (Scuola Dell’Infanzia Diana), transcende e está visível em toda a cidade de Reggio Emilia. Concorda-se com Vecchi (2017) quando ela salienta que, talvez, a sensibilidade estética possa ser compreendida

[...] como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida... é uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. (VECCHI, 2017, p. 18).

Nota-se o quanto esse processo de entrega ética e estética pode se tornar um “ativador de aprendizagem”, pois possibilita se colocar no lugar do outro, estabelecendo relações empáticas, inclusive dando maior atenção aos objetos e às materialidades escolhidas para fazerem parte do processo educativo, que, neste ponto de vista, assume a importância de sujeito para com o qual as interações se estabelecerão em uma perspectiva de deslumbramento. Assim, o(a) professor(a) se

sente ou pode vir a se sentir um aprendiz e entusiasta da sua própria proposição pedagógica.

6.3 TRANSFORMANDO REGISTROS EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A PROFESSORA PESQUISADORA E A ARTE DE (RE) APRENDER

Nesta subseção, compartilhar-se-ão os conceitos de *progettazione* e *documentazione*¹⁸, tão bem utilizados e defendidos nas Escolas de Infância de Reggio Emilia, como elementos que podem provocar muitas reflexões com relação aos saberes e fazeres docentes. Os conceitos de documentar e projetar objetivam significar a ação pedagógica, em uma perspectiva de legitimar perspectiva às várias formas de representação de um fazer docente, incluindo: escutas, múltiplos registros (fotografias, desenhos, esquemas e mapas conceituais), dando autoria docente e a oportunidade de pesquisa às múltiplas estratégias peculiares e intrínsecas, na elaboração tão minuciosa da ação pedagógica que perpassa a possibilidade de documentar o cotidiano vivido e as experiências diárias de adultos e de crianças neste contexto.

Rubizzi (2014) destaca que o percurso documentativo é estruturado para favorecer o confronto e o amadurecimento em que a subjetividade e as intersubjetividades procuram um diálogo permanente. Ela enfatiza também a importância da documentação como possibilidade de dar visibilidade ao percurso de aprendizagem realizado na escola pelos sujeitos envolvidos – professores(as) e crianças - na medida em que esse material, contendo diferentes tipos de registros, poderá ser reexaminado, lembrado, analisado e reconstruído a partir de um diálogo constante na busca de possibilidades de aprendizagens mais autorais, inventivas e profundas. Assim, adultos e crianças se colocam em constante conflito cognitivo nas relações pedagógicas que estabelecem no contexto das experiências vivenciadas nas escolas infantis.

De acordo com Rinaldi (2017), a documentação pedagógica é um instrumento para vários fins, pois ela:

Visualiza os processos de aprendizado das crianças, a busca pelo sentido das coisas e as formas de construir o conhecimento. Permite a conexão

¹⁸ “[...] a documentação pedagógica é um processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e passível de interpretação, diálogo, confronto, (argumentação) e compreensão”. (RINALDI, 2017, p. 44).

entre teoria e prática, no trabalho do dia a dia. É um meio para o desenvolvimento profissional do educador, ao qual Reggio atribui grande importância, em especial pelo fato de o professor ser entendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz. (RINALDI, 2017, p. 45).

Percebe-se, assim, o quanto a documentação pedagógica considera a sistematicidade da ação pedagógica no contexto da escola de Educação Infantil. Dessa forma, permite que o(a) professor(a) se torne um(a) pesquisador(a), ou seja, alguém que propicia novas ideias de currículo e aprendizagens, ao invés de ser um simples consumidor de costumes e certezas.

A documentação corresponde a uma construção pedagógica e social, pois se divide nos seguintes temas: o conteúdo e o processo. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 194), o conteúdo é “[...] o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas”. Já o processo “[...] envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática”. Tudo isso se torna um meio de incentivar uma prática mais reflexiva e democrática, cumprindo também um importante papel “no discurso da construção de significados” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 194). Ela se constitui em um instrumento indispensável para que os(as) docentes sejam capazes de construir experiências positivas para as crianças, auxiliando em seu crescimento profissional e na comunicação entre os adultos.

De acordo com Gandini e Goldhaber (2002, p. 150-151), na Educação Infantil:

Quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas. A documentação aqui não é considerada como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. De fato, os nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta; por este motivo, é necessário comparar as nossas próprias interpretações com as de nossos colegas.

Na arte de projetar e documentar o cotidiano vivido, o educador assume um olhar de investigador sobre a sua ação, sobre o seu fazer, sobre o seu espaço e sobre as dinâmicas e metodologias utilizadas nesse processo. Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a documentação pedagógica torna-se uma estratégia para criar análises, descrições, interpretações e compreensões do pensar, fazer,

sentir e aprender que permitem identificar os processos de aprendizagens das crianças, que requerem o pensar-fazer do(a) docente. Conforme afirmam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 51):

A aprendizagem é compreendida como um processo de construção conjunta que requer o envolvimento de seus atores centrais, e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, dos educadores) sobre as marcas da ação educacional que foi vivenciada nas situações educacionais que foram sendo criadas.

Percebe-se, assim, a potência da sistematização da documentação pedagógica no processo formativo docente. Aqui cabe ressaltar que um registro/ação pedagógica, para se legitimar como documentação, na perspectiva reggiana, como as considerações até o momento dialogadas, necessita perpassar os atos de observar-documentar-refletir, ou seja, não basta coletar registros fragmentados ou descontextualizados. A documentação pedagógica se legitima de fato quando há uma observação sensível, atenta e interpretativa, que garanta registros pontuais, com possibilidade de serem refletidos e narrados, buscando, assim, uma (re) organização do fazer docente para novas possibilidades de construção de significado das ações pedagógicas.

Compreende-se que a prática do registro é o ponto-chave no processo de documentar, afinal, as vivências precisam ser “arquivadas” de alguma forma, para que possam ser analisadas e possibilitem novas interpretações e até mesmo novas práticas. Conforme Warschauer (1993, p. 62-63, grifo da autora):

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este *ter presente* o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecido, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento.

O registro corresponde a uma “marca individual” de cada educador, diferentemente do registro burocrático que tem uma regra específica a ser seguida. É algo “exclusivo” em que estarão registrados acontecimentos e discussões da vivência diária com as crianças na escola e da sua constituição profissional.

Sob esse paradigma, o ato de documentar jamais será compreendido como uma ação reducionista de coleta de dados. Ele se configura como um processo que ajuda os (as) professores (as), na amplitude das suas escutas, a compreender e

melhor significar as vivências experienciadas, possibilitando e emergindo narrativas capazes de solidificar e projetar novas práticas de infância e de docência, no interior da escola de Educação Infantil.

Constata-se que a relevância da documentação pedagógica se fortalece nos modos de registrar, documentar e sistematizar os acontecimentos, articulando esses registros em narrativas que se configuram e se reconfiguram em novas ações pedagógicas, que fortalecem e amparam o planejamento e a realização das mediações nas interações entre crianças e adultos. E, nesse sentido, o conceito de *progettazione* ganha força, como um elemento integrante dessa prática de documentação:

Planejar e documentar são ações contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra. Entretanto, chamo a atenção para um aspecto imprescindível que distingue a abordagem educativa de Reggio Emilia: no lugar de planejamento, que evoca programação, algo instituído previamente, é utilizada a *progettazione*, um termo difícil de ser traduzido. (OSTETTO, 2017, p. 30, grifo da autora).

Compartilha-se com Ostetto (2017) sobre a dificuldade de tradução desse conceito. Dessa forma, recorreu-se ao diário de campo, durante a formação realizada em Reggio Emilia (2018), objetivando simbolizar em palavras essa representação que foi explanada teoricamente, mas, acima de tudo, explanada nas diferentes experiências vivenciadas e registradas durante a formação realizada no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, na Itália, no ano de 2018.

Lanzi (2018) salienta que o conceito de *progettazione* foi inserido à prática educativa reggiana na década de noventa, buscando substituir o tradicional e linear conceito de planejamento, uma vez que: “Precisávamos de palavras coerentes com o que fazemos”. Nesse sentido, esse conceito foi emprestado da arquitetura, pois, para os (as) professores (as) reggianos (as), ele poderia simbolizar melhor as ações desenvolvidas e selar uma aliança mais precisa com a documentação e com a prática pedagógica realizada nas Escolas Infantis.

Diante de um modelo de planejamento linear e analítico, que exalta a dimensão da racionalidade técnica e marca a importância de um registro pré-ordenado e detalhadamente articulado das ações que devem ser colocadas em prática, pede-se uma interpretação da ação projetual que reconhece em sua maior parte o caráter de problematização e complexidade do fazer educativo e didático. (GARIBOLDI, 2020, p. 22).

Esse novo olhar de projetar as ações e registrar os percursos vivenciados objetiva articular professores (as), crianças, ambientes, materialidades e

organizações, buscando entender as aprendizagens nas idas e vindas, nos processos, nos diálogos e nas relações com os diferentes contextos. É uma ação pedagógica que busca narrar o vivido e tornar a escola documentável, muitas vezes fazendo uma crítica construtiva à forma tradicional de consolidação dos planejamentos.

Desse modo, a *progettazione* não é pensada como uma operação que se coloca apenas anteriormente à ação, mas se define no âmbito de um processo circular-retroativo que assume a imprevisibilidade como elemento estrutural da situação educativa. Portanto, desenvolve-se, inclusive, paralelamente à ação com base em um constante exercício de leitura e reflexão sobre o fazer (FASCE, 2007).

De acordo com as experiências vivenciadas em Reggio Emilia, percebe-se que a *progettazione* busca nutrir escritas e contextos vivenciados muito mais do que se preocupar somente com as perspectivas de antever processos. Ela se ocupa com a realização daquilo que é possível nomear como **desenhos das diferentes situações de aprendizagem** (tal qual é possível observar nas figuras a seguir) que poderão ser vivenciadas com imagens, mapas conceituais e tabelas, contendo os possíveis caminhos e as intencionalidades iniciais, mediadas pelos tempos, pelos espaços e pelas materialidades. Isso faz com que as crianças construam suas hipóteses, suas interrogações e suas resoluções de problemas em grupos, em duplas e individualmente, nas diferentes experiências e linguagens vivenciadas.

Figura 3: Diferentes estratégias de documentações e *progettazione* visualizadas no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, na Itália (2018)



Fonte: Arquivo pessoal da autora do álbum de imagens da Imersão Formativa em Reggio Emilia, em 2018.

Essas diferentes formas de organização e sistematização da *progettazione* dos contextos e das documentações, tanto do vivido, como das novas ações que poderão ser vivenciadas, muitas vezes, são construídas e analisadas em grupos pelos (as) professores (as), os (as) quais dispõem de uma carga horária diária para a realização dessa prática coletiva. É analisando essas documentações que se projetam novas ações, sendo essa a relação forte de cumplicidade que se estabelece no ato de planejar e documentar.

O currículo é visto como decorrente das observações dos professores, sobre a ideia e interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas. Portanto, professores e crianças constroem juntos um plano flexível. *Progettazione* é, assim, um processo dinâmico, baseado na comunicação e

que é reciclado por ela. (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 154, grifo das autoras).

Para os (as) professores (as) reggianos (as), o objetivo é mostrar ou explicitar o poder inventivo de mobilizar sentidos e significados de si, do outro e do mundo. Tudo isso a partir da constituição de um pensamento de um ato que se complexifica na alternância entre as ações realizadas e as projeções a serem definidas.

Gariboldi (2020, p. 21) conceitualiza a *progettazione* como uma abordagem de pesquisa e, com esse olhar empírico, alguns passos são extremamente importantes. Os esquemas apresentados nas figuras 4 e 5, organizados por Martini (2020, p. 106- 107), convidam a refletir sobre esses passos da *progettazione* e da documentação, tanto na perspectiva dos adultos, quanto na perspectiva das crianças.

Figura 4: Os processos em relação aos instrumentos projetuais

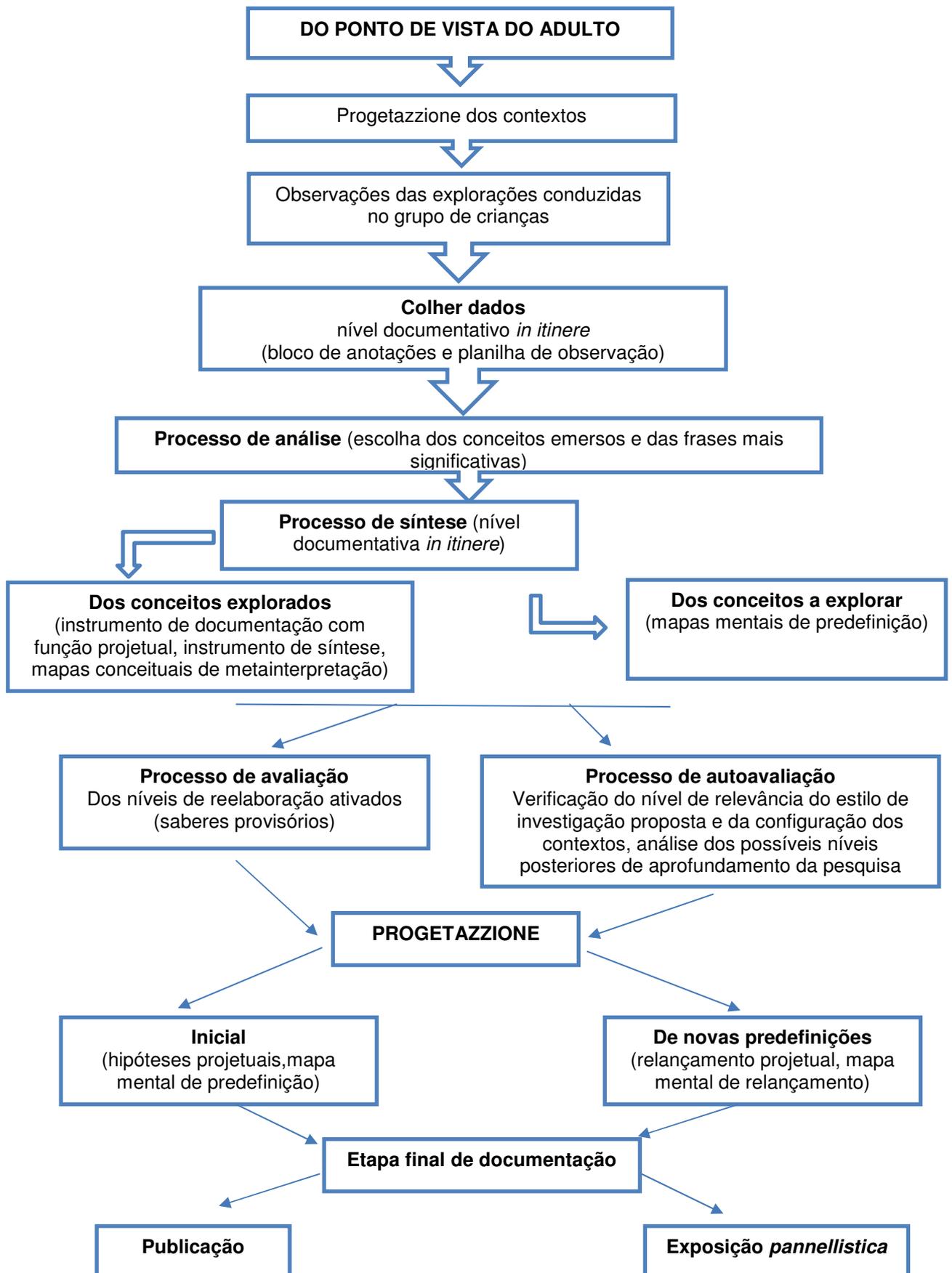
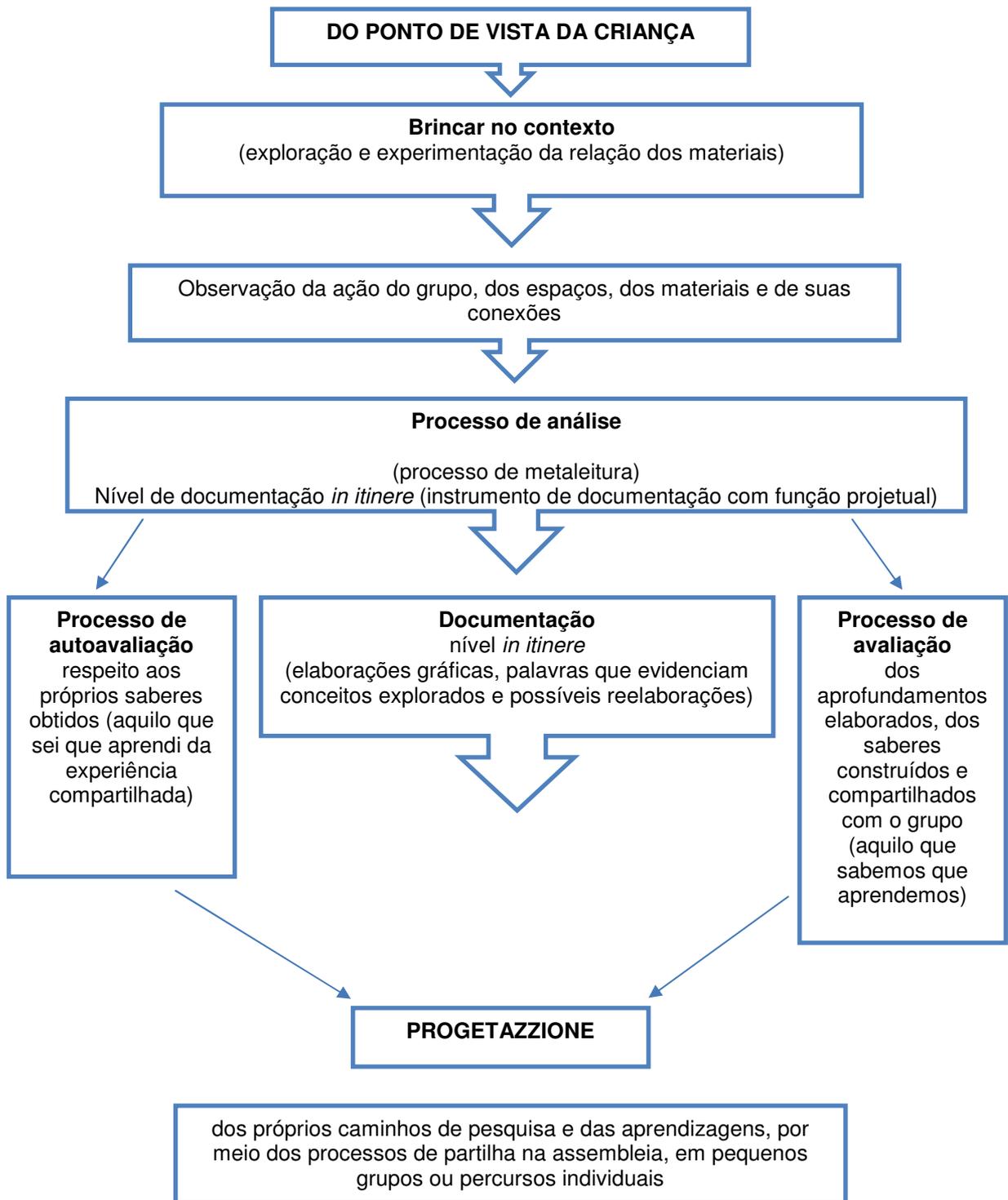


Figura 5: Os processos nas fases de aprendizagem das crianças.



Fonte: Martini (2020, p. 106-107).

Analisando os caminhos esquematizados, compreende-se a importância da *progettazione* nos contextos iniciais a serem explorados e experimentados pelas crianças e preparados pelos adultos, buscando contemplar nesses arranjos as

diferentes linguagens a serem examinadas pelas crianças. A observação às/das crianças nas diferentes relações com as materialidades e com os espaços se torna uma importante ferramenta - atenta, sensível e cuidadosa do(a) professor(a) - bem como se sinaliza como um caminho para novos dados a serem coletados e narrativas a serem acolhidas, tanto dos conceitos explorados, quanto daqueles que podem suscitar novas vivências. As conversas, também chamadas de assembleias - do ponto de vista das crianças - impulsionam novos rumos das pesquisas.

Figura 6: “É uma questione di punto di vista...” (CASTAGNETTI, PIGOZZI, BASSI, MACCAFERRI, 2011-2012)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com a imagem apresentada na figura 6, visa-se evocar uma mensagem rica e potente de pensar nas individualidades que uma prática de *progettazione* de contextos permite, pois favorece pensar na abertura aos diferentes pontos de vistas, quando se projetam contextos educativos abertos e projetos que vão sendo construídos, em que os enredos e as narrativas se fortalecem nos encontros entre as crianças com os adultos, mediados por diferentes materialidades, em diferentes tempos e espaços. Assim, amplia-se a possibilidade de uma ação pedagógica na Educação Infantil, capaz de contemplar a infância em sua gama de sensibilidade, de imaginação e de potência. “O conhecimento se constrói através da ação do sujeito,

se constrói no contexto, propiciando às crianças aprenderem pelas experiências e nas experiências da ação e do fazer” (MARGINI, 2018).

Cabe salientar que a estratégia de projetar e documentar impulsiona memórias das experiências vivenciadas, ativando, possivelmente, esquemas de novas representações a serem exploradas. Assim, ganham força, nesse movimento, os processos de análise, de resignificação, de sínteses, de registros e de novas etapas a serem vivenciadas nos percursos pedagógicos com as crianças.

Compreende-se, ainda, que as práticas de *progettazione* e documentação fazem um convite aos(as) professores(as) que ainda não trabalham com essas estratégias pedagógicas de novas formas de vir a ser professor(a) de Educação Infantil. Assim, a abertura para as diferentes perspectivas de representação e de compreensão das aprendizagens infantis ganham sentido e significado.

Para que os serviços educativos possam assegurar uma abordagem coerente com as necessidades evolutivas das crianças, é preciso ativar uma contínua releitura da intervenção, ser capaz de evoluir, e fazer com que as experiências propostas se tornem contextos privilegiados nos quais possam ser cultivadas e apoiadas a capacidade de escolha dos protagonistas e a construção da consciência de si e do conhecimento individual. (MARTINI, 2020, p.108).

Essa prática que instiga a pesquisar e (re) aprender novas formas de se constituir professor (a) de Educação Infantil também ganha força nos movimentos de formação continuada, os quais devem estimular a *progettazione* de diferentes contextos formativos, para que os (as) docentes possam vivenciar essas possibilidades e ter contato com diferentes materialidades, a fim de sentir a grandiosidade dessas possibilidades. É preciso entender a riqueza das ampliações de diferentes materialidades que podem fazer parte da aprendizagem infantil, compreendendo, também, a grandeza da sensibilidade estética como ativadora de aprendizagem, a fim de, nesse processo experimental, encantar-se por novos saberes e fazeres docentes.

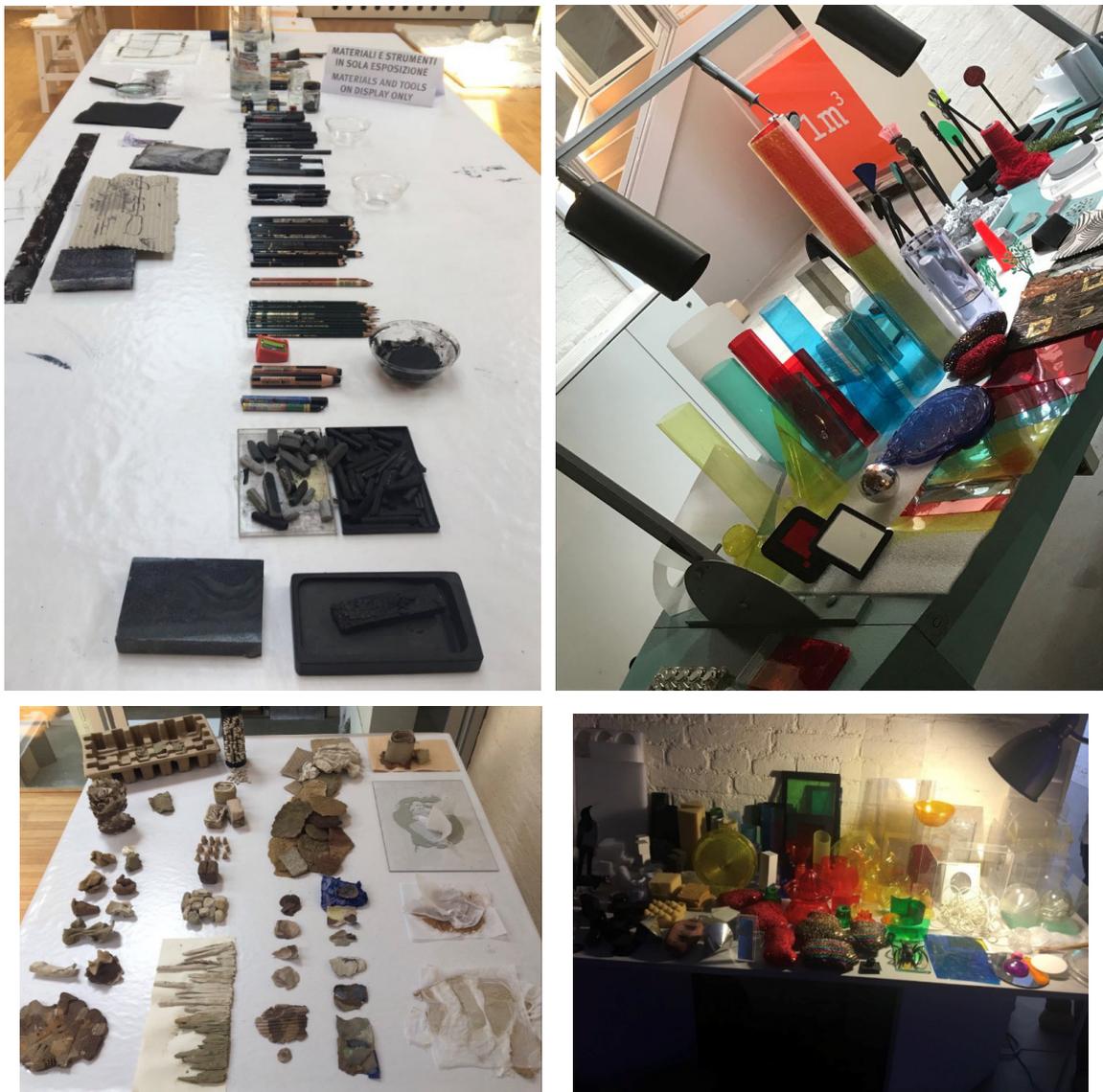
Em Reggio Emilia, a prática de reconhecimento também é ativada nos Ateliês de Formação de Professores(as), quando os(as) docentes são convidados(as) a realizar suas pesquisas, análises e comparações, fazendo com que novos conhecimentos sejam ativados e as práticas de *progettazione* e documentação façam sentido em seus percursos pedagógicos.

A partir das observações do trabalho no ateliê, obtemos os elementos que nos permitem problematizar o tema a ser tratado que contribua para decidir o que pode ser interessante como ponto de partida e como examinar o

assunto. A partir dessa observação, reorganizamos nossos pensamentos, tanto em função do conhecimento teórico, quanto do conhecimento que nos permitam realizar o estudo necessário para confrontar nossos conhecimentos com a realidade que nos cerca. (CABANELLAS, 2020, p. 73).

Essas possibilidades de observação, de confrontos e de pesquisa propostas pelos Ateliês apresentam-se como uma grande potência, tanto para as crianças, quanto para os adultos. Dessa forma, podem sentir e viver novas possibilidades em relação à docência na Educação Infantil.

Figura 7: *Progettazione* de Contextos Educativos no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi Reggio Emilia, na Itália (2018).



Fonte: Arquivo pessoal da autora do álbum de imagens da Imersão Formativa em Reggio Emilia, em 2018.

A riqueza das materialidades dispostas em contextos ricos em sensibilidade estética convida e encanta (como inspiram as figuras anteriores), fazendo aquilo que Malaguzzi (2016) denomina de os (as) “Profissionais do Maravilhamento”, que não são aqueles(as) que administram projetos, mas são aqueles(as) que se sentem beneficiários com essas vivências e experiências.

Figura 8: “Profissionais do Maravilhamento”- Professores(as) vivenciando *progetazziones* formativas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora do álbum de imagens das formações realizadas com professores(as) da Educação Infantil no ano de 2019.

Tudo isso passa a ser uma condição que vai ao encontro da prática educativa, fazendo-se uma reflexão atenta sobre as finalidades da intervenção

educativa e sobre os estilos utilizados. Isso porque, para quem vive a complexidade da experiência educativa e formativa, torna-se indispensável promover uma abordagem investigativa, ativando uma estrutura projetual, voltada a construir estratégias e instrumentos de observação, capazes de proporcionar interpretações, de ativar relançamentos, de criar novas zonas de aprofundamento, de documentar os processos, de ser capaz e evoluir em relação aos focos de pesquisa progressivamente identificados (MARTINI, 2020).

Percebe-se isso como uma função ativa no âmbito dos processos educativos que, por meio da abordagem e dos sistemas dos instrumentos projetuais adotados, comunicam e declaram intenções, uma ideia de aprendizagem, de educação, de infância, de educador(a), de professor(a), de pedagogo(a) e, principalmente, de formação. Todas as reflexões propostas no marco teórico objetivaram o fortalecimento epistêmico e conceitual para uma melhor compreensão da constituição da professora de Educação Infantil, contribuindo, de forma substancial, para as análises de dados desta tese.

Buscou-se, até aqui, entender a caminhada normativa, histórica e pedagógica vivida nesta etapa da Educação Básica, bem como se visaram, no fortalecimento e na potência dos conceitos que envolvem a infância e a criança, a subsídios para o desenvolvimento dessa profissionalidade docente tão específica e singular. Nesse sentido, compreendeu-se a importância que envolve a formação das docentes que atuam com a primeira infância, que teve uma marca forte em sua constituição a partir das ações de saúde e da assistência social, que regulavam e legitimavam os fazeres nas creches no surgimento histórico desse atendimento institucional no Brasil. Também se entendeu que, com a evolução e a implantação dos processos regulatórios, em especial a BNCC, os currículos universitários precisarão ser reestruturados e os processos de formação continuada deverão ser investidos de novas intencionalidades e vivências, possibilitando uma reinvenção dessa docência.

Retomar os pressupostos teóricos que subsidiaram a pedagogia da infância, que, por vezes, não ganharam força para alicerçar muitas das práticas pedagógicas vivenciadas, atualmente, no cotidiano da Educação Infantil, fortaleceram a consolidação das possibilidades e necessidades de práticas mais abertas, em que a formação inicial e continuada das professoras e dos professores de Educação Infantil se investiram de currículos e enredos mais inventivos e mais interpretativos.

Com isso, adultos e crianças podem se sentir beneficiados, uma vez que se trata de um grande projeto de vida.

A escola de Educação Infantil tem esse grande potencial para se constituir como um lócus de vivências e experiências vivas e potentes, e as inspirações reggianas fortalecem a amplitude de novos repertórios a serem vivenciados. Tudo isso potencializa a escola infantil como esse espaço de encontros humanos “[...] em que a vida acontece, a partir de muitas histórias que se interligam e, na maior parte das vezes, nos faz criar novas histórias” (ANTÔNIO; TAVARES, 2020, p. 20). Nessas novas histórias, a formação docente pode se investir de novos saberes e novas práticas a serem experienciadas por adultos e crianças no dia a dia da Educação Infantil.

PARTE III - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Aprender estar atento a cada voo, olhar a dança no espaço, das linhas invisíveis que vão mapeando a nossa memória uma geografia outra, elaborando uma história que vai além das ciências exatas, atravessa todas as sombras e chega, no mais comum dos dias, ao humano e feliz sentimento da autoria do pensamento. (ANTÔNIO e TAVARES, 2020)

Ousar e aventurar-se no campo empírico é fascinante, uma vez que motiva e impulsiona, mas, ao mesmo tempo, gera ansiedade. Isso porque até que se possa estar literalmente imerso no ambiente investigativo, muitas escolhas precisam ser feitas, em especial com relação à abordagem metodológica propriamente dita e aos métodos de coletas de dados que serão utilizados e os sujeitos que serão investigados.

Minayo (2000) destaca que ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois então não haveria o que perguntar. Todo saber está baseado em pré-conhecimento, e todo o fato e todo o dado já são interpretações e maneiras de construir e de selecionar a relevância da realidade.

Pesquisar talvez seja adentrar a chuva, ou o sol forte, quando se percebe que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis, sendo necessário experimentar, arriscar-se e deixar-se perder, como os inícios das andanças em terras não conhecidas. Para tanto, faz-se necessário realizar uma exploração atenta, criteriosa, rigorosa e cuidadosa, mas, ao mesmo tempo, ousada, permitindo buscar elementos que sustentem, ou até mesmo contraponham o objeto de pesquisa para que essa possa ter a relevância e o rigor acadêmico e social, tão esperados de um estudo científico.

A metodologia é a organização dos caminhos a serem percorridos para desenvolver a pesquisa. Para Minayo (2000, p. 16), a “[...] metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. É o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos.

Nessa perspectiva, a presente tese se amparou nos princípios da pesquisa qualitativa. Flick (2004, p.22) salienta que “[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do conhecimento”. O autor ainda destaca que a subjetividade, tanto do pesquisador, quanto dos pesquisados, entra em evidência com essa escolha

metodológica, buscando estudar o conhecimento e a prática dos participantes. Compreende-se ainda a importância deste tipo de pesquisa, uma vez que “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

7 O CENÁRIO INVESTIGADO

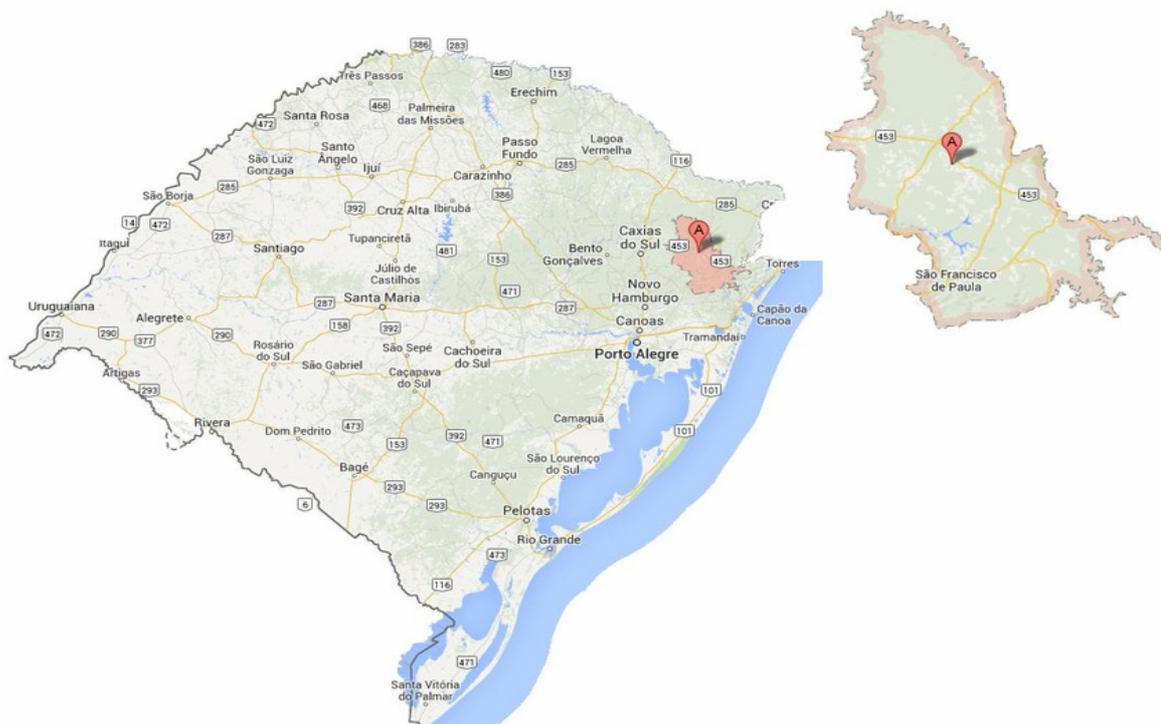
Esta investigação tomou como sujeitos quatro professoras que atuam com crianças na faixa etária de zero a quatro anos, de uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino do município de São Francisco de Paula/RS. Assim, faz-se importante contextualizar características que permeiam o contexto que serviu de lócus para a pesquisa.

7.1 O MUNICÍPIO

A cidade de São Francisco de Paula, “São Chico”, ocupa a 15ª posição dentre os 497 municípios do Estado do Rio Grande do Sul¹⁹, no ranking de extensão territorial. São aproximadamente 3.266Km² de território no qual estão distribuídos cerca de 21.482 habitantes (segundo a contagem oficial do IBGE 2014), população que tem como gentílico oficial a denominação de serranos.

¹⁹ Todos os dados históricos, geográficos, econômicos, sociais, políticos e educacionais apresentados nesta seção foram consultados no Documento Orientador Municipal 2020.

Figura 9: Localização de São Francisco de Paula-RS



Fonte: Internet- <https://www.researchgate.net/figure/Figura-5-Localizacao-do-municipio-de-Sao-Francisco-de-Paula-RS_fig3_265728750>

O censo de 2010 apontava que o número de homens era maior do que o número de mulheres residentes no município. Outro dado relevante refere-se ao fato de que, embora possua uma área rural extensa, a maioria da população reside na área urbana de São Francisco de Paula.

Pertencente aos Campos de Cima da Serra e à Região das Hortênsias, São Francisco de Paula é conhecida pela temperatura fria, que caracteriza o seu inverno rigoroso, além de alguns traços culturais muito marcantes. Entre eles estão a continuidade das tradições gaúchas e a identificação com a árvore araucária, cuja semente, o pinhão, tem relevância econômica e cultural no município.

São Francisco de Paula está distante 112 quilômetros da capital do estado, Porto Alegre, e possui uma altitude de 920m acima do nível do mar. Possui sete distritos denominados: Sede, Tainhas, Rincão dos Kroeff, Eletra (comumente conhecido como Salto), Lageado Grande, Juá e Cazuza Ferreira. Em relação aos limites, São Francisco de Paula tem como vizinhos os seguintes municípios sul-riograndenses: Taquara, Três Coroas, Canela, Caxias do Sul, Monte Alegre dos Campos, Bom Jesus, Jaquirana, Cambará do Sul, Três Forquilhas, Itati, Maquiné,

Riozinho e Rolante. Há ainda parte do município que tem como limite o estado de Santa Catarina.

Do ponto de vista econômico, atualmente, o município tem apresentado indústrias ligadas ao calçado, aos móveis e à madeira. Também recebem destaque a agroindústria e as lavouras de batata, soja, milho, alho, entre outras. Mantém, de forma menos intensa do que em outros tempos, a atividade pecuária na região. O SEBRAE aponta que, em 2017, havia 1355 propriedades rurais no município.

Em virtude de suas belezas naturais, o município de São Francisco de Paula tem atraído cada vez mais visitantes. O turismo rural, de aventura, cultural, religioso e o ecoturismo tem estado entre as atividades econômicas mais visadas no município, alimentando diversos segmentos como a área de hotelaria, o comércio e a gastronomia.

Devido a sua biodiversidade, São Francisco de Paula abriga importantes áreas de preservação ambiental. É possível destacar locais como a FLONA (Floresta Nacional de São Francisco de Paula), o Centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró-Mata (ligado à PUCRS), a Estação Ecológica Estadual Aratinga, Área de Proteção Ambiental Rota do Sol, Parque Natural Municipal da Ronda e o Parque Estadual do Tainhas. A região é uma das mais úmidas do estado, com pluviosidade superior a 2.000mm e com temperatura média anual de aproximadamente 14,5° C.

De acordo com o Documento Orientador Municipal (2020), a renda média mensal de São Francisco de Paula era de 2,1 salários mínimos (IBGE 2017), e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 20%. Nesse mesmo site, há a informação de que a taxa de mortalidade infantil média no município é de 14,55 óbitos para cada 1.000 nascidos vivos. Apresenta 58,8% domicílios com esgotamento sanitário adequado, 19,2% domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 14,9% domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

A história da ocupação desse território tem sua origem na presença dos indígenas Caáguas (chamados também de Caaguaras em alguns registros) que foram os primeiros habitantes de São Francisco de Paula. O nome Caágua designava também a região onde moravam esses indígenas que compreendia os Campos de Cima da Serra (parte de Bom Jesus, Cambará do Sul, Jaquirana e grande parcela de São Francisco de Paula). Eram os últimos remanescentes dos sambaquis da América do Sul (remontando à pré-história dessa região). Acredita-se

que os que não foram mortos foram levados, pelos jesuítas, para as Missões e lá foram à extinção. Por volta de 1700, os Caáguas não ocupavam mais esse território.

A partir de então, a história do município esteve fortemente vinculada às expedições bandeirantes e ao ciclo minerador do Brasil. No início, as tropas paulistas, lagunistas e outras que vinham ao sul para buscar animais de tração para a zona de mineração faziam o caminho do mar. Depois da inserção do sul na economia mineradora, a região, que hoje pertence a São Francisco de Paula, tornou-se caminho e parada dos tropeiros em direção a São Paulo. O comércio de animais atraiu vários moradores para a região, o que acelerou o seu processo de ocupação.

Na primeira metade do século XX, São Francisco de Paula entrou em um intenso processo de urbanização. Logo em 1901, a cidade presenciou a construção do seu primeiro prédio de alvenaria, que, apesar de algumas alterações, ainda hoje faz parte das edificações da avenida central da cidade. Outra importante construção do município, datada do início do século, é o antigo prédio da Prefeitura Municipal. A edificação originária de 1907 também está localizada na avenida central e mantém em sua fachada muitas das características do desenho original.

São Francisco de Paula conquistou seu primeiro colégio em 1914 e a primeira agência bancária em 1918. Um ano depois, a cidade foi sede de duas escolas de instrução militar. Uma das inovações mais aguardadas veio apenas em 1924. A chegada da luz elétrica na cidade não foi total, mas abrangia algumas ruas, gerada por uma usina a vapor que funcionava dentro de um galpão.

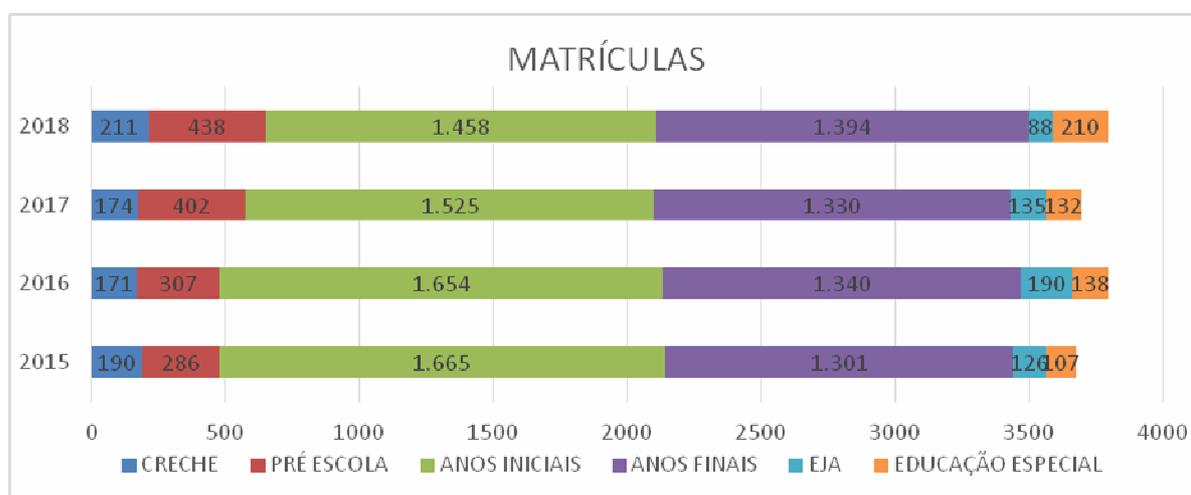
O transporte rodoviário iniciou suas atividades em 1932, pela empresa “Silva & Borges” e “Silva & Irmãos”. Os percursos eram de Cambará a Porto Alegre, passando por São Francisco de Paula e Taquara. No mesmo ano, inaugurou-se o primeiro jornal da cidade, o Folha da Serra. Ainda na década de 30, foi fundada a Sociedade Hospitalar de Caridade de São Francisco de Paula, entretanto o Hospital de Caridade foi efetivamente inaugurado em 1944. O ano de 1948 marca o início das atividades do Ginásio São Francisco de Paula. Essa escola era administrada por freiras da Congregação de São José, as quais ainda permanecem na cidade, entretanto exercendo outras atividades, já que o “Ginásio das Freiras”, como é frequentemente lembrado, não existe mais.

Esses dados confirmam a intensidade da urbanização do município no início do século XX, mas também destacam que certas atividades e serviços foram

realizados de forma tardia na localidade. Além disso, muitos avanços foram realizados na zona urbana de São Francisco de Paula e demoraram ou ainda não chegaram a regiões rurais do município.

Em “São Chico”, atualmente, encontram-se em funcionamento 26 escolas das redes municipal, estadual e privada, sendo dessas três escolas específicas de Educação Infantil. Com relação ao atendimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o território possui um público médio anual de aproximadamente 3.700 estudantes conforme apresentado no gráfico 1:

Gráfico 1: Matrículas referentes ao período de 2015 a 2018



Fonte: Documento Orientador Curricular do território de São Francisco de Paula (2020).

Constata-se que o município de São Francisco de Paula vem aumentando, gradativamente, a oferta de vagas na Educação Infantil, sendo atendidos, atualmente, 690 nessa etapa da Educação Básica municipal. Com relação ao número de professores(as), o município possui 43 professores(as) concursados(as) atuando com a Educação Infantil, e 23 atendentes e cuidadoras, não havendo nenhum contrato para essa etapa de ensino. Os(as) docentes possuem uma carga horária de quatro horas diárias e 1/3 de planejamento instituído a partir do ano de 2017. É importante destacar que há no município turmas de funcionamento integral (11 horas de atendimento) e turmas parciais (quatro horas de funcionamento). Como as professoras atuam quatro horas diárias, o restante da carga horária de atendimento às crianças fica sob a responsabilidade das atendentes e/ou cuidadoras, que também são concursadas na Rede Municipal de Ensino.

Analisando todo o contexto macro apresentado, em termos de historicidade, cultura, economia e aspectos vinculados à educação e à Educação Infantil municipal e compreensão de que a constituição da professora de Educação Infantil perpassa o contexto macro, aqui contextualizado, entende-se que esse cenário macro possibilitou subsídios para se chegar ao contexto e cenário micro - a escola investigada. Inclusive, consolidou-se como uma rica contribuição nas interpretações dos dados coletados.

7.2 A ESCOLA

A Escola das Hortênsias²⁰ é uma escola municipal de Educação Infantil, situada em um bairro de classe média-baixa, nas proximidades da região central da cidade. Destaca-se que a escola atende famílias oriundas de diferentes bairros.

As atividades com os alunos, na creche municipal, tiveram início em 20 de maio de 1996, com os seguintes grupos: uma turma de Berçário I, com crianças de quatro meses a um ano e três meses de idade; uma turma de Maternal I, com crianças de um ano e três meses a dois anos e três meses de idade; uma turma de Maternal II, com crianças de dois anos e três meses a quatro anos; e um Jardim, com crianças de quatro a seis anos de idade. Em 1999, em decorrência da implantação da LDBEN/1996, a Creche passou a chamar-se Escola Municipal de Educação Infantil.

Segundo pesquisa realizada pela escola, constatou-se que a maioria das famílias possui entre uma a três pessoas moradoras da casa, incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos, possuindo casa própria. Como nível de escolaridade das famílias, destaca-se que a maioria possui o Ensino Médio (antigo 2º grau), sendo que alguns pais possuem o ensino superior completo ou em curso, ou pós-graduação. A renda média das famílias é de um a três salários mínimos, a qual provém basicamente do trabalho no comércio, transporte, hotelaria, ou outros serviços, seguidos pelo trabalho na indústria, considerando todas as pessoas que moram na casa. Algumas, em sua minoria, declaram-se do lar, porém, sem renda; outras não trabalham ou não responderam.

²⁰ Com o intuito de manter o anonimato e a ética que envolvem a pesquisa, a escola pesquisada terá como pseudônimo “Escola das Hortênsias” (fazendo menção a uma flor típica dessa região).

O prédio da escola, segundo dados do PPP, foi construído em alvenaria. Possui doze (12) salas de aula, sala para hora atividade e reuniões, sala de professores(as), sala de direção, secretaria, sala de brinquedos para uso coletivo, depósito, dois (02) solários, cinco (05) banheiros para alunos e três (03) para funcionários, dois (02) trocadores, refeitório, despensa, cozinha e lavanderia. Os recursos financeiros disponíveis, recebidos e obtidos pela própria escola, são a partir de promoções, FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), Prefeitura Municipal, PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e doações, contando, também, com uma contribuição espontânea dos pais.

A escola possui, atualmente, 163 alunos(as), na idade de zero a quatro anos completados após 31 de março, distribuídos em turmas de acordo com a sua faixa etária, chamadas: Berçário I (zero a um ano), Berçário II (um a dois anos), Maternal I (dois a três anos) e Maternal II (três a quatro anos). No quadro de funcionários, a escola possui 12 professores(as), 11 atendentes de creche, uma cuidadora, três estagiários, cinco funcionárias (merendeira e servente), uma vice-diretora e uma diretora. Participaram da pesquisa quatro professoras, representando todas as turmas de diferentes faixas etárias que a escola possui, uma vez que o educandário tem mais de uma turma de uma mesma faixa etária. O próprio grupo da escola, após o contato da diretora, explicando as peculiaridades da pesquisa, se manifestou para a participação no estudo, de acordo com o interesse e a disponibilidade.

A escolha da escola de Educação Infantil não se deu de forma aleatória. A instituição configura-se como uma realidade conhecida pela acadêmica-pesquisadora em processos de formação continuada e manifestou interesse em participar do processo de pesquisa.

7.3 AS PROFESSORAS

Quatro professoras se configuraram como sujeitos da pesquisa, as quais são apresentadas, de acordo com algumas características destacadas na presente organização:

Quadro 3: Dados dos sujeitos da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Formação	Tempo de Docência	Tempo de Atuação na Educação Infantil
Registro	55 anos	Magistério Pedagogia e Especialização	24 anos	24 anos
Fluidez das Águas	53 anos	Magistério Pedagogia	17 anos	5 anos
Luz	38 anos	Magistério e Pedagogia	4 anos	4 anos
Metamorfose	34 anos	Magistério e Pedagogia	4 anos + 2 anos de Estágio	4 anos + 2 anos de Estágio

Fonte: A autora (2021).

Constata-se, pelo quadro esboçado, que todas as professoras possuem, em nível de formação inicial, o Magistério e a formação superior em Pedagogia. Também se revela uma aproximação - quase dividida por duplas - em relação à idade e aos tempos de experiência docente. Porém, há um dado importante que desperta atenção, com relação ao tempo de atuação na docência específica na Educação Infantil, quando se tem um sujeito de pesquisa – Registro - que está atuando há exatos 24 anos na Educação Infantil e vivenciou toda a trajetória histórica dessa etapa da Educação Básica no município e subsidiou muitas reflexões importantes na caminhada, justamente por ter vivido os diferentes momentos históricos, sociais e pedagógicos da Educação Infantil.

Além dessas características mais gerais, seguem algumas contextualizações importantes das participantes do estudo:

Registro²¹- A Professora Registro atua na escola 20 horas semanais há 24 anos e, hoje, é professora de uma turma de bebês (Berçário II - crianças de 1 a 2 anos). No turno da tarde, a professora atua com o Ensino Fundamental, em uma escola estadual, com uma turma de 3º ano. Contextualizam-se, a seguir, algumas narrativas que ajudam a entender melhor a trajetória e as motivações pela docência do referido sujeito de pesquisa: “Eu iniciei em 1996, quando a Escolinha abriu. Foi a primeira Escola do município. Eu estou lá desde 1996, nunca saí de lá, nunca! E eu acho tão bonito isso, que tu não tem ideia, de eu ter querido ficar ali, pertencer

²¹ A expressão Registro é um pseudônimo que se refere a uma das interlocutoras, a qual destacou, no objeto, “agenda”, metaforicamente falando, atrelando, a um objeto que estivesse próximo a ela, características que demarcavam princípios que a constituem como pessoa-professora. “Essa agendinha aqui que eu tenho anotado assim tudo que eu tenho que priorizar no meu dia, porque como é muita coisa para eu fazer, eu tenho que anotar, e isso me define em sentido assim de organização”.

àquele lugar [...] Quando eu iniciei lá foi por concurso, para recreacionista. Daí, quando abriu o concurso, a gente se escreveu para professor de Educação Infantil. Daí foi o primeiro concurso que teve para professor de Educação Infantil em 2002, e eu passei.[...] Quando eu fui fazer a minha Graduação, era uma coisa que eu queria, sabe... porque eu fiz o Magistério em 1987, em 87 eu já estava formada. E pensa só em 2004 eu fui para a Faculdade, pois foi exatamente quando eu pude trabalhar os dois turnos que eu pensei, agora o dinheiro do Estado é todo para pagar a Faculdade. Combinei com a família que assim seria [...]. E eu fui porque eu queria muito estudar e lá...eu digo assim que a Pedagogia foi um divisor de águas, porque eu amei, amei demais o curso que eu fiz, sou totalmente realizada!”

Fluidez das Águas²²- A Professora Fluidez das Águas atua na escola 20 horas semanais há cinco anos e atuou na Educação Infantil sempre como professora de bebês (Berçário I - crianças de 4 meses a 1 ano). No turno da tarde, a professora atua com o Ensino Fundamental, em uma escola estadual, com uma turma de 4º ano. Contextualizam-se, a seguir, algumas narrativas que destacam alguns percursos vivenciados pela interlocutora. “Eu fiz Magistério aqui na Escola Normal em São Francisco, em 1984, faz milhões de anos. Meu Deus! Eu me formei na FACCAT em Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2010, mas eu não tinha a pretensão de ser professora NUNCA! Só fui fazer porque a minha mãe: - *Ahaaa, acho que tu tinhas que fazer Magistério, porque nós todas fizemos*, A família, aquela coisa, eu não queria. Aí foi indo, foi indo e eu acabei fazendo [...]. Com a Educação Infantil faz cinco anos que eu trabalho, desde 2015. Em janeiro de 2015, eu comecei na Escola. Foi outra experiência, né! Foi quando eu assumi o concurso. Eu sempre dei aula de manhã para adolescente e de tarde para os Anos Iniciais, sempre quarto ano, aí me deu na cabeça a louca de fazer o concurso da Educação Infantil. Fui lá e fiz, aí minhas amigas diziam que eu não tinha perfil para a Educação Infantil, mas eu dizia: - *Eu quero lá os bebezinhos! Eu acho muito legal, eu gosto muito!* Faz cinco anos, mas eu gosto. São duas coisas bem diferente. Aqui na Industrial - Escola Estadual - é uma coisa e lá é outra. O que eu acho dos bebês que é diferente eu acho, eu não dei aula para as outras turmas, mas que com os bebês é diferente. Às

²² A expressão “Fluidez das Águas” é um pseudônimo utilizado para se referir a uma das interlocutoras, que trouxe, no objeto, “garrafa de água”, metaforicamente falando, atrelando, a um objeto que estivesse próximo a ela, características que demarcavam princípios que a constituem como pessoa-professora. “*Muito bem, agora aqui uma garrafa que a gente coloca água né, para botar água. Daí eu pensei também nessa questão da garrafa...ela não precisa ser colocado só água, pode ir outros líquidos, pode ir mudando, se modificando!*”

vezes tu tem a impressão que tu és só cuidadora, entendeu? Às vezes me dá aquela impressão que eu não estou ensinando. Parece que eu mais cuido do que ensino, embora todo aquele processo de trocar seja um ensinar, mas parece que é uma coisa que mãe faz, que eu não precisava estudar tudo o que eu estudei. No primeiro ano, eu tive essa impressão, parece que eu não precisava estudar tudo o que eu estudei para estar lá. Me dava um pouquinho desse choque, parece que daí tu não...mas aí foi indo. Eu vi que a gente realmente planeja igual, que a gente precisa planejar... não é a mesma coisa que ser mãe, tu tens que planejar, tu tens que ter objetivos em função daquilo que tu tá fazendo. Aí fui mudando. Hoje eu percebo que é igual, claro, cada uma na sua proporção, mas as situações são as mesmas. Tu tens que planejar, que eles aprendem igual, embora são bebês, de uma outra forma [...]”.

Professora Luz²³- A Professora Luz atua na escola 40 horas semanais há quatro anos e, hoje, é professora de uma turma de crianças pequenas (3 e 4 anos). Contextualizam-se, a seguir, algumas narrativas que ajudam a entender melhor a trajetória e as motivações pela docência da referida interlocutora: “Eu sou graduada pela UFPEL. Eu fiz o curso pelo Polo da UAB aqui em São Francisco de Paula, ensino a distância. E Licenciatura em Pedagogia, e eu terminei em 2012. Eu também tenho Magistério, fiz adaptação do Magistério aqui na Escola Normal, pois eu tinha feito o PPT- Preparação para o Trabalho, e daí depois eu fiz as disciplinas do Magistério. Eu comecei a atuar com a Educação Infantil em 2016, fez quatro anos agora, quando assumi o concurso. Eu já tinha trabalhado um mês e meio em uma Escola de Educação Infantil em Imbé, e depois eu vim embora para São Chico. Eu também trabalhei dois anos em uma Fundação com as crianças e os adolescentes no contraturno da escola. Reforço escolar e outras atividades. Eu fiz Pedagogia assim... minha mãe sempre foi professora quando eu era pequena e depois ela trocou e foi trabalhar no comércio e ela me incentivava muito, mas eu não era muito estudiosa. Eu nunca queria ser professora. Então minha mãe ficou doente quando eu tinha 15 anos, ela teve câncer . Daí eu comecei a ficar apavorada que minha mãe ia morrer e ela ficava me dizendo: -*Tu tens que fazer Magistério*. E eu dizia para ela

²³ A expressão “Luz” é um pseudônimo utilizado para se referir a uma das interlocutoras, a qual trouxe, no objeto, “abajur”, metaforicamente falando, atrelando, a um objeto que estivesse próximo a ela, características que demarcavam princípios que a constituem como pessoa-professora. “Eu olhei para o lado agora (risos) aí tu falaste em objeto... Eu vi um abajur! E eu pensei assim: - Aham...a Luz faz com que uma coisa e a outra fique claras? Vão sendo compreendidas, aprendidas!”

que eu não gostava, que eu não queira, que jamais, nunca,...mas quando ela realmente ficou mal, que eu vi que ela ia morrer, eu resolvi que eu ia fazer adaptação do Magistério. No meu primeiro ano da minha adaptação do Magistério, ela faleceu, e depois eu pensava assim: - *Eu vou fazer qualquer coisa, eu vou fazer vestibular para Nutrição*. Pensava em fazer Psicologia, mas a Pedagogia foi o primeiro curso que abriu e o que eu poderia fazer, que era gratuito. Eu terminei a Pedagogia e eu pensei: - Não! Eu não vou dar aula!. Mas daí com as coisas que foram acontecendo na minha vida e meu pai também faleceu eu fiquei pensando: *Bah e então? Ser professora seria uma garantia por enquanto*. Até que eu resolvi a fazer concursos e, por incrível que pareça, o primeiro concurso que fui chamada foi na minha cidade e facilitou muito para mim. Eu trabalhei uns dois meses e fiquei apavorada. Eu pensei: *Eu não quero, eu nunca vou dar conta das crianças, elas tomam conta de mim, eu não vou ter pulso firme*. É horrível, eu via a hora de chegar em casa, era muito sério mesmo! Mas daí agora eu adoro! Que coisa engraçada, né? Daí hoje eu percebo que na minha formação tanto do Magistério como da faculdade eu não dava aquela importância que deveria dar, com aquele amor, entende? Eu dava uma importância que tinha que fazer os trabalhos tinham que ser bem feitos. Hoje em dia já é bem diferente. Quando eu leio algo, já estou pensando que aquilo dali tem que somar com a minha formação, minha prática, né, que eu posso fazer, eu estou sempre mudando. Do primeiro ano até hoje, antes eu tinha algumas convicções, né, como que é na sala de aula, como eu devo agir, como eu tenho que falar com a criança. Hoje eu já penso bem diferente de quatro anos pra cá, eu vou mudando [...].”.

Professora Metamorfose²⁴ - A Professora Metamorfose atua na escola 20 horas semanais há quatro anos e, hoje, é professora de uma turma de crianças bem pequenas (2 e 3 anos). Contextualizam-se, a seguir, algumas narrativas que ajudam a entender melhor a trajetória da interlocutora: “Eu fiz Magistério primeiro, no ano de 2000, entre 2000 e 2004, mais ou menos. Daí depois, em 2011, eu comecei a licenciatura em Pedagogia e terminei em 2014. Porque daí em 2015 foi a formatura. Então eu fiz o concurso e ainda não tinha feito a formatura, daí depois eu fui

²⁴ A expressão “Metamorfose” é um pseudônimo utilizado para se referir a uma das interlocutoras, que trouxe, como objeto, a borboleta, metaforicamente falando, atrelando características que demarcavam princípios que a constituem como pessoa-professora. “Borboleta, pois acho que assim como nós, professores, estamos passando por uma longa metamorfose, rumo a uma vida diferente”.

chamada... fui chamada em um dia, dois dias depois veio o meu diploma (risos). Foi muita sorte! (risos). Minha Pedagogia foi naquela modalidade EAD, eu fiz pela UFPEL, no polo aqui e ela é pra Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão e EJA! Eu trabalhei entre 2010 e 2012 como estagiária, em 2016 eu comecei na Escola, com Pré também, então concursada e muito feliz que tudo aconteceu juntinho.”.

Constata-se o quanto as histórias dos sujeitos da pesquisa são distintas. Porém, assemelham-se no que diz respeito à busca, aos desafios vivenciados e à capacidade de superação que marcam os diferentes caminhos vivenciados pelas professoras participantes do estudo.

8 ENTRADA NO CAMPO EMPÍRICO

Desde o final de 2019, o Brasil e o mundo estão enfrentando os efeitos da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Nesse contexto, o cotidiano da população precisou ser reorganizado, com a necessária adoção de medidas, em especial, o isolamento social, como forma de contenção do contágio acelerado do vírus, principalmente evitando aglomerações humanas, objetivando evitar a sobrecarga nos sistemas de saúde, considerando o alto índice de letalidade da doença (em idosos e pessoas com doenças pré-existentes).

O distanciamento social incluiu o fechamento temporário de creches, escolas e faculdades, sendo uma perspectiva de prevenção para se evitar o contágio do coronavírus.

No Brasil, a maioria das instituições de ensino suspendeu suas atividades em meados de março; no Rio Grande do Sul, a partir do dia 23 de março, todas as instituições de ensino gaúchas estavam com atividades suspensas. (SÃO FRANCISCO de PAULA, 2020, p.2).

No município de São Francisco de Paula, RS, cenário da pesquisa, o cancelamento das aulas presenciais ocorreu no dia 20 de março, conforme o Decreto Municipal n. 1917 de 20 de março de 2020, instituído no artigo 22. Após esse período, as professoras ficaram à disposição da Secretaria Municipal de Educação, aguardando, em isolamento social, as orientações da mantenedora. No dia 22 de abril de 2020, a Secretaria de Educação do município emitiu Diretrizes para a aplicação de atividades pedagógicas não presenciais na rede municipal de ensino:

[...] em virtude da pandemia da Covid-19, que nos obriga a pensarmos em estratégias de atendimento aos alunos, tanto no que tange às possibilidades de mantermos o vínculo, como, também, de cumprimento e reposição de carga horária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais nesse período de distanciamento social. (SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2020, p.1).

Foi neste momento que as professoras, juntamente com as equipes diretivas (diretores e coordenadores), começaram a criar estratégias de planejamento de atividades remotas às famílias, mesmo se tratando da etapa creche.

Em uma perspectiva diferente, desenhou-se a entrada no contexto empírico da pesquisa. Inicialmente, para que os dados da pesquisa pudessem ser coletados, solicitou-se a autorização à Secretaria Municipal de Educação, mediante a

assinatura de concordância com a pesquisa (APÊNDICE A). Na sequência, realizou-se um contato por telefone com a equipe diretiva (administrativa e pedagógica) e com as professoras via aplicativo *WhatsApp*, objetivando destacar e informar os objetivos iniciais e os procedimentos metodológicos a serem adotados na pesquisa, tirando dúvidas, levando em consideração a ética que envolve a pesquisa. Nesse primeiro contato, já foi agendando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE (APÊNDICE B).

Salienta-se que houve a participação das professoras como representantes das diferentes faixas etárias que a escola possui. A indicação partiu da Equipe Diretiva, depois da manifestação de interesse do próprio grupo de professores(as) da escola.

8.1 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Como instrumento de pesquisa, optou-se pelas **entrevistas semiestruturadas e o grupo focal**. As entrevistas ocorreram em uma perspectiva individual, sendo realizadas em dois momentos com cada interlocutora e foram realizadas tanto presencialmente, quanto via plataforma *Google Meet*. Devido ao momento pandêmico, cada professora pode optar como iria participar, se seria de forma presencial (com o cumprimento de todos os protocolos) ou de forma virtual. Essa opção metodológica apresentou-se como um importante instrumento capaz de obter informações precisas, configurando-se como um momento privilegiado de encontro, diálogo e interação entre a pesquisadora e as entrevistadas, o que oportunizou uma melhor compreensão da realidade e das singularidades de cada sujeito de pesquisa.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As **entrevistas semiestruturadas** também permitiram a coleta das percepções docentes em relação aos saberes e fazeres. Os questionamentos favoreceram novas hipóteses a partir das respostas e das concepções explanadas pelas interlocutoras, o que foi possível em mais de um encontro. Houve uma

elaboração inicial dos tópicos, de acordo com os objetivos e questões norteadoras da pesquisa (APÊNDICE C), a qual seguiu uma parte dos questionamentos no primeiro encontro, sendo finalizada e inclusive aprofundada no segundo momento de entrevista realizado com cada uma das interlocutoras.

Quanto às especificidades da **entrevista de grupo ou grupo focal**, destaca-se que esse instrumento se configurou como um importante recurso metodológico, na medida em que:

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade...os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo... (BAUER; GASKELL, 2002, p. 75).

Essa escolha metodológica, como uma estratégia de fechamento da etapa da coleta de dados, ocorreu via plataforma *Google Meet* e buscou investir e estimular as diferentes formas de expressão e de participação das interlocutoras da pesquisa, de forma coletiva. Isso se configurou como um momento rico em que as professoras puderam expressar seu ponto de vista e suas certezas e incertezas acerca dos temas em questão.

Sabe-se da importância da atuação do entrevistador na condução do grupo focal, por isso foi necessário ser compreensivo e escutar as opiniões sem querer julgá-las como raras, boas, más ou absurdas. Esse instrumento de coleta possibilitou saber apreciar e ouvir, visando compreender as práticas, as experiências e as dificuldades que as professoras enfrentam em seu cotidiano docente.

A elaboração do planejamento do encontro buscou dar conta dos fins e objetivos da pesquisa, sendo um momento mais aberto, em que a escolha de imagens, que lembravam cada questão norteadora do estudo, amparou a organização e a condução do grupo focal.

8.2 EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS VIVENCIADAS NA COLETA DE DADOS

Compreendendo os ajustes necessários na pesquisa impostos pela pandemia, segue um quadro com a organização que orientou esses primeiros passos metodológicos na aproximação com o campo empírico e a coleta de dados.

Quadro 4: Etapas Metodológicas

Etapas Metodológicas	Sujeitos Envolvidos	Número de Encontros	Período Realizado
1ª Etapa-Solicitação de autorização para a realização da Pesquisa na Secretaria Municipal de Educação- Presencialmente	Secretaria Municipal de Educação	1	Maio de 2020
2ª Etapa- Aproximação/contato em/com o campo empírico para o convite de Participação do Grupo- Via telefone e <i>Whatsapp</i>	Equipe Diretiva e Professores	1	Maio de 2020
3ª Etapa - Entrevistas Semiestruturadas Presencialmente e via Plataforma <i>Google Meet</i>	Professores, pesquisadora	8 Encontros- 2 encontros com cada uma das 4 interlocutoras da pesquisa	Maio e Junho de 2020
Grupo Focal Via Plataforma <i>Google Meet</i>	Professores, pesquisadora	1 Encontro - Professoras e pesquisadora	Julho de 2020

Fonte: A autora (2020).

O primeiro contato, que foi via telefone e pelo aplicativo *Whatsapp*, tinha como intencionalidade fazer o convite para a participante, explicar a proposta da pesquisa, bem como fazer o agendamento das primeiras entrevistas que aconteceriam por telefone e por *Whatsapp*. Já para a coleta das assinaturas do Termo de Consentimento, a pesquisadora se dirigiu à casa de cada uma das interlocutoras, buscando o consentimento inicial. Salienta-se que todos os momentos da coleta de dados foram gravados.

Essas coletas, mediante entrevista semiestruturada, se projetaram diferente com cada uma das professoras. A seguir, descreve-se como aconteceu esse processo com cada participante quanto à experiência empírica, assim como as especificidades que envolveram o grupo focal.

(a) Entrevistas realizadas com a Professora Registro

A Professora Registro foi a primeira interlocutora a ser entrevistada. Foram realizados dois encontros com ela, sendo que um ocorreu de forma presencial e outro de forma virtual, via plataforma *Google Meet*. O encontro presencial foi realizado na casa da interlocutora, mantendo todos os protocolos de higiene e distanciamento social proposto pela Organização Mundial da Saúde - OMS. Esse

encontro presencial foi realizado na tarde do dia 13 de maio de 2020. Era um dia frio²⁵, com uma serração baixa, muito típica de São Francisco. Quando entrei na casa da participante Registro, estava tudo quentinho, pois ela havia colocado fogo na lareira e o cheirinho de café e de bolo também invadiam aquele espaço. Uma mesa posta me chamou a atenção, regada de detalhes e sensibilidades estéticas. Com um sorriso no rosto, que parecia refletir os seus sentimentos de alegria com aquele momento, a interlocutora falou dessa preparação do espaço e dos detalhes para a minha espera. Todo esse ambiente serviu como inspiração para uma conversa significativa, tendo um guia norteador inicial da pesquisa, mas aberto às possibilidades e partilhas de um diálogo sereno, sensível e muito interessado. Percebi o quanto a professora valorizou aquele momento como uma oportunidade de ser escutada e de partilhar suas vivências com alguém, entendendo também a relevância de um estudo de doutoramento. E, assim, sem vermos o tempo passar, sem sentir o frio da rua, no quentinho da lareira, no sabor do café e do bolo, a primeira entrevista ocorreu, e os primeiros dados da tese foram coletados, como demonstra a figura 10.

Figura 10: Sensibilidade estética nos bastidores de uma coleta de dados



Fonte: Arquivo pessoal da autora na galeria de imagens da coleta de dados da tese.

²⁵ Apresenta-se aqui uma pequena narrativa, em primeira pessoa, para demonstrar a sensibilidade e o acolhimento no processo de coleta de dados. Essas narrativas também estarão presentes na descrição das outras entrevistas realizadas.

O segundo encontro realizado com a Professora Registro aconteceu no dia 9 de junho, via plataforma *Google Meet*, o qual foi possível e necessário após a transcrição e a análise inicial da primeira entrevista. Isso objetivou esclarecer melhor algumas questões levantadas no primeiro encontro e demais necessidades que precisavam ser aprofundadas.

(b) Entrevistas realizadas com a Professora Fluidez das Águas

Foram realizados dois encontros com a Professora Fluidez das Águas, sendo que um ocorreu de forma presencial e outro de forma virtual, via Plataforma *Google Meet*. O primeiro encontro foi presencial e realizou-se na casa da interlocutora, mantendo todos os protocolos de higiene e distanciamento social proposto pela OMS. Esse encontro foi realizado na tarde do dia 15 de maio de 2020. Salienta-se que esse primeiro momento aconteceu de uma forma muito aberta e espontânea, quando a mesa da cozinha serviu de aconchego para nossas conversas e reflexões, guiadas pelo roteiro inicial, mas também aberto às sutilezas das informações e dos dados que emergiam das experiências vivenciadas pela interlocutora. O segundo encontro realizado com a participante Fluidez das Águas realizou-se na tarde dia 9 de junho, via plataforma *Google Meet*, buscando esclarecer melhor algumas questões que precisavam ser aprofundadas quanto aos dados levantados no primeiro encontro.

(c) Entrevistas realizadas com a Professora Luz

Foram realizados dois encontros com a Professora Luz, sendo que os dois ocorreram de forma virtual, via Plataforma *Google Meet*. O primeiro encontro foi realizado na tarde do dia 12 de maio. Salienta-se que esse primeiro momento gerou certa apreensão tanto para a pesquisadora, quanto para a interlocutora, pois foi o primeiro momento em que a coleta se daria de forma virtual, mas, para a nossa surpresa, esse encontro aconteceu de uma forma muito aberta e espontânea e, mesmo sendo um encontro virtual, foi possível ampliar as possibilidades guiadas pelo roteiro inicial, configurando-se como um momento de escuta, partilha e de muito significado. A interlocutora também se mostrou muito feliz em contribuir com a pesquisa. Aberta, curiosa e disposta a refletir, Luz mostrou-se em um movimento muito bonito de engajamento com todo o processo empírico. O segundo encontro realizado com a professora aconteceu na tarde dia 17 de junho, também via plataforma *Google Meet*, buscando esclarecer melhor algumas questões levantadas

no primeiro encontro e demais necessidades que precisavam ser aprofundadas de acordo com os dados iniciais coletados e analisados.

(d) Entrevistas realizadas com a Professora Metamorfose

Foram realizados dois encontros com a Professora Metamorfose, sendo que os dois ocorreram de forma virtual, via plataforma *Google Meet*. O primeiro encontro foi realizado na tarde do dia 22 de maio. Salienta-se que esse encontro guiou-se pelo roteiro inicial, configurando-se como um momento de trocas e interações. O segundo encontro realizado com a professora realizou-se na tarde dia 19 de junho, também via plataforma *Google Meet*, buscando esclarecer melhor algumas questões levantadas no primeiro encontro e demais necessidades que precisavam ser aprofundadas de acordo com os dados coletados e analisados.

(e) Entrevista de Grupo- Grupo Focal

Após os encontros individuais, mesmo compreendendo todos os desafios impostos pelo cenário pandêmico, sentiu-se a necessidade de organização de um **encontro de grupo - grupo focal**, com o intuito de reunir todas as interlocutoras da pesquisa, buscando, nesse diálogo coletivo, interações importantes que servissem como elemento de reflexões contínuas do processo de constituição de saberes e fazeres docentes na Educação Infantil. Esse encontro aconteceu na tarde do dia 23 de junho de 2020, via plataforma *Google Meet*.

O grupo focal visou retomar pontos levantados nas entrevistas individuais, buscando, em uma partilha colaborativa, ampliação de repertórios e incidências de novas perspectivas, que, por vezes, nas entrevistas individuais, podem não ter emergido e/ou sido contempladas. Como opção metodológica, para a condução do grupo, além do tópico guia, optou-se pela utilização de imagens e de uma música, para que novas representações pudessem ser ativadas, mediante a adoção de outras estratégias metodológicas.

A primeira imagem apresentada no encontro visou abrir indagações referentes ao tempo atual - a pandemia - buscando narrativas das novas possibilidades de viver a docência neste período.

Figura 11: Professoras em tempo de pandemia



Fonte: Internet, disponível em: <<https://www.salmonbaypt.com/wrist-hand-pain>>

E, realmente, a imagem selecionada, ao ser projetada, trouxe muitas significações deste tempo atual da docência, emergindo muitos desafios e algumas possibilidades na construção dessas novas formas de organização docente e das vivências junto às famílias. Mesmo que essa categoria não tivesse sido prevista nas categorias de análise de dados, definidas *a priori*, no projeto de tese, ela se configurou como uma categoria emergente e necessária para acolher as vivências docentes do tempo de pandemia.

A segunda imagem (figura 12) objetivou destacar memórias capazes de ativar os tempos e as vivências da formação inicial das interlocutoras da pesquisa. Optou-se por uma imagem, através de uma obra de arte, que destacou Paulo Freire, uma vez que ele foi a memória mais recordada pelas interlocutoras do período de formação inicial, durante as entrevistas individuais.

Figura 12: Paulo Freire



Fonte: Internet, disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942>>

Em um primeiro momento, ao projetar essa tela, as relações que chamaram a atenção das professoras estavam relacionadas às cores, às pessoas e às práticas distintas realizadas pelos diferentes personagens da tela, inclusive envolvendo o brincar. Essas narrativas foram acolhidas e significadas pela acadêmica-pesquisadora. À medida que novas interlocuções iam sendo refletidas, elas conseguiram visualizar na tela a imagem de Paulo Freire e trazer essas memórias de repertórios formativos para a discussão em grupo.

A terceira imagem (figura 13) trabalhada no grupo focal buscou emergir as concepções de criança, infância e de práticas pedagógicas que garantem e respeitam os direitos de aprendizagem das crianças pequenas. O objetivo visava entender as representações normativas e pedagógicas na constituição dos saberes e fazeres docentes.

Figura 13: Brincando



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A quarta imagem (figura 14) teve a intencionalidade de provocar reflexões e narrativas dos processos que envolvem a formação continuada. Com isso, visava-se pensar quais são esses espaços de consolidação e compartilhamento de vivências e experiências formativas e verificar o contexto da escola enquanto um lugar rico de formação e de constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil.

Figura 14: Formação Continuada.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As professoras conseguiram mensurar e descrever, ao visualizar a imagem apresentada, as suas percepções e compreensões quanto ao processo de formação continuada. Salientaram, a partir da reflexão, como esse processo tem sido legitimado na Rede Municipal de Ensino, na escola e nos possíveis indicadores de mudanças que pode haver para a configuração de novos repertórios formativos.

A quinta imagem (figura 15) buscou destacar a importância de nomear, ao longo da pesquisa, os princípios, destacando quais seriam os fundamentos basilares da ação pedagógica na primeira infância. Tudo isso muito atrelado também ao cuidado, às necessidades das crianças pequenas e a essa especificidade da ação pedagógica tão distinta e peculiar que ocorre na Educação Infantil.

Figura 15: A criança.



Fonte: Internet, disponível em <<https://blog.psicologiaviva.com.br/depressao-infantil/>>

Imediatamente, ao analisarem a imagem projetada, muitas concepções que envolvem a fragilidade, o cuidado e as diferentes necessidades das crianças pequenas foram trazidas e referenciadas pelas professoras. Destaca-se que as questões de acolhimento às individualidades, aos direitos e, inclusive, às práticas de respeito às crianças foram salientadas como pontos que necessitam ser revitalizados nos saberes docentes, para que novas ações possam consolidar o dia a dia na Educação Infantil.

A última imagem (figura 16) proposta ao grupo focal, na sequência representada, buscou estimular as narrativas dos caminhos vivenciados até o momento, bem como teve como intencionalidade impulsionar possíveis ações de ressignificação da ação docente, de novos percursos a serem percorridos. Tudo isso com o objetivo de buscar uma docência na Educação Infantil amparada em saberes e fazeres que dialoguem com as peculiaridades da infância e da aprendizagem contínua para adultos e crianças.

Figura 16: O caminho.



Fonte: Internet, disponível em: <<https://titividal.com.br/abre-caminho/>>

Descreve-se que este momento do grupo focal provocou emoção, até mesmo porque a imagem foi projetada junto com a música “Tocando em frente”, de Almir Sater²⁶. As professoras trouxeram o quanto essa caminhada é construída, o quanto ela precisa do outro e o quanto não deve haver um possível “estar pronto” e “formado” do ponto de vista docente. Além disso, destacou-se o quanto os múltiplos

²⁶ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/>>. Acesso em agosto de 2020.

olhares podem qualificar e ampliar possibilidades na constituição da professora de Educação Infantil.

8.3 CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A construção da Análise de Dados se deu em um movimento dialógico de produção de sentidos e significados, sistematizados em campos temáticos com as intencionalidades do estudo definidas *a priori*. Para a leitura, análise e interpretação das informações coletadas nas entrevistas, utilizaram-se os princípios da Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos teóricos da francesa Bardin (2009). A referida autora conceitua Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p.44).

A Análise de Conteúdo compreendeu-se como um método de pesquisa usado para descrever, analisar e interpretar informações obtidas por meio da coleta de dados, organizados em um texto. A cada entrevista realizada visou-se fazer a transcrição dos dados de forma mais ágil possível, com relação ao tempo, buscando, para além dos áudios transcritos, não perder elementos importantes da memória e das percepções da acadêmica-pesquisadora. Essa análise objetivou a reinterpretção das mensagens, buscando a compreensão dos significados de aspectos e fenômenos pesquisados. Bardin (2009, p. 45) afirma ainda que: “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. A sistematização dos dados da pesquisa, proposta pela autora, segue três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A **pré-análise** se configurou como uma etapa inicial na análise do conteúdo, já com os dados transcritos, iniciando-se pela leitura flutuante e pela exploração do material. Nesse momento, também ocorreu a fase de separação dos materiais de acordo com as categorias/temáticas do projeto, definidas *a priori* e formuladas a partir das indagações e intencionalidades da pesquisa. Essa organização *a priori*, adotada na tese, objetivou que este momento fosse o mais preciso possível, porém

se sabe que, em pesquisa qualitativa, as hipóteses são afirmações provisórias que serão conferidas e interrogadas, estando abertas, dessa forma, para ampliar e/ou questionar as categorias/temáticas selecionadas e elencadas, o que de fato aconteceu. As categorias iniciais definidas *a priori* foram:

- Especificidades da Formação Inicial e da Formação Continuada que mais incidem nos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil.
- Incidência das normas de regulação e dos referenciais teóricos específicos na docência nessa etapa da Educação Básica.
- Princípios teórico-práticos que constituem a docência na Educação Infantil.
- Necessidades de reflexão e ressignificação da ação pedagógica na Educação Infantil destacadas pelas professoras.

Como já referido, em relação ao tempo vivido, houve a necessidade de inserção de uma nova categoria de análise, a qual não havia sido definida *a priori*. Porém, entende-se que, em pesquisa qualitativa, as hipóteses são afirmações iniciais e provisórias, estando abertas, dessa forma, para ampliar e/ou questionar as categorias/temáticas selecionadas, compreendendo a sensibilidade que envolve a coleta de dados. Portanto, a seguinte categoria foi inserida na análise de dados:

- O contexto da pandemia e as implicações na docência na educação infantil.

A próxima etapa vivenciada foi **a exploração do material**, quando se realizou a leitura profunda dos materiais previamente organizados, objetivando identificar as unidades de significado presentes nas entrevistas transcritas, capazes de subsidiar as categorias/temáticas a que cada assunto abordado se referiu de fato. Tudo isso se deu a partir de um olhar mais minucioso, buscando comprovar que os conteúdos pertenciam às categorias *a priori*, definidas e destacadas na etapa anterior. Neste momento, foi importante serem realizadas várias leituras das entrevistas e dos registros, grifando as palavras ou frases, para verificar a presença, a frequência ou a pertinência em cada indício do material analisado, classificando-os de fato nas categorias selecionadas.

O processo de análise do conteúdo propriamente dito, ou a fase final desse processo se deu no momento do **tratamento dos resultados**, em que houve a **inferência** e a **interpretação dos dados coletados**, procurando torná-los significativos e válidos. Nessa etapa, visou-se ir além do conteúdo manifesto nas entrevistas, buscando a interpretação do conteúdo latente, objetivando compreender

o sentido que se encontrava por trás do imediatamente apreendido. Nesse momento, houve a possibilidade de criação da nova categoria e de organização das subcategorias. Foi o momento de traduzir em palavras as perspectivas teóricas e as práticas vivenciadas nesse processo empírico, em uma costura com o referencial teórico, o que se consolidou no percurso investigativo/propositivo da tese.

PARTE IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A docência na educação infantil não é uma docência convencional: ela está em processo de invenção. (BARBOSA, 2016, p. 136)

A construção da análise e discussão dos dados se deu em um movimento de produção de sentidos e significados, de acordo com as categorias definidas *a priori* e da emergência de uma quinta categoria neste estudo. A organização que segue está sistematizada em cinco categorias de acordo com as intencionalidades desta pesquisa.

9 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL E DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (1ª CATEGORIA)

Ser professora de Educação Infantil - pode-se dizer - é exercer uma profissão em construção, uma vez que é fundamental rever e analisar paradigmas que sustentam as ações pedagógicas específicas para esta etapa da Educação Básica. Nesse sentido, seguem as especificidades dos caminhos percorridos pelas professoras em seus processos de formação inicial e continuada.

9.1 FORMAÇÃO INICIAL

No Brasil, os cursos de formação de professoras para atuar na Educação Infantil é um construto recente, uma vez que, inicialmente, a modalidade de formação inicial em nível médio – Magistério - e as licenciaturas em Pedagogia possuíam as especificidades do Ensino Fundamental. Porém, mesmo com uma Pedagogia específica para atuar nos Anos Iniciais, muitas professoras e professores passaram a trabalhar na Educação Infantil com essa mesma formação, pois muitos concursos admitiram essa graduação, também, para a atuação na etapa creche e na etapa da pré-escola.

Eu tenho Magistério e concluí minha graduação em 2009 e fiz a Pedagogia Anos Iniciais. Foi o último ano que podia escolher, porque daí já era a questão da ênfase, daí depois ia ser a Pedagogia, mas eu optei porque já estava cansada, daí eu fiz a Pedagogia Anos Iniciais. E quando eu fiz o meu concurso, eles não exigiram a Educação Infantil, agora estão exigindo. Então na minha escola tem eu e poucas com essa, porque se agora não tiver não consegue. (REGISTRO).

Com as normatizações da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica (LDBEN, 1996), essas especificidades começaram a ganhar espaço nos programas de formação inicial, inclusive, com cursos específicos para a formação de professoras de Educação Infantil. Porém, o que se percebe no cenário atual é que os programas de formação inicial, pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores, buscam contemplar, na formação do pedagogo, componentes curriculares que dialoguem com as especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial e, ainda, com as peculiaridades da gestão escolar.

Eu sou graduada pela UFPEL, eu fiz o curso pelo Polo da UAB aqui em São Francisco de Paula, ensino a distância. E Licenciatura em Pedagogia, e eu terminei em 2012. Eu também tenho Magistério. Fiz adaptação do Magistério aqui na Escola Normal, pois eu tinha feito o PPT- Preparação para o Trabalho, e daí depois eu fiz as disciplinas do Magistério. (LUZ).

Eu fiz Magistério primeiro! No ano de dois mil, entre dois mil e dois mil e quatro, mais ou menos, dois mil e um, dois mil e... Daí depois em dois mil e onze eu comecei a licenciatura em Pedagogia. Daí eu comecei em dois mil e terminei terminei em dois mil e quatorze no caso, dois mil e quinze. Ela foi naquela modalidade EAD, eu fiz pela UFPEL, no polo aqui. E ela é pra Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão, e EJA! A nossa, a nossa Pedagogia era dividida em eixo temático. (METAMORFOSE).

Eu tenho Magistério, A graduação eu fiz na Faccat, em Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2010 [...] A minha Pedagogia é para tudo. Antes, quando eu comecei a Faculdade, era só Educação Infantil, ou só Anos Iniciais. E no início fazia só para Educação Infantil. Daí, no meio do caminho, eu resolvi fazer tudo, aumentei lá não sei quantas cadeiras, nem me lembro mais e fiz para tudo. Então eu tenho EJA, Educação Infantil e Ensino Fundamental [...]. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Esses diferentes momentos vivenciados na história da formação inicial da maioria das professoras e dos professores de Educação Infantil que atuam na realidade brasileira também foram observados na caminhada formativa das interlocutoras desta pesquisa, como referido nas narrativas docentes apresentadas. Compreende-se a formação inicial como um momento, um tempo vivenciado no processo de construção dos saberes e fazeres docentes os quais se relacionam à construção de conhecimentos teóricos e práticos que constituem a formação inicial do pedagogo, envolvendo os conhecimentos das ciências humanas e das ciências da educação.

Tardif (2014) destaca que esse processo vem sendo refletido, mundialmente, uma vez que esses saberes das ciências humanas e da ideologia pedagógica não

devem ter uma limitação somente na “produção” desses conhecimentos, mas há a necessidade de que esses saberes possam vincular-se à prática/aos fazeres, para que, dessa forma, a aprendizagem docente se consolide de forma significativa. Observa-se que se trata de compreender o que fazer com esses saberes e como aplicá-los no cotidiano docente.

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimento esses produzidos, geralmente, em uma redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicadas na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (TARDIF, 2014, p.23).

Essa constatação de Tardif perpassa uma possível modificação dessas estruturas tradicionais, presentes nas “grades curriculares”, expressando a vontade e a necessidade de uma nova articulação e objetivando um equilíbrio entre os saberes produzidos pela universidade e os saberes desenvolvidos pelas professoras e pelos professores em suas práticas cotidianas. Esse diálogo e essas relações mais práticas são imprescindíveis na formação inicial da professora.

Buscando compreender como essas articulações e conhecimentos vêm sendo produzidos nos contextos e suas marcas e significações na constituição da docência na Educação Infantil, segue uma organização, por subseções, desses caminhos percorridos pelas interlocutoras na formação inicial. Além de compreender esses caminhos, a grande intencionalidade dessa organização é mapear essas “marcas” constitutivas da formação inicial e verificar se há peculiaridades da docência para atuar na Educação Infantil no caminho formativo das professoras participantes deste estudo.

9.1.2 Diálogos teóricos incidentes na construção/ampliação de saberes e fazeres docentes

Buscando compreender esses possíveis contributos teóricos, da formação inicial, na constituição da docência na Educação Infantil, destacam-se narrativas tecidas durante os encontros empíricos de coleta de dados:

O Paulo Freire, para mim, ele é presente o tempo todo. Ele me ajuda muito em uma coisa que a gente martelou muito em cima que é respeitar o ser humano, com os seus aprendizados, com as suas vivências, e mesmo na Educação Infantil, que talvez as pessoas possam dizer assim...Ahaa, eles só têm um ano, três anos, mas eles têm uma história, uma família, não nasceram do nada! E eu acho isso bem importante, respeitar o ser humano

e educar o ser humano, pensando no desenvolvimento total dele, assim... e sempre COM MUITO RESPEITO! (LUZ).

A nossa Pedagogia foi totalmente focada assim pra escola pública, então era usado Paulo Freire direto. Ela foi bem focada em Paulo Freire. Me ajudou principalmente na parte de ouvir o interesse da criança né, o que ela traz de casa, o que ela já viveu, o que ela já conhece. (METAMORFOSE).

[...] A teoria de Freire até falava sobre conteúdos, mas falava muito sobre vida, sobre desenvolvimento pessoal de cada um [...] de uma forma mais autônoma e livre assim. (LUZ).

Constata-se que há uma contribuição muito expressiva e marcante das concepções socioculturais e interacionistas no processo formativo das professoras participantes do estudo, evidenciadas nas expressões que perpassam o conhecimento do meio, das individualidades e das vivências. Paulo Freire, nas incidências analisadas, se destaca enquanto memória constitutiva da formação inicial. Aspectos relacionados ao *respeito* com o outro, à *humanização* e à *escuta*, no sentido mais profundo e subjetivo do ato de ouvir, marcam essas constituições na formação dessas professoras: *“Ouvir o interesse da criança [...], o que ela traz de casa, o que ela já viveu, o que ela já conhece [...]”* (METAMORFOSE).

Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010), a obra de Freire situa-se na origem de um paradigma pedagógico que emerge na América Latina e se afirma, hoje, enquanto obra coletiva em processo de construção e reinvenção no mundo todo. Ela é base epistemológica em diferentes países, assumindo a capacidade de dialogar com muitas pesquisas/estudos de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora.

Dentre vários aspectos que poderíamos destacar, chamamos a atenção para as características mais marcantes, segundo nossa leitura, do pensamento freiriano que fazem de sua obra uma referência imprescindível na educação latino-americana e mundial:

a) Ousadia epistemológica: Freire não repete as estruturas de pensamento da tradição filosófica, mas busca inovar a partir do desafio da realidade do oprimido em diálogo com os instrumentos de análise da reflexão teórica. Nesta perspectiva, é que encontramos em Freire uma síntese entre, por exemplo, a fenomenologia e a dialética [...].

b) Engajamento político: o pensamento freiriano se constitui a partir de uma posição política clara em favor dos oprimidos [...]. Nesta perspectiva, o ponto de partida do pensamento de Freire é a realidade social opressora [...].

c) Pensar esperançoso: Freire distingue entre pensar certo e pensar ingênuo, ou antidualético [...]. A visão de mundo que reforça o valor do sonho e da utopia numa perspectiva da história como possibilidade é coerente com a forma de pensar a educação como um caminho para a emancipação dos oprimidos [...].

d) Freire e a atualidade: a obra de Freire inspira processos socioeducativos inovadores em várias partes do mundo [...] a obra de Freire pode nos ajudar a ter mais clareza sobre essas questões, pois seu

pensamento dialoga com outras leituras de mundo que convergem para uma perspectiva crítica e humanizadora das sociedades atuais. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 18-19, grifos dos autores).

Percebe-se o quanto as inspirações freirianas são contribuições importantes, ampliando possibilidades para além do fazer docente, articulando e fundamentando uma construção humana, social e política capaz de subsidiar e alicerçar a professora. Tudo isso se revela importante nessa edificação de valorização do eu e do pensar o outro, resgatando a essência humana como referido nas narrativas.

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com a sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente [...]. (FREIRE, 2015, p. 18).

Essas propostas de uma formação ética, científica, estética e política, que compreendem a educação como libertadora e problematizadora, dialogam como uma prática formativa que valoriza as experiências humanas como um potencial no pensamento pedagógico. Isso se consolida como uma prática provocativa e instigante, pelo movimento que se abre quando se trabalha a partir das diferentes culturas e dos diferentes contextos, alicerçando e construindo ações pedagógicas que ponderem os tempos, os espaços e os sujeitos tão distintos: “[...] *tem todos aqueles saberes que o professor precisa ter para estar dentro da sala de aula, como: amorosidade, humanidade...E eu vejo assim, no Freire, as questão dos saberes [...].*” (REGISTRO).

Nessa busca de compreender os preceitos inerentes aos(às) educadores(as) reflexivos e abertos às relações humanas e socioculturais, a que Freire se refere, muitos saberes são destacados pelo autor, dentre eles: a pesquisa, a rigorosidade metódica, a criticidade, a estética, a ética, a curiosidade, a alegria, a esperança e a escuta, destacando ainda que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo da sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença, definitivamente, de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção e construção. (FREIRE, 2015, p. 24, grifos do autor).

Nessa inspiração teórica, há necessidade de que as práticas pedagógicas dialoguem com as diferentes experiências humanas que cada criança possui e com o potencial social do entorno, do bairro e da cidade como elementos fundantes na ampliação dos saberes dos adultos e das crianças. São práticas investigativas que

colocam em ampliação possíveis saberes iniciais e estimulam olhares e ações, pensando em descobrir e, até mesmo, modificar a realidade que lhes cerca. De acordo com Registro:

[...] vários teóricos eu me apaixonava, o que eu mais uso hoje é o Vygotsky e o Piaget, mas lá eu também me apaixonei pelo Freire, mas assim, mais mesmo, é o Vygotsky. Sociointeracionismo para mim foi ajuda, porque como não fiz as disciplinas de Educação Infantil. (REGISTRO).

Trazer preceitos da abordagem sociointeracionista, conforme Felipe (2001), é significar e compreender que a capacidade de conhecer e aprender se alicerça a partir das trocas entre os sujeitos e o meio. Essa concepção compreende o desenvolvimento infantil como um processo vivo e dinâmico, em que as relações e interações entre adultos e crianças, nos diferentes tempos e espaços, são fundantes para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Torna-se importante contextualizar um dado epistêmico, coletado em campo empírico, que também pode ter uma análise a ser significada, dada a incidência de haver professoras com poucas lembranças teóricas do seu processo de formação inicial:

Assim, na graduação eu não lembro, e eu vejo isso como uma falha sim, mas eu não sinto, é que como eles enfatizaram tanto o Paulo Freire, era muito baseada nisso, mas não chegaram a entrar a fundo em nenhum outro pensador, ou eu não lembro de ter estudado algum outro, não sei, não lembro, preciso estudar! (LUZ).

Acho que não lembro, deixa eu pensar...Acho que não lembro, deixa eu pensar...(FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

E, nesse momento, é importante uma indagação por que não recordar habita e problematiza a escrita, buscando uma possível ampliação de olhares e visibilidade das múltiplas possibilidades de interpretação desse dado analisado. Essa “não recordação” de duas interlocutoras também salienta e desperta hipóteses, buscando compreender se essas aprendizagens não foram significativas para serem recordadas. Será que esse conhecimento se deu de forma mais passiva, menos contextualizada? E quem sabe esse “não lembrar” poderá se transformar em um processo ousado, criativo, inventivo e muito atrelado a essa vontade de querer (re) aprender, salientando um processo de continuação de estudos e uma “curiosidade epistêmica²⁷”, fundante no processo de aprendizagem contínua?

²⁷ O termo “curiosidade epistemológica” foi desenvolvido por Paulo Freire (2003). Trata-se de uma curiosidade que não é ingênua, espontânea e desarmada, fazendo a “tomada de distância epistemológica” do objeto de conhecimento.

Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica que, superando a curiosidade ingênua, se faz mais metodicamente rigorosa. Com essas indagações, visa-se à ampliação de variantes que um dado empírico pode potencializar e da perspectiva epistêmica que as professoras foram “ensinadas”, buscando compreender se essa rigorosidade metódica permitiu a passagem do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico e se transformou em conhecimento significativo.

Fica explícito que essas recordações teóricas, presentes nas marcas e/ou memórias, bem como aquelas presentes nos possíveis contributos de “não memórias”, fazem compreender que os saberes docentes da formação inicial estão pautados nas reflexões teóricas relacionadas às aprendizagens humanas e pedagógicas. Busca-se, portanto, que elas sejam significativas, respeitadas e com um potencial para a busca de novas contribuições epistemológicas, para subsidiar, fomentar e fortalecer ações mais reflexivas na relação teoria e prática.

Porém, fica evidente, tanto nas interlocuções das profissionais que não tiveram a graduação com as especificidades da Educação Infantil quanto aquelas que tiveram, que não há características e experiências empíricas das peculiaridades da docência com bebês e crianças bem pequenas na etapa da formação inicial. Por isso, esse é um indício que precisa ser analisado com relevância, pois em nenhuma narrativa esses saberes emergiram. Trata-se, assim, da ausência das peculiaridades da ação docente na Educação Infantil na formação inicial.

9.1.3 Os conhecimentos oriundos das vivências práticas, das partilhas entre os colegas e da inspiração na atuação de outras professoras

Percebe-se o quanto a profissão docente necessita ter a relação teórica e prática em seu caráter formativo: “[...] caráter híbrido: reflexivo e ativista”. (BARBOSA, 2016, p. 134). Segundo a autora, um(a) professor(a) de crianças pequenas desenvolve uma relação forte com a ação e com a prática, o que foi significativo durante a pesquisa, uma vez que se observou a não memória/recordação de possíveis vivências teóricas, mas houve destaque às vivências práticas, conforme relata Fluidez das Águas:

Acho que não lembro, deixa eu pensar...eu gostei muito quando a gente foi com a professora Nina lá em Capão...na Escolinha aquela Montessoriana... A gente foi naquela...e lá a gente viu muitas coisas interessantes, assim a maneira como as professoras trabalhavam, porque daí a prática é aquela história ...ela é bem diferente...E lá eu achei bem interessante, porque cada

um fazia o que tinha interesse. Tinha uns grupinhos e cada um ia...de escolha livre, então eu achei bem interessante [...] dialoga com a BNCC né, de botar os espaços e eles escolherem, é a mesma coisa que eu vi lá na Escola em Capão. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Constata-se, com a narrativa docente apresentada, o quanto a experiência da observação às características da ação docente, às organizações de tempos e aos espaços se constituiu como experiência marcante no processo formativo docente. Essas vivências práticas são outra forma de aprender e de fundamentar, ou seja, outra oportunidade da professora vir a desenvolver a sua ação pedagógica, modificando a sua relação com o conhecimento, podendo inclusive comparar com novas vivências formativas, como as destacadas pela Professora Fluidez das Águas, na relação que faz com a BNCC. Para Barbosa:

A pedagogia, especialmente aquela realizada com crianças pequenas, é basicamente uma profissão relacional. Não se é docente com aquilo que se têm no ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar e outras tantas características que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor. (BARBOSA, 2016, p. 136).

Essas possibilidades de articular o processo de conhecimento teórico às vivências práticas também foram destacadas pelas professoras, em outros momentos do processo de formação inicial, conforme recortes apresentados a seguir:

Nosso estágio foi muito bom, aham! É que assim a gente estudou no, no curso e aí eu não me lembro detalhes, assim do curso, na pedagogia, né! Mas a gente aprendeu muitas das coisas que eu acho que a gente está até vendo agora, por exemplo respeitar as crianças, e isso desde Educação Infantil, de não limitar ela, estimular e de levar atividades assim de acordo com as necessidades. Várias coisas eu lembro de quando eu estava no estágio, assim, eu ficava pensando na, nas possibilidades que eu tinha visto no curso, para botar em prática. Então eu acho que isso foi bem, bem bom pra isso, e realmente, eu considero que o estágio, que o meu estágio da Educação Infantil foi muito bom, eu gostei bastante! Eu fiz no berçário! (LUZ).

Tinha que fazer uma pesquisa no entorno da escola, sobre as famílias, tanto que a gente tinha que ter uma família parceira de uma escola, que daí eu fiz com uma Escola de Educação Infantil mesmo, que era onde eu já tinha feito estágio. E daí a gente entrevistava as famílias. Fiz até o estágio depois sobre isso, tudo focando a família, a escola, o entorno da escola. Ham, a valorização do que as crianças já traziam de casa, essas coisas. (METAMORFOSE).

Talvez a observação, assim, a professora era muito boa [...] ela era muito afetuosa com as crianças, sabe? Talvez esse amor que ela tinha pelas crianças, esse cuidado assim, essa forma de ensinar cuidando [...] Bem interessante! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

[...] Foi bom observar, assim, tinha umas coisas que eu percebia, naquela época, que até bem pouco tempo atrás era assim também, mas que agora está mudando um pouco. Era uma preocupação das crianças estarem se sujando ou saindo fora daquela rotina preestabelecida, e a gente, por exemplo, queria que as crianças comessem sozinhas, né? A gente tentou, mas isso não era uma prática da daquela sala! Então essas coisas assim que saíam fora dessa rotina, incomodavam bastante! De uma forma ou de outra...Mas eu observava que não tinham, eu não via, intencionalidade, planejamento [...]. (LUZ).

Pelas interlocuções referidas, nota-se o quanto as vivências práticas da docência na Educação Infantil, oportunizadas na formação inicial, foram momentos ricos, repletos de relações com os saberes oriundos dos conhecimentos pedagógicos educativos propostos pelos diferentes componentes curriculares da formação. Cabe salientar, ainda, que as trocas e as contribuições de momentos teóricos e práticos também são recordados nesta relação de constituição da docência, enquanto etapa de formação inicial: *“Eu lembro de seminário, de apresentação com os colegas, das observações...e a parte prática também e eu fazia planejamentos!” (LUZ).*

A relação das vivências e das práticas, bem como as aprendizagens coletivas, buscadas na interlocução entre pares, e a significação de conceitos fundantes da formação - humana e pedagógica - marcam os possíveis indícios de pesquisas muito atuais no campo da formação de professores(as). Isso significa e contextualiza essas ações coletivas como caminhos possíveis para romper com aquilo a que Nóvoa se refere como “fortes tradições individualistas” (2011, p.20) na formação e nas práticas pedagógicas. Ele salienta ainda que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe [...]” (NÓVOA, 2011, p. 49). A participante Registro evidencia esse trabalho colaborativo:

Eu estudava em Taquara e minhas colegas de trabalho aqui em São Francisco, todas faziam UERGS... Elas já estavam mais adiantadas, faziam oito cadeira, e eu ia de 3 em 3, mas, assim, eu conseguia trocar muito com elas, eu falava: - Eu estou lendo lá um livro, elas diziam, ahaa nós já lemos aqui. Nossa, elas eram maravilhosas, pensa, daí como elas já tinham uma caminhada.... Aha tal professora pediu para levar um caderno de anos iniciais para a gente poder ver como é a abordagem do professor. Aí tudo elas me conseguiam sabe, pensa livros... eu fazia muitas trocas com elas UERGS e FACCAT, muito parecido o conteúdo programático. (REGISTRO).

Parece estar subjacente aqui inclusive a possibilidade de práticas coletivas mesmo em universidades diferentes, porque o poder da partilha se engrandece, rompendo barreiras territoriais para ampliar e tecer caminhos constitutivos da

docência. Esses caminhos também encontram no(a) professor(a) – formador(a) - uma referência em possíveis ações pedagógicas e em princípios a serem contemplados nas práticas educativas quando forem professores(as) e, ainda, as possíveis ações que não são expressões positivas, como possíveis pontos de indagação para a não reprodução, posteriormente, enquanto profissional dessa área:

Ai em mim - a graduação - só deixou marcas positivas, porque era uma coisa que eu queria muito, era uma busca minha. Eu fui fazer graduação porque eu quis, eu tinha esse desejo e, assim, o que eu pensava, logo que eu analisava muito, até como as professoras davam as aulas né, e eu pensava assim, sempre, em tirar o melhor, seguir os melhores exemplos e aquilo que eu não achava muito legal eu pensava assim, não vou repetir, na minha sala de aula. E outros, que nem a Coordenadora disse né, alguns sim e outros também, porque (risos) a gente daí não quer fazer igual! (risos)... (LUZ).

As expressões eloquentes desta subseção demonstraram o quanto esses processos vivenciados na formação inicial, até o momento mensurados, subsidiaram o repertório docente, pelas inferências relacionadas aos diferentes momentos desse processo formativo: momentos teóricos, práticas coletivas, práticas individuais, planejamentos, apresentações em seminários e observação da ação da própria professora. Porém, esses conhecimentos e essas práticas são necessários para todos os(as) professores(as), independentemente da etapa em que atuam, já que são saberes e fazeres da “formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) (TARDIFF, 2014, p. 36)”. Isso faz com que se reconheça e se problematize a ausência das peculiaridades da ação docente e da infância nos currículos de Pedagogia: “*Voltado para a Educação Infantil eu não tive nenhuma prática, só para anos iniciais [...] Nem no meu Magistério. A única coisa que eu tive foi uma formação em serviço*”. (REGISTRO).

Barbosa (2016) destaca ainda a importância de se reconhecer que o curso de licenciatura em Pedagogia tem falhado com relação à formação de profissionais para atuar na Educação Infantil, apontando que as culturas infantis não são estudadas. Além disso, ações específicas dessa etapa da Educação Básica são tratadas de modo superficial, ou, simplesmente, não existem nos componentes curriculares da graduação. Para Barbosa:

As crianças de 0 a 3 anos são invisíveis nos currículos [...] as brincadeiras e os jogos não têm relevância na formação [...] o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na educação infantil; a

alimentação, o sono, o banho perdem o seu caráter pedagógico. (BARBOSA, 2016, p.133).

Os pressupostos discutidos ao longo desta seção significam princípios importantes e podem reverberar em práticas que ampliem as especificidades da Educação Infantil, na formação inicial:

- Ampliação e ressignificação - no currículo da graduação - das relações teóricas pertinentes à infância e à docência para essa etapa da educação;
- Garantia de espaços/tempos suficientes para estudos e pesquisa entre os estudantes - visto a grandiosidade dessa especificidade - bem como para a ampliação teórica e de pesquisas para essa fase do desenvolvimento infantil;
- Ampliação das experiências teóricas e práticas, com instâncias e mecanismos de aproximação da universidade com as escolas de Educação Básica, inclusive com análise de práticas;
- Práticas coletivas - na universidade - inclusive abrindo a interlocução entre diferentes instituições de ensino superior, para a construção e a análise de planejamentos específicos da Educação Infantil.

Busca-se, com essas reflexões, a ampliação de saberes e fazeres docentes específicos à Educação Infantil, objetivando práticas mais contextualizadas, mais inovadoras e com maior reflexão das peculiaridades da primeira infância. É fundamental, na formação inicial, instigar esse espaço/tempo de revelações pedagógicas sobre o universo infantil em sua multiplicidade de vivências e de experiências tão peculiares e distintas de outras etapas da Educação Básica.

9.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Pois era só dar boas-vindas e música; formação mesmo, em si, não! Eu, para mim, a formação é fundamental. (LUZ).

Esta seção tem como intencionalidade mapear as instâncias/iniciativas e as marcas que compõem as professoras de Educação Infantil, oriundas da formação continuada²⁸. Essa significação é compreendida, nesta pesquisa, como “constituição ininterrupta”.

²⁸ Adotar-se-á a etimologia das palavras para dar significado à expressão “formação continuada”. Formação vem do latim “formatio”, que significa “ato e efeitos de formar algo, constituição, criação”. Continuada vem do latim “continuus”, que significa ininterrupto. Pesquisa realizada em: <www.dicio.com.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

Salienta-se que o processo de formação continuada se apresenta, de acordo com a LDB, artigo 62, como um dever do Estado e como um direito docente. “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (Incluído pela Lei n. 12.056, de 2009). Nessa perspectiva, constata-se que esse direito é ofertado e também vivenciado de diferentes formas pelas professoras e pelos professores de Educação Infantil que atuam na realidade brasileira.

Na próxima seção, serão apresentadas as narrativas que tecerão como esse processo vem se legitimando no contexto atual das interlocutoras da pesquisa, bem como as possibilidades de novas representações nesse campo.

9.2.1 Formação continuada enquanto necessidade

A gente tem essa NECESSIDADE, sabe?! A gente quer aprender e estar por dentro do que está acontecendo [...]. (LUZ).

Necessidade é um preceito importante, inerente à vivacidade humana, capaz de manter acesa essa busca por novas significações e contributos à prática docente. Ao compreender a importância das perspectivas interacionistas no processo de aprendizagem e se relacionarem esses preceitos com a aprendizagem, não só a infantil, mas também com as aprendizagens adultas, será possível contextualizar o quanto o meio e o outro – sujeito - são imprescindíveis no processo contínuo de aprendizagem. Acerca disso, as professoras Registro e Luz, respectivamente, declaram:

Com certeza, eu acho que ela deveria ser sempre contínua, mas eu acho que ela está um pouco estagnada, até porque eu parei, no caso assim, de estudar, né! Eu fiz a graduação, fiz especialização, eu fiz psicopedagogia institucional só. Mas assim, eu não vou dizer que eu me debruço, que eu tenho um grupo de estudos, ou que eu mesmo, sozinha, seja uma autodidata, para buscar. Eu não tenho feito, mas eu entendo essa minha INCONCLUSÃO, que eu estou sempre aprendendo, mas eu sou bem interessada, eu vou, eu gosto de trocar... (REGISTRO).

Estamos sempre aprendendo, até porque a humanidade está em evolução, a tecnologia, a natureza sempre em movimento, o professor tem [...] são muitas coisas pra estudar, muitos detalhes, e daí pensando que as coisas estão sempre em movimento, para isso o professor nunca vai estar pronto. A formação sempre me ajuda, acrescenta, ouvir coisas que a gente não tinha ouvido, experiências, assim, eu sempre aproveito! (LUZ).

Essa inconclusão, referenciada por uma das interlocutoras, é salientada por Freire, quando destaca que “o inacabamento do ser humano, ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento.” (2015, p. 50). Esse inacabamento é uma fonte desafiadora, mobilizadora e fundante na compreensão de que “só uma experiência de fato significativa e de acordo com as inquietações pessoais pode se configurar como um incômodo capaz de proporcionar mudanças nos *habitus* do educador” (PROENÇA, 2018, p. 23, grifo do autor).

Entrelaçar essas possibilidades mobilizantes, capazes de provocar esses “incômodos” no processo de constituição da docência, é um grande desafio, uma vez que essas variantes estão relacionadas às possíveis ampliações de repertório e mudanças no campo da docência na/para a Educação Infantil. Uma incidência formativa destacada, que pode significar “mobilizante”, perpassa a perspectiva mais prática e mais concreta, envolvendo o ato formativo docente mais vivencial. Para as entrevistadas:

E eu gosto mais das oficinas e palestras práticas, aquelas que a gente faz para aprender, porque essa coisa de ficar só falando, só falando, às vezes a maioria não presta atenção. Então eu acho que a gente aproveita mais, quando é prático, do que só teórico. (Fluidez das Águas).

E que que disponibilize materiais me parece! Para que a gente se estimule a buscar esses materiais, recursos. (Luz).

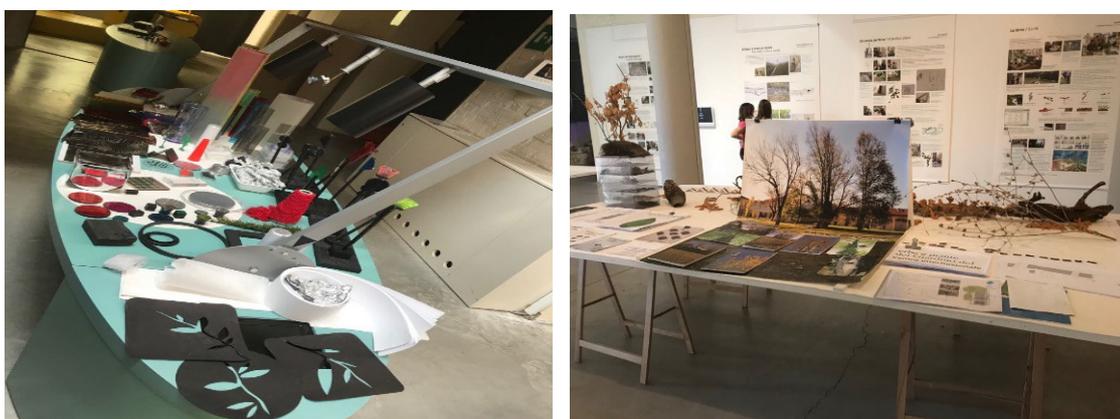
É uma coisa é consequência da outra! Tu vê, depois prática, tu vê alguém fazer! (Fluidez das Águas).

Barbosa (2016) salienta que um(a) professor(a) de crianças pequenas tem uma forte relação com a ação, em decorrência desse corpo que se movimenta constantemente junto às crianças, até pelas vivências do seu cotidiano junto às crianças. De acordo com o autor, é “[...] a artesanaria de um saber que se produz em contexto, com a técnica que se quer apurada, a elaboração de materiais, com o modo de registro das práticas, com temas teóricos e práticas pouco desenvolvidas na formação inicial” (p.134).

Essa reflexão faz com que se possa compreender a importância das relações e das interações, para que novas aprendizagens sejam significativas e, dessa forma, possam se consolidar. As interlocutoras indicam essa possibilidade de utilização das múltiplas linguagens durante as formações, com perspectivas mais práticas e mais vivenciais.

Nesse momento da escrita, não há como não rememorar as vivências obtidas junto ao Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, na Itália, em 2018, quando essas possibilidades se fizeram presentes no processo formativo docente, uma vez que o Ateliê²⁹, junto ao Centro de Pesquisa (conforme mostra a figura 17), possibilita esse contato com as materialidades e essas relações entre teoria e objeto. A sensibilidade estética, nessas vivências, ganha força e significado, traduzindo a essência desses encontros e a profundidade de uma aprendizagem.

Figura 17: Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, na Itália (2018)



Fonte: Arquivo pessoal da autora no álbum de imagens da Imersão Formativa em Reggio Emilia, em 2018.

Entende-se ser um grande desafio, e até mesmo um esforço complexo, definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética. Talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Um fio fino ou uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem ou um gosto de comida. É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz. É desejo, é significado, é maravilhamento e curiosidade (VECCHI, 2017).

Percebe-se o quanto a sensibilidade estética das relações estabelecidas, presente nos encontros dos sujeitos com as materialidades, pode se tornar um “ativador de aprendizagem” (VECCHI, 2017, p. 28), mostrando-se uma perspectiva formativa importante. Isso merece mais atenção e espaço nos processos de

²⁹ Na abordagem reggiana, o termo “ateliê”, como explica Veia Vecchi, “[...] foi escolhido porque pensávamos ser a metáfora mais adequada para um lugar de pesquisa, em que imaginação, rigor, experimentos, criatividade e expressão se entrelaçariam e se complementaríamos uns com os outros”. (DAHLBERG; MOSS, 2017, s/nº).

formação continuada na realidade brasileira, para que - quem sabe - se possa legitimar como uma iniciativa a compor novos repertórios formativos.

9.2.2 Um coletivo aberto: pesquisas e saberes distintos na constituição docente

A importância de ir além dos conhecimentos ditos como “pedagógicos³⁰”, colaborando com uma formação mais ampla, com características socioculturais, em que a professora é convidada a fazer uma leitura de mundo mais abrangente e que possa complementar e “acrescentar” o seu processo formativo, é um indício importante que foi destacado pelas interlocutoras. Luz avalia que:

Para mim, o contato com o mundo é importante, é tipo assim, estar em contato com música, com outras pessoas, que talvez não sejam as mesmas que tu estarias em contato que tem afinidade, mas buscar conhecer, sabe? E também através da cultura, teatro, a música, a dança, tudo isso querendo ou não soma. Se tu é um professor, pode ser excelente, mas se for bem fechado, tu não consegues passar essa visão de mundo para as crianças. (LUZ).

Rinaldi (2014) destaca o quanto a cultura do(a) professor(a) deve ser ampla e transitar por muitos âmbitos do saber, não só pedagógico ou psicológico. “É um professor culto não só porque *sabe* um saber multidisciplinar, mas, sobretudo, porque tem a cultura da pesquisa, da curiosidade [...]”. (RINALDI, 2014, p. 90, grifo da autora).

Sobre isso, opinam as interlocutoras em suas narrativas:

Penso no conhecimento cultural. Ele, de certa forma, acrescenta no pedagógico, né?! Em ter conhecimento de novas visões de mundo, porque às vezes, né, a gente tendo acesso a várias coisas pode trazer várias possibilidades também para dentro da sala. (LUZ).

Amplia, né?! Eu penso como a Luz, quanto mais diversos forem os saberes, mais possibilidades a gente vai ter. A gente vai ter um arcabouço muito maior de conhecimento, de possibilidades... Sim, eu acho que não só o específico, tem o específico é importante..., mas a gente pode ampliar, né? Diversificar! (REGISTRO).

As interlocuções apresentadas apontam para essa multiplicidade de saberes e para essa ampliação de olhares no que se refere à formação docente. A expressão “arcabouço³¹”, dificilmente percebida e/ou utilizada pelas professoras e

³⁰ Refere-se à pedagogia, ciência que se dedica ao processo de educação dos jovens, estudando os problemas que se relacionam com o seu desenvolvimento. Princípios da pedagogia. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pedagogico/>>

³¹ Qualquer estrutura que sustenta ou serve de base para algo. Conjunto do que é necessário para uma construção. Disponível em: <www.dicio.com.br>. Acesso em: 14 set. 2020.

pelos professores de Educação Infantil, fez com que se pudesse pensar uma via etimológica significativa, pois complementa a hipótese da existência de uma base que compõe os saberes e fazeres docentes, ou seja, um arcabouço formativo. A ampliação desse repertório, para além da ação pedagógica, apresenta-se como uma instância importante a ser qualificada nesse processo, podendo incidir em novas práticas formativas.

A ampliação das concepções de infância vivenciadas pelas professoras nos seus diferentes tempos de atuação docente também pode fazer parte desse arcabouço formativo. Isso porque se constata essas diferentes vivências de práticas de infância desenvolvidas ao longo dos tempos pelas docentes:

É que na verdade a escola infantil parece que não fazia parte do mundo, né. Parece que ela era um elo que tu não podia mostrar o mundo para as crianças, e com essa nova abordagem que a BNCC traz, está buscando isso, mostrar para a criança que a escola faz parte desse mundo... E que é tudo uma coisa só, né, então quanto mais informação tu tens, que tu leva para as crianças, vai ser muito melhor, né?! Parece que antes deste movimento tinha que se fazer um mundo imaginário, né?! Parece que tinha que se criar um mundinho assim...Que meu “filhinho” não pode saber disso, né. Então parece que não fazia parte, e agora não com essas novas práticas as realidades são mostradas...Parecia que a escola tinha uma coisa assim que era só dela [...]. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Sim, tudo no diminutivo! (risos)... Até para falar com a criança, aquela fala... É bem essa coisa! Uma realidade diferente! (REGISTRO).

[...] Vamos brincar de casinha, vamos brincar de bonequinha, a bonequinha do pequeninho... Eu acho que é bem isso, é uma superproteção mesmo! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

O mundo do faz de conta! (METAMORFOSE).

Na própria escola a gente tinha medo assim de misturar o bebê com o maternal, medo de se machucarem, ou no parquinho, não misturavam muito as turmas e por aí tu já vê! (REGISTRO).

Analisar essas incidências contextualizadas faz com que, mais uma vez, seja necessário olhar para as concepções que norteiam as ações docentes nos contextos das escolas infantis, buscando novas fertilizações para a superação de paradigmas que permeiam essas práticas de excessos de “superproteção”, de “infantilização” da infância e de “incapacidade infantil”. Soares, Sarmiento e Thomás (2005) destacam a importância de se considerar a participação das crianças nas investigações, sendo esse um passo importante na construção de uma “disciplina das ciências sociais que procura ouvir a voz das crianças” (p.01), assumindo, assim, que elas são atores

sociais, competentes na formulação de interpretações sobre as suas vivências e reveladoras das realidades sociais em que se inserem.

De modo geral, o cotidiano vivido nestas instituições não corrobora com este pensamento, pois o modelo de prática educativa vivenciada no dia a dia de grande parte das escolas de educação infantil contempla os saberes considerados importantes como *objetos a serem transferidos*, numa sequência sempre igual de atividades planejadas e *rigorosamente* executadas e avaliadas. Atos e situações vivenciadas pelas crianças com grande significado para elas, por vezes, são considerados banais e sem importância pelos adultos. A organização do cotidiano está baseada, muitas vezes, em uma rotina elaborada sem a participação das crianças. (BARBOSA; HORN, 2019, p.18, grifos dos autores).

Dessa forma, é fundamental entender que “A formação em contexto começa, portanto, na desconstrução do modo tradicional de fazer pedagogia da infância” (BARBOSA, 2016, p. 88). Revela a necessidade de se nutrir de uma concepção de infância que possibilite novas ações pedagógicas, mais abertas, mais significativas e mais autorais para adultos e crianças, mesmo que, nos indícios analisados, parece descontextualizar o que já está naturalizado.

Repensar as relações e interações entre adultos e crianças é um grande desafio, porém há um dado constatado que pode reverberar em contributos importantes. As interlocutoras salientam que as concepções que compõem a BNCC podem se configurar como uma mudança de práticas e, ainda, como possível ampliação de paradigmas, refletido no movimento – coletivo - que vem sendo proposto para o estudo da legislação. Esse indício poderá se configurar na ampliação de novos saberes e fazeres, até por entender que a cultura individualista ainda predomina nas ações pedagógicas na Educação Infantil, conforme destacam as participantes da pesquisa:

Eu acho que hoje a formação é um projeto individual! “Cada um para si e Deus por todos!” (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

ENGATINHANDO...tipo assim, né, com quem eu me relaciono bem eu troco, né. E tem algumas práticas coletivas, mas é na semana da criança, da família na Escola, que daí todo mundo trabalha junto e tu precisa ver que atividades prazerosas que são, mas no dia a dia, no máximo, é assim, é trocar os brinquedos, porque eles estão enjoadozinho, já perderam o interesse, daí a gente se troca, mas só! Tem esse individualismo também com as crianças, os alunos da turma da professora tal... (REGISTRO).

Até tem uma cultura de colaboração, mas é assim tipo em grupinhos, né. Tem umas profes que se dão melhor com as outras, daí aquelas fazem, daí tem outras que formam outro grupo, e daí assim vai separando meio o que era para ser coletivo, né (risos). (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Eu acho que entre alguns sim, mas não é um movimento que a escola é super unida e tal, não vejo isso, mas que falta um incentivo [...] por parte

também da gestão da escola também não existe esse (fez um gesto com a mão). Eu acho, é tudo coisa que eu fico refletindo, será que é? Será que não é?! (LUZ).

Eu acho que é bem individual, até gostaria que não fosse, mas acho que a formação que a escola e a rede oferecem poderia proporcionar momentos de trocas, que transformasse o individual em algo mais coletivo. (LUZ).

Eu acho que teria que ter mais planejamento assim dos professores juntos por faixa etária! Porque isso, além de ter mais ideias, aproximaria uma turma da outra! Porque se não fica cada um só no seu canto... E acaba cada um fazendo o seu, e as crianças acabam ficando só ali onde tão na turma dela. (METAMORFOSE).

Rinaldi (2017) permite refletir que a dimensão do colegiado, ou seja, do trabalho em equipe dos professores não significa a soma de pensamentos individuais, mas se configura como uma maneira de pensar e construir juntos. Há os direitos e as perspectivas individuais, mas há, também, direitos coletivos, o que perpassa as condições de trabalho, tempos, espaços e a participação efetiva dessas instâncias fundantes para a realização de práticas mais coletivas (docentes, gestores, funcionários e famílias).

Nesse sentido, não se trata somente de uma reivindicação do grupo docente por práticas mais coletivas, mas de um cruzamento entre pensar as possibilidades e as condições de trabalho (tempos e espaços) para que essas práticas possam se legitimar no cotidiano da Escola Infantil. Sobre essas condições de trabalho, algumas narrativas foram tecidas:

Eu não achei que eu iria viver pra ver isso acontecer, a hora atividade ser implantada aqui no município. (REGISTRO).

Eu tenho, a minha carga horária é 20h. Tenho 6 horas de hora atividade. É um dia e meio, porque trabalho 4 horas por dia. Daí eu planejo, eu acho muito interessante. Quando eu planejo, meus alunos ficam com uma professora. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Tem uma sala que é só para hora atividade. Nessa sala, tem livros para pesquisa, tem aqueles livros assim BNCC, RCNEIs, tem muitos livros excelentes de desenvolvimento infantil. A diretora se coloca à disposição, e até empresta para trazer para a casa. Tem materiais didáticos-pedagógicos, assim, se você quiser ficar preparando um cartaz, tem tudo ali, e o que não tiver a gente pede e ela já compra. Tem computador, tem internet, até porque a chamada agora é para ser via aplicativo, daí dá para fazer tudo ali. (REGISTRO).

Tem uma salinha lá onde a gente fica, tem um computador, tem tudo, um material lá, daí a gente pode usar livremente. Sim, tem bastante livro, livro de historinha, livro sobre assuntos do professor mesmo, tem bastante coisa, material de pesquisa, e o computador tem acesso à internet. (METAMORFOSE).

Pelas interlocuções apresentadas, nota-se que há condições de trabalho instituídas como política pública no município pesquisado (hora-atividade de 1/3 da carga horária, bem como um espaço específico e materialidades para o planejamento). Dessa forma, parece que as novas culturas colaborativas, como mencionadas pelas professoras, possuem terreno, envolvendo espaços-tempos para se legitimarem, mas se compreende que será necessário o querer e o estar disposto de toda a equipe a repensar como essas condições de trabalho estão sendo utilizadas ou poderão ser utilizadas. Parece que a forma de utilização e as organizações desses tempos e espaços podem ser um ponto importante a ser refletido/ressignificado, até porque, de forma quinzenal, o tempo destinado da carga horária para planejamento é cumprido em casa.

Daí uma semana é na escola, uma semana é em casa. Tem o lado positivo e tem o lado negativo, né (risos). Na escola, a gente consegue focar mais no planejamento, nos pareceres, nessas coisas mais burocráticas assim. E em casa, daí a gente consegue fazer mais as outras atividades tipo, se quer montar uma história, se quer hum encapar uma caixa. Só que daí tem aquela história, né, se tem criança em volta, ela tá o tempo todo chamando (risos).(METAMORFOSE).

Iniciativas de pesquisas relacionadas às práticas mais coletivas e colaborativas na Educação Infantil, desenvolvidas em outros países, tanto as desenvolvidas em Portugal - “formação em contexto³²” - e na Itália – “colegiado³³” - reverberam as múltiplas formas de organização. Porém, é fundamental, nessas implicações formativas, que os tempos possam ser ressignificados para o desenvolvimento de práticas de planejamento e estudos – coletivos - no âmbito da instituição.

Assim, fica disponibilizado um horário para essas reuniões (duas horas e meia por semana) [...] os funcionários escolhem uma sala para o encontro, que estimule a troca e o estudo em conjunto e disponha de equipamentos (audiovisuais por exemplo). A única exigência é a interação, pois esse tempo é reservado para que estejam juntos com um coprofessor, com todos os funcionários da escola, com o pessoal de outras escolas -, sendo que o primordial é a comunicação. (RINALDI, 2017, p.243).

Essas organizações em equipe, definidas como estratégias/planejamentos da rede de ensino e/ou da escola, convocam, ao abrir espaço, a perspectiva pública/política/coletiva da docência na Educação Infantil, sendo uma organização

³² “Formação em contexto” é uma expressão desenvolvida por Oliveira-Formosinho para se referir à formação na escola, no coletivo de professores. (2016, p. 93).

³³ Colegiado refere-se ao trabalho em equipe: professores, pedagogistas, atelieristas. (RINALDI, 2017, p. 241).

importante para um planejamento mais colaborativo/reflexivo. Sobre essa incidência, de momentos formativos nas escolas, as professoras relatam:

Não acontece formação na Escola. Não tem formação na Escola. As reuniões são só administrativas. E essas ela faz assim em horário de trabalho mesmo, ela chama a gente e aí ficam as atendentes com as crianças, e aí ela chega e passa assim, conversa com a gente. Essas são bimestrais, que a diretora precisa se reunir com a gente. E então as da Rede ocorrem duas vezes no ano, na abertura do ano letivo e no meio, quando volta do recesso, ali nas férias de inverno, tem também [...]. (METAMORFOSE).

Só administrativo... Eu acho que a diretora - tipo assim, como vou dizer...da parte dela né, pra ela não ter que se estressar muito assim, para evitar, porque isso é uma coisa bem complicada, né? Tem professor que acha bom, mas tem professor que não gosta, tem professor que não quer mudar, daí às vezes da aquelas polêmicas do disse, que disse. Daí então fica cada um na sua, na sua salinha com aquela autonomia, faz o que tu quer, acho que ela só intervém mesmo quando ela vê que é uma coisa muito séria, senão ela fica mais com as funções mais administrativas [...]. (REGISTRO).

Reunião pedagógica focada para o pedagógico mesmo eu acho que é muito pouco. Geralmente é mais recados, avisos, essas coisas. Não! Eu acho que é tudo mais assim, até porque tem via secretaria de educação, né, acho que, talvez, seja por isso. Acontece geralmente quando precisa passar algum aviso assim. Quando acontece alguma coisa daí a gente é chamado. Mas geralmente é mais no início do ano, e ali no meio do ano, quando tem aquele seminário lá. Duas vezes no caso do ano, mas mais geral assim. (METAMORFOSE).

Percebe-se o quanto as iniciativas da escola enquanto um contexto formativo/reflexivo dos saberes e fazeres docentes podem ser qualificadas. Isso porque há um desejo e uma necessidade, como as interlocutoras da pesquisa destacam, de diálogos mais colaborativos e mais partilhas entre os docentes.

A formação em contexto é, portanto, um veículo para a transformação da pedagogia da infância porque se constitui em desenvolvimento praxiológico. Porque visa à transformação da ação profissional como transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96).

Essa abertura ao diálogo e à escuta são preceitos freirianos que convidam a assumir outras posturas e outra disponibilidade para com o outro e para com o(a) profissional mesmo, na medida em que a escuta atenta do outro e suas contribuições podem enriquecer – duplamente - quem escuta e o escutado. Conforme Freire, é preciso “[...] escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2015, p. 117). Dessa forma, as iniciativas de encontros podem se constituir como esse espaço de escuta profunda, qualificada e respeitosa, em diferentes momentos do cotidiano docente:

A gente nunca teve esse espaço dentro da escola, realmente assim é uma coisa bem legal, por exemplo, os professores repassarem seus conhecimentos, acho legal, exemplo, toda a última quarta do mês duas horas, pra quem fez formações, os professores poderiam deixar pré-agendado, tipo: “- Olha eu aprendi tal coisa e queria compartilhar isso”. Ou, aha, vou fazer uma oficina, vou usar tanto tempo sabe poderia até ser organizado num estilo formação. Num formato de formação, mas também não precisava ser uma coisa mirabolante, dá pra ser simples (corta o áudio). Acho que isso é uma forma de trazer suas formações, mas ao mesmo tempo os professores com o tempo se sentiriam mais à vontade de compartilhar. (LUZ).

Ahaaa eu também preferiria fazer - a hora do planejamento - com uma colega, do que ficar sozinha. Porque a troca é muito boa. Então eu gosto de trocar, a gente fica sabendo, então uma dá uma ideia. Eu acho que é mais produtivo, nesse sentido, porque se fica só eu com as minhas ideias, aí fica tão complicado... (REGISTRO).

Eu acho que deveria se também por faixa etária, os professores! Até pra ter uma troca de ideias... (METAMORFOSE).

Constata-se que a possibilidade da escola se transformar em um espaço formativo é um caminho a ser tecido, pois, mesmo que as iniciativas de condições de trabalho já estejam legitimadas, há a necessidade de um entrecruzamento das questões visibilizadas e destacadas pelas docentes, no intuito de ampliar essas práticas formativas. Nessa ampliação, as docentes também salientam o quanto as contribuições da coordenação pedagógica podem se legitimar como outros olhares e novas possibilidades nesse processo formativo, tanto na contribuição de (re) organização das novas estruturas formativas, quanto na visibilidade e escuta da ação docente, buscando ser este “bom escutador” (FREIRE, 2015, p.117), disponível a ser os outros olhos dos(as) professores(as) em seu processo formativo e desenvolvimento pedagógico. “Porque às vezes uma coisa que a gente não consegue ver, e ele consegue, então já ajuda bastante.” (Metamorfose).

Oliveira-Formosinho (2016) avalia que a formação em contexto objetiva a mudança de práticas e se insere e se desenvolve em companhia com o formador - o mediador pedagógico - implicando que esses sujeitos do processo saiam do “isolamento a que a pedagogia tradicional implícita condena os profissionais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96), para entrar em contato, em diálogo e em escuta com a vivacidade e a riqueza de viver outros modos e outros caminhos formativos na constituição de práticas mais democráticas e participativas de constituição e ampliação de saberes e fazeres docentes. De acordo com as entrevistadas:

Eu acho fundamental a ação do coordenador, até vou te dar um exemplo, esses dias a secretaria Valquíria me ligou, precisa ver como ela me motivou. Digo assim, às vezes a gente não quer participar de um evento ou de uma formação, mas até a fala do coordenador ele passa e ele te convence sabe, eu acho que faz toda a diferença. A gente sabe, né, qualquer dúvida que tenho vou me dirigir direto a ele, né? Até porque eu entendo que ele tá ali pra resolver essas questões, a gente vai sentar e resolver junto. Agora, com a nova coordenadora, não sei como vai ser, porque ela só disse assim que ela estava no lugar né da coordenação, mas a gente não teve nenhuma tratativa, nada nem pra conversar. (REGISTRO).

O ano passado a coordenação não foi muito ativa, assim porque era um coordenador pra várias escolas, então ele ia pouco lá na escola. E esse ano que teria o coordenador (risos) o tempo todo, no fim não teve mais praticamente escola, daí eu não sei ti dize! Ah, eu acho que ele tá ali pra ajuda a gente. Então toda ajuda sempre é bem-vinda. (METAMORFOSE).

Os coordenadores nunca deram nenhuma ideia pra gente, tem que sempre ser criativo, inventar, falar com os colegas, pesquisar! (REGISTRO).

Percebe-se o quanto são importantes esses “outros olhos”, representados pela figura do coordenador pedagógico, para a qualificação/problematização das ações pedagógicas, sendo que essas outras lentes poderão inferir mediações que contribuam com novos saberes e fazeres. Além de ter a figura do coordenador, a diferença estará na atuação sistemática desse outro adulto, objetivando contribuir com novos caminhos e novos contributos, perpassando a desconstrução e a problematização desses fazeres e saberes rotineiros “que sempre foram assim” para uma pedagogia que analise e potencialize o cotidiano, as relações e as transformações “[...] visando às pedagogias participativas, inscritas numa visão de mundo humanista e democrática e nas teorias socioconstrutivistas.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 98).

Essas novas construções formativas podem estar amparadas em processos mais contínuos e sistemáticos, como apontam as professoras entrevistadas:

Das formações que a prefeitura oferece... até agora a gente está tendo mais seguido, mas, antes não tinha e quando tinha eu achava muito fraco. Pois era só dar boas-vindas, música e formação mesmo, em si, não! Eu para mim a Formação é fundamental, ela contribui desde o tratamento com a criança, que para mim também é pedagógico, até a parte de conteúdo... Isso! Pra não ser uma lá de início de ano e uma lá no meio do ano, assim meio só pra que teve um evento... (LUZ).

A questão da continuidade, né, não é igual quando a gente ia numa formação lá na UAB (Polo Universitário). Era aquela e acabou, mas agora não, estão tendo continuidade, é diferente, né, a gente dá essa continuidade também. (REGISTRO).

Constante e acredito que que contemple as nossas angústias, né?! Que tire as nossas dúvidas. [...] (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Essas narrativas, descritas anteriormente, abrem caminhos para pensar em processos reflexivos mais contínuos, em que o conceito de “formação” passa a ser constituído com autoria por todos os sujeitos, ao se compreender este momento como um espaço e tempo para pensar acerca de “dúvidas” e “angústias” sem relacionar o ato formativo a um “evento”. Demarca-se uma ampliação da “formação” como vivências oriundas das relações e das situações vividas no dia a dia. Oliveira-Formosinho (2016) destaca que o cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, “[...] pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal” (p. 21). Para Luz e Registro, a formação é:

Constante! Contínua! Como tá sendo! (LUZ).

Ah! Isso aí! Constante (risos)... Todos aqueles que vão surgindo ao longo! Que venham de interesse, né, aquilo que a gente tá trabalhando, desenvolvendo. (REGISTRO).

A inserção da continuidade nos atos reflexivos e dialógicos e, por isso, formativos é um dado empírico de extrema relevância e potência, implicando a busca por práticas de continuidade, que possam apoiar e garantir as especificidades das infâncias, das autorias dos adultos e das crianças, garantindo continuidades educativas de ações, de diálogos e de formações. Uma possibilidade que se insere nesse contexto são as práticas de documentação pedagógica³⁴, a fim de tornar os múltiplos registros das experiências vivenciadas por adultos e crianças uma oportunidade de aprendizagens.

Rinaldi (2017) compreende o processo de documentar, mediante a coletânea de registros variados (vídeos, narrativas, notas escritas, tabelas e imagens), como uma oportunidade de tornar visíveis as aprendizagens infantis e também como um recurso formativo. Mas o processo de documentar não perpassa somente a coleta desses materiais, mas, sim, a escuta - no sentido profundo e sensível da expressão - a fim de mover observações qualificadas, registros significativos e interpretações aprofundadas dessas vivências. Toda essa documentação pode se transformar em conteúdo, em vestígios e em pistas dos processos de aprendizagens infantis, mas, sobretudo, em materiais que oportunizam outra cultura formativa, a de análise

³⁴ Documentação pedagógica é um conceito de origem reggiana (italiana) capaz de produzir “traços/documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo” (RINALDI, 2017, p. 129).

coletiva dessas práticas, no interior da escola infantil, visto não haver uma cultura de documentação e de registros como elemento formativo. Conforme Metamorfose e Registro:

A gente que anota alguma coisa, assim no caderno, nós no caso. Não tem uma prática coletiva assim de ter um material de registro de escrita desses momentos, ou que analisamos isso em reunião.(METAMORFOSE).

Não temos prática de análise dos registros. Na reunião só se ela lavra uma ata, eu acho que ela faz uma ata, que é um registro, é porque depois passa para nós assinarmos [...] e tem ela faz uns lembretes para cada professor e coloca no mural que temos na sala. Não há práticas mais coletivas, tanto de planejamento como de documentação de registros coletivos, não temos.(REGISTRO).

Observa-se a necessidade de ampliação do conceito e das práticas de registros de documentação pedagógica como uma oportunidade formativa de enriquecer e fundamentar novas ações pedagógicas, compreendendo-se essa como uma “[...] formação real que decorre da troca, da comparação de ideias, da discussão e do coleguismo” (RINALDI, 2017, p. 110). O processo de documentação, enquanto um elemento formativo, é uma via importante de reflexão e de contributo para novos saberes e fazeres docentes, fortalecendo uma nova cultura formativa para adultos e crianças no contexto da escola infantil.

Analisando os registros desta seção, é importante contextualizar o quanto há o desejo e a necessidade de práticas formativas contínuas, mas também que essas sejam revisitadas com mais periodicidade e em contexto. Neste sentido, salienta-se a importância das experiências e vivências do cotidiano serem legitimadas, contextualizadas e problematizadas como fatores que formam e (re) formam as professoras e os professores de Educação Infantil, tais como:

- Perspectivas mais práticas e mais concretas, envolvendo o ato formativo docente mais vivencial. Essas vivências que acontecem nas relações estabelecidas com a prática, com os outros colegas e com as crianças podem se constituir como um elemento formativo docente potente;
- Novos repertórios formativos em que a sensibilidade estética das relações estabelecidas presente nos encontros dos sujeitos com as materialidades pode se tornar uma “ativadora de aprendizagem” (VECCHI, 2017, p. 28);
- A importância de ir além dos conhecimentos ditos como “pedagógicos”, colaborando com uma formação mais ampla, com características socioculturais, em que a professora é convidada a fazer uma leitura de mundo

mais abrangente e que possa complementar e “acrescentar” o seu processo formativo;

- A busca pela ampliação das concepções de infância vivenciadas pelas professoras e pelos professores nos seus diferentes tempos de atuação docente também pode fazer parte desse arcabouço formativo;
- O investimento de tempos e espaços de estudos coletivos entendendo que a cultura individualista ainda predomina nas ações pedagógicas na Educação Infantil;
- As contribuições da coordenação pedagógica podem se legitimar como outros olhares e novas possibilidades nesse processo formativo, na contribuição de (re) organização das novas estruturas formativas;
- A necessidade de ampliação do conceito e das práticas de registros de documentação pedagógica como uma oportunidade formativa de enriquecer e fundamentar novas ações pedagógicas.

10 NORMATIVAS E REFERENCIAIS TEÓRICOS: QUAIS EFEITOS NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (2ª CATEGORIA)

A fim de melhor analisar esses caminhos constitutivos e os possíveis influenciadores, apresenta-se esta seção que objetiva discorrer sobre as possíveis contribuições de documentos legais/normativos e de referenciais teóricos específicos da infância, na constituição da docência na Educação Infantil.

10.1 BNCC: HÁ UMA POSSIBILIDADE DE UM DOCUMENTO NORMATIVO “SAIR DO PAPEL” E INCIDIR NOS SABERES E FAZERES DOCENTES?

*[...] Agora a gente tem a BNCC ali debaixo do braço! O PPP da Escola nunca foi usado assim, nunca!
Ela está tão, tão presente, que ela está na área de trabalho do computador!
(REGISTRO).*

Compreende-se que a Base Nacional Comum Curricular é hoje um dos documentos normativos mais importantes para a Educação Básica brasileira. A BNCC define e apresenta um “conjunto de aprendizagens essenciais”, de uma “parte comum” (LDBEN,1996), a qual todas as crianças e adolescentes têm o direito de acessar, em todo o território brasileiro. Em defesa da qualidade e equidade, os proponentes da Base alicerçaram e subsidiaram a defesa de construção, aprovação e implantação do documento. Todo esse processo gerou, ao longo de anos, um amplo debate de diferentes setores e esferas da Educação Nacional. Por mais que a Constituição (1988) e a LDBEN (1996) traziam indícios e conceitos de uma “base comum”, havia uma insegurança muito grande por parte dos pesquisadores, estudiosos e da sociedade civil em si, muito atrelada a um possível engessamento do currículo escolar brasileiro.

Na Educação Infantil, houve, de forma muito forte, esse movimento em defesa de uma “não BNCC”, questionado, inclusive, pela autora desta tese, enquanto professora e pesquisadora desse universo, uma vez que, no início do processo (2015), não estavam evidentes quais seriam as lógicas curriculares e ideológicas que estariam presentes na Base Comum. Essa negativa também se pautava em uma perspectiva de defesa da infância e das possíveis dificuldades e equívocos que poderiam ocorrer, tanto na elaboração, quanto nas interpretações e implantação de

uma Base Curricular Comum, por se tratar de um documento que subsidiaria/orientaria a elaboração dos currículos em todo país.

Tornava-se muito difícil, naquele momento, compreender como um documento normativo – padrão - poderia ser aplicado em todo o território brasileiro, entendendo as diversidades culturais presentes nos diferentes estados do país. Como contemplar as peculiaridades da infância das crianças brasileiras, tão plurais, tão distintas e tão diversas em um único documento? Outros questionamentos estavam relacionados a como evidenciar os preceitos de protagonismo infantil e docente em um currículo padronizado. Questionava-se, ainda, de como seria atrelar a uma Base as vivências de um “Currículo Emergente” (MALAGUZZI, 2016) compreendido como um currículo que não é unificado, mas vai se construindo conforme as necessidades, curiosidades e interesses das crianças.

Esses questionamentos, que até então eram contrários à implantação da BNCC, ajudaram a alimentar e a fomentar a defesa de uma Base que pudesse legitimar essas individualidades e experiências infantis, bem como favorecer o diálogo com os movimentos dos Fóruns de Educação Infantil e as pesquisas no campo da infância. Os professores e demais agentes tiveram a oportunidade de contribuir com a construção do documento, por intermédio de plataformas virtuais, visando a um movimento grande de relações entre docentes e universidades, objetivando qualificar a BNCC. Durante o processo de construção das primeiras versões, participaram diferentes representatividades, como assessores, pesquisadores universitários e inclusive grupos específicos de estudos e pesquisas sobre a infância, o que assegurou uma maior confiança teórica e metodológica na elaboração da BNCC da Educação Infantil.

Após a aprovação da BNCC, em 2017, os estados brasileiros organizaram os referenciais estaduais, trazendo as peculiaridades e relevâncias de cada estado. Os municípios também foram orientados a construir seus Documentos de Territórios, destacando partes diversificadas dos municípios.

Na Educação Infantil, a Base se articula a um currículo pautado por vivências e experiências infantis, encadeando os diferentes campos de experiências, objetivando garantir o direito de desenvolvimento e de aprendizagens infantis (BNCC, 2017). Porém, há um ponto imprescindível a ser destacado. De acordo com Fochi (2018), a BNCC da Educação Infantil está propondo a organização de um arranjo curricular de direitos e objetivos, que não está endereçada aos(às)

professores(as), ou seja, não é o que o(a) professor(a) precisa fazer, mas o que as crianças brasileiras têm direito de viver e experienciar no cotidiano da escola de Educação Infantil.

Destaca-se esse ponto como imprescindível, visto que essa inversão de “lógica” necessita ser melhor compreendida pelos(as) docentes, exigindo um processo de compreensão, que vai muito além de uma leitura individual do documento, pois, muito mais do que ler, é necessário interpretar, visto a mudança de conceitos propostos. Tudo isso, em especial, quanto à inserção de campos de experiência no arranjo curricular, pede essa análise coletiva de reflexão e esse estudo, por vezes mediada por profissionais da área, ou por grupos de professores(as) de um mesmo contexto. São essas iniciativas que corroboram a clarificação das propostas que a Base desafia.

A organização curricular por Campos de Experiência Educativa possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas. A leitura dos tópicos introdutórios dos Campos de Experiência, apesar de apresentarem uma visão geral, indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivenciada das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 192).

Nota-se que essa mudança de arranjo curricular é uma novidade à realidade brasileira. Dessa forma, como todo algo novo, é preciso muitas ações de (re) organização de práticas formativas, buscando uma melhor apropriação e entendimento dessas mudanças conceituais e epistemológicas pelos(as) professores(as) brasileiros(as). Acerca disso, as professoras avaliam que:

Até essa questão hoje dessa BNCC é muito diferente, né, até que a gente consiga compreender que hoje não é mais uma atividade que é uma experiência, até a gente colocar isso em prática leva um tempo. Esses objetivos novos, que está bem complicado, até tu entender que o objetivo agora não é mais teu, é deles, essa é a questão, porque ler ali agora não posso mais participar, tenho que manipular, não posso mais trabalhar, tenho que observar, enfim, ler é muito bonito, mas eu estou, entende agora, mas porque eu comecei a praticar, porque quando eu lia a BNCC e aqueles objetivos eu outros eu não entendia nada. Agora eu já entendi até como é as letrinhas, TC é do traço, G é dos Gestos, F é., Só a teoria tu não entende nada, se tu não colocar na prática, trocar, tu não consegui entender o que está escrito. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Então, eu até falei para a diretora, outro dia, que era uma vergonha eu não ter lido a BNCC. Daí eu fui imprimir e fui ler a Base. Porque é vergonhoso se ela só estivesse aqui porque estou fazendo o planejamento agora, daí ela está me ajudando. Mas eu já tinha feito a impressão no início do ano, porque eu pensei que é um desleixo um professor não conhecer a BNCC. Tu conversas entre os professores, e às vezes a gente não sabe o que está

na base, e a gente só vê as discussões. Eu pensei: - Sou obrigada a imprimir isso daqui. Foi o primeiro documento que eu imprimi esse ano, para dar continuidade aos estudos. (LUZ).

Ah, eu acho que contribui com a nossa prática, porque ela dá um, uma segurança, né?! Não é uma segurança, ela dá um norte [...]. Eu acho que a BNCC vai nos ajudar. É claro, agora eu vou saber mais na prática, né?! Esse ano que seria o que eu mais iria ver isso, a gente não tá realmente na sala de aula. É ... eu acho que uma das primeiras coisas é garantir os direitos ali! [...] Na verdade, antes, tinha coisas que eu fazia que às vezes me incomodavam, porque, assim, eu não gostava da forma que eu agia com as crianças, em relação a isso...Ex: quando eu dava um uma folhinha (risos). Mas, enfim, quando eu dava algum trabalho desse tipo, era porque senão eu não ia ter absolutamente nada nos nesse sentido no portfólio, né? [...] Mas hoje fico me questionando que talvez, em algumas atividades dessa, por exemplo, não garantia esses direitos propostos. Estar refletindo se devo estar propondo isso, eu acho que nesse sentido já é uma grande mudança na prática. (LUZ).

[...] depois, eu gostei muito do que eu encontrei aqui. Eu achei muito curioso a Base, muito mesmo! Até comentei com uma amiga minha que é professora, porque eu acho interessante o que a Base traz... eu vou falar sobre isso. O governo atual tem uma ideologia do Brasil, mas tem muitas coisas que tem dentro da Base que são diferentes do discurso, que bom que manteve a Base. Assim eu acho não ficou aquela coisa de democratização da valorização do conhecimento. (LUZ).

Com os dados empíricos, anteriormente contextualizados, evidencia-se que as professoras demonstram compreender o quanto a Base tem oportunizado reflexões docentes importantes, inclusive na abertura para uma possível ressignificação dos saberes e fazeres. A partir do momento em que uma professora consegue refletir se suas propostas garantem ou não os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC, já se percebem muitos indícios da amplitude e do possível impacto desse documento normativo nas ações docentes. Reflete-se, ainda, que as professoras já estão compreendendo as mudanças desses “endereçamentos” e dos conceitos, revelando a necessidade de ampliação de fazeres, para que, de fato, esses saberes possam ser colocados em prática.

Ao refletir sobre essa ação de “colocar em prática” as novas significações da BNCC, destaca-se que, ao longo do texto da Base, há a evidência de preceitos que perpassam as condições de trabalho docente, incluindo itens que corroboram a importância dos processos formativos.

[...] A formação dos professores e das professoras é, também, condição fundamental para a exequibilidade do que se propõe como base comum dos currículos para a educação infantil. Cabe, ainda, as instituições de Educação Infantil, prover subsídios para pensar formas de acompanhamento e de avaliação do trabalho com as crianças no que se refere ao que foi aqui exposto. Vale destacar que essas condições, necessárias ao trabalho pedagógico com as crianças, só serão possíveis se houver incentivos para a formação inicial e continuada de qualidade,

específica para as/os professoras/es dessa primeira etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p.84).

Parece que, durante muito tempo e em muitos documentos, há essa dificuldade do documento “sair do papel” e ganhar vida, ou seja, de fazer parte das ações cotidianas. Mas, retomando a citação de abertura desta subseção, que destaca a expressão que a BNCC fica “debaixo do braço”, constata-se um indício de dinamização do documento, conforme destacam as professoras entrevistadas:

Eu vejo que a gente está se apropriando bem mais da Base do que a gente se aproximou e se apropriou dos RECNEIS. Os RECNEIS não tiveram essa visibilidade que a Base está tendo. É, e agora sim, com a Base é diferente, parece que a Base já chegou assim mudando mesmo o paradigma, né?! (REGISTRO).

Chegou chegando! (LUZ).

É, chegou chegando! (REGISTRO).

Eu acho também que essa mudança é pela leitura e pelas formações junto, no meu caso são as duas coisas! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

E a segurança também! (REGISTRO).

A primeira questão para mim é a troca com outro. E a partir dali tu vai lê com mais profundidade, vai conhecendo melhor. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

É, eu vejo como a Fluidez das Águas disse, mas os momentos de interação que a gente teve a partir da leitura, que fizeram a diferença. (Registro).

Exatamente! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Essa relação dialógica que a gente teve, né, vamos discutindo, mas será que é assim mesmo. Daí tem um outro encontro de formação e aí vamos vendo as possibilidades. (REGISTRO).

E aí vamos vendo as mudanças. Só o ler sozinho eu acho que não faria muita diferença. (REGISTRO).

Essa mudança de apropriação pedagógica do Referencial para a Base, de acordo com os indícios docentes, está atrelada aos caminhos de estudos e formações, muito mais abertos e fomentados no movimento relacionado à BNCC. Barbosa e Richter (2015) avaliam as mudanças epistemológicas presentes nos documentos normativos, salientando que os RCNEI(s) apresentavam um conceito de escola, de ensino, de conteúdo e de ação docente muito próximo à compreensão de escola convencional, não visando à problematização e aos diálogos entre as áreas de conhecimento. Além disso, também não havia uma discussão sobre o tempo e o espaço dos bebês, sendo nítida a separação entre conteúdo e

metodologias e entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos(as) professores(as).

Percebe-se, dessa forma, que a junção desses fatores pode ter gerado essa maior apropriação. Os indícios que apontam a abertura e o amplo debate motivados pela BNCC, bem como os conceitos que dialogam e legitimam outro fazer, podem ter incidido nessa diferença de apropriação desses dois documentos normativos.

Há, ainda, narrativas docentes que mostram que a BNCC está incidindo diretamente nos saberes e fazeres docentes, a partir da reestruturação do planejamento e do processo de ampliação de estudos, objetivando o fortalecimento do conteúdo da Base e a melhor apropriação desse novo arranjo curricular pelas professoras:

Agora, por causa dessa questão do planejamento (referiu-se ao planejamento de atividades pedagógicas não presenciais), eu estou estudando e tendo formações [...] E, então, aos poucos, eu tô me apropriando desse planejamento, que a gente precisa enviar para os pais, pois a habilidade tem que ser conforme a BNCC. Então nesse sentido eu estou entendendo mais a BNCC. (REGISTRO).

Acho que a BNCC pode contribuir no meu planejamento, porque eu fui lendo, e ali que tem muita coisa que eu gostaria de trabalhar e colocar isso na prática. Claro que vai depender muito da minha criatividade, né, do professor, porque ali não vem mastigadinho. Tu tens que fazer isso, ou aquilo, ou fazer tal atividade, porque daí também não faria sentido nenhum, mas eu acho que ela dá realmente um norte. Eu acho importante, acho que é importante estudar ela, para entender o porquê estou trabalhando. (LUZ).

Ah, eu acho que contribui com a nossa prática, porque ela dá um, uma segurança, né?! Não é uma segurança, ela dá um norte. (LUZ).

Uhum! Verdade! Eu acho que a troca é muito importante tanto com alguém de fora que nos ajuda a interpretar, quanto com os colegas. O documento, claro, é maravilhoso, é o que tá norteando, né! Mas essa troca ela é muito importante! Porque vão surgindo ideias e também reflexões que às vezes sozinho tu não fazes. (LUZ).

Se me desse uma apostila da BNCC, assim para ler, ah, eu não sei (risos). Não ia fazer muita diferença! Não ia acrescenta muito. Para mim, o que fez a diferença foram os momentos ali com o grupo, com os pares, troca com os meus pares ali lá na escola ou nos outros momentos de formação que a gente teve. Isso que fez a diferença. (REGISTRO).

Nota-se que as docentes visam compreender esses novos saberes e fazeres que precisam ser incorporados à ação pedagógica. Essa busca fica muito evidente na narrativa da Professora Luz, quando ela manifesta, através da expressão “criatividade”, essas possíveis mudanças, salientando ainda que a Base não traz “mastigadinho” o que se precisa fazer. Observa-se que a professora compreende que o documento não é “endereçado” a ela de “um como fazer” (FOCHI, 2018), mas

indica os caminhos para garantir às crianças os direitos e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Constata-se, assim, que há um movimento docente com o objetivo de interpretar e atribuir significado à BNCC, pois, de acordo com as interlocutoras, isso não foi vivenciado no processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que elas não participaram dessa elaboração e, portanto, não se apropriaram do documento. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDBEN (1996), a escola tem autonomia para elaborar e executar a sua proposta pedagógica, porém deve contar com a participação dos(as) profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração. Veiga (1998) destaca que o projeto precisa ser concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, apontando um rumo, uma direção e um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. De acordo com as participantes:

Na verdade, ele não está pronto, a gente começou a organizar não sei quando lá e depois nunca mais pegamos, acho que não tá pronto. Também não sei também, pode ser que alguém tenha terminado. Eu não me lembro o que está escrito nele. Eu sei que uma vez chamaram a gente para uma reunião lá no início, nem era esse governo, acho que era o outro governo, nem me lembro se nesse governo a gente viu o PPP, não me lembro. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Em dois mil e dezesseis, quando eu entrei na escola, eu pedi o PPP e o regimento, porque eu queria ver. E a pessoa que até então era diretora disse que não tinha. Então eu nunca consegui ler nem o PPP, nem o regimento. Daí agora o PPP está sendo construído de novo. Daí a nova diretora disse que tinha sim. Então a gente começou a reconstruir ele, porque ele tava bem defasado já. Nós fizemos um pouco ano passado, se eu não me engano [...] a gente teve algumas reuniões à noite pra fazer [...]. Daí parou tudo, por causa da pandemia, mas eu acho que ele ainda não está pronto. Foi enviado questionário para os pais, eles responderam, depois a gente leu alguma coisa sobre os questionários, daí deu essa parada. (METAMORFOSE).

A gente participou da construção do PPP, do Regimento, tudo isso passa pela gente, tudo a diretora passa, tem reunião, daí a gente faz entrevista, e a gente coloca questionários na mochila para os pais, para aquela participação dos pais, tudo é a gente ali que ajuda a diretora para ver que trouxe, quem não trouxe. Mas depois, no dia a dia não, ele fica na gaveta, sabe? Já nem lembra mais o que tem escrito ali. Vou te dizer que agora a gente tem a BNCC ali debaixo do braço e o PPP nunca foi usado assim, nunca! Com certeza a BNCC é muito mais usada, mas não sei agora se não tem que reestrutura o PPP e o Plano de Estudos. (Registro).

Acho que está fazendo mais sentido que o PPP, porque a gente não parou para fazer essa reflexão que é importante. (LUZ).

Pra ter essa troca, né?! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Para tentar tirar ele do papel, né? (LUZ).

Da gaveta! (risos). (REGISTRO).

Pelas interlocuções, observa-se o quanto o PPP ainda é um documento que não reflete as reais ações pedagógicas de muitas escolas. Percebe-se que não houve, ainda, um movimento de (re) construção coletiva, que poderá derivar desse processo de construção iniciado, até porque ele terá que estar de acordo com a BNCC, Referencial Curricular Gaúcho e Documento Orientador do Território. No entanto, poderá ser nesta nova etapa (de revisão do PPP à luz dessas novas normativas) que o projeto poderá se constituir como processo colaborativo e cooperativo, reforçando, assim, o trabalho integrado da equipe da escola, uma vez que “Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 1998, p.1).

Porém, ao compreender que o PPP não era colocado em prática e não era de conhecimento de algumas professoras, questiona-se sobre os saberes norteadores dos fazeres docentes antes desses movimentos de apropriação da BNCC. Quais eram os conhecimentos pedagógicos que estavam alicerçados na ação docente? De acordo com as professoras Luz e Fluidez das Águas, respectivamente:

Era uma prática que não considerava o PPP. Bem no início, assim (risos), eu observava muito como que outros professores trabalhavam, né. Bom, eu no primeiro e no segundo mês que eu comecei na escola todo dia eu pensava meu Deus! Será que eu vou conseguir mudar esse sentimento, porque pra mim era horrível (risos). [...] E isso daí eu não sabia muito, eu tinha ideias do que fazer, mas eu procurava muita coisa, do que os colegas faziam, do que a professora que trabalhava no turno inverso da mesma turma fazia - eu procurava muito assim, um contato com ela, porque daí tinha professora de manhã e de tarde, né! E enfim foi um turbilhão, nem pensava nisso assim eu vou olha tal documento. (LUZ).

E a escola ela era muito louca [...]. Era tudo à vontade, tudo por conta e parecia assim um lugar que as pessoas chegavam e faziam o que bem entendiam sabe. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Esses outros saberes que alicerçavam a prática docente remetem às pesquisas de Tardif (2014, p.63), a qual aponta a existência de múltiplos saberes docentes que seguem descritos a seguir, com as considerações da acadêmica-pesquisadora:

- “*saberes pessoais dos professores*”: a fonte social de aquisição perpassa a família, o ambiente de vida e a educação no sentido lato;
- “*saberes provenientes da formação escolar anterior*”: a fonte de aquisição perpassa a escola primária, secundária e os estudos pós-secundários não especializados;

- *“saberes provenientes da formação profissional do magistério”*: a fonte de aquisição perpassa os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e os cursos de reciclagem;
- *“saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho”*: a fonte de aquisição perpassa a utilização de ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.
- *“saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”*: a fonte de aquisição perpassa a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiências dos pares, etc.

Mesmo sem ter acesso ao PPP, outros saberes docentes eram ativados e colocados em prática nas ações docentes, porém, esse relato de fazer “o que bem entendiam” retrata um pluralismo de saberes, oriundos de diferentes bases e contextos. Porém, por entender que as práticas pedagógicas são colocadas em prática em um dado contexto escolar, acredita-se ser necessário um alinhamento às concepções e ideologias, oriundas do Projeto da Escola, para que, mesmo com os diferentes saberes docentes, os(as) professores(as) possam alcançar concepções em comum e objetivos de desenvolvimento que se interliguem, pois fica muito difícil e, por vezes, incoerente, quando, em uma mesma escola, percebem-se as disparidades de concepções.

Retomando a interrogação de abertura desta subseção e partindo das análises evidenciadas até o momento pelas narrativas docentes, evidencia-se que há uma grande possibilidade da BNCC incidir nos saberes e práticas dos(as) professores(as) um processo que poderá legitimar um outro momento da educação infantil brasileira.

10.2 A BNCC COMO UM RESGATE DA ESSÊNCIA DO HUMANO: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Sabe-se hoje que as crianças são reconhecidas como seres de direitos, e, para além dos seus direitos civis, a BNCC possibilitou direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil que perpassam o direito de brincar, de aprender, de interagir com outros e de vivenciar diferentes experiências significativas, além de construir sua própria identidade. Dessa forma, é fundamental que as escolas de

Educação Infantil acolham essas prerrogativas, proporcionando um ambiente rico de explorações e de acesso a todos.

Para Barbosa e Richter (2015), como as concepções expostas pela BNCC são extremamente novas, muitas dúvidas e incertezas surgem na prática docente da Educação Infantil. Isso porque a proposição de um currículo pautado em campos de experiência teve como inspiração o referencial curricular italiano, o qual compreende que:

A experiência direta, o jogo, o caminho por tentativas e erros permitem que a criança, devidamente orientada, aprofunde e sistematize as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, relacionados aos sistemas simbólicos da nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens mais seguras. (MIUR *apud* FINCO; BARBOSA; FARIAS, 2015).

A compreensão de um currículo que legitima a experiência humana em seu arranjo é uma compreensão nova para a Educação Infantil brasileira, como já foi referenciado. Entender que uma experiência poderá se consolidar como um conteúdo é uma inversão epistemológica de muitos processos formativos, os quais constituíram as professoras e professores de Educação Infantil brasileiros, mas podem alimentar outra possibilidade nas ações pedagógicas, atribuindo sentido e significado às relações, aos encontros e às narrativas. Jonh Dewey (2010) destaca que uma experiência se caracteriza por ser completamente ligada à vida real, sendo um elemento fundador da vida das crianças que, muitas vezes, não encontravam e ainda não encontram espaço dentro dos locais de ensino.

Nessa busca de valorização das experiências, as interações e as brincadeiras, já defendidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e fortalecidas na BNCC (2017), ganham força e muito espaço na efetivação do currículo, segundo apontam as participantes deste estudo:

[...] mas eu acho bem interessante a forma como ela – a BNCC - está estruturada, os campos ali, mas a ênfase no brincar, né? Ela traz, e até quando eu agora, com a preocupação do planejamento. Então agora eu acho que tá sendo importante para essa revisão teórica. (REGISTRO).

Eu acho que o brincar vai se mais valorizado, com a BNCC. Porque eu já escutei muito que o professor vai pra lá só pra sentar com as crianças no chão e não faz nada, ou só pra brincar! Porque acham que brincar não é nada, não é importante, que não ensina nada para as crianças, e eu acho que sim que elas aprendem muita coisa brincando. (METAMORFOSE).

[...] que assim, como assim, a gente já mudou a disposição dos brinquedos, então assim já penso o que a gente vai propor, mas eles vão lá, daí eles

pegam, mas antes não, né, eu chegava, com aquela caixa lá... Ahaaa: - Hoje eu vou dar essas pecinhas de encaixe! Agora não. Eles pegam o que eles querem, é diferente, é mais o espaço. O planejamento escrito não demandava como agora, pois agora que eu estou escrevendo mais, bem detalhado... (REGISTRO).

Pelas narrativas apresentadas, percebe-se o quanto as professoras têm valorizado a experiência brincante enquanto um direito de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Inclusive, reorganizam espaços de brincar, valorizando a disposição dos brinquedos e de acesso, como um convite à brincadeira e às múltiplas experiências que decorrem desses processos lúdicos.

Sabe-se que o brincar é algo intrínseco à criança, sendo uma forma de conhecer e compreender o mundo. Além disso, é uma maneira de se comunicar e interagir com os diferentes parceiros e objetos.

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com parceiros (crianças e adultos) de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 77).

Torna-se importante significar a interlocução da Professora Registro, quando salienta que, no início da sua atuação profissional na escola, as crianças não tinham autonomia para a escolha, porque ela selecionava o tipo de brinquedo a ser utilizado. Compreende-se, assim, quão importante tem sido as reflexões e os aprendizados que partiram da BNCC, a ponto de acolher e legitimar a importância que os direitos de aprendizagem estão gerando nessas buscas por novos saberes e fazeres docentes. É muito complexo quando se percebe que, em determinados momentos, mesmo que de forma não intencional, as crianças tinham esses direitos negados, os quais vão muito além de direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, uma vez que se inserem no campo dos direitos civis e dos direitos de constituição humana. A fala da Professora Registro reflete acerca disso:

Mas sabe que um dia já foi assim? No início, éramos mais humanos! Foi quando eu e a diretora, estamos ali desde que a escola começou, no ano de 1996. Então às vezes ela se reporta a mim, né, porque ela sabe que eu comecei ali. E antes as prateleiras ficavam assim, onde os brinquedinhos, os bebês podiam ir lá e pegar o que eles quisessem brincar e ia tudo pro chão. No final do dia, a gente juntava tudo, se limpava, se higienizava, aqueles brinquedos ficavam de molho numa solução, coisa que nunca mais foi feita que era higienizar os brinquedos. Isso não existe mais na escola, um dia ela disse "Registro onde foi que isso se perdeu?" que as crianças têm que entrar com as mão nas costinhas, pra ir no refeitório, né, imagina os pequeninos que mal caminham tem que descer as escadas com as mãos

*nas costas, que não pode falar no café, às vezes teriam que ficar com a cabeça baixada [...]. **Acho que essa “humanidade” se perdeu**, quando ampliou muito a escola, eu acho que quando a escola era menor a escola começou com 50 crianças! E já teve 200! Daí tu imagina! Já teve professor de manhã, professor de tarde, atendente de manhã e de tarde, mais estagiários cada um tirando coisas da sua cabeça e achando que aquilo serve, né? De manhã era de um jeito, de tarde era de outro. De manhã a professora não dava xérox, de tarde a professora só dava xérox. Era o “samba do crioulo doido” com o perdão da palavra, mas era aquilo assim, né, que cada um fazia o que achava correto, daí vem essas coisas que não pode falar no café, que tem que sentar a mesinha de cabeça baixa. (REGISTRO).*

Não há como não se sensibilizar com a frase: “No início, éramos mais humanos!”, enquanto pesquisadora e formadora de professores (as) que atuam nessa etapa. Quanto há de ser resgatado? Muito mais do que saberes e práticas vinculadas aos saberes pedagógicos, fazem-se necessários os resgates de concepções de infância, de educação e de sociedade que perpassam os valores de humanização.

Essas interlocuções referidas mexem muito com a constituição de cada professor (a), porque convocam a compreender e constituir um movimento pensante desse por que a “humanidade” se perdeu. A professora traz pontos imprescindíveis com relação ao número de crianças e, por consequência, ao número de adultos que também se modificou. Tem-se isso como um dado inicial, mas será que é só isso? Quais outros fatores também podem estar envolvidos nessa perda de “humanidade” na ação docente na Educação Infantil?

Algumas hipóteses surgem inclusive atreladas a pouca incidência de formação continuada que perpassa esse período e, também, ao fato da escola não ter um Projeto Político Pedagógico construído e assumido coletivamente, como já foi citado ao longo do texto. Essas possíveis “faltas” também podem ter contribuído para que cada profissional que passou a atuar na Educação Infantil fosse construindo ações, inclusive, com menos “humanidade” no interior dos contextos da escola infantil.

Faz-se importante contextualizar que o processo de formação inicial traz conhecimentos importantes na constituição dos (as) pedagogos (as), uma vez que os componentes curriculares diversos, como a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia, subsidiam ações mais sensíveis e reflexivas acerca das concepções que permeiam a educação e as práticas pedagógicas. Destaca-se que o trabalho do (a) pedagogo (a) exige um olhar e uma escuta mais sensível, a fim de identificar e

analisar as diferentes situações e vivências que surgem no cotidiano, buscando potencializá-las, transformando-as em diferentes situações de aprendizagem. Para Freire:

[...] Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano [...]. (FREIRE, 2015, p.138).

Partindo desses pressupostos, percebe-se que o ato educativo não se dissocia de atos de humanização, porque se trata de relações humanas que necessitam desse olhar diferenciado, com mais empatia e afetividade, consolidando-se como importantes saberes junto à prática educativa. Entretanto, para possuir uma conduta humanizadora, é necessário ser e desenvolver-se humanizador, por isso a importância do processo formativo e do ato pedagógico, entendendo que “as relações pedagógicas humanizam e são capazes de humanizar o outro” (MARTINS, 2020).

Dessa forma, o direito de aprendizagem e de desenvolvimento proposto pela BNCC também pode ser um movimento de reflexão rumo ao resgate desse movimento “mais humano” nas relações e nas ações pedagógicas. De acordo com as participantes:

O que mais me chamou a atenção foi que ela defende o direito de brincar, né, na Educação Infantil. Porque eu acho que a Educação Infantil sempre foi brincar. Eu acho que não precisaria ter vindo uma base pra dizê isso, porque é uma coisa meio que óbvia. (METAMORFOSE).

É a questão ali dos direitos das crianças, diz ali conviver, participar, conhecer-se, enfim, a partir daquele direitos tu percebe que ela está centrada no que o aluno mais se adapta e que tu tem que buscar experiências que vão ser significativa pra eles, né?! Então daí às vezes aquela coisa que colocar a mãozinha com carimbo não é significativa. Tem que achar outra coisa, às vezes largar uns papéis lá no chão e deixar eles livres vai ser mais interessante que colocar o carimbinho que a professora que, então é nesse sentido, entendeu? (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Acho que tem muitas coisas assim. As crianças não podem ser elas mesmas, tem que andar tipo um robzinho, fazendo só o que eles – professores - acham que devem fazer e não necessariamente só por parte dos professores, tem atendentes que também fazem isso! (METAMORFOSE).

Eu acho que a BNCC vai ajudar os professores a respeitar um pouco mais as crianças! Como pessoa! Porque às vezes uma mãe manda uma roupa para a criança usar quando está, digamos, mais quente e já teve gente que eu vi, que falou que não iria vestir a roupa na criança, porque aquilo não é roupa apropriada pra ela. Mas é a roupa que ela tem! É a roupa que a mãe

mandou! Então eu acho que isso é tipo desrespeita o que a criança tem! (METAMORFOSE).

Constata-se que, com os estudos dos conceitos de experiências, dos direitos e dos objetivos de aprendizagem, propostos pela Base, novas ações pedagógicas serão inseridas no cotidiano da Educação Infantil. Essas novas práticas instigarão novas vivências para saber lidar com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Muitas ações humanas poderiam ser “óbvias”, no entanto, em muitos momentos na ação pedagógica, ainda não são. É preciso se inspirar em outras abordagens e em outras experiências, objetivando inclusive modificar concepções arraigadas e ter a capacidade de olhar para a criança como:

[...] ser que tem e constrói direitos, que exige respeito e valorização desses direitos, em nome da própria identidade, singularidade e diferença. Pensar na criança como possuidora de direitos representa não apenas reconhecer os direitos que a sociedade lhe concede, mas também criar um contexto de *escuta* no sentido mais pleno. Isso quer dizer que devemos reconhecer e aceitar a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo (e, assim, de cada criança) e ainda criar espaços que sejam autogeradores, ou seja, espaços em que cada criança possa elaborar e produzir novos direitos. (RINALDI, 2017, p. 224, grifo da autora).

Este desafio foi lançado: o de valorizar os saberes da infância e de se abrir para a ampliação dos saberes e fazeres, à luz de processos reflexivos e formativos que a BNCC vem oportunizando. Compreende-se a influência de conceitos referentes a algumas abordagens internacionais específicas à infância. Conforme Fochi (2018), os campos de experiências propostos pela BNCC são inspirações italianas, especificamente da abordagem reggiana. Dessa forma, abriu-se esse espaço, na próxima subseção, para verificar se esses referenciais repercutem nas ações pedagógicas na Educação Infantil.

10.3 SABERES E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS POSSÍVEIS INDÍCIOS DE ABORDAGENS ESPECÍFICAS À INFÂNCIA

Em um primeiro momento, é importante trazer o conceito de abordagem. Mizukami (2014, p. 7) considera que uma abordagem do processo ensino e aprendizagem não se fundamenta apenas, implícita ou explicitamente, em teorias empiricamente validadas, mas “em uma prática educativa e sua transmissão através dos anos”.

Nota-se que essas práticas, mundialmente conhecidas, têm inspirado muitos(as) professores (as) na busca por diálogos e pela ampliação das possibilidades de saberes e fazeres docentes, como avaliam as professoras entrevistadas:

[...] eu acho que eu tenho que ler mais a fundo, eu gosto sempre daquelas – teorias/abordagens- que é para ter as coisas mais ao alcance das crianças, pensar a criança como uma criança. Ahaaaa... com a altura dela, como se a gente pudesse colocar tudo na altura. Então são estes estudos agora, porque, sinceramente, às vezes até converso com uns amigos assim, porque daí em concurso tu tem que estudar, e é bom para a tua formação também, e a gente não entrou nestes autores na graduação. (LUZ).

Tem o Método da Montessori, que eu acho bem interessante, daí eu vou olhando. Eu já olhei vários vídeos. Vou vendo exemplos de escolas, como a Escola da Ponte. (LUZ).

Sobre abordagem específica, eu fiz um curso há pouco tempo, que eu tenho lido bastante sobre a Reggio Emilia [...] Fiz um curso que era de trinta horas [...] achei interessante o jeito que a abordagem traz dos cantinhos na sala de aula – espaços - porque eu sempre tive muita dificuldade com os cantinho. Então, assim, eu acho que ficou um pouco mais fácil de entender. (METAMORFOSE).

Não estou estudando nem lendo nenhuma outra teoria, ou abordagem, só a Base mesmo, nem um autor específico assim [...] eu particularmente não estou estudando. E isso - o estudo - era uma coisa que eu achava bem importante, porque ganhamos um texto em uma formação do desenvolvimento dos bebês sob a perspectiva de uma autora atual (Pikler). Eu achei bem importante a gente estar lendo essas coisas, eu li depois emprestei para a Andressa (a atendente). Sempre deixo no armário e digo: - Oh, tem esse aqui! Até lá na hora-atividade tem alguns, tem algumas revistas Pátio também. Tem nova Escola... (REGISTRO).

As professoras, de formas diferentes, percorrem caminhos de novas leituras e de novos estudos, envolvendo referenciais mais específicos, aos quais não tiveram acesso na graduação em Pedagogia: “e a gente não entrou nestes autores na graduação” (Luz). Observa-se que as abordagens já lidas, brevemente conhecidas, ou até mesmo desconhecidas pelas professoras, dialogam com uma concepção de criança ativa, participativa e questionadora, também presente na Base Nacional Comum.

Montessori (1870-1952), já referenciada nesta tese, foi uma das precursoras do enfoque educacional de que o ambiente e o espaço também seriam fatores consideráveis na educação de crianças. A educação, para a pesquisadora, se dá através dos estímulos que o meio proporciona ao indivíduo que, por sua vez, deve ser livre para agir, tendo um material elaborado e um ambiente previamente preparado pelo(a) professor(a).

Montessori foi também exemplar no que sempre se esforçou, conjugar teoria e prática: suas Casas das Crianças e seus materiais didáticos testemunham essa exigência. Nenhum outro representante do movimento da Educação Nova aplicou suas teorias em uma escala tão vasta. O programa variado que ela lançou ao campo foi único. (RÖHRS, 2010, p. 12).

Sua formação na área da Medicina e o tempo passado com as crianças, nas suas diferentes experiências profissionais e científicas, permitiram-lhe constatar que as necessidades infantis e o desejo de brincar, nas diferentes situações, inclusive patológicas, levaram-na a compreender que esses desejos permanecem intactos. Isso a fez estudar meios para educá-las a partir desses princípios (RÖHRS, 2010).

Torna-se importante destacar, retomando pontos essenciais dessa abordagem já discorrida no referencial teórico da tese, que Montessori vê a criança como um ser que se autoconstrói e que, agindo por si mesma, adquire conhecimentos e realiza aprendizagens significativas, estimulando o autoeducar por meio de práticas que desafiem e façam sentido. Destacam-se, desse modo, os diferentes contextos educativos como laboratórios de aprendizagem. Como uma pedagogia científica, a pesquisadora avalia a importância do espaço educativo e o contato com diferentes materialidades e organizações, sendo a autonomia a palavra-chave. A partir daí, é possível aplicá-la ao dia a dia, à escola, ou às relações de uma forma geral.

Nesse resgate teórico, outras duas palavras também são essenciais: independência e liberdade no planejamento pedagógico e na preparação de contextos e condições favoráveis para que as crianças se desenvolvam com suas próprias ferramentas. As inspirações de abordagem reggiana, também destacadas pelas docentes, por sua vez, se alicerçam em princípios como: a escuta à criança e suas manifestações como ponto de partida à prática pedagógica e a compreensão das crianças como protagonistas de sua aprendizagem, pois são consideradas sujeitos de direitos e sujeitos com capacidades e potencialidades.

A criança, nessa abordagem, é protagonista de sua aprendizagem, pois coloca significações no que aprende, fazendo com que as aprendizagens tenham significado (MALAGUZZI, 2016). O protagonismo também fica evidente, uma vez que as crianças participam da escolha das temáticas pelas quais têm interesse e das formas como serão estudadas, com a valorização das diferentes linguagens da criança, a organização do espaço e o trabalho colaborativo entre a equipe de

profissionais. Além disso, a participação dos pais também é valorizada nessa abordagem. Para Rinaldi:

Uma das razões do vigor e da longevidade de Reggio tem sido a disposição para ultrapassar limites, decorrente de uma curiosidade infinita e do desejo de criar novas perspectivas. Os educadores de Reggio reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas da educação, mas também da filosofia, da arquitetura, da ciência, da literatura e da comunicação visual. Eles relacionaram seu trabalho a uma análise de mundo mais amplo e de seus contínuos processos de mudança. (RINALDI, 2017, p. 24).

O trabalho pedagógico desenvolvido em Reggio Emilia é uma inspiração há tantos anos. Isso porque conseguiu impregnar uma abordagem que vai muito além dos preceitos teóricos, alicerçando-se na construção de uma prática educativa que se firmou ao longo dos tempos, com seus princípios consolidados.

Ser professor(a), com inspiração na abordagem reggiana, é se permitir desenvolver uma sensibilidade em todos os sentidos da palavra. Faz com que os(as) professores(as) se tornem mais observadores(as) do fazer infantil e, dessa observação, se permitam avaliar conclusões e questionamentos que norteiam as suas ações pedagógicas, como destaca Rinaldi:

Todavia, os educadores de Reggio não apenas trouxeram teorias e conceitos de vários lugares; na realidade, refletiram sobre eles e os experimentaram, criando os próprios significados e implicações para a prática pedagógica. (RINALDI, 2017, p. 25).

E nesse refletir, experimentar e pesquisar novos elementos e condições cognitivas docentes, os(as) educadores(as) permitem e consideram que a escuta atenta e interpretativa de contextos é o ponto de partida para provocar oportunidades para o desenvolvimento das crianças. Perguntas abertas, ou seja, perguntas que não têm uma resposta final em si são perguntas que levam a outras e, dessa forma, contribuem para a aprendizagem infantil.

Os espaços pedagógicos, nessa abordagem, também são planejados para acolher e oportunizar aprendizagens infantis. É um espaço vivo, no sentido de possibilitar diversas experiências e muitos questionamentos, atuando como um terceiro educador, organizado e pensado a fim de ser rico em desafios e, acima de tudo, extremamente convidativo, para que as crianças sintam vontade de explorá-lo, interagindo com ele para aprender. Um espaço bem pensado dá suporte às pesquisas que geram as possíveis perguntas e suposições, fomentando, assim, uma

documentação pedagógica, capaz de tornar o trabalho pedagógico visível e passível de interpretação, diálogo, argumentação e compreensão.

Como já explorado no referencial teórico, a documentação se torna um instrumento que visualiza os processos de aprendizado das crianças, com a busca pelo sentido das aprendizagens e das formas de construir conhecimento. A documentação dos registros do diálogo das crianças e das atividades que executam é feita de várias maneiras a partir de anotações, fotografia, vídeos e gravações em áudio, permitindo que, posteriormente, sejam feitas reflexões mais críticas acerca desse material.

Outra abordagem destacada pelas interlocutoras refere-se às ideias da pediatra húngara Emmi Pikler (1902- 1984) e do Instituto Lóczy. Dentre os diversos aspectos de que se poderia tratar, a partir do referencial indicado, escolheram-se alguns pontos considerados fundamentais na abordagem. Entre eles, citam-se o valor da atividade autônoma e do movimento livre; as atividades de atenção pessoal; e o acolhimento e o brincar dos bebês.

De acordo com o trabalho da pediatra no Instituto Lóczy, construíram-se quatro princípios básicos sobre o cuidado com bebês em espaços coletivos (FALK, 2011, p.28):

A valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas; O valor das relações pessoais estáveis da criança – e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial – e da forma e do conteúdo especial dessa relação; Uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante; O encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios.

Percebe-se que a abordagem Pikler também se fundamenta nos preceitos de autonomia, de relações e de participação, assim como as demais experiências teóricas referenciadas pelas interlocutoras do estudo.

O objetivo, nesse momento, é explanar, de forma muito breve, mas sem menosprezar a grandiosidade e a profundidade de cada estudo, a potência e os encontros presentes nas referidas escolhas teóricas. Sabe-se que ainda há um caminho a ser percorrido, de maior aprofundamento e de ligações desses estudos e, em alguns casos, de iniciar processos, como também avalia a Professora Fluidez das Águas.

Ainda não busquei um estudo específico [...] E o que eu queria é bem essa questão de como lidar com esse grupo livre assim...de como fazer [...] mas eu vou procurar um curso para entender isso! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Compreende-se que essa busca por novos estudos e novas abordagens que possam dialogar com teorias conhecidas e até desconhecidas pelas professoras é uma possibilidade já iniciada, a qual está aliada ao estudo, pelas interlocutoras, da BNCC. Diante de tantas possibilidades, acredita-se que os movimentos oriundos da Base, leituras, estudos, reflexões e formações podem ser os alicerces substanciais para que esse documento normativo promova saberes e fazeres dos docentes que atuam com a Educação Infantil.

11 PRINCÍPIOS TEÓRICO-PRÁTICOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (3ª CATEGORIA)

Por compreender que as experiências docentes na Educação Infantil se constituem mediante múltiplos conhecimentos e vivências, entende-se que existem alguns desses que são considerados princípios da ação pedagógica tão específica e tão peculiar por serem desenvolvidos com crianças pequenas.

Adotar-se-á, assim, neste estudo, como conceito da palavra princípio, a própria etimologia da expressão, a qual vem do latim “*principium*”³⁵. Dessa forma, a presente seção busca entender esse fundamento, essa essência e essas ações prioritárias que têm norteado as ações pedagógicas das professoras e dos professores que atuam com essa etapa da Educação Básica.

11.1 PRINCÍPIOS DE CUIDADOS, ACOLHIMENTOS E PERCEPÇÕES

“O valor do educador infantil passa pelo cuidado”. (NABINGER, 2020)

O cuidar tem sua origem nas culturas, historicamente produzidas, ao longo dos diferentes contextos socioculturais. Nabinger (2020) contextualiza que o cuidar esteve relacionado aos diferentes momentos vivenciados, relacionando-se à história da “concepção”, passando da mitologia - relacionada à forma como os bebês nasciam - à ciência. Salienta, também, as diferentes culturas relacionadas aos conceitos de “cuidados” dos bebês e das crianças bem pequenas.

Contextualizando, na Idade Média, essas culturas eram pouco higienistas (com alta taxa de mortalidade infantil) e, em uma compreensão de extrema impotência dos bebês, neste período histórico, os bebês eram enfaixados, muitas vezes, pendurados em árvores, enquanto os adultos se ocupavam com outros afazeres. A amamentação, também, era realizada por amas de leite, as quais cuidavam dos bebês até que tivessem certo tempo de vida e “prosperassem” para passarem, então, a conviver com suas famílias.

Essa forma de cuidar foi se modificando e, no final do século XVIII e início do século XIX, houve o surgimento da medicina, em que pediatras e médicos trouxeram, mesmo que lentamente, cuidados científicos para serem aplicados junto

³⁵ Significa, de acordo com o dicionário Português Online: início, fundamento, informação básica ou essência de algum fenômeno.

aos bebês. Muitos são diferentes dos cuidados atuais, mas essas evoluções foram garantindo cuidados culturais e históricos aos bebês. Nas décadas de 50 e 70, com o advento da industrialização, no que tange à alimentação e à higiene, muitas outras práticas foram sendo incorporadas às ações de cuidado, incluindo uma participação paterna nesse processo. Esse cuidado também foi sendo compartilhado com as creches, uma vez que as mães passaram a ocupar lugares diferentes de trabalho no contexto social.

Compreende-se, assim, o quão necessário foram os pressupostos higienistas e de assistência (que eram conduzidos por profissionais da saúde e da assistência) naquele período. Eles buscaram qualificar a história do cuidar, principalmente, na diminuição da taxa de mortalidade infantil.

Essa contextualização histórica e social do cuidar objetiva compreender e problematizar muitas práticas presentes ainda hoje em muitas culturas familiares e escolares, abrindo possibilidades para que os cuidados com os bebês e as crianças bem pequenas, inerentes ao século XXI, possam ser qualificados pelos docentes que atuam com a Educação Infantil. Isso porque se vive outro contexto histórico, social, cultural e científico, em que o cuidar ganha ainda mais força e potência, consolidando-se como uma via imprescindível e indissociável do trabalho educativo com as crianças. De acordo com Weschenfelder:

Interrogar sobre o modo como os professores/as e familiares se relacionam com as crianças em seus processos de socialização permitiria desmantelar significados universais de conhecimento sobre as crianças e a infância. (WESCHENFELDER, 2016, p. 275).

Esse “desmantelar significados universais” pode potencializar a evolução do cuidado, para que ele possa assumir características para além das higienistas, garantindo novas práticas que envolvam respeito aos diferentes tempos, espaços e individualidades dos bebês e das crianças pequenas e despertando ações pedagógicas que estimulem as diferentes potencialidades das crianças. Essa ação de cuidado é compartilhada e assumida por profissionais da educação, como compartilha Fluidez das Águas:

Então é tu cuidar ...como é que tu vais cuidar dessa criança, que saiu de casa de uma hora para outra e “caiu de paraquedas” lá dentro da Escola e agora? Então tu tens que ter esse cuidado, o que eles querem ... tem que tentar descobrir... e se colocar no lugar deles. Porque nossa, eles não sabem nada do mundo! Tem que ter esse cuidado assim, de ir devagar, dosar [...]. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Pela interlocução referida, percebem-se tanto indícios de potência, quanto indícios de concepções a serem superados na construção de outras ações pedagógicas e de cuidado nos espaços institucionais que atuam com as crianças pequenas. *“Eles não sabem nada do mundo!”*. Essa afirmação faz refletir sobre a importância do investimento em formações continuadas, em diferentes momentos formativos, que objetivem trazer novas concepções de desenvolvimento infantil, da potência dos bebês e da criança enquanto um sujeito de conhecimento e um agente científico que narra e constrói suas hipóteses sobre o mundo que o cerca.

Desde seu nascimento, o ser humano e por extensão o bebê, tem em potência todas as suas capacidades e faz surgir, a todo o momento, em cada ato, aquelas que são necessárias para a sua conexão com o mundo. Nasce sem que muito do seu desenvolvimento neurológico esteja finalizado, e essa é a chave para a sua adaptabilidade, sua facilidade de se adaptar à grande diversidade e imprevisibilidade dos contextos que o mundo oferece. Essa complementaridade entre dependência e independência, entre o previsível e o imprevisível, torna a nossa atuação educativa rica e diversificada, se ambas as ideias forem respeitadas e combinadas. (ESLAVA, 2020, p. 71).

Esse conhecimento docente será muito importante para o desenvolvimento de práticas que invistam nessas combinações das potencialidades e fragilidades dos bebês. Porém, percebe-se que muitos professores não tiveram acesso a referenciais teóricos que destacassem tais especificidades, como trouxe a Professora Fluidez das Águas que, em sua trajetória profissional e acadêmica, não teve indícios de estudos sobre as especificidades da ação pedagógica com bebês.

Já os indícios de potência na narrativa da interlocutora demonstram uma preocupação com um cuidado que objetiva acolher e mapear desejos e necessidades de *“ter esse cuidado, o que eles querem ... tem que tentar descobrir... e se colocar no lugar deles”*. Isso demarca esses indícios potentes na construção e na amplitude de novos olhares às ações de cuidado que envolvem a ética da alteridade, quando se exige a valorização da escuta aos bebês e às crianças pequenas. Trata-se de uma escuta interpretativa que tenta entender, especialmente, o que passa despercebido e o que os bebês comunicam com os gestos, com as mãos, com a voz e com os seus movimentos, sendo partícipe das suas emoções e das aprendizagens que acontecem todos os dias, mas que, muitas vezes, parecem óbvias.

Compreende-se o quanto a docência com bebês e crianças pequenas ainda é um construto novo. Pelos relatos analisados nesta pesquisa, evidencia-se a

necessidade de superação da concepção do bebê como alguém que “*não sabe nada do mundo*”, e essa superação se dá em diferentes processos formativos docentes, que dialogam com as pesquisas atuais no âmbito da infância da Educação Infantil. Tudo isso destaca a potência dos bebês e das crianças pequenas, ressignificando a amplitude do cuidar, em todas as suas dimensões.

Barreiro e Faria (2016) afirmam que há necessidade de descolonizar o pensamento e as concepções remanescentes e até mesmo arraigadas em outros períodos históricos. Essa mudança de concepção objetiva essa ampliação dos gestos e das compreensões que envolvem o cuidar na primeira infância. “Descolonizar” as concepções podem significar essa amplitude, valorizando a potência que envolve o cuidar e o educar na primeira infância.

As pesquisas da pediatra húngara Emmi Pikler e suas parceiras de trabalho no Instituto Lóczy, na Hungria, são contributos que podem ser ampliados na ação pedagógica com as crianças pequenas. A partir do trabalho desenvolvido no Instituto, foram estabelecidos princípios básicos do cuidado com os bebês e com as crianças bem pequenas em espaços coletivos:

- A valorização positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;
- O valor das relações pessoais estáveis da criança - e dentre estas o valor de sua relação com uma pessoa em especial - e de forma e conteúdo especial dessa relação;
- Uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo o seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- O encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é a base dos princípios precedentes como também é o resultado da aplicação adequada desses princípios. (FALK, 2011, p.28).

Com a análise dos princípios propostos pelas pesquisas de Pikler, compreende-se o quanto é necessário que as relações e as interações, nos contextos coletivos, sejam qualificadas. Assim, objetiva-se garantir um desenvolvimento harmônico, sensível e investido na potência envolvida nas relações que se constituem nesse cuidado sensível, acolhedor, estável, positivo, encorajado e perceptível, como avaliam duas das participantes da pesquisa:

Para mim o primeiro princípio teria que ser o acolhimento [...]. (REGISTRO).

Ter percepção, né? Tem que ser perceptivo para perceber os porquês que a criança está de um jeito ou de outro jeito, né! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Ritscher (2013) destaca que, para a prática do acolhimento, é necessário pensar, planejar, manter, reorganizar e renovar, constantemente, ambientes, programas e propostas. Isso porque, “caso contrário, corre-se o risco de deixar que o acolhimento se degenere em um espontaneísmo contraproducente”. (RITSCHER, 2013, p. 19).

Percebe-se que essa compreensão de acolhimento pode ser ampliada em um sentido para além da relação individual de acolhimento à criança, fortalecendo-se enquanto uma proposta pedagógica da escola infantil, em que as ações de tempos, espaços, materialidades e relações são investidas de intencionalidades, cuidados e acolhimentos a todos. Esse acolhimento a todas as crianças perpassa esse investimento pedagógico na organização de tempos e espaços convidativos e investidos de sensibilidade estética, para que essa intencionalidade no planejamento possa acolher a todos, cuidando das suas individualidades e proporcionando ações coletivas no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse sentido, destaca-se que as práticas de *progettazione*, de registros e de documentação pedagógicas serão fundamentais para a ampliação de olhares na construção e na ressignificação de uma prática de cuidado sensível, atenta, perceptível e acolhedora no contexto da escola de Educação Infantil.

11.2 PRINCÍPIOS ÉTICOS, EMPÁTICOS E RESPEITOSOS

A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. (FREIRE, 2015, p. 58).

Freire destaca que “o respeito à autonomia, e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (2015, p. 58). Essa “concessão” ética também é uma prerrogativa que se manifesta nos direitos civis dos sujeitos que estão claramente definidos na Constituição Brasileira de 1988. De acordo com Metamorfose:

Ah! Eu acho que o maior de todos é a ética nas nossas ações. Acho que respeito também. Eu acho que é isso, os principais princípios que que uma professora deve ter, para mim pelo menos, são esses. (METAMORFOSE).

Visando compreender a ética, a empatia e o respeito como princípios fundamentais da prática pedagógica na Educação Infantil, torna-se importante não perder o que Freire destaca: “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas nessa possibilidade [...] Saber que devo respeito à identidade do educando exige de

mim uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 2015, p. 59-60).

Acerca disso, as participantes avaliam:

Não sei se seria um princípio, mas essa coisa de ter respeito pelo o que tu estás fazendo e pelas pessoas que tu estás trabalhando. É olhar pra elas sabendo que elas não são só aquilo dali, não é só uma criança! Para mim, é fundamental olhar assim, com um olhar de respeito, de compromisso, de responsabilidade, no sentido de não ter, acho que a palavra não seria responsabilidade, mas ter consciência do que pode desencadear, ter consciência da importância do que tu queres fazendo assim... E conseguir enxergar um pouco além do que só o que está acontecendo naquele instante assim, ter essa noção. Por que isso é muito louco, né? As crianças são pessoas, sabe, às vezes a gente não para pra pensar assim: É uma pessoa- humana/divina! [...]. (LUZ).

Acho que tem que ter empatia também! (REGISTRO).

Empatia! Se colocar no lugar da criança, poder pensar bom tem momentos que eu também fico triste, tem momentos que eu também fico muito feliz enquanto adulto, muito bom! Mas tendo ideia de que ela é uma criança, porque às vezes a gente quer exigir da criança, né, uma resposta, um retorno, como se fosse alguém mais velho assim. Acho que esse tipo de empatia também! De saber que ela vai me devolver no grau de compreensão dela, né? E não levar para o pessoal isso também, né! Eu estou tentando te esse aprendizado, porque às vezes a gente leva, aí parece que a criança está desrespeitando, está fazendo aquilo para afrontar e não tem nada a ver. (LUZ).

As narrativas apresentadas trazem um conteúdo extremamente rico, imbuído de um cuidado qualificado, explanado com princípios basilares das relações adultos-crianças no contexto das escolas de Educação Infantil. A empatia e o respeito nas relações e a busca em entender os porquês presentes nos gestos das crianças são pontos imprescindíveis do conhecimento sobre o desenvolvimento da infância e de elementos para orientar a ação pedagógica na Educação Infantil.

Para Goldschmied e Jackson (2006), as crianças pequenas com as quais se trabalha ainda não dispõem da linguagem para expressar suas experiências. Porém, estão se apropriando desses códigos, por isso necessitam de “relacionamentos especiais” (p. 55), pautados na fluidez e na profundidade das relações.

Piorski (2020), quando traz a importância desse tempo profundo e intuitivo, visa superar as fragilidades das relações e dos tempos mais superficiais e mais perenes. Para o autor, a essência e a vivacidade humana habitam um “eu profundo” e estão presentes em cada pessoa, bastando abrir “tempo” para que possam se manifestar e contribuir com novas práticas, mais intuitivas, mais humanas, mais respeitadas, mais empáticas e mais profundas no contexto das ações pedagógicas com as crianças pequenas.

11.3 PRINCÍPIOS AFETIVOS

No caso ser presença! Se aproximar, estar junto... O afeto se constrói na relação, no estar junto! (REGISTRO).

Essa abertura ao querer bem, relacionada à afetividade, é um princípio que marca a prática pedagógica com os bebês e as crianças pequenas. Freire (2015) contextualiza que esse afeto não significa, na verdade, que, enquanto professores, deva-se obrigar a querer bem a todos(as) os(as) alunos(as) de maneira igual. Significa entender que a afetividade não deve assustar e não se deve ter medo de expressá-la. “Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 2015, p. 138). Segundo as participantes:

Para mim, o principal princípio é a amorosidade. (REGISTRO).

No meu ver, o principal deles é gostar. Se tu não gostar de lidar com bebês, não vai funcionar! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Goldschmied e Jackson (2006) destacam a importância do educador e do trabalho responsável em um sentido global/integral dessa responsabilidade. Isso se consolida como uma ação extremamente importante para a criança pequena por dois motivos: pela necessidade recorrente de cuidado corporal e pela capacidade de comunicação em processo de desenvolvimento. Para os teóricos:

Pesquisas americanas mostram que as crianças matriculadas em programas de creche com cuidadoras mais responsivas têm a probabilidade de ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico melhor e ser socialmente mais competentes. (GOLDSCHMIED; JACKSON 2006, p. 28).

Essas ações “cuidadoras mais responsivas” também se manifestam como ações de cuidado de interpretar essas significações que os bebês e as crianças pequenas trazem. Muitas vezes, não vem dito que é uma “escuta das cem linguagens, mil linguagens, símbolos e códigos com que nos expressamos e comunicamos, com que a vida se expressa e comunica a quem sabe escutá-la” (RINALDI, 2014, p. 82). Por isso, de acordo com as professoras entrevistadas:

Se as crianças estão chateadas, procurar entender! (LUZ).

Por que, né?! Tem que investigar! (REGISTRO).

O carinho, o afeto e as possibilidades de ampliar o repertório para escutar e acolher as muitas formas de significações e expressões das manifestações das

crianças são contribuições importantes no processo de construção das relações e da socialização no cotidiano da ação pedagógica com os bebês e com as crianças pequenas. A sociabilidade verdadeira provém da experiência de receber afeto digno de confiança de algumas pessoas próximas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

A potência de uma essência humana se modifica, se transforma e se engrandece, na medida em que as pessoas se sentem tocadas e movidas por novas possibilidades de transformações da docência na primeira infância. Para isso, é fundamental que essa ação seja capaz de valorizar e significar o cuidar - em todas as suas dimensões - como princípios da ação pedagógica na Educação Infantil, fazendo acreditar que novos repertórios pedagógicos, mais sensíveis e qualificados, poderão nortear as ações educativas na primeira infância.

12 REFLEXÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PODE SER MODIFICADO NESTA BAGAGEM? (4ª CATEGORIA)

É um percurso que a gente vai indo, passinho a passinho, a gente está sempre procurando evoluir, melhorar, ser um profissional diferente, ou de acordo com o que pede o momento, se adequando, e pelo caminho a gente vai agregando muitas bagagens! (Registro)

As narrativas apresentadas pelas docentes apontam para a evidência de possíveis tempos formativos ou, ainda, de “passos” percorridos na constituição da docência na Educação Infantil. Esse percurso se mostra aberto às novas significações, ou até mesmo às possíveis ressignificações das ações pedagógicas na primeira infância:

Eu acho que naquela estrada tem vários momentos que no decorrer dela existem pessoas, existem situações, existem informações e, a cada momento que a gente passa por um pedacinho dela, a gente vai somando, parece que ela chama a gente, né? (LUZ).

Aquela estrada ali remete a isso, a uma continuidade e que a gente tem que percorrer esse caminho, né?! Muitas histórias, muitas experiências, quantas pessoas que passam junto com a gente, que nos ajudam nessa travessia, nesse caminho e que só vem a somar para a gente ter um trabalho melhor [...]. (REGISTRO).

Essa abertura formativa se projeta nas expressões ricas e potentes destacadas pelas interlocutoras do estudo, como: “soma”, “histórias”, “experiências”, “pessoas” e “travessias”. A experiência formativa, nesse contexto, se amplia e se ressignifica nessas partilhas com diferentes sujeitos, com diferentes materialidades e com distintas relações que são estabelecidas nesses encontros. Ainda, conforme as participantes:

Cada professor tem o seu jeito de exercer a sua prática, mas no final todas as diferenças vêm somar, né? Que nem quando a gente tem o exemplo do professor lá na graduação, ou no local de trabalho também, de certas colegas, tu vais pegar possibilidades daquela professora que achamos tão legal, ou podemos pensar que não gostamos disso naquela outra também, para não repetir. (REGISTRO).

Às vezes é um gesto de um professor! (LUZ).

Um gesto, um bom dia, tudo isso faz parte para gente ser melhor! (REGISTRO).

Pelas implicações, nessas incidências, percebe-se um processo formativo que vai se construindo, em uma perspectiva reflexiva e aberta, como uma “bagagem”, tal qual a citação de abertura, provocando a pensar que “[...] pelo

caminho a gente vai agregando muitas bagagens!". Essa "bagagem", enquanto relação metafórica, perpassa as escolhas das peças e dos repertórios a serem inseridos nesse espaço, relacionando-os às percepções, crenças e afinidades.

Muitas vezes, é necessário reconstruir a "bagagem", mesmo depois de se achar que ela estaria "pronta" e analisá-la de outra forma, por vezes mais crítica, mais reflexiva e, se necessário for, desconstruí-la, para, posteriormente, reconstruí-la mais sólida e com novos elementos. A ressignificação docente se alicerça nessas variações e possíveis modificações sentidas e vividas na prática, no exercício de ir compondo, descompondo e recompondo muitos dos saberes e fazeres que compõem a prática pedagógica na Educação Infantil.

Nesse sentido, a *recognição*³⁶, proposta pelas experiências formativas reggianas, ganham sentido e significado. Quando se reelaboram os conhecimentos e os processos cognitivos, "[...] não transfere-se esse conhecimento para os outros simplesmente, mas o reelabora no momento em que evoca e o reorganiza para que ele seja comunicado. Desse modo, não se trata do mesmo conhecimento" (RINALDI, 2017, p.236). Fuidez das Águas reflete que:

É que nem o trem, aquela lição do trem da vida, né, cada um que entra e cada um que sai ou a sentar do teu lado, enfim, tá no trem e faz parte da tua caminhada! Ele agregou alguma coisa na tua vida, significou algo para ti! E essa estrada também é a mesma coisa, cada coisa que tu vai encontrando no caminho agrega, tem significado na tua vida e na tua caminhada como professora, da forma que tu vai passar para os alunos, para as crianças, da forma que tu vai tratar com as pessoas. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

A consolidação de novos repertórios teóricos e práticos, específicos à Educação Infantil e à infância, torna-se imprescindível nesse processo, para que esses tempos e esses significados na formação propiciem uma ação pedagógica que revele e signifique as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Para a Professora Luz:

Ahaa, para mim, no caso, a ressignificação se dá através de formação, mas aquela formação voltada para a Educação Infantil, para a etapa creche, e que tivesse o que trabalhar, ou até mesmo rever assim o desenvolvimento, porque eu vejo que as pessoas assim, às vezes, têm uma prática, que a gente fica pensando, bah, mas como é que a pessoa faz isso? Mas ela faz porque ela não sabe uma outra forma de fazer, ela nunca ouviu como fazer diferente, ou o quanto aquilo que ela faz pode prejudicar, sabe? O pessoal vem vindo jovem, formado, e aí chegam ali e parece que na hora não conseguem fazer nada. Então por isso que eu acho tão importante essas formações, para a gente estudar, para a gente discutir, daí a coisa

³⁶ Expressão reggiana/italiana, referindo-se ao enriquecimento do próprio conhecimento. (RINALDI, 2017, p.236).

muda! Muda! Muda! E isso teria que ser constante, para ir tendo as mudanças! Pois daí essas mudanças permanecem, e a gente vai passando uma para a outra, quem vem chegando, a sementinha fica. E aí a gente vai dizendo: - Aqui a gente não faz assim! A gente faz assim! Eu acho que o primeiro passo é a gestão da formação. Essa formação que se reforce qual o sentido dela! Eu acho que essa formação vem do que eu já falei, de uma formação que pudesse ocorrer a participação ali dentro da escola, participação de gente de fora, de estudiosos, várias vertentes, vários tipos de formações, essa gestão eu acho que seria o principal. (LUZ).

Observa-se uma concepção de formação que busca integrar as especificidades, os tempos, os espaços e os conteúdos formativos práticos das vivências e dos cotidianos, articulando contextos, atores, processos e realizações. Essa pedagogia da formação acaba situando-se na linha da teoria do desenvolvimento humano, envolvendo as dimensões éticas, estéticas e políticas dessa constituição.

Esta discussão se faz necessária porque, de modo geral, o que vivemos hoje é uma concepção hegemônica de escola como lugar onde as crianças aprendem apenas aquilo que lhes é ensinado, e o ensinado são os conhecimentos abstratos, disciplinares e acadêmicos. Ora, esta é uma concepção simplificada de aprendizagem, pois acreditamos que as crianças e os adultos aprendem ativamente ao longo da vida. (BARBOSA; HORN, 2019, p. 20).

Esse movimento investigativo e ativo, que mapeia as significações, as ressignificações e as elaborações de novos contributos à prática docente, aponta o dinamismo da aprendizagem que pode ser desenvolvido na profissão, durante o caminhar. Luz e Metamorfose avaliam que:

É o nosso caminho, da escola e da vida... Devagar ... faz com que a gente tente e ande devagar “porque já tive pressa”, né! Cada aprendizagem faz com que a gente reflita nesse sentido... E se modifique um pouquinho e continue andando! (LUZ).

Eu acho que tem que abrir um pouco a mente. Abrir a mente é o ponto principal! (METAMORFOSE).

Outra ideia importante, nesse mapeamento às aberturas de novas práticas pedagógicas, indica o dinamismo próprio dos professores e as características singulares, importantes na sistematização, desconstrução e reconstrução de novos saberes e fazeres docentes. Eles passam desse individual/singular para um esforço coletivo, muitas vezes lento, mas capaz de gerar mudanças significativas e transformar essa “escola fria, gelada em uma escola quente³⁷”. Para Luz:

³⁷ As expressões “escola fria/gelada” e “escola quente” foram significadas pela interlocutora Metamorfose, durante as entrevistas docentes, retratando tanto as relações arquitetônicas, quanto as relações pedagógicas.

Eu não sei te dizer, entende, mas – essa escola quente - seria aquela que não fique toda turma tendo sempre que fazer tudo o tempo todo, tudo igual...alguns vão então lá em outra sala fazer tal coisa! Eu até já cheguei a levar os meus do maternal para o berçário, para eles ficarem interagindo uns com os outros, né [...] Deveria ter mais elementos da natureza, por exemplo, ter uma horta, ter uma composteira que eu acho muito legal sabe, ter uma estufa, imagina que legal te tudo essas coisas?! E que não necessariamente são obrigados a fazer todas as coisas, mas que estejam por ali e auxiliando e curiosos sobre aquilo ... Brincar no corredor, porque olha só como é legal quando tem as mostras, porque no decorrer dos corredores têm uns materiais, uma biblioteca no meio do corredor sabe? Biblioteca que eu falo é uma prateleira com livros [...] ter um refeitório também que eles pudessem se servir! As possibilidades de que uma escola não fosse tão distante de uma realidade! Que eles percebessem que estão em um local que realmente é de formação! (LUZ).

A percepção da escola enquanto um local de formação é uma significação que vem emergindo em diferentes momentos das narrativas docentes e aqui, em um espaço de contributos para a ressignificação docente, ela se apresenta, de acordo com Malaguzzi (2016), como uma instância capaz não só de formar, mas de transformar as ações existentes em acontecimentos novos e desejados por adultos e crianças. Esse lugar de ressignificação e de transformação da ação pedagógica se faz vivo, quente e capaz de traduzir as múltiplas vivências e experiências em aprendizagens e (re) aprendizagens individuais e coletivas para adultos e crianças nesse longo e contínuo processo formativo.

Ao longo das narrativas interpretadas nesta seção, foi possível considerar o quanto há um caminho aberto às ressignificações, que respeita as individualidades, mas que, ao mesmo tempo, significa e indica o coletivo como um processo a ser consolidado até mesmo para que essas individualidades possam se destacar. É um caminho que aponta, de acordo com Metamorfose, a escola como um lócus formativo potente, cheio de vida – quente - o qual pode elucidar muitas práticas formativas e acolher novas possibilidades de ser, estar e se constituir professora de Educação Infantil.

13 O CONTEXTO DA PANDEMIA E AS IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (5ª CATEGORIA)

Esse novo contexto de pandemia/isolamento social possibilitou novas formas de viver a docência, da mesma forma que exigiu dos(as) professores(as), de forma muito rápida, que novos saberes e fazeres se incorporassem às suas ações pedagógicas.

Santos (2020) faz refletir sobre o tempo atual e sobre o tempo de pandemia, ao destacar o coronavírus como contemporâneo no sentido mais profundo do termo:

Não o é apenas por ocorrer no mesmo tempo linear em que ocorrem as nossas vidas (simultaneidade). É nosso contemporâneo porque partilha conosco as contradições do nosso tempo, os passados que não passaram e os futuros que virão ou não. Isto não significa que viva o tempo presente do mesmo modo que nós. Há diferentes formas de ser contemporâneo (s/p).

O autor permite pensar que considerar o vírus como parte da contemporaneidade implica ter presente a ideia de abandonar parte do que mais seduz a sociedade no modo como se vive. É preciso, agora, mudar muitas das práticas e dos hábitos aos quais ela se acostumou, diretamente vinculados à recorrente emergência e crescente letalidade do vírus. Aqui, muito especificamente falando, citam-se os aspectos vinculados ao ter, ao consumismo e aos fascínios do mundo contemporâneo, pois, para se proteger e proteger o outro, as prioridades desse tempo terão que ser refletidas, modificadas e/ou ressignificadas.

Dessa forma, para além de abandonar práticas e hábitos, está a necessidade de reaprender outras possibilidades e outras formas de ser e estar no mundo. Junqueira (2020) salienta que esse período pode ser um tempo para um encontro muito precioso que, por muito tempo e com desculpas de que “não se tinha tempo”, se adiou. Trata-se, na verdade, de um encontro com cada um de si mesmo, ou seja, “um encontro meu comigo mesmo”.

Piorski (2020) permite refletir sobre o tempo atual - contemporâneo/pós-moderno - como um tempo que corrói, que consome e que, muitas vezes, destrói. Mas também alerta a pensar que o tempo não é só isso, porque pode capturar o aspecto puro do tempo, que está abaixo do tempo cotidiano, que esconde e em que transcorre um eu profundo e possui uma força extrema e vital, capaz de energizar de forma muito intensa, aflorando a intuição e a cintilância na vivência do tempo. Isso

significa “Escavar o nosso eu mais profundo, para minimizar os outros eus a nossa volta.” (PIORSKI, 2020).

E, assim, seguem as reflexões dos possíveis encontros, dos possíveis desencontros, das alegrias, das tristezas, dos receios e dos medos. Vive-se de diferentes formas, uma vez que o tempo atual, que instiga e faz, concomitantemente, crer e ter medo do futuro faz também querer voltar a um tempo que já não existe mais.

Com o intuito de significar essas vivências de tempo, elencar-se-ão, em subseções, as reflexões do tempo atual de pandemia, destacadas pelas interlocutoras da pesquisa. Esse levantamento ajudará a compreender como ele vem se apresentando e incidindo nos saberes e fazeres docentes.

13.1 ...UM TEMPO QUE ACELERA E SOBRECARREGA...

Esse tempo que tem se mostrado tão apressado, ou seja, “um tempo que corrói” (PIORSKI, 2020), traz com ele uma face mais dura. Não há como aqui não lembrar Paulo Freire (2011) que, em um outro tempo, já considerava os tempos mais acelerados, os quais não permitiam escutas subjetivas, impedindo de viver tempos próprios e singulares.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. (FREIRE, 2011, p. 111).

Esse tempo moderno e pós-moderno, em alguns momentos e circunstâncias, está sobrecarregando as professoras. A expressão “*Eu tô esgotada!*” (*Registro, Grupo Focal*) expressa e permite reflexões de como o tempo está se apresentando em alguns momentos neste período de isolamento social.

Constata-se que as professoras têm atuado em mais de uma escola, bem como tiveram que conciliar, neste período, tarefas domésticas e até mesmo auxiliar os filhos em processo de escolarização. Essa situação, aliada aos desafios de buscar “agir na urgência” (NÓVOA, 2020), para reinventar a escola e a docência - inclusive com o advento das mídias - proporcionou às docentes viver tempos mais angustiantes. Sobre esses tempos que não possibilitam pausas, essa expressão freiriana é extremamente atual, já que muitos docentes estão vivendo períodos

“burocratizadores da mente” (FREIRE, 2011, p. 111). De acordo com as professoras entrevistadas:

A gente trabalha demais, é muito mais do que no dia a dia. Lá na escola é as quatro horinhas da aula, né! Hoje a gente trabalha o dobro na minha opinião! Trabalha mais, eu tô trabalhando muito mais, ainda mais que tem a outra escola. É muita coisa, e eles cobram muito mais que a creche. Eu tô trabalhando muito mais! Para a Escola do Estado, eu tive que corrigir noventa e seis caderno! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Ah, eu tô bem cansada, mas é que eu tenho que dar conta da parte da casa, da minha escola e eu tenho que dar conta da parte da escola do Henry. É que daí tem que ajudar ele a fazer as atividades dele também, e daí é bem complicado fica juntando todas as coisas, já tive uma crise de ansiedade (risos). Não é fácil! (METAMORFOSE).

Eu estou só com uma escola, mas eu acompanho, tenho amigas que têm turmas nos anos iniciais também. Eu acho que daí elas ficam bem cheias de coisa, né, tem que corrigir tudo em casa, fazer o planejamento, mandar, dar retorno, corrigir, tem provas, trabalhos [...]. (LUZ).

Eu tô bem ansiosa, tenho que me inspirar diariamente. E essa questão assim da informática...Literalmente, quem faz aqui em casa são outros - a parte digital - eu só seleciono o que eu quero, eu tenho que pedir para terceiros fazer, ou é o Rogério, que é o meu marido, ou é o Arthur, ou é a Roberta (risos). E o Arthur diz assim:- É o preço que tá pagando porque tu nunca quis te interar da tecnologia, e pagando literalmente, porque eu tenho que pagar em dinheiro, eles também não trabalham de graça (risos). Olha é muito engraçado, eu vou quebrar! Eu mandei as atividades hoje que tinha que mandar para a Escola, tudo tão bonitinho com ilustração.(REGISTRO).

Fica explícito que muitos dos tempos vivenciados na pandemia têm se apresentado como desafiadores e provocadores de sobrecarga às professoras. Isso porque a junção de várias atribuições, que antes eram compartilhadas com outros sujeitos, juntamente com essa rápida necessidade de se reinventar enquanto docente, traduzem esse sentimento de aceleração, de trabalho redobrado e de um sentimento de “não estar dando conta”, ou de “não estar fazendo nada direito”.

Melucci (1996) já considerava as possíveis implicações que haveria na junção do tempo produzido, do individual para o social, e o quanto essas junções afetariam, inclusive, a dimensão afetiva das pessoas, porque subjetividade, afeto e cultura são elementos indissociáveis do contexto sócio-histórico. Esse é um tempo que difere de todos os outros momentos vividos, pelos sentimentos que ele provoca, misturado com o medo trazido pela pandemia.

Lino (2020) alerta que, mesmo no isolamento, as redes e as escolas podem organizar mecanismos para colocar as pessoas no coletivo, mesmo que em plataformas virtuais, por audiomensagens, para que essas redes sirvam de apoio e possam acolher e suavizar esses sentimentos, até mesmo enquanto espaço – lócus

- de escutas, reflexões, trocas e cooperações. Assim, será possível se “construir coletivamente por invenção” (ALBUQUERQUE, 2020).

Em busca de redes de apoio, também para a reflexão visando a tempos mais perenes e mais significativos. Piorski (2020) reflete sobre a vivência de momentos mais “profundos” e mais “intuitivos”. Com suas contribuições, vai alicerçando cada um na possibilidade de aprender com as crianças a vivência de um tempo que não consome e que não corrói. Ele simplesmente circunda na plenitude e na vivacidade do simbólico do intuitivo infantil.

13.2 ...UM TEMPO DE PAUSAS E REFLEXÕES...

Percebe-se que o tempo de pandemia está se apresentando de forma diferente para uns e para outros e até mesmo para o mesmo sujeito, mas em situações, circunstâncias e contextos distintos. Em alguns momentos e em algumas ocasiões, o tempo de isolamento social se apresentou como um tempo de reflexões, de pausas e de detalhes, como avaliam as participantes da pesquisa:

[...] eu consigo realizar o planejamento com mais tempo [...]. E não sinto a pressão do tempo em relação a isso. [...] me parece que eu ando pensando mais, tendo tempo para pensar mais sobre o fazer pedagógico [...]. (LUZ).

É porque é óbvio, é maravilhoso a gente ter essas seis horas, esses trinta por cento da carga horária para planejar (referiu-se à hora-atividade), que não havia antes, de qualquer forma, o relógio corre, né? (LUZ).

[...] principalmente em relação ao tempo, porque eu também posso fazer a hora que eu quiser - o planejamento - não precisa ser exatamente naquele horário. (METAMORFOSE).

Eu vejo como positivo o horário para fazer os planejamentos. Não é assim das 7h e 30min às 11h e 30min, eu faço meu planejamento às vezes até de madrugada, porque eu não gosto de dormir de noite. Tem sido interessante essa questão da flexibilização do horário na pandemia. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

As significações compartilhadas apontam que, em alguns momentos, o tempo está sendo mais pausado, possibilitando uma maior reflexão com relação ao planejamento docente, objetivando que esse possa ser refletido e significado. Por mais que o ato de planejar, neste período de isolamento social, também esteja se apresentando como um desafio, esse tempo que não está diretamente relacionado ao ritmo do relógio propicia outras reflexões e outras experiências, por vezes mais sensíveis e menos aceleradas. São experiências de sentir e viver o cotidiano de outra forma, o que, em uma sociedade contemporânea, pode causar estranheza ao

viver momentos que não estão estreitamente vinculados ao sentido posto pelo relógio.

Para Santos, “la pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común” (2020, p. 78). Nesse contexto, o tempo também se configurou como uma possibilidade de um maior detalhamento das ações pedagógicas, até em virtude de que as professoras planejam atividades pedagógicas não presenciais para as famílias. Então, esses “detalhes”, no olhar docente, se tornam imprescindíveis, como compartilham as professoras participantes da pesquisa:

Agora, por causa desse período, o planejamento está tendo muito mais critério para fazer, parece que ele me cobra mais [...] não é o fazer por fazer sabe? Tá isso aqui vai levar aonde, ele tem como fazer? [...] E agora eu fico pensando que eu estou planejando para um pai, ou para uma outra pessoa, que vai estar ali com aquela criança, de ser bem didática, bem pedagógica, nos detalhes. [...] Quando eu tô na sala eu não faço um planejamento tão minucioso, porque parece que aquilo é tão natural para mim... Eu noto assim que eu estou pesquisando muito mais. (REGISTRO).

Eu acho que planejar sem estar em convivência com as crianças tem sido um desafio, pensando na execução da família, né? Como que vamos fazer pra não ser igual como é na escola, mas pelo menos manter um desenvolvimento pedagógico em casa. (LUZ).

Eu acho que tá sendo um desafio mesmo assim, conseguir fazer alguma coisa assim que seja mais fácil para os pais! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Nota-se que essa possibilidade de maior reflexão e detalhamento nos planejamentos pode incidir em uma prática de registro mais reflexiva e mais formativa da ação docente. Revisitando o conceito de “ser reflexivo”, proposto por Alarcão (1996), compreende-se a expressão como a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos. Ele pode ir se constituindo ao longo da vida e das experiências, não sendo “desabrochado espontaneamente”, mas necessitando de princípios de formação - de práticas colaborativas - e de reflexões para que esse “desabrochar” possa se concretizar. A autora ainda define que esses princípios reflexivos estão amparados em algumas bases: enfoque no sujeito, enfoque no processo de formação e enfoque na problematização do saber e da experiência, integrando, assim, a teoria, a prática e a introspecção metacognitiva, entendida como a capacidade que se tem de compreender os próprios

conhecimentos e a disposição de se ir acompanhando/monitorando as aprendizagens.

Para um docente dominar os princípios anteriormente definidos e constituir habilidades imprescindíveis ao ato reflexivo, será fundamental que consiga ter um autoconhecimento de si, enquanto profissional e pessoa, conseguindo colocar-se nesse contexto de aprendizagens contínuas e de alguém em processo de formação ao longo dos tempos, espaços e experiências vivenciadas. De acordo com Zabalza (2004), os registros podem se constituir como novas perspectivas de configuração da atuação docente, uma vez que essa prática de registro poderá permitir que o professor se perceba distante da sua ação, porém se lendo de um outro modo e de um novo ângulo.

Essa possibilidade de distanciamento da sua ação é permitida, neste tempo atual de pandemia, a partir do momento em que a professora necessita planejar para um “outro”, nesse caso, para a família da criança. Pode também ser esse o momento em que a professora consiga se ler de outra forma e de outra perspectiva, podendo ser esse um elemento importante nesse processo de reflexão da sua ação, amparada na reflexão contínua dos seus registros docentes, possibilitando, nesse movimento, agir e refletir sobre as oportunidades de novos saberes e fazeres docentes.

Porém, é importante destacar e considerar outros indicadores presentes nas interlocuções docentes, os quais retratam essas “dificuldades” sentidas e indicadas pelas professoras sobre esse processo de planejamento. Mesmo com esse maior detalhamento das propostas, existem alguns pontos conflituosos e até mesmo angustiantes de enfrentar neste tempo de pandemia. As professoras destacam que planejam, mas não aplicam e não vivem essas experiências no coletivo com as crianças, uma vez que planejam para um outro segmento, no caso, as famílias.

No que se refere às famílias, há algumas dificuldades de desenvolvimento dessas propostas, uma vez que os integrantes dos diferentes contextos familiares, na maioria dos casos, não são professores(as) e não possuem formação específica. Na verdade, eles(as) possuem outras formações, outros trabalhos, outros saberes e fazeres. Em muitos casos, também, tem-se familiares que não são alfabetizados e não conseguem ler para colocar em prática esses planejamentos enviados. Seria isso possível? Professoras buscam atividades mais “fáceis para serem desenvolvidas” e pais que não são professores(as) assumem essa função ao invés

de estarem vivendo outras experiências com seus filhos. Quais são os sentidos dessas vivências? Quais deveriam/ou poderiam ser as vivências desse período?

O intuito das indagações referidas não é achar respostas prontas, até por entender que elas não existem, em decorrência das diversidades e individualidades dos sujeitos e dos contextos, mas sim de refletir e de problematizar. Nesse movimento questionador, é preciso pensar em possibilidades para viver este tempo de uma forma mais real, mais possível e mais significativa, tanto para os professores, quanto para as famílias.

Tonucci (2020) alerta acerca do que está acontecendo agora na maioria das escolas, com a migração de deveres e aulas para o ambiente virtual ou remoto. Além da perda de oportunidade de aprendizados sobre a pandemia, o pensador assinala que há os que ficaram de fora (que não tiveram acesso à tecnologia, ou que não conseguiram “aplicar” a tarefa com seus filhos, em decorrência de vários fatores), podendo aumentar as desigualdades sociais/educativas neste período. É importante destacar que essa desigualdade, apontada pelo autor, no território brasileiro, sempre foi acentuada, por isso inclusive se implantou uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para tentar garantir possíveis parâmetros de equidade que “[...] pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p.15).

Percebe-se que este tempo de pandemia coloca todas essas reflexões, buscas e conquistas normativas em debate e até mesmo em xeque, uma vez que pontos imprescindíveis são ameaçados com as fragilidades sociais e educativas do território brasileiro: Como garantir a equidade e a qualidade dos processos educativos? Como planejar? O que planejar? O que é prioritário? Como garantir que todas as crianças tenham acesso a essas propostas/orientações? Como garantir que os direitos de aprendizagens propostos pela BNCC possam ser desenvolvidos? Como garantir que essas crianças estejam protegidas em seus direitos civis, sendo que, muitas vezes, é essa escola pública a única instância que respalda e garante esses direitos?

São muitas as indagações legítimas do cenário atual, as quais também estiveram presentes nos textos normativos que foram expedidos neste período de pandemia. O Parecer do CNE 05/2020, primeiro documento normativo do Conselho Nacional de Educação publicado neste período, salienta como ponto-chave: “[...] como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem

dos estudantes considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares” (BRASIL, 2020, p.4). Porém, verifica-se que esses pareceres orientam e determinam, mas não conseguem suprir e sanar, ainda mais em um tempo tão curto, as desigualdades presentes.

É importante destacar que essa situação não se trata de problemas somente atuais, mas das fragilidades enfrentadas enquanto um país subdesenvolvido. Buscando construir juntos os saberes e fazeres de um tempo único, questiona-se se não seriam as partilhas e os diálogos com os diferentes atores (as famílias, a sociedade civil e a sociedade organizada), em diferentes regiões brasileiras e diferentes países do mundo, os caminhos possíveis para a vivência deste tempo.

Acredita-se que iniciar essas reflexões sobre as vivências deste tempo, junto ao contexto mais próximo da escola - o contexto familiar - pode se consolidar como um caminho aberto para tempos de partilha em relação às vivências deste tempo e de como a escola estaria se fazendo presente neste momento atual. É preciso buscar a ampliação de diálogo e de construção de novos saberes e fazeres neste tempo de isolamento social, visando a melhores vivências no processo de desenvolvimento integral das crianças pequenas neste período.

13.3 ...UM TEMPO DE PARTILHA NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL ÀS CRIANÇAS PEQUENAS...

Ao partilhar com as famílias a educação e os cuidados destinados às crianças neste período de isolamento social, nota-se que se acentua ainda mais a indissociabilidade do cuidar e do educar na Educação Infantil. Esse princípio é legitimado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e na BNCC (2017).

Avalia-se que cada contexto familiar está buscando descobrir o seu jeito de estar junto, de cuidar, de educar e de viver os encontros e até mesmo os desencontros de um período tão diferente e tão complexo. Para Fochi, esse é o lado bom da pandemia: um tempo de suspensão que abre algumas possibilidades de reflexão e de revisão da existência humana (FOCHI, 2020).

Essa abertura para um tempo maior de convivência familiar pode revelar novo sentido de existência das famílias, o que, muitas vezes, em outros momentos, não seria possível:

Eu acho que o ponto positivo, assim, o maior de todos, é que a família tá participando agora, querendo ou não (risos). Porque há muitos alunos que eu nem conhecia a família, porque eles iam de transporte, então eu nunca nem vi a família. Então participavam do processo de educação dos filhos na escola, eles não sabiam como que era o que acontecia; então agora eles estão vivenciando isso. (METAMORFOSE).

Em relação a distância, também acho interessante os pais estarem recebendo esses planejamentos, porque, de certa forma, há certas coisas que agora eles tão tendo que fazer [...] e só está indo uma atividade para fazer, praticamente, por dia, assim eu acho legal eles desenvolverem e estarem com as crianças. (METAMORFOSE).

É importante, neste momento, retomar as relações de proposição às famílias dos pressupostos que envolvem um conceito de “atividades”. Tonucci (2020) alerta para a importância das propostas serem guiadas pelos princípios da brincadeira, como um direito irrevogável da criança, bem como da autonomia e do protagonismo, buscando possibilidades que entrelacem crianças, educadores e pais. O autor referencia a casa e seus diferentes ambientes como “espaços de aprendizagem”:

Essas atividades que permitem às crianças experimentar a satisfação em fazer coisas por si mesmas. Isso tem um efeito muito direto na autoestima e na construção de sentido e existência. Estas atividades, ao invés de tarefas escolares, produzem simpáticas experiências de colaboração entre pais e filhos, e entre pais e professores. Promovem experiências de igualdade de gênero e idade. São, por fim, atividades adequadas a cada unidade familiar, porque em cada uma das famílias se lava, se cozinha, se tira foto com o celular. Então ninguém se sente excluído ou inadequado. (TONUCCI, 2020, s/p).

Ao analisar os apontamentos do autor sobre o que ele considera conceito de “atividade”, é interessante destacar algumas provocações do professor Gabriel Junqueira, de um tempo que nem se imaginava viver um período de pandemia, mas que parecem reflexões muito atuais. Junqueira (2014) já mobilizava os docentes a pensar as implicações envolvidas no conceito de “atividade” que tão fortemente impregnaram e impregnam a prática na Educação Infantil brasileira. Para ele, o conceito de atividade está relacionado

[...] aos princípios de um currículo por atividade [...] que acaba por reduzir o trabalho da professora ao desafio de, por um lado, fazer com que as crianças executem, passem pelas atividades selecionadas e oferecidas por ela, professora, e, por outro, administrar entre quantidade de dias letivos e quantidades de atividades e datas a serem comemoradas, de modo a nunca faltar, ou seja, a nunca ter mais dias do que as atividades e datas. (JUNQUEIRA, 2014, p.65, grifo do autor).

Esse pode ser um ponto primordial a ser refletido e significado, no momento atual, pois os princípios curriculares que embasaram e ainda embasam muitas ações pedagógicas das professoras e dos professores que atuam com a Educação Infantil possuem algumas concepções e crenças, muito amparadas nas práticas do Ensino Fundamental, que foram sendo adaptadas à Educação Infantil. Não seria esse um momento para significar esse conceito de “atividades”, legitimando-o no conceito de “atividade” proposto por Tonucci? Esse parece se aproximar da intencionalidade proposta por Junqueira no conceito de “situações de aprendizagens” (2014, p.63), as quais as crianças estão vivendo em seus diferentes contextos, com espaços, tempos e parceiros distintos, buscando indagações, curiosidades e relações sobre os diferentes fenômenos da vida humana.

As práticas estou me referindo afinal, e que, por causa delas, faço questão de nomear de situações de aprendizagem e não de atividades as situações nas quais crianças interagem com objetos de conhecimento-linguagem, sejam pessoas ou aspectos materiais e/ou simbólicos do mundo. (JUNQUEIRA, 2014, p. 64).

É importante considerar que esse tempo de propor novas formas de interlocuções com as crianças e famílias também tem se mostrado desafiador para as professoras. Muitos relatos foram acolhidos e analisados na perspectiva das dificuldades sentidas em manter o contato com as famílias e com as crianças neste período de pandemia. Mesmo tendo como princípio a manutenção de vínculos, destacado nas diretrizes expedidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Francisco de Paula, RS (2020), percebe-se que esse fator possui uma grande complexidade, em especial, no que se refere às possibilidades de interlocuções das famílias com a escola, como consta a seguir:

Pra mim é meio, é bem angustiante! Porque tu tem que sentar, fazer planejamento pra pra quinze, dezesseis dias, quinze planos e, e aí às vezes sei lá, parece que tanto tempo, parece que aquilo lá adiante não vai ter sentido, a gente não sabe se vai ter sentido, quinze dias depois, é meio complicado assim. [...] a gente não sabe se está dando efeito. Eu, sinceramente, na minha opinião, os pais não tão fazendo, na minha opinião particular, eu não acredito que os pais vão parar o tempo no dia deles que eles têm, não é nenhuma crítica em relação aos pais. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Uma interação assim totalmente mecânica tu abre teu email, tá lá... enviar atividade dia tal, modelo e ponto. Tu preenche, tu envia, é uma coisa totalmente mecânica. Tem que ser interativa! Né?! (risos) Mas mesmo, no meu caso, está sendo mecânica (risos)... (REGISTRO).

O que eu acho ruim é que a gente não sabe como que eles estão fazendo, se eles estão fazendo, como estão as crianças, porque a gente não tem retorno, né! (METAMORFOSE).

Nota-se que a escola criou/organizou uma estratégia para que as famílias tivessem “acesso” às propostas/planejamentos, porém, esse recurso não possibilitou a interação das famílias com as professoras. E aqui vale a pena refletir sobre pontos imprescindíveis trazidos por Tonucci (2020) de como se tem enfrentado o isolamento social. Pensa-se em não deixar morrer a “escola tradicional”, então, enviam-se muitas propostas às famílias. Porém, o autor alerta que poucos são os mecanismos para acolher as crianças em sua falas, em suas manifestações e em seus sentimentos sobre as vivências deste tempo atual.

Torna-se fundamental pensar em estratégias para garantir que o vínculo com as crianças e as famílias possa ser mantido neste contexto tão específico de pandemia. Essas indagações tecerão as ações para minimizar os efeitos do distanciamento social e criar dispositivos para ouvir as crianças e as famílias nas vivências deste tempo, para além de propostas pedagógicas. Mas parece que ouvir a escola “conteudista”, tão forte na realidade educativa, neste período, tem sido ainda mais fácil do que ouvir as crianças, as professoras e suas famílias, a fim de juntos trilharem novos caminhos e novos contextos de aprendizagem e de acolhimento durante o isolamento social. Tonucci (2020, s/p) salienta que “as crianças praticamente não existem, não aparecem em suas preocupações. A única preocupação tem sido que a escola possa continuar virtualmente.”. E, no caso da realidade pesquisada, que a escola continue existindo, remotamente:

A gente não sabe nem se as famílias estão fazendo, né? Isso a gente não sabe nem se eles estão fazendo. Daí é muito estranho, parece que não tem um retorno, não dá um incentivo! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

[...] o contato mesmo com as com as famílias, mesmo tendo essa proximidade - grupo de whats para transmissão - a gente não tem assim um contato grande com as famílias. (LUZ).

Na verdade não sei nem se foi solicitado para os pais. Não sei se chegou a ser solicitado. Até porque o grupo de whatsapp que foi feito, eles não têm como eles responder nada ali, então eu não sei se é porque não foi pedido pra eles retornar, ou como que ficou! Eu acho que seria bem importante, até como motivação assim, ver as crianças! (METAMORFOSE).

Eu tenho essa falta de saber assim, sobre as atividades, talvez eu até possa pedir para mandarem uma mensagem lá no grupo, em relação a isso, que dê um feedback sobre as atividades, né? Como que tá ocorrendo em casa, o que os pais estão achando, porque às vezes posso achar que é uma proposta muito legal, que vai dar para fazer e não tá dando, ou então, nem é por isso, mas daí a gente sabe o porquê que não tá dando. Porque a

família está passando trabalho agora, ou está saindo para trabalhar, não tem a mãe, ou a vó da criança não consegue aplicar. Sei lá! Tem mil motivos! (LUZ).

Verifica-se, com as narrativas compartilhadas, o quanto as professoras sentem falta de estabelecer esse contato com as famílias/crianças. Isso acontece tanto para acolher as demandas e os desafios que cada família vem enfrentando, quanto para contribuir com o desenvolvimento de cada criança, nos diferentes contextos em que ela está inserida.

Freire, em 1993, já refletia acerca das condições do diálogo verdadeiro e seu papel central para uma educação libertadora e, hoje, mais de duas décadas após essas reflexões epistêmicas, elas nunca foram tão atuais, sendo necessário reforçar a dimensão do diálogo como um processo dialético-problematizador. Busca-se, nesse diálogo, a possibilidade de “[...] olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Essa busca pela construção e pela criação de novas formas de diálogos e relações poderia incidir na significação, na elaboração e até mesmo na ressignificação de novas ações pedagógicas. Junqueira (2020) retoma alguns conceitos por ele já defendidos de que cada um desses sujeitos - professora-crianças-famílias - são um conteúdo-linguagem a ser explorado e conhecido, sendo esses encontros reveladores de possibilidades e de exploração:

As crianças começam a interagir umas com as outras, com as professoras e com conteúdos-linguagens-brincando, brigando, fazendo as pazes ou não, combinando regras, cumprindo-as ou não, jogando, pintando, desenhando, conversando, contando, dançando, recortando [...] essas explorações revelam à professora e a essas crianças – nas diferentes fases ou momento do ano letivo-fragmento, aspectos diversos e prioritários do que é significativo à professora, a cada uma dessas crianças e a esse grupo de criança. (JUNQUEIRA, 2014, p. 22).

Visando a esses conteúdos-linguagens com significado, a necessidade de maior diálogo com as famílias, neste tempo atual, se destaca como ponto fundamental na elaboração de proposições e de possibilidades pedagógicas com sentido, demarcado por novas formas de se fazer presente e de ser presença. Segundo as professoras participantes da pesquisa:

A gente tá junto e não pode falar, não pode! A gente merece esse retorno! Às vezes eu acho que umas propostas são bem interessantes, só o que eu penso é como que eles estão reagindo? Como é que o neném ia fazer isso? Me dá uma curiosidade em ter essa resposta, daí no fim não tenho! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Não ia ser exigido e nem solicitado esse retorno [...], então está bem solto assim... e realmente daí eu não sei se isso aí tem algum efeito assim na família, na criança, porque realmente se os pais fazem a gente não sabe de nada. A gente não interage no grupo! (LUZ).

Não! A gente está bloqueada (risos). (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Agora, até foi solicitado algumas imagens, mas se mandar a imagem de uma só atividade ali que fez, já está valendo! (LUZ).

Viu, é isso que difere no caso a creche, a etapa creche, dos anos iniciais, né, que dos anos iniciais a gente tem essa devolutiva, a gente tem que pegar esse material, a gente tem que olhar esse material, a gente tem que encaminhar de volta para os pais. E na etapa creche não, a gente só faz e não sabe o desfecho. (REGISTRO).

Compreende-se o quanto essa falta de diálogo/de comunicações tem causado sentimentos de insegurança, de frustrações e de angústias por parte das professoras, uma vez que esses retornos poderiam indicar o que Junqueira (2014, p.27) denomina como “parte vazia do planejamento”. Isso se configura nessa interlocução das crianças e dos adultos e nessas possibilidades expressivas que surgem nas diferentes manifestações vivenciadas neste cotidiano de possibilidades com as crianças. Esse “vazio” também pode ser entendido como:

Uma lacuna a ser preenchida conjuntamente pelas crianças e sua professora, a partir das interações das crianças junto aos conteúdos - linguagens da parte cheia - esboçada pela professora - e das leituras-articulações - intervenções feitas pela professora - leituras diagnósticas, de produção de sentido, produzidas pela professora [...] a partir das pistas que vai identificando sobre os funcionamentos, realizações e produção das crianças, no dia a dia, do trabalho junto ao grupo. (JUNQUEIRA, 2014, p. 27).

Dessa forma, os retornos/os *feedbacks* das famílias à escola e às professoras tornam-se ainda mais valiosos para a continuidade do processo. Além disso, são significativos para que as docentes possam refletir em planejar vivências e experiências significativas e reais em um período tão complexo.

As contribuições de Goldschmied e Jackson (2006) seguem muito atuais e alertam para a importância de alcançar continuidade e consistência para a criança - nas relações com as famílias - de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão oferecidas sejam as melhores possíveis entre as educadoras infantis e as famílias. Transformar essas relações em envolvimento é algo complexo e, muitas vezes, pode não ser tão fácil assim, ainda mais em um período de pandemia, marcado por muitos sentimentos conflituosos e por especificidades que cada família vem enfrentando em âmbito econômico e social.

Corbellini (2020) afirma que não se tem respostas prontas para essas vivências em um período tão distinto, ressaltando que se precisa construir juntos esses caminhos, mas que, acima de tudo, precisa-se respeitar o que o “outro está vivendo”. Essa carga de ansiedade da professora de estar sempre aguardando algum retorno pode diminuir quando ela entender que terá uma parte importante nesse processo, auxiliando na criação de diferentes canais e de acesso possível de comunicação com as famílias para que saibam onde encontrar apoio. Já a outra parte será de cada contexto familiar que, com as suas necessidades, faz uso desses canais dentro da sua realidade e das suas necessidades de encontros e diálogos para as vivências deste tempo.

13.4 ... UM TEMPO DE SE FORMAR E DE CRIAR POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÕES E RECOMEÇOS NO PÓS-PANDEMIA...

Isso, formar!

Eu tô conseguindo fazer mais cursos e ter acesso a mais materiais. Pois, quando eu estou trabalhando, ou por cansaço, ou por falta de tempo, eu acabo não fazendo como gostaria. (Luz).

Um indicador que se manifestou como incidente nas análises de dados foi um tempo a mais se apresentando para a formação continuada das professoras:

Eu consegui fazer bem mais cursos agora que eu estou em casa, isso eu sim eu consegui! Bastante curso online. Eu consegui ler mais umas coisas que eu tinha que ler, que nunca dava tempo! Por mais que eu levasse lá na hora-atividade, daí aparecia outra coisa, acabava ficando de lado. (METAMORFOSE).

Eu tou direto assistindo as webs (risos) e e tem umas bem interessantes que quando eu não quero escutar, aí eu baixo em PDF!

E daí eu prefiro ler, eu acho melhor! Eu tô fazendo até uma que é só para os gestores, eu consegui ter um acesso! Então tu imagina, a formação dos professores eu tô fazendo a formação dos gestores paralela (risos). Tá sendo bem bom! Ai, ai, eu quero dar conta de tudo! Quanto mais tu começa a pesquisar mais coisa aparece, haa! (REGISTRO).

Até porque mudou muito, então pra mim nesse sentido eu tô achando positivo. É isso, eu tô dando assim olha uma renovada nos meus conceitos e tô até me inspirando! (REGISTRO).

Malaguzzi (2016) alerta que, em um processo formativo, é fundamental olhar para dentro de cada um e encontrar inspiração naquilo que se faz, sendo o ato de interpretação de grande importância. É fundamental considerar a relação do ato de interpretar essas formações como o ponto primordial de todo esse processo.

Quando uma das interlocutoras destaca que, além de acompanhar, usando a linguagem de ouvir as *webs*, ela ainda salva os arquivos das formações, em um formato digital, para ler, posteriormente, demonstra essa busca docente, em que, com mais de uma linguagem (aqui referenciadas a escuta e a leitura), as professoras têm visado interpretar e significar esses conteúdos em uma costura que articula e atribui novas relações e intencionalidades aos seus saberes e fazeres docentes no contexto da Educação Infantil.

O processo de busca para percorrer esses novos movimentos formativos destaca o quanto as professoras estão abertas ao movimento de reconhecimento. Para Rinaldi (2017), a reconhecimento não significa apenas “juntar” pensamentos, mas representa o enriquecimento do próprio conhecimento a partir do conhecimento dos outros, ressaltando a importância das mudanças e das diversidades de contextos e experiências na organização e, até mesmo, na reorganização do pensamento que se modifica, assim como o conhecimento, sendo um processo de aprendizagem que, passo a passo, extrai significados dessas trocas com os outros e da continuidade do processo no transcurso do tempo. Para *Fluidez das Águas e Luz*, respectivamente:

Eu acho que às vezes a gente tem que buscar, porque ficar só naquilo que a gente aprendeu, há 10 anos atrás, não tem como, né?! As coisas mudaram muito, se tu não fizeres um cursinho e te aperfeiçoar, fica bem complicado. E muda muito [...] se tu não mudar, daqui a pouco tu não acompanha mais... (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

E antes não tava tendo essa oferta que nem agora! (LUZ).

Essa busca, em um tempo que tem ofertado muitas oportunidades, legitima uma possibilidade de reflexões e até mesmo de transformação.

Nos dados empíricos coletados, foi possível interpretar o quanto as professoras estão amadurecendo nesse processo de se sentir “sujeito de formação” e não como “recipientes de formação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91). Elas conseguem, também, compreender esses exageros de um mundo moderno, capitalista e o quanto os próprios processos de formação têm sido um mercado amplo, ainda mais no período de isolamento social, quando o advento tecnológico também inspirou esse possível mercado. De acordo com *Metamorfose*: “*É uma chuva de informação!*”.

Nas considerações de Rinaldi, essas novas “elaborações” também têm perpassado o conceito de “formação”, como já referenciado anteriormente, junto com novos significados de tempo, de espaço e de ética.

Estamos em uma fase de crescente globalização, inundado por informações, informados sobre eventos planetários em tempo real; expectadores, mais que autores, de uma revolução técnica e científica extraordinária, que está mudando a qualidade das relações humanas, a definição da identidade pessoal e a construção dos processos cognitivos. Novas elaborações serão produzidas sobre o conceito de privacidade, de ética, de espaço e de tempo. (RINALDI, 2014, p. 48).

Esses excessos de “oportunidades formativas” também precisam ser analisados, mas a compreensão de “chuva de informação” revela muito sobre selecionar, filtrar e encontrar caminhos como sujeitos nesse processo de escolhas e interpretação dessas “oportunidades”:

Ah, como dizia a Metamorfose antes.. não tinha essa “chuva de informação”, né, Metamorfose? (REGISTRO).

Uhum!Verdade! (LUZ).

Né?! (REGISTRO).

É verdade! (METAMORFOSE).

Uma tormenta! (risos) (REGISTRO).

Percebe-se aqui uma maturidade epistêmica das docentes para poder selecionar o que dessa “chuva de informação” e dessa “tormenta” faz sentido, ou melhor, o que tem sentido para cada docente, dentro da sua caminhada, da sua constituição e da sua subjetividade enquanto professora. As participantes da pesquisa salientam o quanto o pós-pandemia também poderá se apresentar como um recomeço e uma ressignificação:

Eu acho que a gente vai ter uma outra visão, a gente já mudou, eu acho! Todo mundo que tá se preocupando, que tá entendendo tudo isso [...] De uma forma, ou de outra, ninguém vai voltar igual em nada, eu acho que a gente está pensando diferente a partir de agora, né? (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Rinaldi, em 2014, já motivava a pensar sobre esse “novo”, sem que em nenhum momento um período como esse, de pandemia, pudesse ser vislumbrado no horizonte, enquanto humanidade. De acordo com o teórico,

[...] o novo será local em que os indivíduos derrubam uma barreira rígida de cultura, de classes, de etnia e de censo. Encontraremos o novo e o futuro em que serão experimentadas novas formas de convivência, de participação e de coparticipação humana, de hibridação dos códigos, das emoções, gerando, assim, novas linguagens. (RINALDI, 2014, p.48).

É importante ser capaz e sensível para acolher esse “novo” que se apresenta, uma vez que essas “novas linguagens” farão parte desse outro tempo. É um retorno ou um recomeço, sendo muito importante construir esse futuro refletindo, estudando e partilhando possibilidades junto com as crianças, com as famílias e com a equipe da escola, pensando até mesmo em uma ideia de co-construção desse futuro e desse recomeço que se anuncia. Para Fochi, “com as crianças, é hora de voltar à gênese, de recuperar o valor da palavra, da escuta, da história como espaço ficcional e do brincar como exercício de existência.” (FOCHI, 2020, s/p).

Tudo isso contribui para estruturar uma educação baseada no diálogo e na sensibilidade de entender os diferentes momentos, as dificuldades, as aberturas e as indagações que não possuem respostas, como já defendido ao longo deste texto. Esse é um cenário muito novo, repleto de desafios, significados e sentimentos. Sabe-se pouco sobre o que se pode fazer diante desse contexto, mas se pode descobrir muito nesses encontros e nesses diálogos. Com certeza, as próprias crianças ajudarão a aprender novas formas de ser e de se expressar diante desse novo contexto, que poderá desafiar, em especial, o reencontro:

Eu acho que vai ser muito diferente, principalmente vai ser uma uma readaptação, tanto pra gente quanto para as crianças. (METAMORFOSE).

Eu eu concordo com a Metamorfose. Eu acho que vai ser diferente, porque quando eu vou lá - na escola - eu só fui duas vezes, mas quando a gente chega, assim, a gente já sente a entrada diferente, a gente nem pode chegar perto! E eu notava que a coordenadora - a cada passo que eu dava pra frente - ela dava um passo pra trás. É muito engraçado, eu fiquei pensando como é que vai ser isso com as crianças?!Será que a gente vai ter medo de chegar perto, vai ter medo de tá pegando - o vírus. Aí, eu acho que vai ser bem difícil! (REGISTRO).

[...] mas o que mais me preocupa, assim, de voltar agora, seria como brincar e proteger as crianças ao mesmo tempo, né? Os meus são pequenos, eles colocam brinquedos na boca, daqui a pouco já tá na mão do outro, eu acho que isso vai se é uma coisa bem complicada! (METAMORFOSE).

Eu acho que vai ser bem diferente também! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

É! eu acho que vai ser uma outra proposta. Acho que vai ser muito complicado, no início, inclusive. (REGISTRO).

Verifica-se a insegurança desse retorno no pós-pandemia, pelas contribuições elucidadas, mas também se constata a abertura para algo “diferente”, ou seja, as novas formas de comunicação, de afetos e de relações. Sabe-se que não será um reencontro tão simples assim, mas esse “diferente”, expresso pelas interlocutoras, mostra o quanto não há a necessidade de ser “igual” ao que já foi em outros

momentos e o quanto se pode aprender com o outro e, nesse caso, de forma muito especial, com as crianças. “O fato é que as crianças poderão protagonizar um convite a nós: [...] de recebê-las e festejar – no sentido etimológico da palavra, que significa honrar algo -, acolher e celebrar a ética dos encontros”, afirma Fochi (2020). Sobre essa aprendizagem com os pequenos, é preciso se permitir viver, celebrar e partilhar esse encontro. Tonucci também salienta suas considerações:

As crianças de hoje, não tenham dúvidas, saberão inventar soluções, novas brincadeiras, mesmo que de máscaras, mesmo não podendo ter contato. Quanto tudo isso acabar, as crianças nos ensinarão algo. Deixem-nas sair, que confiemos neles e aprendamos com seu brincar. (TONUCCI, 2020, s/p).

Sabe-se que a escola terá a missão de planejar esse retorno, mas não sozinha. Deverá contar com uma ajuda intersetorial (saúde e assistência social) para desenvolver um plano político e pedagógico que acolha, com a máxima segurança, as crianças, os docentes, os funcionários e as famílias. De acordo com o parecer 05/2020 do CNE, algumas medidas devem ser adotadas para minimizar os riscos de contágio no retorno às atividades pedagógicas presenciais, destacando-se a Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE), na esfera estadual, municipal e local (em cada escola) e a implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino.

Mesmo sem perspectiva de retorno às atividades presenciais, percebe-se que as redes municipais, juntamente com cada unidade escolar, estarão imbuídas de empenhar esforços na criação do COE (Comitê Operativo de Emergência), levando em consideração os diferentes contextos em que cada escola está inserida e suas distintas realidades, em uma perspectiva de preparação, no que tange à manutenção da saúde dos integrantes da comunidade escolar.

Porém, pode haver, também, um planejamento de ações pedagógicas, durante e no pós-pandemia, que é essencial, justamente para acolher, sensibilizar e refletir as possibilidades já elucidadas anteriormente e vislumbrar, neste horizonte, a oportunidade para pensar novas estratégias para a educação e também um modo de evitar simplesmente voltar ao que era antes. Isso porque, de acordo com os dados analisados, será muito difícil não se passar por uma modificação por todo esse contexto.

Pensa-se também se não será esse o tempo para aprender com as crianças sobre as suas “intuições do tempo”. (PIORSKI, 2020). É um tempo mais profundo, assim como o autor reflete sobre o encontro das águas do Rio Negro e do Rio

Solimões. É imprescindível ser como o fluxo das águas do Rio Negro, que se apresenta mais denso, mais profundo, repleto de húmus – vida - que invade e se mistura com a “superficialidade” do Rio Solimões. É preciso ser um eu intenso e vivo, aprendendo a viver esse tempo e essa disponibilidade vital com as crianças.

Figura 18: Encontro das águas do Rio Negro com o Rio Solimões.



Fonte: imagem retirada do site: <<http://fullfloripa.com/blog/turismobrasil/encontro-das-aguas-rio-negro-rio-solimoes/>>

Nota-se que a pandemia pode se configurar como uma oportunidade para a escola finalmente se reinventar, sob os princípios de uma educação integral, como inspira a própria BNCC (2017). Sobre esse conceito de “integral” e sobre o real papel da escola, Tonucci afirma que:

O objetivo primordial da escola não deveria ser conseguir resultados previstos, completar o programa, fazer provas. O objetivo da escola – e da família – é ajudar as crianças a descobrir suas personalidades, aptidões, vocações e oferecer instrumentos adequados para desenvolvê-las até o máximo de suas possibilidades. (TONUCCI, 2020, s/p).

Parece que essas mudanças podem se configurar como um tempo de recuperar algumas ideias que se alinham às expressões de defesa e de manutenção da humanidade, da essência, da existência e das múltiplas linguagens, as quais podem ser acolhidas e desenvolvidas na transformação das ações. Isso se refere tanto as que podem estar sendo vivenciadas e instigadas pelas professoras, no tempo atual, quanto as que podem ser vivenciadas no pós-pandemia nas escolas de Educação Infantil:

[...] mas com certeza no pedagógico vai haver mudanças também, vai haver mudança. De privilegiar o brincar, né? A criança passa a ser o centro das

interações nas experiências que a gente vai querer desenvolver. (REGISTRO).

Eu acho que sim! Uma outra metodologia, não é?

É. Muda! (REGISTRO).

É uma outra forma de pensar, né? (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

É! (REGISTRO).

É outro planejamento, o planejamento agora é de um outro ângulo. Agora o principal, o centro, é a criança, né?! É outra maneira de iniciar, é outro incentivo, é outra proposta. (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Verifica-se que muitas das especificidades do fazer pedagógico na Educação Infantil já estão se diferenciando das ideias preconizadas de “ensino escolar” e começam a ser incorporadas pelas interlocutoras do estudo em uma compreensão que visa às reais intencionalidades da ação pedagógica nesta etapa da Educação Básica, compreendendo as peculiaridades que devem fazer parte dos saberes e fazeres docentes na primeira infância. Os conceitos de criança no centro do planejamento, o brincar, as novas metodologias e, inclusive, os conceitos de experiência desenvolvidos pelas docentes no tempo de pandemia mobilizam as significações diante de um novo horizonte que poderá se apresentar, inclusive de uma nova escola:

É bem provável QUE TEREMOS OUTRA ESCOLA! (LUZ).

Tudo isso nos mudou completamente e ainda tem mais a questão da BNCC, que também mudou. Então é lógico que também o aspecto pedagógico vai ser outro, não vai ser mais o mesmo! Com certeza! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Com certeza, até porque a partir das informações que a gente tá tendo, todo esse viés da BNCC, como a Fluidez das Águas disse para ir trabalhando a partir das experiências. (REGISTRO).

Isso aí mesmo! (FLUIDEZ DAS ÁGUAS).

Vai mudar Fluidez das Águas, muda até o registro, né?! Como a gente registrava a gente vai passar a registrar diferente, né? Mais focado no que a gente consegue observar. O registro não é mais como uma avaliação antiga, né?! É o que que é criança experimentou com aquilo ali, quais foram os direitos que ela conseguiu atingir, como aquela experiência. (REGISTRO).

Concordo! Porque eu acho que vai mudar muita coisa! (METAMORFOSE).

Percebe-se que há, no discurso das participantes, essa abertura para o novo, para a mudança e quem sabe para a possibilidade de colocar em prática contribuições de tempos anteriores, que ainda não tinham significado, inclusive para

uma nova “cultura pedagógica que se desenvolve com a infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 90). Essa possibilidade de mudança está alicerçada na superação de uma cultura pedagógica tradicional, que passa por alguns processos, destacados por Oliveira-Formosinho, mas analisados com os dados apresentados pelas interlocutoras da pesquisa.

Portanto, a “reconstrução da cultura pedagógica tradicional passa por” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p.90):

- ***Uma nova imagem de criança*** - possibilidade anunciada na compreensão da criança vir a ser o centro do planejamento, dado esse mencionado pelas professoras, em decorrência das mudanças de concepções propostas pela BNCC;
- ***Uma outra imagem profissional*** - elucidada quando as professoras salientam que não são mais as mesmas;
- ***Uma harmonização das vozes (da criança e do profissional)*** - a possibilidade de inclusão das crianças nos diálogos que envolvem o planejamento docente;
- ***A reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância*** - a abertura para a busca de novos conhecimentos, através das formações.

O horizonte de uma reinvenção da escola, mesmo como possibilidade, poderá ser visualizado nesse retorno, devido às evidências das novas aprendizagens docentes, destacadas pelas interlocutoras, oriundas deste tempo de pandemia. Essa ressignificação dos saberes e fazeres docentes, neste reencontro, se alicerça em uma aprendizagem que poderá emergir da experimentação que o ambiente poderá fornecer, com uma riqueza de detalhes a serem explorados e de materialidades, em que o brincar, em uma perspectiva mais intencional e desafiadora, será um fazer importante a ser potencializado e estimulado no reencontro com as crianças, como forma de manifestação das vivências obtidas no tempo de pandemia.

Compreende-se que esse também poderá se fortalecer como um tempo em que a escola poderá incorporar maneiras de viver no coletivo e de intensificar relações de cuidado entre os três protagonistas centrais - crianças, professoras e famílias - a fim de garantir atenção total aos problemas da educação e tornar a escuta às diferentes formas de expressão das crianças, neste novo momento, ferramentas mais efetivas e quem sabe mais sensíveis e mais empáticas. “La cruel

pedagogia del vírus” (SANTOS, 2020, p. 02) dará muitas lições, de uma forma muitas vezes cruel e dura, ficando ainda como pergunta aberta e como uma interrogação a capacidade humana de aprender com essas lições, para que, assim, essas novas significações humanizadas de tempos mais profundos, mais reveladores dos “eus” e mais agentes de “ser” sejam o alicerce na construção desses novos saberes e fazeres que comporão esta NOVA ESCOLA.

14 CUIDADOS ÉTICOS E ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Destacam-se os procedimentos éticos que foram adotados na presente pesquisa: o sigilo sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa (mediante a adoção de pseudônimos), garantindo confidencialidade quanto às informações prestadas sob a confiança do pesquisador e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos da pesquisa - TCLE (APÊNDICE B), como forma de dar ciência e esclarecer os termos da participação dos sujeitos na pesquisa, além de ter especificado a natureza da pesquisa, sua justificativa, objetivos métodos e riscos/benefícios. A participação na pesquisa não acarretou risco aos sujeitos, uma vez que foi de caráter sigiloso e confidencial, preservando as identidades e falas das interlocutoras, sendo os dados utilizados para fins científico-acadêmicos. Além disso, o termo de autorização institucional também fez parte dos cuidados éticos da pesquisa e compõe o apêndice A. O estudo se pautou nos princípios éticos baseados pelo respeito à dignidade humana e à proteção da vida de todos os envolvidos, pela promoção de uma ação consciente e livre das interlocutoras da pesquisa (professoras de Educação Infantil) e evitou qualquer tipo de dano às participantes. A pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS.

As participantes da investigação, bem como as demais professoras de Educação Infantil que manifestarem interesse em participar, serão convidadas para a divulgação dos resultados da pesquisa, em um momento reflexivo/formativo, em uma perspectiva de seminário quando os dados do estudo serão explanados. Esse momento será organizado pela pesquisadora no município participante da pesquisa, no primeiro semestre de 2021. Os resultados também serão apresentados à Secretaria Municipal de Educação. Publicações e apresentações em eventos educacionais farão parte do processo de divulgação da pesquisa.

PARTE V- REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Tempo, tempo, tempo...

*Tempo, tempo, tempo, deixa eu te fazer um pedido:
Salve a inteireza da infância.
Salve a lucidez do educador.*

Tempo, tempo, tempo...

*Salve a poesia dos encontros.
Salve a música do encantamento.
Salve a esperança dos começos
Salve a coragem do inédito.
Salve o confronto, o assombro e o outro.*

Tempo, tempo, tempo...

*Salve a formação da forma.
Salve a memória do esquecimento.
Salve a alegria da anestesia.
Salve as crianças da pressa.
Salve o que foi sentido e vivido nos encontros
de todos os dias.*

*Salve as escolas da escolarização.
Salve a criança da adultização da infância.
Salve o tempo!*

Taís Romero (2021)

Ao coletar e analisar os dados da pesquisa, foi possível compreender, nas evidências empíricas tecidas, que a relação que envolve o **tempo** na constituição dos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil configurou-se como um indício emergente e recorrente. Nesse sentido, fazem-se importantes algumas considerações iniciais frente a esse dado levantado, uma vez que esse indicativo se relaciona de forma direta com as reflexões conclusivas que serão apresentadas, de acordo com a problemática, com as questões de pesquisa e com os objetivos que nortearam este estudo.

Entende-se que o(s) tempo(s) marca(m) uma direção e uma ligação muito estreita com as marcas das experiências vividas e, quando se fala em experiência, sabe-se que é necessário que se possa ir além daquilo que cronologicamente se pode mensurar. Refere-se a um tempo que o relógio não consegue acompanhar, ultrapassando as fronteiras da objetividade ao se alicerçar na subjetividade do vivido. Passos (2010) compreende o tempo como artifício do cérebro, o qual busca

apreender, no mundo, os eventos distintos e sequenciais. Em um resgate filosófico, o autor busca significar a essência do tempo:

[...] definido por Aristóteles como espaço de *instante* que dura entre um antes e um depois, teve definições infinitas. Entre as mais significativas a “forma de sentido íntimo” que configura o real, constituindo-o (Kant); instância suprema da produção do valor proveniente do tempo socialmente gasto para produzir o que se precisa para viver (Marx); definidor da essência humana que se constitui na facticidade de existência cuja paixão é um projeto de ser que nos consome. (PASSOS, 2010, p. 390, grifos do autor).

Percebe-se que o tempo vem se difundindo como uma produção que atravessa, especialmente, as relações sociais que se estabelecem nos diferentes tempos e espaços. Assim o tempo passou do ritmo da natureza - cósmico cíclico - para o ritmo linear produzido e reinventado pelo relógio. É um tempo que inicia e termina, no sentido do progresso (MELUCCI, 1996). O homem começou a organizar e a planejar o seu tempo junto com os demais e, dessa forma, o tempo pessoal e o tempo social passaram a confundir-se, sendo vivido de diferentes perspectivas. Contudo, esse mesmo autor lembra que o tempo humano é diverso daquele do capital, que é um tempo interior, biológico, do desejo, do sonho e da emoção.

Nessa atuação sensível e humana no mundo, as percepções, as emoções e as histórias pessoais e profissionais transformam-se em um movimento interessante de descobertas e de atitudes capazes de criar conhecimento de mundo e, ao mesmo tempo, de individualidades. Para Eslava:

Esse traçado cria um tecido como um elemento que cobre, separa ou envolve o mistério da complexidade de todos os processos humanos. O tempo vai deslizando, abrindo infinitas mudanças que produzem o nosso ritmo vital. (ESLAVA, 2020, p. 81).

Buscar e reinventar o tempo vital, ou seja, o tempo único, tentando inscrever e construir o caminho individual, reflexivo e aberto parece ser uma experiência enriquecedora e desafiadora. Esse tempo abre infinitas possibilidades e mudanças no tempo vital em que o universo pode se apresentar como um tecido, feito dessa multiplicidade de fios, de forças, de processos e de tempos que contribuem para essa evolução humana. A imagem de vida do ser humano no universo pode se apresentar como essa dança criativa, capaz de se conjugar continuamente com esses fios, na busca de criar novos mundos e/ou até mesmo de reinterpretar os mundos já existentes (ESLAVA, 2020).

Essas interpretações, anteriormente descritas, permitem olhar e viver os mistérios e as indagações do tempo, constituindo-se como uma via formativa potente. Reflete-se, nesse sentido, sobre a possível existência de tempos formativos na constituição da docência na Educação Infantil, sendo que esses tempos são vivenciados em uma perspectiva individual e única pelas professoras e pelos professores em seus processos formativos.

Nesse sentido, buscaram-se elementos teóricos e metodológicos que objetivaram sustentar a problemática do estudo, a qual perpassou a intencionalidade de *analisar e compreender quais as experiências formativas são constituidoras dos saberes e fazeres da docência na Educação Infantil.*

Evidencia-se que esse caminho percorrido na constituição da docência na Educação Infantil se mostra construído de diferentes momentos e repleto de desafios, mas também cheio de muitas possibilidades a serem vividas, exploradas e ressignificadas na docência na/para esta etapa da Educação Básica.

As questões a seguir são desdobramentos do problema de pesquisa que orientou o estudo, a saber: *Quais são as especificidades da Formação Inicial e da Formação Continuada que mais incidem nos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil? Como as normas de regulação e os referenciais teóricos específicos vêm incidindo na docência nessa etapa da Educação Básica? Quais são os princípios teórico-práticos que constituem a docência na Educação Infantil? Quais são as possíveis necessidades de reflexão e ressignificação da ação pedagógica na Educação Infantil destacadas pelas professoras? Quais as implicações do contexto da pandemia na docência na Educação Infantil?*

Significando cada questão de pesquisa, destacam-se as especificidades dos *tempos vividos na formação inicial e na formação continuada que mais incidiram nos saberes e fazeres das professoras de Educação Infantil participantes do estudo.* Os dados analisados apontam a formação inicial das professoras de Educação Infantil como uma formação carente de peculiaridades e especificidades da docência para essa etapa da Educação Básica. Essa formação inicial, de acordo com as participantes da pesquisa, apresenta-se como uma formação inicial “comum”, quando as pedagogas e os pedagogos têm bases epistemológicas mais gerais, com a incidência de saberes docentes relacionados às aprendizagens humanas e pedagógicas que não salientam e exploram as peculiaridades e as especificidades da ação pedagógica com bebês e crianças pequenas.

O estudo revela a importância e, até mesmo, a necessidade de modificação na estrutura curricular dos cursos de formação inicial, para que novas bases teóricas e conceituais possam ser investidas e potencializadas na formação inicial das professoras. Isso objetiva qualificar a grandeza, a potência, a diversidade e as individualidades que envolvem uma ação pedagógica específica para a primeira infância.

Outro dado relevante, dentro das práticas formativas que envolvem a formação inicial, relaciona-se às vivências e às práticas, quando estágios e saídas de estudos para o conhecimento de diferentes realidades educativas se apresentam como um diferencial na formação, configurando-se como subsídios importantes. Dessa forma, as futuras professoras e professores têm a possibilidade de qualificar suas ações pedagógicas, sendo que essas práticas se tornam, inclusive, memórias afetivas dos tempos vividos na formação inicial.

Com relação à formação continuada, os dados indicam a vivência de aprendizagens coletivas que buscam, na interlocução entre pares, romper com práticas mais individualistas na formação continuada, sendo esse um possível caminho a ser investido. As práticas coletivas, de acordo com as narrativas docentes, podem ampliar e tecer novos caminhos constitutivos na docência na Educação Infantil. A importância das relações e das interações, entre pares, foi outro dado importante no item formação continuada, para que novas aprendizagens sejam significadas e, dessa maneira, possam se consolidar em novos saberes e fazeres docentes.

As interlocutoras do estudo também salientam a possibilidade de utilização de múltiplas linguagens durante as formações, com perspectivas mais práticas e mais vivenciais para além de escutar ou escrever. Sentir, tocar, experienciar e (re) aprender de forma diferente são importantes estratégias na formação continuada dos docentes que atuam com a Educação Infantil. A ampliação das concepções de infância também se apresenta como um item importante e pode fazer parte desse arcabouço formativo, pois se constata a necessidade de práticas de formação continuada que invistam em diferentes vivências de infância.

A importância de ir além dos conhecimentos “pedagógicos”, colaborando com uma formação mais ampla e com características socioculturais, quando a professora é convidada a fazer uma leitura de mundo mais abrangente e que possa complementar e “acrescentar” em seu processo formativo um saber multidisciplinar e

que destaque a cultura da pesquisa da curiosidade, é um indício significativo que foi apontado no estudo. Ainda, no item formação continuada, destaca-se como fundamental a atuação da coordenação pedagógica, configurando-se como os “outros olhos” para a qualificação/problematização das ações pedagógicas, podendo inferir mediações que contribuam com novas perspectivas pedagógicas docentes.

Sobre as possíveis *contribuições de documentos legais/normativos e de referenciais teóricos específicos sobre a infância, na constituição da docência na Educação Infantil*, nota-se que, durante muito tempo e em muitos documentos normativos, havia uma dificuldade do documento “sair do papel” e ganhar vida, ou seja, de fazer parte das ações cotidianas. Mas a pesquisa revela que a Base Nacional Comum Curricular tem sido um documento que tem alcançado um maior número de professoras. Inclusive tem uma narrativa na pesquisa a qual destaca que a BNCC tem ficado “debaixo do braço”, constatando-se um indício de dinamização desse documento normativo curricular.

As participantes deste estudo também demonstram compreender o quanto a BNCC tem oportunizado reflexões docentes importantes, inclusive na abertura para uma possível ressignificação da ação pedagógica na Educação Infantil, entendendo e destacando que, a partir do momento em que uma professora consegue refletir se suas propostas garantem ou não os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC, já se percebem muitos indicativos da amplitude e do possível impacto desse documento normativo nas ações docentes. Chama a atenção que as professoras envolvidas neste estudo já compreendem as mudanças desses “endereçamentos” e dos conceitos da Base, revelando a necessidade de ampliação de novos saberes propostos pela legislação vigente, para que, de fato, esses saberes possam se transformar em fazeres docentes.

O movimento coletivo proposto para o estudo da BNCC também se manifesta como um ponto importante na modificação de culturas formativas, visto que a cultura individualista ainda predomina em muitas ações pedagógicas na Educação Infantil. Há ainda narrativas docentes que mostram que a BNCC está incidindo diretamente nos saberes e fazeres docentes, tanto na reestruturação do planejamento, quanto no processo de ampliação de estudos, objetivando o fortalecimento do conteúdo da Base e da melhor apropriação desse novo arranjo curricular.

Também se evidencia o quanto o PPP ainda é um documento que não reflete as reais ações pedagógicas de muitas escolas. Isso fez perceber a necessidade de

(re) construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, até para que ele possa estar de acordo com a BNCC, Referencial Curricular Gaúcho e Documento Orientador do Território. No entanto, poderá ser nesta nova etapa (de revisão do PPP à luz dessas novas normativas) que o projeto poderá se constituir como processo colaborativo e cooperativo, reforçando, assim, o trabalho integrado da equipe da escola.

As professoras também avaliam que o ato educativo na Educação Infantil, por vezes, tem se dissociado de atos de humanização, porque as ações entre adultos e crianças não têm tido um olhar diferenciado com mais empatia e afetividade no cotidiano de muitas escolas infantis. Além disso, apontam que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC se configuram como um movimento de reflexão rumo ao resgate de práticas “mais humanas” nas relações e nas ações pedagógicas, a partir de estudos dos conceitos de experiências, dos direitos e dos objetivos de aprendizagem para práticas que provocam a lidar com o mundo, com o outro e consigo mesmo. São ações humanas que poderiam ser “óbvias”, mas, em muitos momentos na ação pedagógica, ainda não são.

Percebe-se que as docentes, em perspectivas diferentes, percorrem caminhos visando a novas leituras e a novos estudos, envolvendo referenciais mais específicos, aos quais não tiveram acesso na graduação em Pedagogia para qualificarem suas práticas. Desse modo, as abordagens referenciadas pelas professoras, como lidas e brevemente conhecidas, dialogam com uma concepção de criança ativa, participativa e questionadora. Isso referencia as memórias potentes, os estudos e as abordagens como as destacadas por Montessori (1870-1952), uma autora precursora do enfoque educacional de que o ambiente e o espaço também seriam fatores consideráveis na aprendizagem de crianças. Para a pesquisadora, a educação se dá a partir de estímulos que o meio proporciona ao indivíduo que, por sua vez, deve ser livre para agir, tendo um material elaborado e um ambiente previamente preparado pela professora.

As inspirações de abordagem reggiana também são destacadas pelas docentes, as quais, por sua vez, também se alicerçam em princípios como a escuta à criança e suas manifestações como ponto de partida à prática pedagógica e à compreensão das crianças como protagonistas de sua aprendizagem, pois são consideradas sujeitos de direitos e sujeitos com capacidades e potencialidades. A criança, nessa abordagem, é protagonista, pois coloca significação no que aprende, fazendo com que as suas aprendizagens tenham significado.

Ademais, o protagonismo também fica evidente, uma vez que as crianças participam da escolha das temáticas que têm interesse e das formas como serão estudadas. Há, portanto, a valorização das diferentes linguagens, a organização do espaço e o trabalho colaborativo entre a equipe de profissionais. Também a participação dos pais é valorizada nessa abordagem.

Outra questão destacada pelas professoras refere-se às ideias da pediatra húngara Emmi Pikler (1902- 1984) e do Instituto Lóczy, que consideram fundamental na abordagem: o valor da atividade autônoma e do movimento livre; as atividades de atenção pessoal; e o acolhimento e o brincar dos bebês. Vê-se que a abordagem Pikler também se fundamenta nos preceitos de autonomia, de relação e de participação, assim como as demais experiências teóricas referenciadas pelas interlocutoras do estudo.

Mapeou-se, nesta pesquisa, *quanto aos princípios teórico-práticos que têm constituído a docência na Educação Infantil*, que esses fundamentos perpassam as ações essenciais de *cuidado, acolhimento e percepções*. O cuidar, nas ações pedagógicas na Educação Infantil, considera também a evolução do conceito de cuidado ao longo das relações históricas e sociais. Isso objetiva assumir características para além das higienistas, garantindo novas práticas que envolvam respeito aos diferentes tempos, espaços e individualidades dos bebês e das crianças pequenas, bem como o despertar de ações pedagógicas que estimulem as diferentes potencialidades das crianças, visto que essa ação de cuidado está sendo compartilhada e assumida por profissionais da educação.

A docência com bebês e crianças pequenas ainda é um construto novo. Pelos relatos analisados, evidencia-se a necessidade de superação da concepção do bebê como alguém que *“não sabe nada do mundo”*. Essa superação se dá em diferentes processos formativos docentes que dialogam com as pesquisas atuais no âmbito da infância e da Educação Infantil a fim de que possam destacar a potência dos bebês e das crianças pequenas, corroborando as dimensões que envolvem o cuidar na prática com as crianças pequenas.

Observa-se que as práticas de acolhimento utilizadas pelas professoras podem ser ampliadas para além da relação individual de abrigo à criança, fortalecendo-se enquanto uma proposta pedagógica da escola infantil em que as ações de tempo, espaço, materialidade e relação são investidas de intencionalidade, cuidado e acolhimento a todos. Isso perpassa esse investimento pedagógico na

organização de tempos e espaços convidativos e investidos de sensibilidade estética, para que essa intencionalidade no planejamento possa acolher a todos, cuidando das suas individualidades e proporcionando ações coletivas no cotidiano da Educação Infantil.

Os princípios de *ética, empatia e respeito* também se revelam como fundamentais à prática pedagógica na Educação Infantil, buscando-se entender e significar os diferentes gestos das crianças pequenas. Isso porque elas ainda não dispõem da linguagem para expressar suas experiências ou estão se apropriando desses códigos e necessitam de “relacionamentos especiais” e de “tempo” para que práticas mais intuitivas, mais humanas, mais respeitosas e mais empáticas possam fazer parte das ações pedagógicas.

Essa abertura ao querer bem, relacionada à *afetividade*, também é um princípio que emergiu na pesquisa, relacionando-se à prática pedagógica com os bebês e as crianças pequenas, entendendo que não se trata de obrigar a(s) professora(s) a querer bem a todos(as) de maneira igual. Significa entender que a afetividade não deve assustar e que não se deve ter medo de expressá-la. Significa abertura ao querer bem, selando-se o compromisso com as crianças em uma prática específica do ser humano.

Ações “*cuidadoras mais responsivas*” também se manifestam como ações de cuidado de interpretar essas significações que os bebês e as crianças pequenas trazem e que, muitas vezes, não vem dito: é um sentir e um escutar as múltiplas linguagens que possuem. O *carinho, o afeto* e as possibilidades de ampliar o repertório para escutar e acolher as muitas formas de significações e expressões das manifestações das crianças são contributos importantes no processo de construção das relações e da socialização no cotidiano da ação pedagógica com os bebês e com as crianças pequenas. Isso porque as narrativas apontam para uma possível abertura e até mesmo necessidade de *reflexão e ressignificação da ação pedagógica na Educação Infantil* que se projeta nas expressões ricas e potentes destacadas pelas interlocutoras do estudo, como: “soma”, “histórias”, “experiências”, “pessoas” e “travessias”. Nesse contexto, a experiência formativa se amplia e se ressignifica nessas partilhas com diferentes sujeitos, com diferentes materialidades e com distintas relações que são estabelecidas nesses encontros.

A percepção da escola enquanto um “local de formação” é uma significação que emergiu em diferentes momentos das narrativas docentes, constituindo-se como

um espaço de contributo importante nesse processo. Ao longo das narrativas interpretadas, foi possível considerar o quanto há um caminho aberto às ressignificações que respeitam as individualidades, mas que, ao mesmo tempo, significam e indicam o coletivo como um processo a ser consolidado até mesmo para que essas individualidades possam se destacar. Trata-se de um caminho que aponta a escola, conforme Metamorfose, como um lócus formativo potente, cheio de vida “quente”, o qual pode elucidar muitas práticas formativas e acolher novas possibilidades de ser, estar e se constituir professora de Educação Infantil.

Nessa ressignificação, ou nesse reencontro consigo mesmo, como narrado pelas professoras, se alicerçam uma aprendizagem que poderá emergir das vivências e das experimentações dos ambientes, das materialidades e da riqueza dos detalhes a serem explorados e vividos. Tudo isso em uma perspectiva mais intencional e desafiadora, constituindo-se um fazer importante a ser potencializado e estimulado no cotidiano com as crianças nas escolas de Educação Infantil.

Por fim, *o contexto da pandemia e as implicações na docência na Educação Infantil* também se destacaram na pesquisa por ser um tempo vivido pelas professoras, configurando-se como uma categoria emergente na tese. Esse novo contexto de pandemia/isolamento social possibilitou novas formas de viver a docência, da mesma forma que exigiu dos(as) professores(as), de forma muito rápida, que novos saberes e fazeres se incorporassem às suas ações pedagógicas.

A pandemia também revelou as múltiplas faces do tempo, pois, para alguns e em alguns momentos, o tempo foi vivido de formas diferentes, o que acelerou e sobrecarregou processos, não permitindo escutas subjetivas. Isso impediu as professoras de viverem tempos próprios e singulares, mas também se mostrou como um tempo de pausas e reflexões.

Nesse contexto, o tempo da pandemia também se configurou como uma possibilidade de um maior detalhamento das ações pedagógicas, porque as professoras planejaram atividades pedagógicas não presenciais para as famílias. Esses “detalhes” no olhar docente se tornaram imprescindíveis. Constata-se que essa possibilidade de maior reflexão e “detalhamento” nos planejamentos pode incidir em uma prática de registro mais reflexiva e mais formativa da ação docente.

A partilha em relação às vivências desse tempo e a presença da escola no momento da pandemia ampliaram o diálogo e a construção de novos saberes e fazeres, relacionando-os às melhores vivências no processo de desenvolvimento

integral das crianças pequenas neste período. A pandemia também se apresentou como um tempo de partilha na busca de uma educação integral às crianças pequenas, pois, ao dividir com as famílias a educação e os cuidados destinados às crianças neste período de isolamento social, percebeu-se ainda mais a indissociabilidade do cuidar e do educar na Educação Infantil.

Essa abertura para um tempo maior de convivência familiar revela novos sentidos de existência das famílias, o que, muitas vezes, em outros momentos, não seria possível. Assim, esse tempo de propor novas formas de interlocuções com as crianças e as famílias também se mostrou desafiador para as professoras, já que muitos relatos foram acolhidos e analisados na perspectiva das dificuldades sentidas em manter o contato com as famílias e com as crianças neste período de pandemia.

Assim, o horizonte de uma reinvenção da escola após o tempo de pandemia também é uma possibilidade mensurada pelas colaboradoras deste estudo. Isso se liga a outra questão que norteou e perpassou o estudo: as possíveis necessidades de reflexão e ressignificação da ação pedagógica na Educação Infantil.

As considerações apresentadas buscam configurar-se no que estamos nomeando como “tese da tese”, evidenciando saberes e fazeres docentes importantes e reveladores de tempos, de incidências e de indicadores que constituem a docência na Educação Infantil, proporcionando, à autora desta tese, enquanto professora e pesquisadora desse universo, uma ampliação de conhecimento das peculiaridades vividas e já alcançadas na docência da Educação Infantil, sendo que o estudo revela e indica também novas vivências a serem desenvolvidas e experienciadas no âmbito da formação inicial e continuada de professores, conforme os dados referenciados nesta seção.

O estudo constata ainda a possibilidade de inferência de novos tempos, de novas organizações, de novos caminhos e de novas práticas - a partir das experiências vividas e também partindo das inspirações reggianas - que destacam, nas peculiaridades da infância, construtos importantes e de inspiração aos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil que atuam na educação brasileira. São eles:

(a) Tempos de compreender a escola infantil enquanto um contexto formativo propiciador de espaços e tempos capazes de educar adultos e crianças: as inspirações reggianas revelam a importância da escola ser compreendida como um contexto educativo, assumindo a capacidade de relacionar os espaços, os ambientes, os objetos e as intencionalidades, provocando as

aprendizagens de adultos e crianças, configurando-se como um modelo menos previsível de relações. Essa formação em contexto é solidificada pela participação e pelo diálogo, como pontos imprescindíveis nesse espaço e tempo de (re) aprender a ser professora de Educação Infantil.

(b) Tempos de valorizar a reconição como uma arte de reaprender: nesse sentido, a reconição, proposta pelas experiências formativas reggianas, ganha sentido e significado ao se reelaborarem os conhecimentos e os processos cognitivos. A consolidação de novos repertórios teóricos e práticos específicos à Educação Infantil e à infância torna-se imprescindível nesse processo, para que esses tempos e esses significados na formação propiciem uma ação pedagógica que revele e signifique as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

(c) Tempos de compreender a sensibilidade ética e estética como disparadoras do encantamento da docência na Educação Infantil: crianças e adultos podem ser mediados por essa “boniteza” ética e estética, estabelecendo-se como cúmplices e parceiros de relações e aprendizagens. A ética e a estética são compreendidas como esse cuidado com o outro, na qualidade de escolher palavras, cores, espaços e arranjos pedagógicos. Nesse sentido, a valorização da aprendizagem está na riqueza das materialidades dispostas em contextos ricos em sensibilidade estética, sendo essas escolhas, de arranjos intencionais de objetos, o convite às propostas pedagógicas que despertem o encantamento e se configurem como “ativadoras da aprendizagem” para adultos e crianças. O escutar, nessa premissa, deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem de vida.

(d) Tempos de ressignificar possíveis estruturas curriculares nos cursos de formação inicial: objetivando que novas bases teóricas e conceituais possam ser investidas e potencializadas na formação inicial dos professores de Educação Infantil, com um foco nas peculiaridades da docência na pequena infância, investindo em práticas formativas que se relacionem mais às vivências, como estágios e saídas de estudos para o conhecimento de diferentes realidades educativas.

(e) Tempos de vivenciar novas práticas de formação continuada: a importância das relações e das interações entre pares foi outro dado relevante no item formação continuada, para que novas aprendizagens sejam significadas e, dessa maneira, possam se consolidar em novos saberes e fazeres docentes. As interlocutoras do estudo também salientam a possibilidade de utilização de múltiplas

linguagens durante as formações, com perspectivas mais práticas e mais vivenciais para além de escutar ou escrever. As práticas coletivas, de acordo com as narrativas docentes, também emergem como uma possibilidade de ampliar e tecer novos caminhos constitutivos na docência na Educação Infantil. Destaca-se a importância do trabalho que promova novas culturas formativas, o qual envolve as redes, as mantenedoras, as escolas, primando por legitimar tempos e espaços para a formação continuada docente, pautada nas necessidades docentes na Educação Infantil.

(f) Tempos de valorizar as práticas de cuidado em todas as suas dimensões: a inserção de ações “*cuidadoras mais responsivas*” também se manifesta como ações de cuidado de interpretar essas significações que os bebês e as crianças pequenas trazem e que, muitas vezes, não vêm dito. É um sentir e um escutar as múltiplas linguagens, sendo de suma importância nas práticas pedagógicas com a primeira infância.

(g) Tempos de viver e experimentar o “novo”, uma “escola quente”: o horizonte de uma reinvenção da escola, após o tempo de pandemia, também é uma possibilidade mensurada nesta pesquisa, em que reaprender novas vivências e estar aberto para novas experiências de saberes e fazeres docentes é um caminho a seguir, para que essa nova “escola quente” que acolhe, que significa e que potencializa as ações de adultos e crianças, possa se consolidar no cotidiano da Educação Infantil.

Dessa forma, os novos tempos formativos poderão ser experienciados pelas professoras e pelos professores, entendendo as experiências como lugares abertos, dinâmicos e temporais, quando o inesperado, o aleatório e as vozes têm espaço e se configuram como vias importantes na construção da aprendizagem. E, nesse sentido, abre-se um convite muito especial a partir de todos os dados apresentados e explorados neste estudo, para compreender a importância de mais um novo tempo formativo, ou seja, **um tempo para (re) aprender a ser professora a partir das escutas às manifestações das crianças**. Um tempo de (re) aprender a ser professora com os pequenos e de (re) aprender a essência da vida e das ações pedagógicas nessas escutas qualificadas do cotidiano na Educação Infantil, abrindo caminhos para a vivência de processos reflexivos mais contínuos.

Assim, o conceito de “formação” passa a ser constituído com autoria por todos os sujeitos, sem relacionar o ato formativo a um “evento”. Demarca-se uma

ampliação da “formação” com vivências oriundas das relações e das situações vividas no dia a dia, conforme faz refletir Fernando Pessoa (1989), ao avaliar que a medida do relógio pode ser falsa, sendo realmente falsa no que diz respeito ao relógio das crianças, às experiências infantis, às experiências subjetivas e às situações de aprendizado e ensino. Deseja-se que a escola infantil possa se transformar em um espaço formativo de aprendizagens contínuas, ricas e subjetivas, tanto para crianças quanto para adultos. E que a medida do relógio possa ser falsa, como inspira o poeta português, fazendo emergir, desses encontros e da sensibilidade de aprender, novos saberes e fazeres ou até mesmo o ato de (re) aprender a ser professora de Educação Infantil.

Entende-se também que o presente estudo significa e suscita novas pesquisas e ações formativas no campo da docência na Educação Infantil. Revela novas intencionalidades a serem experienciadas na formação inicial e na formação continuada. A pesquisa abre para o diálogo e para a ampliação de olhares, representando a organização e a estruturação de programas formativos - por parte de Instituições de Ensino Superior, Escolas e Redes de Ensino - bem como o desenvolvimento de novas culturas formativas com novas vivências. Para isso, as inspirações reggianas e demais abordagens para a primeira infância são pressupostos teóricos capazes de inspirar, solidificar e propor novos tempos que ainda poderão ser percorridos na ampliação destes saberes e fazeres docentes na/para a primeira infância.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALBUQUERQUE, Simone Santos. Comunicação oral realizada na **1ª Jornada de Estudos Virtual do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na roda-2020. Desafios emocionais**, realizada no dia 27 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U5lm0M4kQ4s>.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Canção Amiga**. Disponível em: <<https://www.angelfire.com/celeb/olobo/amiga.html>> acesso 14 dezembro 2020.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2019. 117p.

_____. **O voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2020, 160p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIAS, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs). **Campos de Experiência na Escola de Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre A FORMAÇÃO INICIAL E A DOCÊNCIA NA Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs). **Pedagogia das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa; HORN, Maria da Graça Souza. **A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios**. *In*: Para Pensar a Docência na Educação Infantil. ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs). Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. 304p.

BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Descolonizando nossos pensamentos: por uma pedagogia descolonizada para a Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs). **Pedagogia das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, 369p.

BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés. **Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351>>. Acesso em: maio 2018.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasil, MEC: 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: abril 2019.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 2009c. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: dez. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394, de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 fev. 2006a. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007a. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: maio 2019.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 1999a. Seção 1, p. 18.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5, de 17 de dezembro 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 dez. 2009b. Seção 1, p. 14.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 022, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 1999b, Seção 1, p. 18.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. nº 04, 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jul. 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento - Brasília: MEC, SEB, 2007b.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua

Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006, e **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3. vol.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil volume II**. Brasília, maio de 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_ii.pdf>. Acesso em: maio 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRITO, Karina Daniela Mazzaro de Brito. **A constituição do coletivo e o processo de significação docente**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CABANELLAS, Isabel. O Ateliê de uma escola infantil como campo de observação. *In*: AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas; CABANELLAS, Maria Clara Eslava; CABANELLAS Juan Eslava; RUBIO, Raquel Polonio (Orgs). **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219p.

CARDOSO, Michelle Duarte Rios. **E os bebês na creche... brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos. **Tornar-se docente**: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil**. 2019. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CASTAGNETTI, Laura (insegnante); PIGOZZI, Aurora (insegnante); BASSI, Lanfranco (atelierista); MACCAFERRI, Elena (pedagogista). I Banbine Della Sezione di 5 anni- **E` una questione di punto di vista**. 2011-2012. Scuola dell`Infanzia Comunale "Paulo Freire". Scuola e Nidi d`Infanzia- Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

CASTRICO, Federica. **Os segredos do papel**. Oficina realizada no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi. Reggio Emilia, Itália. 6 de maio de 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil? PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. Disponível

em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10539-Texto%20do%20Artigo-31863-1-10-20090522%20(3).pdf>. Acesso em: set. 2020.

_____. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002 (a). 120p

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **CONAE 2010**. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/conae-2010>>. Acesso em: maio 2019.

CORBELLINI, Silvana. **1ª Jornada de Estudos Virtual do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na roda-2020. Desafios emocionais**, realizada no dia 27 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U5lm0M4kQ4s>>.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ludicidade, estética e formação em contexto**: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Convite à dança- prefácio. *In*: VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. Tradução Thais Helena Bonini. São Palo: Phorte, 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2019.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Traduzido por Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

ESLAVA, Juan José. Tempo: um tecido de múltiplos sentidos. *In*: CABANELLAS, Isabel. O Ateliê de uma escola infantil como campo de observação. *In*: AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas; CABANELLAS, Maria Clara Eslava; CABANELLAS Juan Eslava; RUBIO, Raquel Polonio (Orgs). **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219p.

FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

FASCE, M. Progettazione. In: CERRI, R. **L`evento didattico. Dinamiche e processi**. Carocci: Roma, 2007, p. 59-77.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, Silvéria Nascimento. **Um desconhecido a porta**: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

FERREIRA, Eulâmpia Neves. **A ação pedagógica na educação infantil**: sentidos e significados atribuídos por professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIAS, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs). **Campos de Experiência na Escola de Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOCHI, Paulo. **A BNCC para Educação Infantil**. Comunicação oral em: “Respondendo perguntas para a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo / RS sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC”. 20 de Julho de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk>> . Acesso em: ago. 2020.

FOCHI, Paulo. **Como zelar pela educação infantil em tempos de isolamento social?** São Paulo - SP. Portal Lunetas/Instituto Alana. 27 de abril de 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/> Acesso em: ago. 2020.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 63-92.

FREINET, Célestin. **Les Méthodes Naturelles Dans La Pédagogie Moderne**. Paris: Éditions Bourrelly, 1956.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FROEBEL, Frisdrich W. A. **A Educação do homem.** Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco. **Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil:** o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1, p. 137-149.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. *In:* GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARIBOLDI, Atonio. *A progettazione: uma abordagem de pesquisa.* In: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (Orgs); GARIBOLDI, Antonio (colaboração). **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos.** São Paulo- SP. Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos – O Atendimento em Creche.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade Filho. **Linguagens Geradoras.** Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Linguagens Geradoras.** Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Um dia de cada vez:** um olhar sobre as relações educacionais em tempos de pandemia. 10/06/2020. Secretaria de Educação, Esportes, Lazer e Juventude do município de Veranópolis. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RGdvd11d5g>>. Acesso em: 15 set. 2020.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A Arte do Disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Nº 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

LANZI, Daniela. **O projeto educativo das escolas e das creches da infância do Município de Reggio Emilia**. Comunicação oral proferida no Grupo de Estudos da América Latina “The Reggio Emilia Approach to education”, no dia 7 de maio de 2018.

LINO, Dulcimarta. **1ª Jornada de Estudos Virtual do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na roda-2020. Desafios emocionais**, realizada no dia 27 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U5lm0M4kQ4s>>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. Tradução: BATISTA, Daise. Revisão técnica: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 57-99.

MARGINI, Deanna. **“Reggio Emilia Cidade que Educa”**. Comunicação oral proferida no Grupo de Estudos da América Latina “The Reggio Emilia Approach to education”, no dia 7 de maio de 2018.

MARTINI, Daniela. A relação entre abordagem projetual e instrumentos. *In*: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (Orgs); GARIBOLDI, Antonio (colaboração). **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo- SP. Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MARTINS, Gabriela Dal Forno. **Comunicação oral no I Seminário Socializador de Práticas**. Zelo Consultoria, ocorrido no dia 22 de agosto de 2020.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil**: o que dizem os formando sobre suas aprendizagens?. 2014. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MELUCCI, Alberto. **Il gioco dell’io**. Il cambiamento di sé in una società globale. 3.ed. Roma: Feltrinelli, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIUR - Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa – Itália. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIAS, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs). **Campos de Experiência na Escola de Infância**: contribuições italianas para

inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. pp. 15- 184.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 2014.

MONTESSORI, Maria. **La Scoperta Del Bambino.** 2. ed. Milão, Itália: Editora Garzanti, 1951.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria. v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NABINGER, Sylvia. Comunicação oral no I Seminário de Práticas Inspiradoras, em 22 de agosto de 2020.

_____. **O lugar dos cuidados no cotidiano do educador infantil:** inspirações piklerianas. Comunicação oral no I Seminário Socializador de Práticas. Zelo Consultoria, ocorrido no dia 29 de agosto de 2020.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** a conformação da Pedagogia Moderna. Tradução Mustafá Yasbek. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação continuada em serviço:** enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out-dez, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: maio 2019.

_____. O passado e o presente dos professores. *In:* NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1991. p. 13-34.

_____. **O regresso dos Professores.** 2011. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantoni novoa.pdf>>. Acesso em: maio 2012.

_____. **A Educação em tempos de pandemia (Covid-19 / Coronavírus).** Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo. 6 de abril de 2020. Acesso em: 23 jul. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo.

OLIVEIRA, Marluce de Souza. **Produções subjetivas da ação docente:** o movimento de articulação entre planejamento e currículo. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Ariadni da Silva. **Ser docente na educação infantil:** entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre especificidades da docência na infância. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.p. 13-36;

_____. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs). **Pedagogia das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Chistine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

_____. Pensar a docência na Educação Infantil, colocar em xeque o cinza do pedagógico. *In*: **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellino (Orgs). Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. 304p.

PASSOS, Luiz Augusto. Tempo. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. **A supervalorização da prática como enunciado da docência na educação infantil**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Por Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

PIORSKI, Gandhi. **O Educador e a intuição do tempo**. Comunicação oral no I Seminário Socializador de Práticas. Zelo Consultoria, ocorrido no dia 22 de agosto de 2020.

PRADO, Gilvone Schimitz de. **O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades.** 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** 1. ed. São Paulo, SP: Panda Educação, 2018.

RAPACHI, Gêssica Weber. **Diálogos colaborativos acerca dos processos formativos docentes: as práticas pedagógicas no berçário.** 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio de 1999.

RINALDI, Carla. Creches e Escolas da Infância como lugares de cultura. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** Tradução Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. s/p.

_____. **O currículo emergente e o construtivismo social.** *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Vol.1. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2017.

RITSCHER, Penny. Acolher com antenas. *In*: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Tradução: Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori.** Educação – Pensadores. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-535-7. Disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-123724/maria-montessori#google_vignette.

ROMERO, Taís. **Tempo, tempo, tempo...** Disponível em: <<https://gramho.com/explore-hashtag/pedagogiasubjetividadenasuaescola>>. Acesso em Fevereiro de 2021.

RUBIZZI, Laura. Documentar o documentador. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** 1. ed. Tradução Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. s/p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1991. p. 63-92.

SANTOS, Alessandra Olivieri. **Formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva de autoria por meio de ateliês biográficos**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SÃO FRANCISCO DE PAULA, Rio Grande do Sul, Brasil. Decreto nº 1917 de 20 de março de 2020. **Dispõe sobre a suspensão das aulas de forma presencial por tempo indeterminado**. São Francisco de Paula, 2020.

_____. **Documento Curricular Orientador do Território**. Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação Infantil na complexidade do real. **Pátio** – Educação Infantil, Porto Alegre, jul./set. 2012.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO Manuel Jacinto; TOMÁS Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: set. 2020.

STOLL, Ana Paula Nunes. **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2017.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STROZZI, Paola. Um dia na Escola, um cotidiano extraordinário. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. s/p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TONUCCI, Francesco. **A casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia**. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. **“Não percamos esse tempo precioso com lição de casa”**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>. Acesso em: 03 jul. 2020.

TRISTÃO, Fernanda. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza.** Florianópolis, 2004, Brasil. Coleção Zero-a-Seis, ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/9360/8612>. Acesso em: 20 set. 2020.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** 1. ed. Tradução Thais Helena Bonini. São Palo: Phorte, 2017.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1993.

WESCHENFELDER, Noeli. A descolonização de saberes e poderes acerca da infância na formação continuada de professoras: um diálogo entre a pesquisa acadêmica e o assessoramento pedagógico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs). **Pedagogia das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 369p.

ZABALZA, Miguel A. **Didáctica de la educación Infantil.** 6. ed. Madrid, España: Narcea, S. A de Ediciones, 2008.

_____. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. *et al.* **Educación Inicial y territorio: El desafio de unas escuelas infantiles integradas em su entorno.** 1. ed. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Editora, 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZUCOLOTTO, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil.** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilmo(a). Sr....

Secretária Municipal de Educação do Município de ...

Eu, Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira, doutoranda em Educação pela PUCRS, juntamente com a Professora Doutora Marlene Rozek, orientadora da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUCRS, responsáveis pela pesquisa: “A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS SABERES E FAZERES?”, vimos por meio desta solicitar a autorização da instituição para a participação na pesquisa de doutoramento da acadêmica acima referenciada.

A pesquisa será desenvolvida junto aos professores de Educação Infantil. A investigação científica será amparada em entrevistas individuais com os professores da instituição e tem como objetivo principal analisar e compreender como se constitui o professor de Educação Infantil em relação aos seus saberes e fazeres.

Acreditamos que o estudo seja importante em função do valor da aprendizagem da docência de professores de Educação Infantil, mapeando indícios que mobilizam e constituem seus saberes e os seus fazeres.

As informações da pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Desde já agradecemos sua colaboração com a Pesquisa Acadêmica Stricto Sensu do PPGEDU da Escola de Humanidades da PUCRS.

Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira

Doutoranda do PPGEDU/PUCRS _____

E-mail: carla.silveira@edu.pucrs.br

Marlene Rozek

Profe. Dra. do PPGEDU/PUCRS _____

E-mail: marlene.rozek@pucrs.br

Certifico haver lido o conteúdo acima descrito e autorizo a realização desta pesquisa na Escola....., sendo dado o livre arbítrio para professores e equipe diretiva de participar ou não da mesma.

_____ de _____ de 2020.

Ilmo(a). Sr...

Secretário(a) Municipal de Educação do Município de São Francisco de Paula

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira, doutoranda, e a professora Doutora Marlene Rozek, orientadora da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PURCRS, responsáveis pela pesquisa: “A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS SABERES E FAZERES?”, com muita satisfação, fazemos o convite para você participar como voluntário (a) neste estudo. Esta pesquisa investiga: Como se constitui o professor de Educação Infantil em relação aos seus saberes e fazeres?

Acreditamos que o estudo seja importante em decorrência do valor da aprendizagem da docência de professores de Educação Infantil, objetivando analisar e compreender como se constitui o professor de Educação Infantil em relação aos seus saberes e fazeres. Os instrumentos, para a coleta de dados, serão: entrevistas individuais semiestruturadas com professores que atuam com essa faixa etária.

A pesquisa não acarreta risco aos participantes, uma vez que serão preservadas as identidades e as falas dos interlocutores. Já os dados serão utilizados para fins científico-acadêmicos. A participação é isenta de despesas e o professor voluntário não receberá nenhum auxílio financeiro. Os benefícios que esperamos com o estudo é compreender o processo que constitui o professor de Educação Infantil, em relação aos seus saberes e fazeres.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento e receber respostas satisfatórias. Para todas as suas dúvidas, entre em contato com Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira, pelo e-mail carla.silveira@edu.pucrs.br ou pelo telefone 51 995509445.

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa, você também poderá entrar em contato com a Comissão Científica da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, situada na Av. Ipiranga, 6681- Prédio 8- sala 403, CEP- 90619-900. Porto Alegre-RS- Fone: 3320-3620. Ou através do e-mail educação-pg@pucrs.br.

Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____,
após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: _____

Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira
Investigadora

APÊNDICE C - TÓPICOS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



ESCOLA DE
HUMANIDADES

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Doutoranda: Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira
Orientadora: Marlene Rozek

TÓPICOS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- Qual a sua graduação e o ano da conclusão da mesma?
- Qual o ano que você começou a trabalhar com a Educação Infantil?
- Da sua graduação, cite os teóricos que contribuíram para a sua ação pedagógica na Educação Infantil?
- Quais momentos práticos que você vivenciou na sua graduação, como estágios e projetos, que podem ter contribuído com a sua ação pedagógica na Educação Infantil? Por quê?
- Quais os momentos dos processos de formação continuada foram importantes para a sua ação docente na Educação Infantil?
- Há uma oferta de formação continuada pela Escola? Quais? Qual a periodicidade?
- Há uma oferta de formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino? Quais? Qual a periodicidade?
- Você tem direito à hora-atividade? Qual a carga horária? Com quem as crianças ficam neste período?
- Há um espaço na escola para a realização de pesquisas de estudos? Como ele é organizado? Tem materiais disponíveis? Computadores? Internet?
- Como são realizados os registros das formações?
- Você percebe a formação como um projeto de rede, de escola ou projeto individual? Explique o porquê.
- Você percebe ter uma cultura de colaboração/coletividade entre os docentes da sua escola?
- Você conhece as Diretrizes e a BNCC da Educação Infantil? Poderia citar algum aspecto das leis?
- De que forma as Diretrizes e a BNCC contribuem para o seu planejamento?
- Como as normativas da Escola (PPP, Regimento, Plano de Estudos) se articulam com a sua ação pedagógica?
- Quais os teóricos específicos da Educação Infantil/ou alguma abordagem que você conhece/estuda/se aprofunda para qualificar a ação pedagógica na Educação Infantil?
- De que forma a formação pode ser compreendida como um processo contínuo?

- Como um professor pode ressignificar os seus saberes e fazeres?
- Como você entende que essa “ressignificação” deveria ocorrer?
- Se pudéssemos dizer que existe um caminho para trilhar, ou até mesmo para ir trilhando, na constituição da docência da Educação Infantil, quais seriam os saberes e fazeres que você elencaria como imprescindíveis neste processo?
- Dentre os princípios teórico-práticos que constituem os professores, quais você destacaria?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad

