

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

CARLA TATIANA MOREIRA DO AMARAL SILVEIRA

**PERCORRENDO CAMINHOS PARA ALÉM DO ESPAÇO:
A Construção do “Território Pedagógico” como um Elemento Constituidor da
Profissionalidade Docente na Educação Infantil**

**São Leopoldo
2014**

CARLA TATIANA MOREIRA DO AMARAL SILVEIRA

PERCORRENDO CAMINHOS PARA ALÉM DO ESPAÇO:

A Construção do “Território Pedagógico” como um Elemento Constituidor da
Profissionalidade Docente na Educação Infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo

2014

S587p Silveira, Carla Tatiana Moreira do Amaral
Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do
“território pedagógico” como um elemento constituidor da
profissionalidade docente na educação infantil / por Carla Tatiana
Moreira do Amaral Silveira. -- São Leopoldo, 2013.

135 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2014.

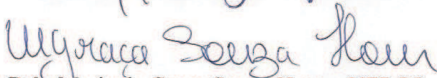
Orientação: Profª Drª. Mari Margarete dos Santos Forster,
Escola de Humanidades.

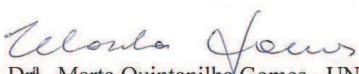
1.Educação de crianças. 2.Professores de educação pré-
escolar. 3.Professores de educação pré-escolar – Formação.
4.Prática de ensino. 5.Território pedagógico. 6.Aptidão em
crianças. 7.Psicologia da aprendizagem. I.Forster, Mari
Margarete dos Santos. II.Título.

CDU 373.2
373.211.24
371.13:373.2

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

ATA 012 – Defesa da Dissertação de Mestrado em Educação de Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira. Às nove horas do dia vinte e sete de fevereiro de dois mil e quatorze, na sala Santander Campus POA, reuniu-se a Banca Examinadora integrada pelos/as professores/as doutores/as: Maria da Graça Souza Horn – UFRGS, Marta Quintanilha Gomes – UNISINOS e Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS (orientadora), para a defesa de dissertação intitulada: **PERCORRENDO CAMINHOS PARA ALÉM DO ESPAÇO: A CONSTRUÇÃO DO “TERRITÓRIO PEDAGÓGICO” COMO UM ELEMENTO CONSTITUIDOR DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL** Após a abertura da sessão pela professora doutora Mari Margarete dos Santos Forster, representante da Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, a candidata fez a apresentação do seu trabalho e a seguir foi arguida, pelos/as, pelos/as professores/as, Maria da Graça Souza Horn, Marta Quintanilha Gomes e Mari Margarete dos Santos Forster. Às 14h30min, a sessão foi suspensa por trinta minutos para julgamento e atribuição dos conceitos que foram os seguintes: professora Maria da Graça Souza Horn – Conceito Aprovado - professora Marta Quintanilha Gomes – Conceito Aprovado e professora Mari Margarete dos Santos Forster – Conceito Aprovado, obtendo como conceito final: Conceito Aprovado. Face ao conceito final da dissertação obtido pela mestrand, é conferido o título acadêmico de MESTRE EM EDUCAÇÃO pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Às 14h50min, a sessão foi encerrada e, para constar, eu Caroline Carlet Azambuja, Secretária, lavrei a presente ata que é por mim assinada Caroline Carlet Azambuja e pelos membros da Banca Examinadora.


Prof.^ª. Dr.^ª. Maria da Graça Souza Horn – UFRGS


Prof.^ª. Dr.^ª. Marta Quintanilha Gomes - UNISINOS


Prof.^ª. Dr.^ª. Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS - (Orientadora)

*Dedico esta dissertação à minha filha
Ana Carolina, que me ensinou a
alegria e a magia de ser mãe, tornando-se
a razão do meu viver.
E ao meu pai José Carlos que, tenho
certeza, esteja onde estiver, está muito
orgulhoso com a minha realização.*

PORQUE E A QUEM DIZER OBRIGADA...

À FAPERGS, pela possibilidade de estudar durante estes dois anos e de concretizar esta pesquisa, compartilhando experiências no Programa de Pós Graduação em Educação da UNISNOS e no Grupo de Pesquisa “Formação continuada e práticas docentes inovadoras: influências na/da escola”, coordenado pela professora Mari Margarete dos Santos Forster;

Aos meus amigos e familiares, pelas palavras de incentivo, especialmente à minha amiga, Marisa, que me encorajou e me impulsionou em muitos momentos difíceis durante a busca deste sonho; e também à minha mãe, Sirlei, que sempre acreditou que eu venceria esta etapa, e me ajudou a cuidar da Ana Carolina para que eu concretizasse esta pesquisa;

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

À minha orientadora, a amada professora Mari, por ser uma pessoa muito especial, iluminada e amiga, grande enriquecedora de ideias e de conhecimento, e por incentivar, ajudar e, principalmente, acreditar neste estudo;

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Parobé, pelas palavras de incentivo e pela disponibilidade em ajudar, compreendendo minha ausência em determinados momentos em decorrência dos esforços empenhados para a realização deste sonho.

Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar o rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios de meninos que fomos.

(Manuel de Barros, 2003).

RESUMO

Permeando o vasto campo que envolve as infâncias e suas multiplicidades/especificidades, buscou-se configurar/desfigurar esse universo, a fim de propor novos olhares. Nesse caminho, formulou-se o conceito de “território pedagógico”, com o objetivo de analisar e compreender como tal concepção e os fatores que a circulam/influenciam podem contribuir na constituição da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Taquara/RS. Investiu-se na compreensão das concepções de infância/tempo e espaço dos docentes, bem como nos percursos formativos trilhados pelas cinco interlocutoras do estudo. Os argumentos construídos constituíram-se a partir de pesquisas bibliográficas sobre as concepções e conceitos que subsidiaram o estudo e de opções metodológicas de cunho qualitativo, as quais envolveram, como recursos metodológicos, observações, fotografias e reuniões de grupos focais. A pesquisa fundamentou-se em: Barbosa (1998, 2000, 2006, 2010), Frabboni (1998), Horn (1998, 2003, 2013), Narodowski (2001), Oliveira (2002) entre outros autores e legislações que subsidiam o pensar a infância e a educação infantil. Também se recorreu a autores clássicos da pedagogia que contribuíram com concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e a organização dos espaços para a infância, como: Froebel, Montessori, Freinet, Vygotsky e Wallon. Com relação aos conceitos de espaço e território, buscou-se sustentação em Forneiro (1998), Haesbaert (2004), Neto (2000, 2008) e Souza (2001). Também se recorreu a autores que se dedicam a pesquisar a formação docente e a constituição da profissionalidade, como Freire e Shor (1986), Nóvoa (1991, 2011), Pereira (1996), Sacristán (1991), Tardif (2002, 2005) e a profissionalidade docente na infância Formosinho (2002). O estudo evidenciou concepções de crianças enquanto protagonistas do processo de aprendizagem na escola infantil. Constatou-se que o espaço precisa possibilitar a livre escolha e o fácil acesso dos alunos aos materiais e brinquedos que compõem a sala de aula, sendo constante a sua (re)organização em função das próprias crianças e de seus interesses, que também estão em constante mudança. Com relação ao tempo, detectou-se que ele necessita ser vivido, ou seja, representar um “cotidiano” de possibilidades. Destacaram-se, ainda, tensionamentos vividos pelos docentes neste percurso. A profissionalidade do educador de infância passa a ser entendida como contínua, como uma caminhada, uma formação ao longo da vida pessoal e profissional. Nesse processo, constatou-se as dimensões física, funcional, relacional e temporal e, ainda, indicadores como a docência compartilhada, o olhar e a atuação da coordenação pedagógica e fatores relacionais como crescimento, organização e reorganização do arranjo espacial e participação dos pais, que tornam o “*território pedagógico*” um elemento capaz de constituir a profissionalidade docente na primeira etapa da educação básica.

Palavras-Chave: Concepções de infância(s)/tempo/espaço. Formação docente. Profissionalidade docente na educação infantil. Território Pedagógico.

ABSTRACT

Through the vast field that surrounds childhood and its multiplicities/specificities, it was attempted to configure/disfigure this universe in order to propose new perspectives. In this sense, the concept of “pedagogical territory” was constructed aiming to analyze and comprehend how this conception and the aspects the surround/influence it can contribute for the teacher professionalism in Early Childhood Education. The research was carried out in a Municipal Preschool in the city of Taquara/RS. It focused on the comprehension of concepts regarding childhood/time and space of teachers, as well as training paths pursued by the five interlocutors of the study. The formulated arguments were based on literature review of conceptions and concepts that supported the study and qualitative methods of research, which involved as methodological resources: observations, photographs, and focus group meetings. The research was based on: Barbosa (1998, 2000, 2006, 2010), Frabboni (1998), Horn (1998, 2003, 2013), Narodowski (2001), Oliveira (2002), among other authors and legislations that subsidize the childhood and the early childhood education thinking. Classical authors from the pedagogy field that contributed to conceptions about teaching and learning and the organization of spaces for children, such as Froebel, Montessori, Freinet, Vygotsky, and Wallon, were also used. Regarding concepts of space and territory, the study was supported by the concepts of Forneiro (1998), Haesbaert (2004), Neto (2000, 2008) and Souza (2001). Likewise, authors who are dedicated to research teacher education and the professionalism constitution, such as Freire and Shor (1986), Nóvoa (1991, 2011), Pereira (1996), Sacristan (1991), Tardif (2002, 2005), as well as Formosinho (2002) for the teacher professionalism, were used. The study showed the concept of children as protagonists of the leaning process in early childhood education. It also evidenced that the space needs to enable the students’ free choice and easy access to the materials and toys that are part of the classroom, since it needs constant (re)organization due to the children and their interests, that are also in constant change. Regarding time, it was detected that it needs to be lived, i.e., to be represented as an “everyday” possibility. Additionally, it was highlighted the tensioning lived by the teachers during this course. The teacher professionalism of an early childhood educator is understood as continuous, like a journey, a lifelong learning. In this process, it was found out the physical, functional, relational and temporal dimensions, and also indicators regarding shared teaching, perspectives and performance of the pedagogical coordination, and related factors, such as growth, organization and reorganization of space and parents participation, which makes the “pedagogical territory” an element capable of building the teacher professionalism in the first stage of basic education.

Keywords: Conceptions of childhood/time/space. Teacher Education. Teacher professionalism in early childhood education. Pedagogical territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaços Planejados às crianças.....	75
Figura 2 – Estantes tapadas por cortininhas	76
Figura 3 – Espaços das salas de aula.....	78
Figura 4 – Cantinhos pedagógicos que propiciam o protagonismo infantil	79
Figura 5 – Apresentações de Projetos	80
Figura 6 – Produções com materiais diversos.....	80
Figura 7 – Decoração da sala do maternal II da professora Boneca.....	81
Figura 8 – Autonomia infantil.....	84
Figura 9 – Crianças descascando e comendo bananas.....	85
Figura 10 – É hora de acordar!.....	86
Figura 11 – Produção com tinta	88
Figura 12 – Primeiras marcas deixadas	89
Figura 13 – Exploração prazerosa	89
Figura 14 – Pintar com as mãos também é permitido?!	90
Figura 15 – Posso continuar pintando?! Só mais um pouquinho	91
Figura 16 – Crianças descumprindo regras?!.....	92
Figura 17 – Crianças rompendo com os combinados, ou criando novas regras?!	93
Figura 18 – Crianças interagindo em diferentes perspectivas espaciais.....	106
Figura 19 – Relações adultos/ crianças	108
Figura 20 – Relações entre pares	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados Metodológicos	65
Quadro 2 – Plano de Análise.....	68
Quadro 3 – Matriz categorial de análise: “Categorizando os achados”	70
Quadro 4 – Perfil dos docentes interlocutores da pesquisa	96

SUMÁRIO

1 ABRINDO A PORTA	12
2 ENTRANDO, CONTEXTUALIZANDO E PESQUISANDO: O DESAFIO DE CONFIRMAR E PRODUZIR NOVAS CONTRIBUIÇÕES.....	15
2.1 DIALOGANDO COM AS PESQUISAS.....	17
2.2 O SURGIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA	19
3 EDUCAÇÃO INFANTIL?! ESCOLA INFANTIL?! HUMM!!!! QUE HISTÓRIA É ESSA?!	22
3.1 VISUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A LDBEN	27
4 “ACHADOUROS DE INFÂNCIA”.....	33
4.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S): PARA PENSAR OU REPENSAR?!	33
5 PEDAGOGIA(S) PARA A INFÂNCIA: O RESGATE DE CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS	37
6 LÁPIS, CANETINHA OU GIZ DE CERA?! EM BUSCA DE UMA ESCOLHA CONCEITUAL.....	46
6.1 DIALOGANDO COM OS CONCEITOS DE ESPAÇO E TERRITÓRIO	46
6.2 “TERRITÓRIO PEDAGÓGICO”. SERÁ O SURGIMENTO DE UM NOVO CONCEITO?!! POR QUAL VIÉS CIRCULA ESSA IDEIA?	49
7 FORMAÇÃO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E “PROFESSORALIDADE”: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	51
7.1 AS ESPECIFICIDADES DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
8 DA CAIXA DE AREIA AO MURAL DE ENTRADA: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS EMPÍRICAS NOS ESPAÇOS/ “TERRITÓRIO PEDAGÓGICO” DA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
8.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS	60
8.2 VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS: CONHECENDO OS SUJEITOS E OS ESPAÇOS ONDE FOI REALIZADO “O CORPO A <i>CORPUS</i> ”.....	63

8.3 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	66
9 RELAÇÕES INSTITUCIONALIZADAS: IMPLICAÇÕES NAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E NOS CONCEITOS DE TEMPO/ESPAÇO NO “COTIDIANO” DA ESCOLA INFANTIL	72
9.1 UMA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA AUTÔNOMA?! DOBRO MINHA ROUPA?!!! E A BANANA, COMO SE DESCASCA?.....	83
9.2 UMA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA QUE RESPEITA INDIVIDUALIDADES: O PROJETO SONO..... AHAAA, E A ESTÓRIA DO SUTIÃ PRETO	85
9.3 CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO CURRÍCULO DA ESCOLA INFANTIL.....	88
10 TENSIONAMENTOS: A UTILIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE REGRAS E COMBINADOS	92
11 CONSTITUINDO-SE PROFESSORA: CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	96
11.1 A INFLUÊNCIA DO “TERRITÓRIO PEDAGÓGICO” NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLOS OLHARES E AS VOZES DAS PROFESSORAS	103
12 UM CAMINHO DE VOLTA PARA CASA: REFLEXÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	135

1 ABRINDO A PORTA

Durante minha prática educacional, foi para a Educação Infantil que meu olhar se direcionou, de forma atenta e, de certa maneira, curiosa. A partir de então, muitos autores, temáticas e problematizações relacionadas a essa modalidade da educação começaram a fazer sentido em minha busca pessoal/profissional, em especial abordagens sobre a formação docente e as práticas pedagógicas para tal etapa da Educação Básica, tema que comecei a pesquisar com mais ênfase na minha Graduação. Porém, muitas dúvidas ainda me acompanham e surgem na minha prática diária enquanto professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica e professora de cursos de formação continuada para profissionais que atuam com a educação na primeira infância.

Nessa perspectiva, minha motivação na escolha do tema de pesquisa envolve uma gama de curiosidades, mas dá atenção especial à constituição da profissionalidade docente do professor da infância, tentando compreender a organização do “território pedagógico” como um elemento que pode contribuir no processo formativo dos professores de Educação Infantil.

Uma vez delimitado o tema de pesquisa, busquei, em diferentes fontes (banco de dados de dissertações, teses, artigos, etc.) base para circunscrevê-lo, a fim de dar-lhe maior consistência; o capítulo 2 sintetiza essa procura. Não foi uma tarefa simples ou fácil, pois o grande desafio foi analisar as produções referentes ao tema pensando em uma problemática específica, de forma que pudessem apontar pistas que justificassem minhas escolhas ou até mesmo que confrontassem as certezas e incertezas sobre o objeto em estudo.

Dando continuidade a essa sondagem interessada, apresento o capítulo 3, intitulado: *Educação Infantil?! Escola Infantil?! Humm!!!! Que História é essa?!*, que apresenta um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, incluindo as Políticas Públicas para essa modalidade da Educação que, de fato, torna-se a primeira etapa da Educação Básica, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fator que analiso no subcapítulo “*Visualizando a Educação Infantil após a LDBEN*”.

O capítulo 4, *Achadouros de infância*, apresenta o sub-capítulo intitulado *Concepções de infância(s): para pensar ou repensar?!*, que reflete e contextualiza as concepções de infância(s) que permeiam a atualidade e as práticas nas escolas

infantis, buscando, também, analisar como se constituem, na trajetória histórica e normativa, tais concepções.

O capítulo 5, *Pedagogia(s) para a infância: o resgate de contribuições teóricas no processo de ensino e aprendizagem e na organização dos espaços pedagógicos* busca refletir sobre as contribuições/revisões teóricas dos processos que envolvem a constituição dos conceitos de ensino/aprendizagem e a importância da organização dos espaços pedagógicos na/para a infância, destacando autores e metodologias que sustentam tais perspectivas.

O capítulo 6, *Lápis, canetinha ou giz de cera?! Algumas escolhas teóricas e conceituais*, está subdividido. Num primeiro momento, dialoga com os conceitos de espaço e território e, em seguida, apresenta e introduz a ideia que circula a concepção de “território pedagógico”.

O capítulo 7, intitulado *A Formação, a profissionalidade docente e a “professoralidade”: reflexões necessárias*, apresenta aspectos e conceitos importantes e atuais que permeiam a formação de professores, com destaque, em subcapítulo, para *As especificidades da constituição da profissionalidade docente na educação infantil*.

Da caixa de areia ao mural de entrada: vivenciando experiências empíricas nos espaços/ “Território Pedagógico” da educação infantil, é o próximo capítulo da dissertação, no qual explicito os espaços em que a pesquisa aconteceu, as escolhas e os instrumentos metodológicos adotados e o percurso trilhado, destacando, ainda, como se deu a análise e a organização dos dados coletados.

O capítulo 9, *Relações institucionalizadas: implicações nas concepções de infância e nos conceitos de tempo/espaço no “cotidiano” da escola infantil*, descreve e analisa os dados coletados no campo empírico que destacam tais aspectos e concepções presentes na ação/atuação das docentes interlocutoras da pesquisa. O mesmo capítulo também se subdivide em: *Uma concepção de crianças autônoma?! Dobro minha roupa?! E a banana, como se descasca?; Uma concepção de infância que respeita individualidades: o projeto sono....ahaaa e a estória do sutiã preto; e Concepções que permeiam as múltiplas linguagens no currículo da escola infantil*.

Tensionamentos: a utilização e a construção de regras e combinados apresenta-se como o capítulo 10 da dissertação, o qual pergunta: Será que as crianças rompem com as regras e os combinados ou criam novas possibilidades de aprendizagem??!! Este capítulo também propõe reflexões acerca de tensões

oriundas no dia a dia da escola infantil, mediante a coleta de dados no cotidiano empírico.

O capítulo 11, intitulado *Constituindo-se professora: caminhos percorridos na constituição da profissionalidade docente na educação infantil*, destaca como se deu o processo de formação inicial das interlocutoras para o exercício da docência na educação infantil, mostrando as motivações para a escolha profissional e o processo de formação continuada. Busca, também, refletir sobre a influência do “território pedagógico” no processo formativo dos profissionais da primeira etapa da educação básica, apresentando e destacando os indicadores apontados pelas docentes.

Um caminho de volta para casa propõe as reflexões finais da dissertação acerca dos resultados encontrados, ressaltando as concepções de infância/tempo/espaço presentes na ação docente das interlocutoras da pesquisa. Esse “caminho de volta para casa” é aqui entendido como a possibilidade de olhar e problematizar os processos formativos, passando dos macrocontextos que envolvem a formação aos microcontextos, a fim de analisar a formação desses profissionais “do mundo para o território pedagógico”, olhando para a sala de aula do profissional da infância e compreendendo-a enquanto um elemento formativo, o seu território. O capítulo também retoma os aspectos relevantes e incidentes nas falas das interlocutoras para a compreensão do “território pedagógico” como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil.

2 ENTRANDO, CONTEXTUALIZANDO E PESQUISANDO: O DESAFIO DE CONFIRMAR E PRODUZIR NOVAS CONTRIBUIÇÕES

A realização de uma pesquisa “interessada” e atenta ao objeto a ser investigado implica uma vasta “garimpagem”, ou seja, coleta de dados em bancos confiáveis para que, dessa forma, sejam selecionados “ditos e escritos” (CORAZZA, 2002, p. 357) sobre o objeto bruto e sobre as suas significações e produções correntes, indicando o que as pesquisas e artigos de periódicos apontam como importante e relevante ao estudo em questão.

Nesse caminho é que se refina o “objeto de pesquisa”, isto é, o nosso objeto em questão, o qual Corazza (2002) destaca ser aquilo que questionamos, desfiguramos, relemos e reescrevemos; esse objeto estará obviamente amparado pelo panorama teórico-metodológico identificado no “estado da arte”, mas precisará ser acrescido do nosso diferencial, do nosso “tempero”, das nossas inquietações enquanto pesquisadores. Dessa forma, torna-se importante permear o vasto campo que envolve as infâncias e suas multiplicidades/especificidades para, assim, configurar/desfigurar esse universo, a fim de propor novos olhares.

Em um primeiro momento, torna-se importante contextualizar que a Educação Infantil, no Brasil, percorreu uma longa caminhada influenciada pelo momento histórico/político de cada época, sendo necessário salientar o descaso e o preconceito sofridos durante muitos períodos. Hoje se começa a observar um olhar mais especial, mais atento por parte das diferentes esferas (políticas e pedagógicas) que pensam e organizam a Educação na e para a infância.

Esse novo olhar, tanto em termos pedagógicos, quanto de legislações, acabou gerando mudanças nas creches e pré-escolas, também chamadas de Escolas de Educação Infantil. Essas instituições tiveram que se reorganizar de acordo com as novas propostas pedagógicas exigidas a essa modalidade da educação. Tais propostas desafiam os educadores em geral, uma vez que a visão assistencialista foi, durante muito tempo, forte e determinante. O cuidado sem o vínculo indissociável com o educar era o que, muitas vezes, prevalecia, não havendo um olhar maior para as relações pedagógicas, ou seja, para as propostas e para o desenvolvimento de diferentes situações de aprendizagens que precisam ser oportunizadas/experimentadas na Escola Infantil.

Dessa forma, a Educação Infantil passou a estar no centro de debates políticos e pedagógicos, observando-se, assim, muitas pesquisas sobre a infância, em contextos que perpassam a formação docente e as práticas pedagógicas. Sales (2007), sustentando o que até aqui se afirma, destaca, em sua pesquisa, que muitos dos objetivos da Educação Infantil gravitam na órbita de dois eixos: preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental (ideia mais forte e frequente) e guardá-la enquanto sua família trabalha fora de casa. Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças faz parte da representação de todos os docentes sobre o seu papel de professor de Educação Infantil, segundo a pesquisadora.

Torna-se fundamental destacar que, nas diferentes instâncias, pensar o cotidiano da Educação Infantil pressupõem constantes observações dos profissionais que atuam com a primeira infância, nos quais se percebem marcas profundas do senso comum, indicando que a formação profissional, inicial ou continuada, aparentemente, não colaborou de forma significativa na formulação/questionamento de suas representações. Tendo em vista a intrínseca relação entre as representações sociais e a prática pedagógica dos professores, observo que é necessária e urgente a criação de espaços de formação que possibilitem a reflexão sobre essas representações, levando os docentes a revê-las à luz de outros conhecimentos.

Com esses desafios postos, intensificou-se a busca por outros achados nos relatos de pesquisas localizados em bancos de dados, a fim de se poder analisar e produzir significações sobre o já investigado.

Primeiramente, foi feita uma garimpagem no Banco de Teses da Capes, em trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2007-2013, utilizando como descritores as expressões Educação Infantil e Espaços Pedagógicos. Nessa busca, foram localizados trezentos e sessenta e oito resumos de teses/dissertações, porém, na leitura/análise das sínteses dessas produções, foi possível perceber que muitas se relacionavam ao “Espaço” somente enquanto um elemento exclusivamente “arquitetônico”. Da mesma forma, foram encontrados resumos que não estavam vinculados com os descritores preestabelecidos e, ainda, pesquisas anteriores ao período estipulado. Esses fatos determinaram que somente trinta e dois resumos tivessem ligação, de alguma forma, com o objeto bruto. Também foram pesquisadas as expressões Espaço Pedagógico e Profissionalidade Docente na Educação

Infantil, sendo que com esses descritores foi possível localizar trinta resumos, dentre os quais cinco produções, de alguma forma, caracterizavam a relação.

2.1 DIALOGANDO COM AS PESQUISAS

Torna-se imprescindível destacar e analisar, em conjunto com os elementos oriundos do “Estado da Arte”, a influência que a organização/reorganização e o uso dos arranjos espaciais da escola da infância têm no desenvolvimento humano/social das crianças pequenas, em especial na constituição da profissionalidade docente do professor infantil. Vieira (2009), em sua pesquisa, parte do pressuposto de que o espaço da sala de educação infantil reorganizado num ambiente rico de materiais e objetos, bem como a acessibilidade a esse espaço encorajaria as crianças a participarem de múltiplas situações, direcioná-las para atividades interessantes e criaria um clima positivo de relacionamentos, de cooperação e de cordialidade entre seus pares e adultos, possibilitando melhores oportunidades de desenvolvimento para os infantes. Da mesma forma, Proença (2009) destaca que a escola pode ser considerada como o lócus apropriado para a (trans)formação dos docentes, a partir dos saberes e fazeres dos professores de educação infantil e do fortalecimento de uma cultura de grupo, sendo determinante a ação do/no espaço-ambiente.

Compreende-se, assim, que a formação continuada com ênfase na construção e organização de espaços/arranjos espaciais é fundamental para transformá-los, de fato, em ambientes educativos que visam melhoria da práxis pedagógica. (FREYBERGER, 2005). De acordo com Lauro (2007), muitas vezes, os espaços/tempos estão muito delimitados na tentativa de se manter a ordem. Cotrim (2010) aponta a necessidade de maior compreensão desse espaço que proporciona interação entre as crianças e seus pares e entre crianças e adultos, e de maior valorização do meio social através do conhecimento da cultura local, da troca de experiências, de maior tempo dedicado às brincadeiras e às atividades produzidas pelas próprias crianças e do descobrimento de novas possibilidades de intervenções, bem como de melhores práticas pedagógicas para a educação infantil.

Sendo assim, percebe-se, como exposto por Simiano, a importância de se realizar uma interface entre “arquitetura pedagógica” e formação continuada no contexto da Escola Infantil, na medida em que as pesquisas apontam que esses são elementos interligados na construção de um ambiente educativo, fundindo-se em um mesmo processo, objetivando a melhoria da qualidade da educação infantil. “[...] o espaço educa, expõe ideias, externaliza mensagens”. (SIMIANO, 2010).

A pesquisa realizada por Vieira (2009) apresenta procedimentos metodológicos que incluem a observação direta dos espaços e das relações mediadas por eles em duas fases diferentes: na primeira fase foram observadas as atividades e as relações advindas do espaço organizado nos moldes da sala de aula do ensino fundamental, e na segunda fase foram observadas as atividades e as relações advindas do espaço reorganizado, com canto específico para leitura, casinha, fantasia, jogos, artes, sucatas e escritório, com a utilização de material diversificado e acessível às crianças e com atividades registradas em diário de campo e em fotografias. O resultado dessa pesquisa sugere que a acessibilidade aos objetos, aos materiais de uso, aos jogos e aos brinquedos possibilita a formação das funções psíquicas superiores e estimula a autonomia, o espírito investigativo e a criatividade das crianças.

Virginio (2009) apresenta um conceito de formação docente que, embora em constante construção pelas próprias dinâmicas que a sociedade atende neste momento histórico com relação às necessidades formativas, compreende a importância que possui o espaço institucional, individual e coletivo. De acordo com tal princípio de formação, o docente não tem receitas de como fazer, ao contrário, ao assumir a postura pedagógico-formativa, busca encontrar o modo de fazer, refazer e desfazer, objetivando sempre a construção do conhecimento próprio e do aluno, instigando entre os discentes o questionamento, o desafio, a argumentação, a crítica, a autocrítica, a inovação, despojando-os ao novo.

Nessa perspectiva, Andrade (2007) destaca a necessidade de uma educação para a docência no espaço-tempo das escolas infantis. Os professores acabam aprendendo, a partir da prática em sala de aula e da troca com os demais profissionais envolvidos, sobre a complexidade que é a educação orientada à infância.

A formação contínua e o ambiente reflexivo, centrado, na escola, na organização dos arranjos espaciais, torna-se um espaço de trabalho e formação,

possibilitando ao grupo docente a reflexão como estratégia para enfrentar a complexidade cotidiana e as incertezas, mobilizando saberes. (SANTOS, 2008).

Horn (2003) procura demonstrar, em relação à transformação dos arranjos espaciais em sala de aula, o quanto o protagonismo infantil e a reflexão teórico-prática dos professores e da equipe pedagógica modificam a postura pedagógica dos educadores e, conseqüentemente, sua atuação frente às crianças no que diz respeito ao planejamento e à própria rotina diária.

2.2 O SURGIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA

Analisando esses “ditos e escritos” da Comunidade Acadêmica, surge a importância/pertinência de aprofundar pesquisas que vão além do conceito de espaço/tempo como elemento na formação/transformação da ação docente. Percebe-se a necessidade de transitar por conceitos como território e profissionalidade docente na Educação Infantil, a fim de melhor compreender a essência imbricada neles, buscando relacioná-los e vivenciá-los em cunho teórico/prático, permeando a questão de pesquisa: ***Como o “território pedagógico” pode se transformar em um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil?***

É importante salientar que há pesquisas que utilizam os conceitos acima apresentados, denominadas neste estudo como “Estado da Arte”, porém nelas há relações diretas com o conceito político, no qual “os territórios” podem estar imbricados ou, ainda, com o universo das demais modalidades da Educação. Drumond (2007) destaca que a colocação do mobiliário, as demarcações com a utilização de materiais visuais e as peças decorativas utilizadas nas salas de aula são alguns dos artefatos da arquitetura pedagógica.

Neto (2008) menciona que muito se tem feito referência ao fato de que, na Pós-Modernidade, no campo da teoria social, a preocupação com o espaço, que é marcadamente moderna, tem se intensificado, juntamente com a preocupação com o tempo. Alguns/as autores/as chegam a referir uma “virada espacial”, para salientar a centralidade que a dimensão espacial tem ocupado em muitos estudos. No campo das pesquisas sobre a infância, tal fenômeno também é visível.

Em sua tese, Neto (2008) afirma que há um consenso entre os autores Souza (2001 apud NETO, 2008) e Haesbaert (2001; 2004; 2007 apud NETO, 2008) e entre outros teóricos de que no centro do conceito de território está a dimensão do poder. Território é o conceito político por excelência e denota relações de poder que se dão no espaço, que se espacializam e que são mediadas pelo espaço. A compreensão do funcionamento desses dispositivos implica em considerar que as relações espaciais são presididas por relações de poder, mas que nelas também funcionam relações culturais, processos de conhecimento, enfim, processos de subjetivação em redes cotidianas complexas articuladas/desarticuladas pelos vários dispositivos individuais e coletivos.

Há, nesses movimentos, territorializações dos espaços resultantes de estratégias e táticas, como as chama Certeau (1995). Ou seja, há tanto um movimento institucional para estabelecer uma estratégia espacial, produzindo demarcações territoriais, quanto um movimento produzido pelas redes intersubjetivas cotidianas que produzem territorializações para estabelecer uma estratégia tática, que não tem uma demarcação temporal rígida.

Busca-se, então, contribuir com o pensar a Infância, a Escola Infantil e as organizações dos territórios pedagógicos, verificando se esse conceito, quando interligado aos ambientes e arranjos espaciais escolares, está ou não relacionado com a constituição da profissionalidade docente na primeira etapa da Educação Básica.

Após contextualizar e apontar o problema de pesquisa, adotei a estratégia de enunciar outras dúvidas específicas, as quais possuem uma relação direta com a problemática da investigação. Dentre elas destaquei: quais as concepções de infância que permeiam a prática docente e as propostas pedagógicas das Escolas Infantis? Como os professores concebem e organizam o tempo e os arranjos espaciais das salas de aula de Educação Infantil? Quais elementos formativos constituem o professor da primeira infância? Como os espaços, ambientes, salas de aula (ou de múltiplas atividades) podem ser compreendidos como elementos formativos? O que os profissionais da Primeira Infância compreendem como território? Como os professores constituem a profissionalidade docente na Educação Infantil?

A pesquisa tomou como sujeitos professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Taquara, sendo que foi delimitada uma escola Municipal de Educação Infantil para realizar a coleta de dados.

O objetivo geral do estudo foi:

- Analisar e compreender como o “Território Pedagógico” pode contribuir na constituição da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Os objetivos específicos foram:

- Mapear as concepções de infância/tempo/espaço presentes na formação/ação do professor;
- Descrever e analisar o processo de formação no “Território Pedagógico”;
- Identificar fatores de compreensão do “Território Pedagógico” como um elemento formativo, que pode facilitar ou dificultar a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil;
- Contribuir para a produção de conhecimento sobre a influência do espaço e do território na constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil.

No próximo capítulo, viajo pela história da Educação Infantil e, em seguida, passo a discutir/refletir as múltiplas infâncias nesses enredos, bem como os conceitos/aspectos importantes para a compreensão da influência dos espaços e dos territórios pedagógicos na constituição do professor da primeira infância, compreendendo a importância dos “arranjos espaciais” das escolas infantis.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL?! ESCOLA INFANTIL?! HUMM!!!! QUE HISTÓRIA É ESSA?!

A história da Educação Infantil no Brasil vem impregnada de visões e de aspectos culturais de cada momento diferente que nela se sucede, cabendo ressaltar que, nesse contexto, o conceito de infância tem evoluído, como Philippe Ariès traz em seu livro “História Social da Criança e da Família” (1981). Essa obra mostra as oscilações do conceito de criança que, ao longo do tempo, mudou de um extremo para outro. Ora a criança era considerada um “bibelot” ou bichinho de estimação, ora um “adulto em miniatura”. Essa indefinição trouxe como consequência grandes injustiças e prejuízos em relação às responsabilidades conjuntas do Estado, da sociedade civil e até mesmo da família para com a criança.

Até o século XIX, não existia atendimento às crianças em instituições ou creches. Cada família, tanto no meio rural, quanto no meio urbano, era responsável pelo cuidado das suas crianças. Para os infantes órfãos e abandonados, existiam, institucionalmente, a “Casa dos Expostos” ou “Roda¹” que, segundo Kramer (1982), era destinada ao atendimento dos menores desamparados, e a “Escola de Aprendizes Marinheiro”, fundada pelo Estado, em 1873, para os abandonados maiores de 12 anos.

De acordo com o Parecer 022/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), essa situação histórica resultou em políticas públicas voltadas para a educação, saúde, higiene e nutrição no âmbito da assistência. (BRASIL, 1998b). A educação, nesse caso falando especialmente da Educação Infantil, não se constituiu como uma prática emancipatória, mas assistencialista, que se caracterizou como uma proposta educacional para os pobres vinculada aos órgãos de assistência.

Nesse período, observaram-se iniciativas de proteção às crianças, muitas delas com intuito de amenizar as altas taxas de mortalidade infantil existentes. Para solucionar a situação, segundo Oliveira (2002, p. 92), surge “um discurso de medicamentação a respeito da assistência aos infantes, o qual atribuía à família

¹ A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte, em 1739, para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de casa dos expostos ou casa dos enjeitados.

culpa pela situação de seus filhos”. Por outro lado, o projeto social de construção de uma nação moderna reuniu condições para que fossem assimilados, pelas classes altas, os preceitos do Movimento das Escolas Novas, trazidos ao Brasil por influência americana e europeia. Dessa forma, de uma maneira importada, a ideia de jardins-de-infância é concebida e recebida com entusiasmo por alguns setores da sociedade.

O advento de jardins-de-infância gerou um longo debate. Segundo Oliveira (2002), muitos identificavam esses espaços como locais de mera guarda de crianças, outros acreditavam que eles poderiam trazer vantagens ao desenvolvimento infantil. Nesse contexto, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, registraram-se os primeiros jardins-de-infância, sob cuidados da iniciativa privada e, anos depois, os jardins-de-infância públicos. Tais instituições, contudo, destinavam-se ao atendimento de crianças de classe alta. Observou-se, nesse período, uma das primeiras preocupações pedagógicas no trabalho com as crianças dos jardins-de-infância, inspirado em Froebel².

Dessa maneira, é possível verificar que ainda não se conseguia atingir as crianças das classes menos favorecidas, sendo essa uma preocupação de muitos, inclusive dos debates legislativos.

Em 1882, Rui Barbosa, que já considerava o jardim-de-infância como a primeira etapa do ensino primário, apresentou um projeto de instrução ao país, no qual, segundo Oliveira (2002), distinguia salas de asilos, escolas infantis e jardins-de-infância, defendendo um fortalecimento da proteção à infância e um atendimento caracterizado como “dádiva aos menos favorecidos”.

Dessa forma, aparecem algumas posições históricas da Educação Infantil que se arrastam até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos menos favorecidos. Pensar em um ambiente que visasse à educação era uma meta vista com dificuldades, pois não atendia aos interesses daquele momento.

Conforme Kramer (1982) houve, em 1899, dez anos após a Proclamação da República, a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Essa entidade tinha como principais objetivos: regulamentar o serviço de amas de leite; atender às crianças pobres, doentes e defeituosas; elaborar leis que regulassem a

²Friedrich Froebel foi o criador dos jardins-de-infância; defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática.

vida e a saúde dos recém-nascidos e; criar maternidades, creches e jardins-de-infância. Nessa época destaca-se também, mais precisamente em 1908, em Belo Horizonte, o surgimento da primeira escola infantil destinada ao atendimento dos filhos de operários.

Por intermédio desse Instituto surgiu, no Brasil, em 1919, o Departamento da Criança, iniciativa decorrente da preocupação com a saúde pública. Segundo Kramer (1982), esse departamento destinava-se à realização de diferentes tarefas: promover iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobres; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança e; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

No início do século XX, a industrialização e a urbanização acabaram intensificando as mudanças na estrutura das famílias tradicionais, pois, como boa parte da mão de obra masculina era utilizada na lavoura, as fábricas passaram a admitir um grande número de mulheres. Porém, para trabalharem, as mães acabavam deixando seus filhos com outras mulheres, conhecidas como “criadeiras”. Embora a necessidade de ajuda com o cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada à situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal auxílio não foi reconhecido como um dever social.

Na década de 1940, prosseguiram iniciativas governamentais na área da saúde e do assistencialismo. O atendimento às crianças menores de 6 anos era vinculado à área da saúde:

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico [...]. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

Observa-se, assim, que as creches que não tinham origem em iniciativas particulares das indústrias existentes, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e religiosas. Nesses locais, a preocupação era com a alimentação, com a higiene e com a segurança física de cada criança, não havendo nenhum tipo de interação educativa ou interesse pelo desenvolvimento afetivo e intelectual dos infantes.

Nesse contexto histórico, o discurso médico era o que prevalecia, porém já era evidenciada certa preocupação, por parte de alguns grupos sociais, com a necessidade de organização de instituições a fim de evitar a marginalidade e a criminalidade existentes nas classes menos favorecidas.

De acordo com o Parecer 022/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a partir da década de 60 houve uma crescente procura por Instituições de Educação Infantil, o que estava associado a dois fatores. Um deles estava relacionado à ampliação da presença feminina no mercado de trabalho em função do aumento da industrialização e da urbanização do país, o que resultou na presença da mulher no serviço operário, no comércio, no funcionalismo público e no trabalho doméstico remunerado. O outro fator estava associado a certo reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento global das crianças. Essas discussões eram levantadas em conjunto pelas áreas de Psicologia, Antropologia, Psicolinguística e Sociolinguística. Através disso, órgãos educacionais passaram a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a Educação Infantil, tanto no que diz respeito às crianças de famílias mais pobres, quanto às de classes mais favorecidas. (BRASIL, 1998b).

Conforme Oliveira (2002), uma mudança importante ocorreu nesse período: a implementação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1961 (Lei 4024/61), que aprofundou, em alguns artigos, a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância, oficializando a sua inclusão no sistema de ensino:

Art.23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré- primária. (BRASIL, 1961, p. 6).

Em 1964, as políticas adotadas em nível federal por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) continuavam a divulgar uma visão assistencialista, motivando uma “educação compensatória” de supostas carências culturais, uma vez que a LDBEN amparava o atendimento, mas em

nenhum momento citava como ele deveria ser organizado e o que era preciso levar em consideração nessa etapa da educação.

Kramer (1982) traz que em 1971 uma nova legislação sobre o ensino foi formulada (Lei 5692). Segundo ela, a responsabilidade também recai sobre o sistema, que deve proporcionar que as crianças menores de 7 anos sejam atendidas em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes. Para muitos, a legislação foi criticada por sua superficialidade, uma vez que não viabilizava, na prática, o atendimento às crianças dessa faixa etária. Vários discursos polêmicos acerca da natureza da educação pré-escolar foram estabelecidos. Por uns, a proposta era defendida como educativa, por outros era vista com enfoque assistencialista, como já verificado no caso dos jardins-de-infância.

Segundo o parecer do CEB/CNE 022/98, no Brasil, a creche, ou seja, a instituição que trabalha com crianças de 0 a 3 anos, ainda é vista erroneamente, muitas vezes, como uma instituição para crianças pobres, motivo pelo qual pode oferecer uma educação também pobre. A presença, nessas Instituições, de adultos sem formação e sem qualificação apropriada para o cuidado e a educação, a ausência de propostas pedagógicas e o alto grau de improvisação e descompromisso para com os direitos e as necessidades das crianças e suas famílias exigem atenção e implementação de políticas públicas que assegurem o bem-estar e o atendimento de qualidade aos usuários de tais entidades. (BRASIL, 1998b).

Contudo, a Constituição da República do Brasil de 1988 foi o grande marco para a institucionalização oficial da Educação Infantil, possibilitando a conquista e o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino, conforme cita o artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988, p. 129).

Assim como esse, outros artigos garantiram e definiram diretrizes para a Educação Infantil. A década de 1990 iniciou-se com a delegação do dever do Estado perante o direito da criança à educação. Nesse mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, reafirma esses direitos da criança e do adolescente. (BRASIL, 1990).

Segundo o documento elaborado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica, intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, a partir de 1994, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de pressupostos legais para a Educação Infantil que garantissem os direitos da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2006).

3.1 VISUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A LDBEN

Percebe-se, então, as primeiras preocupações oficiais com uma educação de qualidade em creches e pré-escolas, o que se tornou mais evidente em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei 9394/96), que consagrou a importância da Educação Infantil ao considerá-la a Primeira Etapa da Educação Básica.

A nova LDBEN, no artigo 29, definiu 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).

A incumbência da Educação Infantil, segundo a Constituição Federal no artigo 211 e a LDBEN no artigo 11, inciso V, é da esfera municipal. Isso significa, claramente, que ao lado do Ensino Fundamental figura a Educação Infantil, em grau de igualdade, como prioridade de atuação da municipalidade.

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, iniciando um processo de organização e normatização com relação ao currículo, manifestando o que deve ser considerado pelos sistemas educacionais ao incluírem as Instituições de Educação Infantil.

Em 1998, segundo as “Políticas Nacionais de Educação Infantil”, 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) buscou conhecer e investigar pressupostos e propostas pedagógicas para essa etapa da educação.

Nesse mesmo ano, o MEC também elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a) 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 número 1 de 7 de abril de 1999, as Diretrizes Curriculares orientarão as instituições de Educação Infantil na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999). Ambos os materiais, tanto o RCNEI, quanto a DCNEI, com suas fundamentações teóricas, têm ajudado as escolas a elaborarem suas Propostas Pedagógicas.

Em 2000, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 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. O parecer em questão enfatiza 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).

De acordo com o material “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos”, elaborado pelo MEC, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, traz, no capítulo sobre a Educação Infantil (em diretrizes), objetivos e metas para 10 anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos. A Lei que instituiu o PNE determina que os Estados e os municípios elaborem seus respectivos planos decenais, sendo que esses devem ser construídos de forma democrática, buscando estabelecer metas e traçar objetivos para a Educação Infantil. (BRASIL, 2006).

De acordo com o material “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007b), a lei 11.274 instituiu, em 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental de nove anos, deixando

as crianças de 6 anos de fazer parte da Educação Infantil e ficando obrigatório o ingresso delas no Ensino Fundamental.

Segundo esse material, elaborado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica, a ampliação do Ensino Fundamental exige uma reorganização política, administrativa e pedagógica, uma vez que o maior número de anos do ensino obrigatório visa assegurar, a todas as crianças, um período mais longo de convívio escolar e, conseqüentemente, maiores oportunidades de aprendizagem. Porém, o que realmente deve ser levado em consideração é que só o aumento do tempo de permanência das crianças na escola não garante uma aprendizagem mais significativa, pois é o aproveitamento desse tempo que vai qualificar essa aprendizagem.

A Lei nº 11.494/2007 regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual contempla também a Educação Infantil, o que é extremamente importante, uma vez que tal etapa começa a receber recursos de manutenção e desenvolvimento, assim como as demais etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2007a).

Nessa perspectiva, se implementam as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) do CNE/CEB, mediante o parecer 20/09 e a resolução 05/2009:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009a).

Cabe destacar, nessa contextualização histórico-política, outro marco importante à Educação Infantil: 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 durante a Conferência Nacional de Educação Básica. A profícua parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil constituiu fator determinante para a mobilização de amplos setores que acorreram às conferências municipais ou intermunicipais realizadas no primeiro semestre de 2009 e às conferências estaduais

e do Distrito Federal que ocorreram no 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, escolas e universidades, sobre o tema central da conferência – CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

A CONAE 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 Plano Nacional de Educação 2011-2020.

Em consonância com o PNE, a instituição de planos (como o Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Ações Articuladas) deve contribuir para a implementação de políticas, programas e ações indispensáveis à materialização do referido plano.

Há, no relatório final da CONAE, uma consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à educação infantil, visando garantir o direito à educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade porque, considerando a extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos quatro anos (mediante Emenda Constitucional 59/2009), o Brasil não pode correr o risco de deixar de priorizar o aumento de matrículas na etapa da creche em favor da expansão das matrículas na pré-escola. A educação infantil não pode ser cindida. (BRASIL, 2009c).

Para tanto, será necessária uma coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, estados, Distrito Federal e municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa dessa etapa da educação básica. Também será preciso realizar o censo da educação infantil, garantindo que todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas, sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais.

Abaixo, visualizam-se elementos referentes à educação infantil, instituídos pela CONAE:

a) a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados/as, conforme a legislação vigente; 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; a discussão e proposição de diretrizes para as políticas de convênios com entidades privadas, de tal forma que o MEC assuma a coordenação dessa discussão; a ampliação da oferta de educação infantil pelo poder público, extinguindo progressivamente o atendimento por meio de instituições conveniadas;

b) 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, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada.

Recentemente, a LDBEN 9394/96 foi alterada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação e outras providências. Essa lei, em especial, traz mudanças significativas à educação Infantil. A exigência de formação para o magistério da educação básica continua inalterada: a formação em nível superior é regra geral e prioritária, mas admite-se a escolaridade de nível médio para atuação na educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2013). A obrigatoriedade de matrícula para os pais, já estabelecida pela Emenda Constitucional 59/2009, passa a ser a partir dos quatro anos. Com relação ao currículo, a lei prevê uma base “comum” também à educação infantil, deixando a parte diversificada para os sistemas de ensino contemplarem. A nova LDBEN também estabelece à educação infantil o mínimo de 200 dias letivos e de 800 horas-aula, como determinado às demais modalidades da educação. A frequência mínima exigida é de 60%, ou seja, desde os quatro ou seis meses de idade, na creche, as crianças terão que cumprir, obrigatoriamente, 60% de frequência sobre 200 dias e 800 horas, no caso de jornada parcial, e 1400 horas, no caso de jornada integral. As creches, pré-escolas ou centros de educação infantil terão que expedir documento escolar que ateste os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com a nova legislação, são a essas

mudanças que os estados e municípios terão que se adequar na primeira etapa da educação básica.

Cabe ressaltar que essa caminhada política/histórica/pedagógica percorrida pela educação infantil e que aqui se tentou, resumidamente, explicitar, não foi em vão, uma vez que se fez questão de mostrar que esta modalidade da educação passou a ser reconhecida e considerada como a primeira etapa da educação básica no ano de 1996, ou seja, é uma modalidade que de certa forma pode ser considerada como “nova” e merecedora de iniciativas, envolvendo pesquisas, que busquem refletir e significar a importância da formação/ caminhada docente dos profissionais que atuam com a primeira infância e de práticas pedagógicas para tal modalidade. Desta forma, é o que me aventuro a problematizar: os processos que envolvem a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil, analisando o território “pedagógico” como um elemento formativo.

Ah, e por falar em *infância*, o próximo capítulo dará a oportunidade de aprofundar essa conversa.

4 “ACHADOUROS DE INFÂNCIA”

É imprescindível, para iniciar as reflexões deste capítulo, retomar um trecho do poema de Manuel de Barros, que utilizo como nota de abertura e convite à leitura da Dissertação: “[...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios de meninos que fomos. (Manuel de Barros, 2003).

Quando li esse poema, imediatamente me enxerguei, percebi-me como uma atenta *achadoura de infância*. Parece que minha enxada tem me acompanhado por um longo tempo, durante o qual tenho tido a oportunidade de cavar o terreno, trabalhando e pesquisando as peculiaridades e experiências do universo infantil.

Porém, as minhas interrogações não ficam por menos: que infância tenho pesquisado? Que infância gostaria de encontrar? Que infância tenho encontrado? Que infância as Escolas Infantis têm oportunizado às crianças? Que espaços de infância são esses lugares institucionalizados? Afinal, o que pode ser compreendido como infância?

4.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S): PARA PENSAR OU REPENSAR?!

Acredito ser imprescindível poder refletir e contextualizar as concepções de infância(s) que permeiam a atualidade e as práticas nas Escolas Infantis. O capítulo anterior permitiu conhecer alguns dos pressupostos históricos/legais que a Educação Infantil percorreu, mas a ideia agora é realmente pensar a(s) infância(s) nessa caminhada.

Para iniciar tais reflexões, me aproximei muito da forma como o autor Frabboni (1998) 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”; “criança filho-aluno(a) ou a infância institucionalizada” e “criança sujeito social ou a infância reencontrada”.

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. Parece que “a terra prometida”, a infância, é reencontrada e debatida com muita pesquisa, a fim de legitimar o direito de ser criança e de viver a infância.

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

O conhecimento científico hoje disponível, de acordo com o Parecer 20/2009 do Ministério da Educação, autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e, 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. As crianças são, pois, histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social, interações essas mediadas por parceiros mais experientes. (BRASIL, 2009b).

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das 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 em que ela participa. Isso porque, na realização de tarefas 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. É fundamental que se compreenda que cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de se colocar nos relacionamentos e nas interações e de manifestar emoções e curiosidade, e que cada uma elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento, condizente com as sensações de desconforto ou de incerteza que experimenta diante de aspectos novos que geram necessidades e desejos e exigem novas respostas. Assim, os pequenos buscam compreender o mundo e a si mesmos, testando de alguma forma as significações que constroem, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Tal concepção ainda é algo a ser refletido e contextualizado com os profissionais que atuam com a Educação Infantil, em especial as 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.

Trata-se, nesse sentido, de pensar a “vida e morte da infância?” (KOHAN, 2010, p. 125). Pode ser que sim, pois será preciso desconstruir muitos conceitos/concepções já definidos para, quem sabe, significar o devir-criança, ilustrado por Deleuze, “[...] “uma” criança existe conosco, numa linha de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos-contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos [...]”. (DELEUZE apud KOHAN, 2010). Kohan (2010) faz pensar que não há um sujeito em uma idade pronto para se transformar, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade, sendo o devir-criança um espaço e tempo de resistência, circulando em outra temporalidade que não a habitada pela infância cronológica, não sabendo modelos, maiorias, totalizações e normativas, sendo uma força de encontro que vai abrindo espaço a um mundo novo, ainda inabitado.

Para Dorneles, há “infâncias paradoxais que emergem de narrativas que impõem em muitos momentos um duplo sentimento que desliza entre a piedade, a rejeição, o abandono e a sedução. Discurso que produz a infância vítima e vitimada”. (2010, p. 100).

Segundo Narodowski (2001), compreender a infância como uma construção recente, 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, é o desafio que está lançado. Ariès destaca que tais mudanças implicam lentas transformações de atitudes, de sentimentos e de modos de se relacionar com a infância, uma vez que esta se situa nos movimentos históricos e decorre deles, como já citado no capítulo anterior.

Observa-se que a infância deixa de ocupar um lugar de resíduo na vida comunitária e passa a ser parte de um grande corpo coletivo. (GÉLIS, 1986 apud NARODOWSKI, 2001). Agora, a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, individualizado, passando por um processo de demarcação e reinserção, de outro modo, na sociedade.

É esse novo sentido em relação à infância que vai ocasionar mudanças nas crenças e práticas pedagógicas. O nascimento da infância conforma um fato inovador, pois, além disso, a existência da escola ocupa um papel de destaque, na

medida em que se precisa compreender que o “ser aluno” não é um passo posterior ao “ser criança” (NARODOWSKI, 2001, p. 25), mas sim parte de sua gênese.

Ao analisar o pensamento rousseauiano (NARODOWSKI, 2001), tanto no estudo da infância como na ação educativa aplicável a ela, pode-se e deve-se compreendê-la e efetuar-la de acordo com a sua própria natureza.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a infância na infância. Designar a cada uma seu lugar e fixá-la, ordenar as paixões humanas, segundo a constituição do homem, é tudo o que nós podemos fazer para o seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas que não dependem de nosso poder. (ROUSSEAU, 1966 apud NARODOWSKI, 2001, p. 93).

Trata-se, nesta perspectiva, de compreender/significar e respeitar aquilo que é próprio do adulto e o que é próprio do universo infantil, pertencendo a ele. Penso que o grande desafio está em como a pedagogia vai exercer seu **poder** para além da construção de saberes, respeitando a infância e dando lugar à **voz** do conhecimento infantil nas relações em ambientes institucionalizados (escolas), a fim de que esses corpos sejam desenvolvidos e respeitados, reivindicando uma infância naturalmente normal e, portanto, extremamente inversa à tradicional, que via a criança como um adulto pequeno.

5 PEDAGOGIA(S) PARA A INFÂNCIA: O RESGATE DE CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

Friedrich Froebel (1782-1852), filósofo e educador alemão, foi um dos primeiros estudiosos a definir um modelo de educação voltado para as crianças pequenas. Foi o criador dos “Kindergarten”, nomenclatura alemã que significa “Jardim de infância”, como já citado em uma nota de rodapé anterior. Para ele, as crianças eram consideradas sementes que precisariam de cuidados e de um ambiente favorável, elementos através dos quais elas aprenderiam naturalmente e de maneira livre e também “[...] desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento”. (OLIVEIRA, 2002, p. 67).

Na obra “A Educação do Homem” Froebel explicita a sua “teoria do desenvolvimento infantil”, que não é claramente delimitada pela idade, mas pelas características do desenvolvimento infantil:

- 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 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 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 faz desse estágio.

- 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 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, 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 se coloca como proposta diferenciada, pela qual Froebel procura 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. Para o autor, 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.

Froebel defendia a escola como um lugar em que as crianças estivessem mais próximas da natureza, tendo contato com animais e plantas. Dessa forma, eram compostas por espaços internos e externos, em que se valorizava o brincar enquanto capacidade criadora. O brincar e o jogar, para o autor, consistiam 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.

Horn (2004, p. 31) diz que para Froebel “[...] o objetivo maior da educação é a unidade harmônica da natureza-humanidade-universo, meio este que conduz o homem a ser inteligente e racional de acordo com uma lei universal e divina”. A partir da perspectiva apresentada pelo educador alemão, sua pedagogia ganhou o mundo. No Brasil, os primeiros jardins de infância com base nesses pressupostos foram criados em São Paulo (Escola Caetano de Campos) e no Rio de Janeiro (Colégio Menezes Vieira).

Outra grande referência nos estudos sobre a infância e o papel do ambiente nesse contexto deriva das contribuições da professora italiana Maria Montessori, a qual desenvolveu, no século XX, uma metodologia que defendia o ambiente como necessário à prática da liberdade e autonomia infantil e 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 professor tem o papel de observar e procurar incentivar o desenvolvimento da criança. Para a autora

O nosso método de educação da criança caracteriza-se justamente pela importância central que nele se atribui ao ambiente. Até mesmo a nova imagem do nosso professor tem suscitado interesse e discussão: o mestre passivo, que liberta a criança do obstáculo de sua própria atividade, de sua autoridade, a fim de que se torne ativa, e que, satisfeito quando a vê agir sozinha e progredir, não atribui o mérito a si mesmo. (MONTESSORI, 1987, p. 131).

Dessa forma, Montessori foi umas das precursoras do enfoque educacional no qual o ambiente e o espaço também seriam fatores consideráveis na educação de crianças. A educação, para a autora, 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 professor. As escolas Montessorianas possuem mobiliários em miniatura, feitos especialmente na medida das crianças.

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 se dê de maneira eficiente, é necessário que na sala de aula existam diferentes materiais para que o aluno possa se autoeducar por meio do exercício dos sentidos. Dessa forma, a sala de aula Montessoriana funciona como um grande laboratório de aprendizagem. Araújo e Araújo (2007, p. 125) destacam a importância do espaço escolar, ressaltando que é importante considerar que no método da médica e professora italiana “a classe deve ter sempre objetos, brinquedos e livros estimulantes para que capacitem no interior da criança impulsos irresistíveis de ser ativa, de aprender e de se familiarizar com o mundo do adulto”. Numa visível preocupação com uma educação que sirva à vida do sujeito, o método valoriza e incentiva o exercício da “Vida prática”, auxiliando 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 em alguns educadores. É preciso considerar que a autora acreditava no meio como um desafiador ativo da criança, sendo o professor apenas um coadjuvante, demonstrando a preocupação em incentivar, desde cedo, o protagonismo infantil.

Outro importante professor que contribuiu de maneira significativa trazendo novas perspectivas para a educação, em especial à educação infantil, foi o francês Célestin Freinet (1896-1966). Freinet defendia uma escola voltada para a

transformação social, com uma proposta metodológica baseada na cooperação, afetividade, comunicação e motivação.

Entre os princípios básicos da proposta encontra-se o contato com a natureza, tanto é que Freinet, dentre as diversas técnicas que criou, trouxe para a escola a aula-passeio, pela qual seria possível ampliar as aprendizagens através das experiências e descobertas das crianças em contato com o objeto de estudo fora do ambiente da sala de aula. O autor valoriza, também, as individualidades dos alunos, que são vistos como personagens centrais do processo educativo, podendo e devendo, portanto, participar ativamente do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação do trabalho escolar. (ELIAS; SANCHES, 2007). Como um visionário para a época, Freinet contestava as normas rígidas da escola de seu tempo. Dentre seus questionamentos estavam o ordenamento dos alunos em fila, os horários fixos e a organização das classes.

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, Freinet propõe a organização da escola em oficinas ou cantos.

As classes são organizadas de acordo com as características e número de crianças: distribuem-se as mesas, formando cantinhos (oficinas de leitura, música, criação, expressão e comunicação gráfica e/ou artística, experimentação, etc.), deixando-se o centro livre para circulação das crianças e do professor. Nessa organização levam-se em consideração os programas, os horários, os hábitos e exigências da escola, dos pais e da comunidade escolar. (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 66-67).

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

Tais mudanças no cenário educacional proporcionaram o reconhecimento da criança como sujeito em seu conjunto de relações, fazendo com que ela pudesse contar com um lugar próprio que priorizasse e contribuísse com o seu desenvolvimento. Mas como pensar em uma concepção de aprendizagem que leve em consideração todo esse processo?

Diante desse questionamento, entra em foco a necessidade de uma proposta educativa que embase e coloque em prática as diferentes dimensões do processo educativo, compreendendo as relações que se estabelecem entre as interações

sociais das crianças e suas aprendizagens intermediadas pelo meio. O meio, aqui, é entendido como o campo onde a criança aplica as condutas de que dispõe. Ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para a sua ação. (GALVÃO, 2005).

A discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento infantil tem em Wallon e Vygotsky seus legítimos representantes. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, esses teóricos relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais quando discutem a psicologia humana. Isso significa que, na perspectiva de ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos (HORN, 2003, p. 17 e 18).

Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são essenciais. O autor buscou em Darwin sustentação para a sua concepção, a partir do entendimento de que o ser vivo evolui na sua relação com o meio.

De fato a criança é completamente desprovida de meios de ação sobre as coisas que a cercam; é graças às relações interindividuais de sociabilidade, que sua vida se abre. Estas relações são de longe, bem anteriores às relações com o mundo físico, ao contrário do que se observa na quase totalidade de série animal. Portanto, a mediação da relação indivíduo-meio, pelo grupo é inevitável. (WEREBE; BRULFERT, 1986, p. 19 apud HORN, 2003, p. 18).

Cabe destacar, a partir dessa afirmação, que em alguma medida é preciso que a mediação humana se interponha entre o indivíduo e o meio físico, sendo que isso ocorre através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais. Desde o seu nascimento o ser humano é biologicamente social, segundo Wallon. Dessa forma, deve adaptar-se ao meio social, onde todas as trocas que se produzem são as chaves para as demais. Horn (2003) destaca que, assim, entende-se que sozinho o bebê não sobrevive, e que sua sobrevivência depende do intermédio de parceiros mais experientes. Em função disso, o meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, o que faz inferir que os espaços destinados às crianças pequenas devem ser desafiadores e acolhedores, de modo a proporcionar interações entre infantes e adultos.

O meio cultural e social pode interferir e/ou favorecer a aprendizagem infantil. De acordo com seus estudos, Galvão (2005) esclarece a função do meio na aprendizagem afirmando que

Com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se junto com a criança. (p. 39-40).

É possível compreender o processo pelo qual as crianças passam durante a vida, especialmente na infância, observando como elas se desenvolvem ao longo desse período através da interação. A interação é aqui entendida como ação que ocorre entre o indivíduo e o meio. Para Oliveira et al., por sua vez,

[...] o desenvolvimento se constrói na e pela interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado. Experiências anteriores servem de base para novas construções, as quais dependem da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada. (1994, p. 30).

Assim, entende-se que a criança aprende e se desenvolve através de suas relações com as pessoas e através dos estímulos que o meio no qual ela está inserida lhe proporciona. “Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto de desenvolvimento”. (GALVÃO, 2005, p. 39).

A Educação Infantil é um dos ambientes fora do contexto familiar em que a criança encontra um meio de interação e, conseqüentemente, através dele, aprende e se desenvolve. Nesse sentido, percebe-se que nas interações entre criança-criança e criança-adultos predominam situações de ajuda, nas quais os infantes podem avançar em seu processo de aprendizagem e na ampliação de seus conhecimentos. “A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26). Ao interagir, a criança coloca em destaque seus conhecimentos habituais que, na troca com outros indivíduos, se ampliam e enriquecem, configurando, assim, um processo em que ela partilha o que sabe e aprende o que até então era desconhecido e que, a partir da interação com os outros, passa a fazer parte de seu universo de conhecimentos.

Horn (2003) destaca que é importante ficar atento na disposição dos móveis e materiais, nas cores, nos odores e nos desafios que o meio proporcionará às crianças. Na medida em que o adulto, neste caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço, promovendo a descentração de sua figura e incentivando as iniciativas

infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens em sua intermediação direta. Assim sendo, cada modo de relação com o entorno implica um determinado equilíbrio funcional que, por sua vez, é uma expressão da historicidade, tanto da maturação individual, como da evolução do meio humano. “O espaço não é, portanto, algo dado natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições”. (HORN, 2003, p. 19).

É relevante considerar que na educação inspirada nos pressupostos de Wallon a pessoa é entendida como um todo, enriquecendo-se com as múltiplas possibilidades do eu. Nessa perspectiva, é importante o modo como se organiza o meio em que as crianças irão se relacionar com outras pessoas.

Para Vygotsky, o meio social também é preponderante na construção e no desenvolvimento dos indivíduos. Na perspectiva do autor, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. A partir desse entendimento, o teórico acredita que o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características reais em que se encontram. Horn (2003) destaca que nas situações imaginárias que a criança vivencia, como o faz de conta, ela é levada a agir no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, na medida em que se comporta de maneira sempre mais avançada do que na vida real. Nesse processo, o brincar aparece como importante promotor de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade na qual a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Consequentemente, ela constrói aprendizagens ao desenvolver ações partilhadas com outras crianças, apropriando-se do saber construído em uma cultura.

Pode-se destacar, a partir dessa ideia, que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar e imaginar e, principalmente, um espaço para brincar. No caso da educação infantil, sendo o adulto o “parceiro mais experiente”, este deve promover e organizar situações em que as crianças possam interagir entre si e com o meio, promovendo desenvolvimento e aprendizagens.

Outras experiências de grande contribuição à educação, principalmente relacionadas à Educação Infantil e à organização de espaços planejados à infância, tiveram influências do professor italiano Loris Malaguzzi (1920-1994). Malaguzzi foi o

criador de uma nova proposta educativa aplicada, inicialmente, em Reggio Emilia, na Itália. Tendo como foco principal os direitos das crianças, o professor italiano fez surgir uma educação inovadora que, aos poucos, foi difundida no mundo inteiro. Ela ressalta que as crianças são sujeitos possuidores de direitos e que encerram em si, concomitantemente, cem linguagens.

Tais linguagens precisam ser valorizadas e estimuladas e, para isso, a escola deve trabalhar na perspectiva de que o espaço é um elemento essencial da abordagem educativa, que tem como parceiros não só as crianças e seus professores, mas também os pais e a comunidade escolar.

Malaguzzi (1999) defende que uma escola deve ser um organismo vivo, em que se possibilitem relacionamentos compartilhados entre adultos e crianças, contribuindo para a promoção de um ambiente amistoso e acolhedor em que alunos, professores e famílias sintam-se confortáveis. Gandini, ao destacar como ocorre o processo educativo em Reggio Emilia, ressalta:

[...] descobrimos muitos modos de tornar o espaço mais do que apenas um local útil e seguro onde podemos passar horas ativas. Em vez disso, criamos espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e suas histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre. (1999, p. 147).

Assim, o espaço permeia todas as relações estabelecidas na escola e, além disso, documenta as aprendizagens, crescimentos e descobertas do grupo de pessoas que nele se relacionam. Malaguzzi acreditava que a arte é uma das principais ferramentas para o pensamento, registrando como a criança compreende o mundo; dessa forma, nas escolas de Reggio Emilia, há sempre a presença de um *atelier*.

O atelier, em nossa abordagem, é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem conhecidos. (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p. 152).

Qualquer observador/pesquisador que visite uma das escolas de Reggio Emilia poderá constatar que todos os espaços das instituições são preparados com

atenção e com a preocupação de possibilitar um ambiente organizado, desafiador e atraente, que proporcione à criança e ao seu grupo oportunidades para agirem e aprenderem juntos através de interações, escolhas e atitudes.

Atualmente, a abordagem criada por Loris Malaguzzi vem conquistando novos admiradores, os quais se identificam com tal proposta educativa, já que acreditam que ela valoriza as crianças em suas particularidades e potencialidades e, principalmente, que as respeita como sujeitos.

As contribuições teóricas acerca do processo de ensino e aprendizagem e de organização dos espaços na/para infância provocam e inquietam sobre a urgência da ressignificação de práticas que possibilitem um olhar à infância sob essa perspectiva. Percebe-se que mesmo que algumas contribuições tenham surgido em séculos passados, muitas práticas presenciadas em pleno século XXI parecem desconhecer ou negligenciar tais contribuições históricas/teóricas remanescentes à Educação Infantil. É fundamental, pois, uma reflexão acerca da formação inicial e, principalmente, continuada dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, a fim de se garantir que os processos que envolvem ensino, aprendizagem e organização de espaços na escola infantil possam ser condizentes com o que se espera de uma educação de qualidade para essa etapa da educação básica.

Nota-se que este capítulo procurou analisar a importância do Espaço na constituição das aprendizagens infantis, mas, ao mesmo tempo, deve ser considerado como uma mola impulsora para que os professores, que atuam com esta modalidade da educação, possam olhar/problematizar este espaço, que é o seu "território pedagógico", buscando compreendê-lo como um elemento capaz de constituir a sua profissionalidade docente.

6 LÁPIS, CANETINHA OU GIZ DE CERA?! EM BUSCA DE UMA ESCOLHA CONCEITUAL

6.1 DIALOGANDO COM OS CONCEITOS DE ESPAÇO E TERRITÓRIO

Os conceitos de espaço e território são bastante polissêmicos e, muitas vezes, compreendidos como sinônimos. No entanto, a compreensão dos significados das concepções de espaço e território não leva apenas ao emprego gramatical correto das palavras nos textos produzidos. Tal entendimento encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricações dos termos nas estruturas sociais de poder. Nesta investigação, com intuito especial, pretendeu-se ir além do conceito de espaço, contextualizando e dialogando com a ideia de território, mas, antes disso, é fundamental refletir sobre ambos os conceitos.

A noção de **espaço** tem sido objeto de reflexões filosóficas desde a antiguidade. No diálogo da filosofia com a matemática, que se explicita como uma ciência do espaço, essa preocupação já ficava manifesta. Euclides falava em espaço total para explicitar a relação do todo com as partes e Kant entendeu o espaço como aquilo que é dado a partir dos objetos no mundo. Mais tarde, Poincaré argumentou, em contraposição a Kant, que a ideia de espaço não é uma verdade única como forma presente necessariamente no sujeito. Esses registros servem para confirmar a importância que a noção de espaço tem tido para a reflexão filosófica no decorrer do tempo, salientando sua importância e polissemia. Conceber o espaço como interação produtiva significa percebê-lo como intensidade e possibilidades, como constante aprendizagem e desenvolvimento.

Para Battini (1982 apud ZABALZA, 1998), o espaço muitas vezes é compreendido como algo que se precisa “encher”. O autor, porém, potencializa e afirma que é necessário entendê-lo como um “espaço de vida”, no qual a vida acontece e se desenvolve, sendo um conjunto completo.

Pode-se considerar como uma primeira abordagem de **território** aquela denominada como naturalista ou biologicista, discutida a partir da territorialidade dos animais. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 90 apud HAESBAERT; BRUCE, s/d, p. 6)

Já nos animais sabemos da importância [das] atividades que consistem em formar territórios, em abandoná-los ou em sair deles, e mesmo em refazer território sobre algo de uma outra natureza (o etólogo diz que o parceiro ou o amigo de um animal 'equivale a um lar', ou que a família é um 'território móvel').

Deleuze destaca, ainda, a importância do território para os animais, afirmando que todo animal tem “um mundo específico”, desde ambientes muito reduzidos, indispensáveis a sua reprodução, como o “território” dos carrapatos. Esse “mundo específico” dos animais não seria extensível ao homem, que “não tem um mundo”, mas “vive a vida de todo mundo”. Trata-se, portanto, de uma primeira distinção entre as duas territorialidades.

Esse espaço que constitui um “pequeno mundo” exige a definição de um contexto próprio, delimitado, por exemplo, por odores, que os animais carregam e difundem, marcando seu território. Reconhecendo que diferentes espécies animais têm distintas relações com o território (fazendo uma distinção relativa entre “animais de território” e “animais de meio”), Deleuze afirma que “os animais com território são prodigiosos”. Günzel (apud HAESBAERT; BRUCE, s/d, p. 6), a partir da visão de Deleuze e Guattari, considera o território num sentido etológico como

o ambiente de um grupo (por exemplo, um coletivo de lobos, de ratos ou um grupo de nômades) que não pode por si mesmo ser objetivamente localizado, mas que é constituído por padrões de interação por meio dos quais o grupo ou coletivo assegura uma certa estabilidade e localização.

E acrescenta

exatamente no mesmo sentido o ambiente de uma única pessoa (ambiente social dele ou dela, espaço de vida pessoal, hábitos dele ou dela) pode ser visto como um 'território', no sentido psicológico, a partir do qual a pessoa age ou para o qual se volta. (GÜNDEL apud HAESBAERT; BRUCE, s/d, p. 6).

Trata-se, na verdade, de uma vasta mudança de escala: iniciando como território etológico ou animal, passa-se ao território psicológico ou subjetivo, e daí ao território sociológico e ao território geográfico (que inclui a relação sociedade-natureza). Deleuze e Guattari vão ainda mais longe: para eles, território é um conceito fundamental da Filosofia, como afirma Felix Guattari no livro “Micropolítica: Cartografias do Desejo”:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323 apud HAESBAERT; BRUCE, s/d, p. 6).

Nessa evolução da concepção de território, aproximo-me muito da compreensão acima descrita, que, na verdade, mostra as diferentes perspectivas propostas para o entendimento desse conceito em diferentes esferas, em distintos momentos e modos de agir, que convida, que propõe e condiciona um indivíduo a pertencer/fazer parte/constituir/constituir-se a um determinado território e não a outro.

Souza (2001) compreende o conceito de território enquanto “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”; as questões primordiais são: quem domina e influencia esse espaço e como o faz? Quem domina ou influencia quem, a partir do controle e domínio do espaço?

O território, para esse autor, é um “campo de forças”, uma rede de relações sociais que desenha limites e alteridades que se projetam espacialmente. Nesse sentido, o território não envolve necessariamente a produção concreta de um espaço, **mas a apropriação de espaços já construídos**, sobre os quais se projetam relações de controle e se estabelecem limites que definem um “nós” e um “eles”. Tais limites são comunicados das mais diversas formas e a partir de distintas simbologias, compreendidas, sobretudo, pelos sujeitos que se colocam no quadro das relações que demarcam territórios. (NETO 2000 apud NETO, 2008).

A partir dessa explanação conceitual, é possível perceber que a delimitação de um território não é algo que se possa fazer considerando apenas a paisagem, pois território nem sempre é uma entidade que se constrói fisicamente, ainda que sua materialidade seja inegável e influencie muito na sua constituição. A delimitação territorial passa pela consideração dos sujeitos sociais que se territorializam. Assim, é pelo estudo dos grupos sociais que se tem acesso ao território e, também, ao tipo de território que constituem, visto que, as formas assumidas pelas relações sociais de poder, projetadas no espaço, são bastante diversas. (HAESBAERT, 2004; SOUZA, 2001).

Para Neto (2001 apud NETO, 2008) há uma multiplicidade de manifestações presentes no conceito de território, revelando não só a variedade de formas de poder, como também de sujeitos sociais envolvidos em processos de territorialização, **o que indica conflitos, coexistências, superposições de formas múltiplas de territórios**. Para o autor, o território define-se a partir das relações sociais e dos contextos histórico e geográfico em que está inserido. Nesse sentido, o território é duplamente relacional: primeiro porque se define no quadro de relações histórico-sociais e segundo porque “inclui uma relação complexa entre processos sociais e forma material”. E é por ser relacional que o território “é também movimento, fluidez, interconexão”, ou seja, “temporalidade”. Por isso, uma de suas características mais importantes é sua historicidade. (HAESBAERT, 2004, p. 82).

Nas análises conceituais acima descritas, consigo relacionar e compreender **o espaço de uma sala de aula como um território**, na medida em que as pessoas que “habitam” esse território possuem interesses e objetivos em comum, mediados por um espaço definido, com subjetivações, sendo um espaço vivido, apropriado, e onde acontece o “conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323 apud HAESBAERT; BRUCE, s/d, p. 6).

6.2 “TERRITÓRIO PEDAGÓGICO”. SERÁ O SURGIMENTO DE UM NOVO CONCEITO?!! POR QUAL VIÉS CIRCULA ESSA IDEIA?

Territórios que são, no fundo, antes relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos [...] podem [...] formar-se e dissolver-se, constituir-se e dissipar-se de modo relativamente rápido [...], ser antes instáveis que estáveis ou, mesmo, ter existência regular, mas apenas periódica, ou seja, em alguns momentos – e isto apesar de que o substrato espacial permanece ou pode permanecer o mesmo. (SOUZA, 2001, p. 87).

Ao se analisar o conceito de território sob esse viés, compreendendo como ocorrem as relações sociais projetadas no espaço, é possível visualizar a sala de aula como um território, aproximação já referida anteriormente. Dantas e Morais (2008) destacam que a sala de aula como o espaço destinado ao exercício da prática docente, também pode ser entendida como um território, na medida em que

o professor atua na coordenação do processo de ensino-aprendizagem em um espaço com limites definidos que interferem nos horizontes de sua ação.

Neste caminho, refletindo sobre os conceitos de território que até este momento procurei significar e dialogar, é fundamental analisar que as relações estabelecidas em uma sala de aula (enquanto território), são estritamente pedagógicas, uma vez que as interações entre pares e entre adultos e crianças, em um espaço definido para essas ações, ocorrem naquilo que me proponho, aventuro e ousar conceituar como “**Território Pedagógico**”. Para efeito a ser compreendido, o “Território Pedagógico” é aqui apresentado como esse espaço de relações pedagógicas, vivenciadas no ambiente de sala de aula, com seus espaços e arranjos espaciais definidos, buscando compreender como ele pode constituir a profissionalidade docente do professor da Educação infantil.

7 FORMAÇÃO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E “PROFESSORALIDADE”: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento. (NÓVOA, 2011, p. 23).

Mapear as alternativas para a formação/constituição do professor, 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, do professor de Educação Infantil e de sua profissionalidade. Nesse sentido, é intento necessário explicitar o lugar que vai além da formação para a docência do professor da Infância, 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 professores, e constituição da profissionalidade, é importante contextualizar e, de certa forma, dialogar com o conceito de professor; afinal quem é esse 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, os docentes ainda podem ser considerados como “agentes culturais e políticos”, “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 pelo autor, ficam evidentes as expectativas em relação à profissão professor e à importância dada à atividade. Porém, acredito ser imprescindível analisar o conceito de profissionalidade e o modo como se pode analisar a profissão sob essa perspectiva.

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). Desse modo, olhando para o professor como alguém que se constitui dia a dia e que se encontra em um processo

formativo e interativo atribuído à formação docente, dou sequência a minhas colocações.

Ao iniciar as discussões, busco fazer apontamentos e provocar reflexões que possam servir como um possível caminho na formação de professores, utilizando como aporte teórico Maurice Tardif e António Nóvoa, por entender que ambos pesquisadores propõem reflexões sólidas e atuais para se (re)pensar a formação de professores.

O português Nóvoa (2011), ao escrever especificamente para a realidade brasileira, podendo contribuir/orientar o processo de formação de professores, propõe algumas medidas: a primeira seria *passar a formação de professores para dentro da profissão*, sendo que nessa perspectiva os professores teriam papel de destaque, pode-se dizer 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 professores, 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 anseio 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, 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*. 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. Nóvoa destaca as “comunidades de prática” (entendidas também como “espaço conceptual”), as quais são construídas por educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, que discutem ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem e que elaboram perspectivas comuns sobre os desafios diários.

A terceira medida, segundo o autor, seria *reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores*. Nóvoa destaca 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. “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. (NÓVOA, 2011, p. 23).

Analisando as contribuições até o momento apresentadas, percebo o quanto se precisa 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 potencializo a docência da/para a infância, tão permeada de senso comum e tão carente de práticas coletivas, como as propostas por Nóvoa.

Outro teórico que tem me ajudado a pensar a formação docente é o canadense Tardif. O autor (2002) afirma que a formação de professores 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 professores têm como missão formar pessoas, num 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).

Porém, segundo os autores, quando se trata da própria formação, muitos professores, quer na academia ou fora dela, têm sido excluídos 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 professores 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 docentes de profissão se tornem parceiros dos professores universitários na formação dos seus futuros colegas. (TARDIF, 2002).

Na segunda consideração, Tardif (Ibidem) aborda os princípios que deveriam nortear a *formação de professores, afirmando que eles devem ser sustentados por conhecimentos oriundos da profissão*. O autor afirma que o grande desafio para a

formação docente nos próximos anos é criar espaços maiores para os conhecimentos de professores 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. O autor considera problemático, ainda, que após cursarem um determinado número de créditos, os alunos 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 profissionais irão aprender a profissão através da atuação prática no cotidiano, repetindo rotinas sem refletir sobre elas. Segundo Tardif (Ibidem), uma das possíveis formas de minimizar esse ponto negativo na formação é considerar os alunos em processo de formação inicial como sujeitos de conhecimento, oferecendo-lhes possibilidades *de análise reflexiva das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão* no próprio local de trabalho desses novos docentes, a partir das vivências reais das condições de trabalho docente.

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise que recolocam, como destaca Tardif (2002), a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos e como produtores de saberes específicos do seu trabalho.

Outro conceito que tem contribuído muito com a reflexão sobre a constituição do professor é o de professoralidade, proposto por Marcos Villela Pereira (1996). O conceito é compreendido como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito. (PEREIRA, 1996). Para o autor, somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem, num mesmo lance, o sujeito e o professor. O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos. O professor, 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 professor é uma realidade, ela mesma, 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 nos assaltam, problemas morais nos aparecem, fazemos escolhas para nós, para a humanidade e para o mundo, constituímos um olhar sobre a realidade, sobre os outros e sobre nós mesmos na direção de alcançarmos uma existência boa, justa e verdadeira. Porém, para o autor, é o exercício da crítica e da autocrítica que permite desviarmo-nos dessa ilusão e conhecer, compreender e demarcar as diferentes formas de racionalidade possíveis implicadas na nossa experiência no mundo. Isso significa que nossa 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 si sem desprender-se de si é a condição para colocar em questão os princípios que orientam nossa ação sem recair em generalizações. Colocar em questão os processos e modos de subjetivação e professoralização, seus contextos, suas circunstâncias, as formas de racionalidade que neles operam, os projetos que deles emergem, os efeitos produzidos, tudo ajuda a renovar constantemente os valores que entram em cada composição.

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, torna-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, de se dar trato didático ou pedagógico a elas, de se experimentá-las como uma problematização radical, no sentido de ensinar e de aprender algo.

Ao envolver-se com uma problemática dessa complexidade com vistas a formar-se e formar os outros, chamo de professoralização. Ao fazer coisas, ao usar táticas, técnicas, truques, ao tomar providências para proporcionar vida para si e para os outros em um campo que envolve arte e que envolve educação, chamo professoralização. Ao fazer escolhas, ao tomar atitudes, ao mexer no espaço, ao organizar o tempo, ao usar coisas, objetos, conteúdos, ao tomar, ajudar a tomar e encaminhar decisões, à partilha

dessa experiência na direção de intencionalmente produzir efeitos em si e nos outros chamo professoralização. Chamo professoralização à operação proposital de certas tecnologias, certos aparatos e certos artefatos no sentido de pôr em movimento processos e percursos formativos, para si e para os outros. E é estudando a professoralização que alcanço vislumbrar a professoralidade. (PEREIRA, 2009).

O autor destaca que foi investigando como se tornou o professor que é, que pesquisa a professoralidade: “O professor que sou, o professor que estou sendo é apenas um estado, um estágio, um efeito dessa professoralidade que se professoraliza”. (PEREIRA, 2009).

Nessa perspectiva, nos “professoralizamos” dia a dia, seja na ação entre pares, nas interações que se estabelecem com a comunidade escolar, nas escolhas metodológicas que realizamos, nas organizações que envolvem as práticas e os tempos/espços. Olhando para o conceito de professoralidade e compreendendo que os processos de subjetivação e de professoralização representam uma via bastante importante para assumir a formação e a autoformação como algo que não tem um fim específico, destaco o quanto essa concepção pode estar vinculada a de “território pedagógico”, pois também é nesse contexto que os pressupostos da professoralização se estabelecem e se concretizam.

A contribuição dos aportes teóricos apresentados é mostrar a necessidade e a urgência da implantação de novas práticas de formação de professores, tanto em nível inicial, mas principalmente na perspectiva continuada, pensando/refletindo os diferentes espaços formativos e suas contribuições para o ato pedagógico. O subcapítulo seguinte abordará as especificidades da Educação Infantil nesse contexto.

7.1 AS ESPECIFICIDADES DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na nossa definição, o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2000 apud FORMOSINHO, 2002, p. 43).

É importante destacar que muitos aspectos da ação docente dos profissionais que atuam na primeira infância são similares aos dos professores que atuam em outra modalidade da educação básica; todavia, também há pontos distintos. Tal realidade configura uma profissionalidade específica dos professores que trabalham com a educação infantil buscando-se, dessa forma, salientar essas especificidades utilizando-se o olhar e a pesquisa de Formosinho (2002):

“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das crianças pequenas – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”. 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” (p. 45), já que o professor precisa auxiliar na formação de um ser integral, holístico, que necessita ser desenvolvido e respeitado em suas características físicas, emocionais e sociais. É um “saber fazer” (p. 46) que, por um lado, reconheça essa “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro, identifique suas competências sociopsicológicas.

“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas – a abrangência do papel de educadora de infância”. Esse item destaca a dimensão do profissional da infância, uma vez que ele 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.

“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma rede de interações alargadas”. 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 que aí desenvolve papéis e funções.

“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”. Tal especificidade destaca e salienta todos os itens até o

momento elencados, evidenciando que a educação de infância requer das suas professoras 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; a relação com a comunidade requer interações e interfaces.

Esse alargamento das funções, a “indefinição de fronteiras” (FORMOSINHO, 2002, p. 49), a capacidade/habilidade de ser, sentir e agir, são pressupostos que fazem com que os profissionais que atuam com a educação infantil desenvolvam uma profissionalidade bem específica, a qual nunca se desenvolve sozinha, mas na integração, na interação e nas interfaces que permeiam e salientam as práticas pedagógicas na/para a infância.

8 DA CAIXA DE AREIA AO MURAL DE ENTRADA: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS EMPÍRICAS NOS ESPAÇOS/ “TERRITÓRIO PEDAGÓGICO” DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. (RIBEIRO, 1999, p. 189).

Ousar-se e aventurar-se no campo empírico é algo fascinante, algo que motiva, que impulsiona, mas que, ao mesmo tempo, gera “um frio na barriga”; assim é como nos sentimos a cada novo desafio que nos é apresentado, pois até que se possa estar literalmente imerso no ambiente investigativo, muitas escolhas precisam ser feitas, em especial com relação à abordagem metodológica propriamente dita, aos métodos de coletas de dados que serão utilizados e ao recorte analítico dos dados obtidos. Marques (1997, p. 33 apud SCHWENGBER, 2012, p. 261) destaca que todos os inícios em pesquisas “são precários e incertos, como os inícios das andanças em terras inexploradas”. Para tanto, faz-se necessário realizar uma exploração atenta, criteriosa, rigorosa, mas, ao mesmo tempo, ousada, permitindo buscar elementos que sustentem e até mesmo contraponham o objeto de pesquisa, para que o “jogo”, literalmente, possa ser “jogado”.

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio do oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. (OLIVEIRA, 2012, p. 279).

Arriscar-se a encontrar o já encontrado, desfigurando-o com o novo que está ao nosso redor, olhar, mas com o sentido de re(significar) e sensibilizar o entorno, parece ser a chave mestre do pesquisador; desconfiar e configurar o óbvio e o inesperado, registrar sempre “[...] estabelecer suas principais coordenadas [...] reconhecer suas linhas de sedimentação e também de fraturas; reordenar os percursos e manter os cursos; mapear o terreno e cartografar as linhas do trabalho nele realizado.” (CORAZZA, 2007, p. 104). O desafio, com certeza, está lançado.

8.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Esta investigação perpassa duas áreas da educação que estabelecem estreita ligação, a educação na primeira infância e a formação continuada de professores na/para a Educação Infantil. Sendo assim, lapidando tais áreas e caracterizando o problema de pesquisa que estabelece relações em torno de como o “território pedagógico” pode se transformar em um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil, optei, nesta Dissertação de Mestrado, pela abordagem metodológica de cunho qualitativo, 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).

Triviños (2001) destaca que a pesquisa qualitativa, para reunir as informações de que necessita, emprega instrumentos que, em geral, são peculiares a essa opção metodológica. Sendo assim, para a coleta de dados, foram utilizadas algumas técnicas e recursos como a **observação**. Tal técnica possibilita um contato mais estreito com o objeto pesquisado, permitindo, conforme Lüdke e André (1986), que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, na medida em que acompanha *in loco* as experiências diárias deles, sendo também uma técnica muito importante para “descobrir” aspectos novos do objeto de pesquisa. Ou, como afirma Triviños (2001, p. 86), “o pesquisador deverá estar atento a toda manifestação que possa enriquecer os objetivos que persegue no estudo, ou que sugiram a formulação de novas hipóteses”.

Entre as opções de registros utilizadas na observação constam: **anotações escritas**, contendo a descrição dos sujeitos, inclusive em suas relações intermediadas pelo espaço; reconstrução dos diálogos; descrição dos espaços; descrição das atividades e dos eventos especiais e; **fotografias**, compreendendo que o emprego das imagens pode ser considerado como aplicação potencial para a pesquisa.

Nessa perspectiva, a utilização das imagens como forma de “ler”, “descrever” as linguagens contidas/estabelecidas/intermediadas com/no espaço, se constituíram em estratégia metodológica, enriquecendo o processo investigativo. Nesta pesquisa, a imagem foi encarada como “produto e produtora

do cotidiano contemporâneo”, presente no contexto comunicativo pós-moderno. Como apropriadamente afirma Schwengber (2012, p. 265), “as imagens formam e informam”. Por tudo isso, são consideradas importante *corpus* de pesquisa no campo educacional.

As entrevistas de grupo ou **grupo focal** como alguns autores denominam, também foram uma estratégia metodológica utilizada:

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 em vez de se fundamentarem na perspectiva individual [...]. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 75).

É relevante destacar que Patton (1990 apud FLICK, 2004) vê a entrevista tipo grupo de foco (ou grupo focal) como uma técnica qualitativa muito importante, na qual se consegue “controlar” a qualidade da coleta de dados, uma vez que os participantes tendem a compensar um ao outro, eliminando, assim, opiniões falsas ou radicais. Cabe destacar que o grupo de foco é, na verdade, uma entrevista, e não uma discussão, não podendo ser considerado uma sessão para resolver problemas, e tomar decisões. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002 apud LOCATELLI, 2012) destacam que esse tipo de entrevista é de natureza interativa, permitindo tratar temas que dificilmente poderiam ser analisados adequadamente por meio de outro instrumento, explorando os dados com maior profundidade. Compreende-se, também, como um momento em que todos podem expressar seu ponto de vista, suas certezas e incertezas acerca do tema em questão.

Por mais que se compreenda a importância desse espaço ser aberto, livre e democrático, dois pontos, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), são vitais no processo de planejamento e organização do grupo focal: o papel do entrevistador e o planejamento do “**tópico guia**”.

Sabe-se a importância da atuação do entrevistador na condução do grupo focal. Peter Woods (1986 apud BAUER; GASKELL, 2002) destaca que o entrevistador deve ser compreensivo; deve escutar as opiniões, sem querer julgá-las como raras, boas, más, absurdas; deve saber apreciar e ouvir as dificuldades que os professores enfrentam em seu cotidiano e considerar as impressões deles, não caindo facilmente em nenhuma das distorções de verdade que podem ocorrer durante a entrevista.

O entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, aparecem na discussão. Isto deve levar à modificação do guia. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 67).

O “**tópico guia**”, conforme Bauer e Gaskell (2002), pode ser compreendido como um instrumento que deve ser planejado e muito bem elaborado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa, da mesma forma que prepara e dá subsídio ao entrevistador. Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas, ao contrário, um conjunto de títulos ou provocações, a fim de criar um referencial fácil e confortável para a discussão do grupo, de forma lógica e plausível, através dos temas em foco.

Descreve-se, a seguir, o “tópico guia” que foi norteador/provocador nos grupos de foco:

-Formação Inicial: Qual a Formação Inicial do Grupo?;

-Experiência docente: Quais as experiências que já tiveram na área da educação e as modalidades em que já atuaram?;

-Formação Continuada: Como percebem/concebem a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino? Participam? Buscam outros cursos de formação por interesse particular? Como se dá a formação em âmbito escolar?;

-Identidade Docente: Acreditam que exista um “perfil profissional”, ou uma “identidade docente” para um professor de Educação Infantil? Como este profissional se torna/constitui um professor da Primeira Infância? Onde o professor se constitui docente de Educação Infantil?;

-Concepção de Infância/ Educação Infantil;

-Espaço Pedagógico: Como acreditam que deveriam ser os arranjos espaciais das Escolas Infantis? Como organizam os espaços pedagógicos das suas salas de aula de Educação Infantil? Quando resolvem mudar esses arranjos espaciais, por que isso ocorre? Quais as dificuldades encontradas nesse processo? Qual o papel dos diferentes arranjos espaciais no seu trabalho enquanto professor de E.I? Tem influência, ou não? Por quê? Acredita que a forma de conceber/organizar o espaço de uma sala de aula de Educação Infantil está relacionado com as Concepções de Infância que a Escola possui? Com as suas?

8.2 VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS: CONHECENDO OS SUJEITOS E OS ESPAÇOS ONDE FOI REALIZADO “O CORPO A *CORPUS*”

A amostra selecionada para a coleta de dados foi composta por professores que atuam em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Taquara, com turmas de Maternal (dois e três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), totalizando cinco profissionais. Destes, quatro são docentes efetivos do quadro da educação infantil e apenas um possui contratação emergencial para o exercício da docência. É importante destacar que a escolha do espaço não ocorreu de forma aleatória, mas sim em função de que a referida escola já vinha, há cerca de dois anos, refletindo e reestruturando a proposta e as práticas pedagógicas com vistas à qualificação do espaço para as crianças, a fim de obter uma aprendizagem significativa, tanto para os alunos quanto para os professores.

Para que a pesquisa fosse viabilizada e para aumentar o rigor científico do estudo, descrevo, a seguir, como se deu o “corpo a *corpus*” no campo empírico, contando e buscando elencar com a máxima riqueza de detalhes a trajetória percorrida.

Primeiramente, para que os dados da pesquisa pudessem ser coletados, pedi autorização à Secretaria de Educação (SMECE) de Taquara, uma vez que a pesquisa seria realizada em uma Escola da Rede Municipal de Ensino daquele município.

Na sequência, realizei uma visita à escola, conversando com a equipe administrativo-pedagógica da Instituição, destacando e informando os objetivos e os procedimentos metodológicos a serem adotados na pesquisa. Nessa etapa não obtive restrições, pelo contrário, fui muito bem recebida, ficando evidente o enorme interesse da entidade em manter uma relação mais estreita com a Universidade mediante a Pesquisa de Mestrado.

Dessa forma, marquei uma reunião com as professoras responsáveis por cada turma, ou seja, com as cinco profissionais. O encontro ocorreu na tarde do dia 08 de julho de 2013, a fim de explicar o caminho investigativo da pesquisa e de oportunizar um momento para que as docentes tirassem suas dúvidas e também para que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido. Nessa etapa me senti igualmente muito bem acolhida pelas profissionais, sendo que todas já me conheciam de cursos de formação continuada da rede e notei que se sentiram à

vontade com a minha presença. Tinha receio de me sentir “um corpo estranho no grupo”, o que ocorre muitas vezes com os pesquisadores, e não “alguém a mais no grupo”, mas percebi que isso não aconteceu, o que me fez sentir tranquilidade para buscar meus achados naquele(s) espaço(s).

Nessa perspectiva, montei um cronograma de observações juntamente com a coordenação pedagógica da Escola, buscando sempre selecionar as datas sugeridas pela equipe. Realizei cinco observações, que ocorreram nos dias 11/07/2013, 18/07/2013, 08/08/2013, 10/08/2013 e 12/08/2013. Do cronograma inicial, algumas datas foram alteradas em virtude do recesso escolar, que ocorreu na última semana de julho e, ainda, em função da ausência de uma professora em um dia combinado, sendo que as datas acima descritas são aquelas em que realmente ocorreram os encontros. As observações duraram todo o período da tarde (das 13 horas às 18 horas), e a conduta que utilizei foi fazer-me presente nos diferentes momentos da “Rotina Escolar”, procurando analisar as relações contidas/estabelecidas nos diferentes tempos/espacos. Minha máquina fotográfica e um caderno de anotações me acompanhavam, visto que buscava registrar com imagens e com um diário de campo os dados coletados. Montei, na sequência, um “portfólio ilustrado e interativo” com os materiais coletados e selecionados, os quais foram organizados em uma espécie de “mala” para socializar na apresentação final da dissertação e, futuramente, junto aos interlocutores da pesquisa.

Também, conforme já aludido em outro momento, além da observação, o Grupo Focal foi outra técnica utilizada para coleta de dados. Realizei três encontros, nos dias 30/09/2013, 03/10/2013 e 08/10/2013, durante o horário de hora-atividade das professoras, que acontecia das 12 horas às 14 horas. Durante as reuniões com o grupo focal, além do tópico guia, do gravador e de uma pessoa responsável por anotar as ponderações do grupo, utilizei três técnicas para motivar as docentes e deixá-las mais a vontade para que eu pudesse realizar a coleta de dados. No primeiro encontro, no qual falamos sobre a infância, analisando suas concepções, usei um vídeo de abertura chamado “A Invenção da Infância” (2ª parte), instrumento que as motivou a argumentar as questões abordadas. Já no segundo encontro, no qual abordamos mais especificamente as questões referentes ao espaço “sala de aula” e suas organizações, utilizei o recurso da leitura de imagens de diferentes arranjos espaciais das salas de aula de educação infantil (retiradas da *internet* e de arquivos pessoais) para analisar os sentimentos, as crenças e convicções das

docentes acerca do assunto em destaque. Para o último encontro, no qual tratamos mais especificamente da constituição da profissionalidade e da influência do “território pedagógico” nesse processo, solicitei que cada professora trouxesse de sua sala de aula algum objeto marcante e que falasse sobre o porquê da escolha. Cada docente também foi motivada a falar da sua constituição enquanto professora de educação infantil, de suas marcas, das suas experiências docentes e de como observa a influência do seu “território pedagógico”, ou seja, da sua sala, no processo de constituição da sua profissionalidade. Na reunião em questão houve muita emoção, em especial de uma das professoras que recordou sua infância e uma docente que a marcou negativamente, o que a fez chorar ao fazer o relato ao grupo. A descrição desse momento é feita com mais detalhes no decorrer do texto.

Abaixo, destaco a tabela síntese dos instrumentos metodológicos adotados na pesquisa realizada no período de julho a novembro de 2013:

Quadro 1 – Dados Metodológicos

Instrumentos	Número de encontros	Número de participantes por encontro	Materiais coletados
Aproximação em campo empírico	02	07	Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização do uso de imagem.
Observações	05	20 a 25	Diário de Campo e anotações no Portfólio.
Coleta de imagens	05	20 a 25	256 fotografias e Portfólio.
Grupo Focal	03	07	6 horas de gravações, registros da transcrição e anotações das ponderações do grupo feitas por uma pessoa responsável.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em função da ética que envolve a pesquisa, referir-me-ei às crianças, no decorrer das análises de dados, como personagens de histórias e desenhos infantis, assim como, para nomear as professoras, utilizarei o nome dos objetos que trouxeram para o grupo focal, a fim de, carinhosamente, diferenciá-las e preservar o uso de sua imagem. Serão elas denominadas por: Boneca, Foguete, Caixa Mágica, Telefone e Canetinha.

8.3 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Minayo et al. (2012) nomeia três finalidades para a fase de análise e organização dos dados. Na primeira, procura-se compreender os dados que foram coletados; na segunda, busca-se encontrar as respostas para as questões centrais ou confirmar os possíveis pressupostos; na última, almeja-se articular e ampliar o conhecimento que foi produzido pela pesquisa no seu contexto cultural.

A análise de dados é parte indispensável para verificar os conhecimentos referentes à produção fornecida pelos interlocutores da pesquisa. Bardin (1995 apud SANTOS, 2013) afirma, a esse respeito, que a análise dos dados, na modalidade analítica aqui adotada, é um método empírico, é uma análise de procedimentos, de forma que o tratamento descritivo constitui a primeira fase do procedimento; é uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade promover interpretações sobre elas.

Cabe destacar, ainda, que a análise abre espaço para o método de categorização, que consiste no reagrupamento de elementos que compõem a temática desta pesquisa. Bardin (1995 apud SANTOS, 2013) conceitua tal método como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenças estabelecidas e, depois, de acordo com o gênero, com os critérios previamente definidos.

A Estrutura organizacional da pesquisa foi movimentada por diferentes etapas: primeiramente, procurei selecionar todos os materiais coletados, classificando os que pertenciam ao futuro processo de leitura de imagens, os registros das observações e, ainda, a transcrição das gravações dos grupos focais e as anotações feitas nos encontros.

Através desse processo de leitura e releitura dos dados, procedimento metodológico que se insere na fase de pré-análise da pesquisa qualitativa, que designa o momento de classificação e clarificação do *corpus* científico, contextualizei os sentidos dos achados, fazendo uma articulação interpretativa entre eles e o objeto, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. Esse processo prévio de interpretação dos dados narrados ou descritos proporcionou uma organização de informações mais abrangente, que correspondeu aos aportes temáticos de análise

da investigação. Para tanto, fizeram-se necessárias análises mais profundas dos instrumentos metodológicos adotados (fotografias, observações e grupo focal) com vistas a organizar o conteúdo de acordo com a configuração dos significados produzidos.

Franco (2005), em suas reflexões, compreende que as manifestações do comportamento humano, em suas formas de expressão verbal, suas mensagens e seus enunciados, são ferramentas básicas para o entendimento de problemas associados às práticas educativas, assim como outros indicadores que constituem o sujeito nos aspectos profissional e humano. Utilizei a análise de conteúdo para demarcar o estudo, a descrição, a análise e a interpretação das mensagens emitidas pelos professores e alunos e por mim observadas em campo empírico.

Para a concretização da análise de dados, como já enunciado, apoiei-me na técnica de análise de conteúdo recomendada por Bardin (1995) e Franco (2005) que, no geral, a descrevem como a interpretação de um *corpus* abundante, multiforme e mapeado por informações, a partir de leituras e releituras dos dados narrativos, a fim de organizá-los e caracterizá-los de modo a otimizar esse processo.

Mediante essa concepção, que subsidiou e apoiou o olhar analítico e crítico sobre os achados da pesquisa, passo a empreender a referida análise, com base no conjunto de dados formado pelo conteúdo obtido com a leitura de imagens e observações e com o grupo focal, a partir do que foi possível realizar três fases requeridas para a interpretação de conteúdo na perspectiva dos autores mencionados: a) pré-análise; b) exploração do material e; c) tratamento dos resultados obtidos e interpretados.

A pré-análise, como já descrevi anteriormente, compreendeu um primeiro contato com os dados empíricos. Na concepção de Bardin (1995 apud SANTOS, 2013), essa fase também é denominada de “leitura flutuante”, momento em que também organizei e classifiquei os dados. A leitura exploratória do material diz respeito às várias incursões que se fazem com os dados, objetivando registrar e selecionar impressões e inferências acerca dos conteúdos fornecidos, observados e contidos nas imagens e nas diferentes formas de registros. Tal etapa ainda não se configurou como uma análise, na sua essência e profundidade, correspondendo, portanto, a passos preliminares para o desencadeamento dos achados. Porém,

como já havia coletas descritas e transcritas (como os relatos dos diários de campo e dos registros do grupo focal), a fase de análise em questão já permitiu interpretações iniciais.

A interpretação propriamente dita aconteceu a partir do exame qualitativo dos relatos. Nessa etapa, quando de fato se consuma a análise de conteúdo, realiza-se o exercício da interpretação e da descoberta de tendências e convergências entre os referenciais da pesquisa. Tais aspectos propiciam a elaboração de uma consistente averiguação interpretativa entre as peculiaridades dos dados que está se efetivando em consonância com as peculiaridades da análise das contribuições dos depoentes e das interpretações do processo de observação e de leitura de imagem.

No processo apurado de leitura dos dados, contextualizei os sentidos dos relatos e das mensagens transmitidas pelas imagens, pelas observações e pelo grupo focal, fazendo uma articulação interpretativa entre eles e o objeto, os objetivos e as questões norteadoras da investigação. Esse processo preliminar de interpretação dos dados levou a uma organização mais consistente, que resultou nas dimensões de análises das pesquisas.

Assim, empenhei-me, no processo de organização e análise de dados, em compreender as concepções de infância/tempo e espaço presentes na prática dos interlocutores da pesquisa e, ainda, em descobrir como ocorre a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil, buscando evidenciar a influência do “território pedagógico” no processo de constituir-se professor da primeira infância.

Quadro 2 – Plano de Análise

Dimensões	Questões Norteadoras	Aspectos incidentes e relevantes na coleta de dados
Concepções de infância/tempo/ espaço	Quais as concepções de infância que permeiam a prática docente e as propostas pedagógicas das Escolas Infantis? Como os professores concebem e organizam o tempo e os arranjos espaciais das salas de aula de Educação Infantil?	*Concepção de criança enquanto criança e não como um adulto; *Uma concepção que respeite a criança; *Concepções que permeiam as múltiplas linguagens; *Reflexões sobre o “Tempo”, como um “cotidiano” de possibilidades; * Horários fixos a serem refletidos; * Espaços acessíveis e planejados e que garantam a ludicidade, as aprendizagens e interações;

<p>Constituição da profissionalidade docente na educação infantil</p>	<p>Quais os elementos formativos que constituem o professor da primeira infância?</p> <p>Como os espaços, ambientes, salas de aula (ou de múltiplas atividades) podem ser compreendidos como elementos formativos?</p> <p>O que os profissionais da Primeira Infância compreendem como território?</p> <p>Como os professores constituem a profissionalidade docente na Educação Infantil?</p> <p>Como o “território pedagógico” pode se transformar em um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil?</p>	<p>*Oportunidades de Formações continuadas;</p> <p>* Grupos de Estudos da Educação Infantil;</p> <p>*Horas atividades compartilhadas;</p> <p>*Fatores internos e externos (da instituição) que interferem, tanto positivamente quanto negativamente na formação docente;</p> <p>* Processos Formativos Contínuos e inacabados;</p> <p>* Compreensão da sala de aula como um espaço/território seguro, capaz de fazer as crianças e os adultos sentirem-se em “casa”;</p> <p>*Caracterização de vários elementos oriundos do território pedagógico (espaço sala de aula) que influenciam no processo de constituição da profissionalidade docente na educação infantil.</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Com essa dinâmica de análise de conteúdo foi possível identificar, entre os “achados” oriundos dos instrumentos metodológicos da pesquisa, concepções de infâncias presentes nesse processo, a partir de um olhar de “infância redescoberta”, a qual pressupõe a organização de tempos e espaços flexíveis e preparados para que as crianças possam realmente desfrutar e viver a sua infância. Certamente, também foi possível evidenciar tensionamentos no percurso. Com relação à constituição de uma profissionalidade docente específica à Educação Infantil, compreendeu-se a situação de forma muito peculiar, assim como o quanto o “território pedagógico” pode constituir-se em um elemento que influencia e interfere nesse caminho.

Em face das argumentações recorrentes dos teóricos que serviram de aporte à temática discutida e do confronto com os materiais coletados em campo empírico, foi possível agrupar tais referências, já codificadas, em um trabalho minucioso de análise, que exerce a transição delicada a uma síntese de ideias necessárias às questões levantadas, sem comportar princípios rígidos e imutáveis, e, ainda, que está em sintonia com o plano organizacional dos dados, baseado na matriz categorial, em caráter provisório, oportunizada pela leitura e pelas aproximações preliminares da pesquisa. Procurei, então, elaborar uma síntese interpretativa, com o

objetivo de colocar em destaque as informações fornecidas pela análise, bem como relacioná-las com os objetivos que nortearam o estudo.

Tentando melhor organizar as análises, optei pelo processo categorial que, segundo Minayo et al. (2012), oferece condições de apreender determinações e particularidades que se manifestam na realidade empírica. Desse modo, observando os objetivos propostos e levando em consideração a aproximação com os dados obtidos, elaborei categorias e indicadores, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Matriz categorial de análise: “Categorizando os achados”

CATEGORIAS	INDICADORES
1 - Concepções de Infância(s), tempo e Espaços	1.1 Relações institucionalizadas: implicações nas concepções de infância e nos conceitos de tempo/espço no “cotidiano” da escola infantil; 1.2 Respeito à autonomia; 1.3 Respeito às singularidades e às individualidades; 1.4 Múltiplas linguagens; 1.5 Tensões no estabelecimento de regras e combinados.
2 - Constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil	2.1 Formação Inicial; 2.2 Investimento e motivações na Formação Continuada; 2.3 Motivações para a docência na Educação Infantil; 2.4 Diferentes caminhos percorridos na constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil;
3 - A influência do território pedagógico na constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil	3.1 Dimensão física; 3.2 Dimensão funcional; 3.3 Dimensão temporal; 3.4 Dimensão relacional; 3.5 Docência compartilhada; 3.6 Atuação da coordenação pedagógica; 3.7 Fator relacional como oportunidade de crescimento e de formação no território pedagógico; 3.8 Organização e reorganização dos espaços; 3.9 Participação dos pais.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na primeira categoria, denominada **Concepções de Infância(s), tempo e Espaços**, tomei por base cinco indicadores, como se pode observar no quadro 3. Observei, assim, as relações institucionalizadas e suas implicações nas concepções de infância e nos conceitos de tempo/espço no “cotidiano” da escola infantil, buscando refletir como essas concepções se estabelecem em um “Espaço Institucionalizado”, que é a Escola. Destaquei, também, o respeito à autonomia da criança, suas singularidades e sua individualidade. Percebi, ainda, algumas

dimensões que envolvem a organização do currículo da escola infantil, além de tensões no estabelecimento de regras e combinados em alguns dos espaços observados. Para a análise desta seção do estudo, utilizei como instrumentos, os relatos das observações no diário de campo, as imagens e as evidências dos relatos do Grupo Focal.

Na segunda categoria, intitulada **Constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil**, foi possível dialogar com os docentes acerca dos processos, investimentos e motivações que envolvem a sua Formação Inicial e sua Formação Continuada, destacando e buscando suportes teóricos para a compreensão dos diferentes caminhos percorridos na constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil. Para tanto, foram realizados recortes dos dados recorrentes, em especial das interpretações oriundas do grupo focal.

Na terceira categoria, nomeada **A influência do território pedagógico na constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil**, busquei evidenciar e destacar indicadores que permitiram analisar a constituição de diferentes dimensões que circulam/interferem na profissionalidade docente, tendo o “território pedagógico” como elemento formativo. Na mesma perspectiva, as docentes categorizaram a docência compartilhada, a atuação da coordenação pedagógica, o fator relacional como oportunidade de crescimento, a organização e reorganização dos espaços e a participação dos pais como influências que ocorrem no processo de análise do “espaço sala”, como elementos que interferem na sua constituição enquanto docente da primeira infância.

Dando prosseguimento ao estudo, destaca-se o próximo capítulo, conforme o percurso das análises subsequentes.

9 RELAÇÕES INSTITUCIONALIZADAS: IMPLICAÇÕES NAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E NOS CONCEITOS DE TEMPO/ESPAÇO NO “COTIDIANO” DA ESCOLA INFANTIL

Pensando no contexto prático em que se constroem as relações e organizações dentro de instituições de educação infantil, destaco que quando me senti imersa no campo empírico, observava tudo o que estava ao meu redor, procurando “cavar” e registrar as inúmeras informações disponíveis. As questões de pesquisa me acompanhavam, especialmente um dos objetivos desta dissertação: **“mapear as concepções de infância presentes na formação/ação do professor”**. Através dos momentos de observações, das leituras de imagens e dos encontros dos grupos focais, percebi que a maioria das professoras vem concebendo e considerando a criança como centro do processo de aprendizagem. Retomo e destaco a forma como o autor Frabboni (1998) descreve um percurso pelas etapas da infância, caracterizando-as como **“identidades”**, fazendo uma análise e dividindo essas identidades em “criança adulto ou a infância negada”; “criança filho-aluno(a) ou a infância institucionalizada” e “criança sujeito social ou a infância reencontrada. Nesse perspectiva, parece que as professoras já estão deixando de olhar/caracterizar a infância somente enquanto “institucionalizada”, já estão rompendo esse paradigma e olhando para as possibilidades que podem e devem ser desfrutadas e trabalhadas na primeira idade. Destaco, aqui, observações/contribuições das professoras no encontro do grupo focal do dia 30/09/13, em que refletiram sobre suas concepções de infância. A professora Canetinha destacou:

“Na faculdade a gente aprende muitas concepções, mas eu acho que é no dia a dia que a gente vai formulando as nossas concepções de infância e de criança”.

E continua:

“Cada criança é uma criança, temos que ir conhecendo essas singularidades dia a dia”.

A professora Caixa Mágica contribuiu destacando que se frustra em muitos momentos por não poder acolher, de uma forma mais específica, as individualidades dos seus alunos, em decorrência do número de crianças que há em sua turma:

*“Tem crianças que precisam mais da nossa atenção, mas não tem como!”
“São muitas crianças!”*

A professora Foguete destaca que mudou muito a sua concepção:

“Eu achava que eles tinham que aprender com a gente, afinal somos professoras, mas hoje vejo que eles aprendem muito entre eles, em suas interações; por consequência é eu que aprendo muito mais com eles”.

Nesse caminho, questionei as interlocutoras se conheciam a concepção de infância que norteia o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), ao que a professora Telefone explicou:

“Estamos revendo nosso PPP através do Projeto Proinfância, esse é um dos itens que vamos reestruturar. Nas reuniões mensais essa tem sido uma pauta de trabalho”.

As outras docentes acrescentaram:

“É, mas mesmo assim o que fica muito claro é que precisamos respeitar os direitos das crianças”. (Caixa Mágica)

“Diversificada, lembro-me desta palavra ter me tocado muito quando estávamos estudando nosso PPP, pensando em criança temos que ter espaços diversificados, pois a infância lembra o brincar, e este brincar precisa ser diversificado, tanto as brincadeiras, como os espaços, quanto as atividades”. (Foguete)

Nota-se que as docentes já começam a se apropriar e, mais do que isso, protagonizar o processo de (re)construção do Projeto da Escola, pois aliar a teoria à prática é o caminho, caso contrário não há sentido para a construção de um PPP. Para Vasconcelos (2004), o projeto da Instituição pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a

intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação.

Também ficou explícito, com as análises dos dados, que já há uma grande preocupação, por parte dos profissionais, em planejar organizações escolares pensando as muitas possibilidades que o “tempo” de estar na escola pode proporcionar. Isso significa que por mais que se tenha a necessidade de uma organização mais fixa, de certa forma institucional, com horários pré-definidos, é visível que muitos profissionais organizam esse “tempo” a ser vivido com as crianças, mudando combinações e trocando horários, seja com os alunos ou entre pares quando tais alterações envolvem mais de uma turma no processo. O registro abaixo foi destacado de uma passagem do diário de campo do dia 18/07/13:

“Hoje a professora me falou que não tinha horário de pátio, pelo cronograma da Escola, mas como estava muito frio, e tinha aberto um solzinho, a mesma olhou para o pátio, viu que não tinha ninguém e imediatamente convidou as crianças para irem ao pátio. Ela me explicou que elas (as docentes da Escola) têm essa combinação de não se prenderem no cronograma: ‘– Conversamos bastante e quando precisa mudar, mudamos!’”.

O aspecto relacionado ao tempo e à sua organização também foi evidenciado na observação do dia 08/08/13, quando a professora da pré-escola veio até a sala do maternal, onde eu realizava a observação, para solicitar a sala de vídeo que, de acordo com o cronograma, era desta última turma, justificando que um aluno havia trazido um DVD com um documentário relacionado ao Projeto trabalhado.

Percebe-se que as interlocutoras da pesquisa demonstram ações que não condizem com uma rotina marcada por horários rígidos e organizações estanques, conseguindo transgredir para a vivência de um “cotidiano” (BARBOSA, 2006) de possibilidades, que vai sendo construído/tecido no dia a dia com as crianças, nas relações delas entre si e com os adultos. Barbosa (2000) conceitua **rotinas** como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar, ou seja, ações que são reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se **automatizadas**, pois é necessário

ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, se tivesse que refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Em contraposição à rotina, Barbosa destaca o conceito de **cotidiano**, sendo este termo muito mais abrangente, pois se refere a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, no qual acontecem as atividades repetitivas, rotineiras e triviais e onde se situa o *lócus* em que há a possibilidade de encontrar o inesperado, em que há margem para a inovação. Desse modo, sugere-se (re)pensar o quanto se faz necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana.

Da mesma forma, observei que os arranjos espaciais são planejados, visando à acessibilidade de materiais, objetos, brinquedos:

Figura 1 – Espaços Planejados às crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora

É interessante observar, no entanto, alguns indícios, como brinquedos guardados em estantes com “cortininhas”, as quais me pareceram, durante as

observações, que objetivavam “tapar”, “esconder”, tirar a visibilidade desses materiais.

Figura 2 – Estantes tapadas por cortininhas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Continuo esse registro com um relato da minha observação no diário de campo:

“Fiquei inquietada pela organização do espaço desta sala; por mais que seu arranjo favoreça as aprendizagens e interações, há estantes, acessíveis na altura, mas fechadas por “cortininhas”. Fiquei pensando, será que esta professora está tentando forjar uma concepção de infância que ela mesma ainda não internalizou? Que ela mesma não acredita? Mas vamos observar o contexto da sua aula, pode ser só impressão inicial da visão deste Espaço”. (Relato do Diário de Campo, na observação do dia 12/08/13 na turma do Pré I)

Inquietada com a questão: “Por que a utilização das cortininhas?”, durante o encontro do Grupo Focal de 1º/10/13, no qual as professoras estavam explanando o que levavam em consideração na organização do espaço da sala de aula, fiz um questionamento sobre a acessibilidade e visibilidade dos materiais e objetos. Nesse momento, uma situação muito interessante e até mesmo engraçada aconteceu: a professora Foguete, em voz muito alta, destacou:

“Eu tenho cortininha!”

O tom de voz soava como um desabafo, quase uma confissão. Imediatamente, todas as professoras do grupo riram, e eu prossegui:

“Ah, realmente era neste ponto que eu queria chegar, queria compreender melhor o porquê das cortininhas?!”

A professora que realizou o desabafo não foi a docente da imagem acima, cuja sala me chamou atenção pelo excesso de cortininhas. Entretanto, imediatamente, a professora Canetinha, retratada na figura 2, acima, destacou que também utilizava “as cortininhas”. Questionadas, então, prosseguiram:

“Eu tenho cortininha por causa da bagunça, para os outros não verem, mas eles sabem que os jogos de montar estão ali!” (Foguete)

A professora Canetinha utilizou a mesma argumentação, destacando, também, que ela as havia feito como um enfeite, com motivos de animais, tema do seu último projeto.

Confesso que realmente ainda não me convenci da utilização das “cortininhas”; entendo os argumentos que foram utilizados pelas professoras, mas continuo com a impressão de que as “cortininhas” servem para “esconder” os jogos e brinquedos das crianças. É claro que jogos de montar visíveis e acessíveis vão ocasionar “bagunça” e mistura de peças, o que pode acabar gerando certo desconforto às professoras. Para as crianças, entretanto, não seria este um fator estimulante às aprendizagens? Aqui está posta uma concepção de infância e, certamente, de espaço.

Vale destacar que diferentes arranjos espaciais podem ser feitos, de acordo com as características de cada instituição e conforme a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

Quando entramos pela primeira vez na casa de alguém, podemos descobrir muitas facetas da sua personalidade e do seu modo de vida simplesmente observando como é o lugar onde vive. O tipo de móveis, a decoração, os livros e discos, os quadros ou fotografias, os pequenos detalhes pendurados nas paredes ou que estão sobre os móveis ou o piso [...] De tudo isso, pode-se intuir uma sensibilidade estética, espiritual, um modo de conceber a vida e a funcionalidade dos elementos dos quais nos cercamos. O ambiente fala mesmo que nós nos mantenhamos calados.³

O ambiente é tão potente que transmite mensagens mesmo no silêncio. É inegável o poder inerente aos espaços e ambientes. O mesmo aconteceu quando

³ Battini, E. (1982): “Modificazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, fliarredi attuali dela attività e dela natura dela vita scolastica” (apud ZABALZA, 1998).

entrei nas salas de aula alvo da pesquisa, visto que muitas mensagens foram transmitidas ao analisar esses espaços. Através de elementos como paredes, tetos, mobiliário, bem como da sua disposição, é possível ter pistas referentes às concepções de ensino e aprendizagem que a escola e seus professores possuem.

Ao fazer a leitura silenciosa dos espaços/salas observados no campo empírico, muitas mensagens puderam ser transmitidas, muitas leituras foram possíveis, muitas linguagens se destacaram.

Figura 3 – Espaços das salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tais linguagens foram observadas por mim em campo empírico e correspondem ao que as professoras também destacaram no encontro do grupo focal do dia 03/10/13, no qual compartilhei com o grupo inúmeras fotos de arranjos espaciais de salas de aula de educação infantil. A partir desse material, solicitei que elas escrevessem palavras e sentimentos despertados ao visualizarem as imagens. A professora Boneca destacou:

“Autonomia, liberdade, conhecimentos, universo infantil, descobertas”.

A professora Telefone complementou com

“Imaginação”.

Os sentimentos das professoras ao visualizarem as imagens retomam os meus próprios sentimentos, enquanto pesquisadora, ao analisar os seus “territórios

pedagógicos” durante minhas observações: ludicidade, múltiplas relações/interações, afetividade, alegria, e encanto.

Quando penso nesses espaços e nas interações que os transformam em ambientes, em especial nas Escolas Infantis, essa importância toma uma grande abrangência, pois será nesses espaços coletivos que se dará o cuidar e o educar de forma indissociável. Nessa perspectiva, é fundamental que eles possam ser pensados e planejados por aqueles que os habitam. Forneiro (1998) destaca elementos importantes a serem considerados na organização dos espaços das salas de aula de Educação Infantil.

O primeiro aspecto a ser considerado é o *mobiliário*, no que diz respeito a como os móveis estão dispostos na sala, se são acessíveis às crianças, se possibilitam ou indicam opções metodológicas como trabalhos em grupos ou individuais, entre outros.

Nas imagens destacadas é possível observar essas características, já que predomina, na escola, uma organização do mobiliário pensada às crianças, com estantes baixinhas, proporcionando brinquedos, livros e materiais pedagógicos acessíveis, assim como muitas opções diferenciadas de “cantinhos” pedagógicos, facilitando a autonomia e o protagonismo infantil.

Figura 4 – Cantinhos pedagógicos que propiciam o protagonismo infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Materiais Didáticos é outro item importante a ser considerado, pois, na verdade, sugerem atividades a serem realizadas com as crianças como, por exemplo, trabalhos com materiais alternativos, sucatas, elementos da natureza e materiais diversificados.

Pude observar nas múltiplas situações de aprendizagem que presenciei durante a coleta de dados, que há um olhar especial da Escola para a utilização de materiais diversos (tintas, giz, sucatas, colas coloridas, etc.) nas produções das crianças. Além disso, a metodologia da instituição visa os Projetos de Aprendizagem, aliando as produções, pesquisas e apresentações das crianças aos projetos que desenvolvem.

Figura 5 – Apresentações de Projetos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 6 – Produções com materiais diversos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A *Decoração* é outro item no processo de organização dos espaços, pois pode educar a sensibilidade estética infantil. A decoração pode ser um conteúdo de aprendizagem: a harmonia das cores, a apresentação das produções/trabalhos. Tetos que acolhem, com rebaixamento em tules, móveis, entre outros artefatos, convidam e inspiram as crianças em suas relações e brincadeiras.

Tal aspecto me chamou muito a atenção durante as observações realizadas, pois ainda é possível visualizar inúmeras produções de adultos na decoração dos espaços infantis, com a utilização excessiva de bonecos e decorações prontas construídas em materiais como EVA e TNT, que indicam a mínima participação da criança. Porém, também se percebe que já há, entre as educadoras, algumas práticas que rompem essa visão fragmentada e estereotipada da Educação Infantil. Na sala da professora Boneca a decoração é atrativa, pois além de tetos que acolhem em forma de tenda/barraca, há um espaço grande com produções realizadas pelos alunos. Isso mostra o quanto a docente está crescendo na constituição da sua profissionalidade, enquanto professora da primeira infância, e o quanto reflete sobre as práticas que precisam ser trabalhadas e as que devem ser superadas na educação infantil, visão que pude ampliar ao ouvi-la e observá-la em outras ocasiões.

Figura 7 – Decoração da sala do maternal II da professora Boneca



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os espaços organizados e planejados em diferentes “arranjos espaciais”, como a maioria dos analisados, transformam-se em elementos que estimulam e favorecem a criação e o surgimento de diferentes brincadeiras e interações. Tenho uma lembrança muito nítida, que com certeza não sairá tão cedo da minha memória, da brincadeira de uma das crianças que conheci durante a pesquisa, que aqui vou chamar de Homem-Aranha. Esta observação está registrada no diário de campo do dia 18/07/2013:

“As crianças estavam livremente brincando, quando prestei atenção no homem-aranha, ele estava parado em frente à uma caixa de madeira que tinha muitas bolsas guardadas. Ele pegava uma por uma e ia pendurando em seu pescoço, as que ele fazia a tentativa e percebia que não “cabia”, ou seja não entrava em seu pescoço, ele carregava na mão. Quando ele já estava literalmente sendo carregado pelas bolsas, parei próxima dele e o questionei:

- O que você faz com tantas bolsas?

- Eu vendo, disse ele.

- Eu queria comprar uma, quanto é?

- É cem, disse ele.

Eu sorri e prossegui:

- Nossa, que cara!

Ele me olhou, com uma carinha que diz: “Há, você não vai comprar mesmo!” e saiu pela sala, vendendo suas bolsas para os demais colegas”.

A professora, vendo o diálogo que eu havia estabelecido com o homem-aranha me disse:

“Ele vive brincando com essas bolsas, sua mãe é vendedora de bolsas!”

Nesse contexto as reflexões propostas por Vygotski e Wallon através da perspectiva sócio-interacionista fazem ainda mais sentido, pois é a partir das relações e interações proporcionadas pelo meio que a criança será capaz de construir e reconstruir o seu mundo em uma relação dialética. E, nesse caso, tais relações foram possibilitadas e proporcionadas por um ambiente planejado e facilitador/propulsor dessas interações. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças aprendem e ensinam coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Percebe-se, assim, segundo dados obtidos pelas interlocutoras e por mim observados, que pensar o cotidiano da Educação Infantil e, a partir dele, as relações mediadas pelas concepções de infância/espço/tempo, pressupõe observar constantemente o grupo a ser trabalhado: como as crianças brincam, como interagem no desenvolvimento dessas brincadeiras, quais espaços se tornam significativos, como organizam os tempos, quais são os seus momentos (tanto de agitação quanto de calma). Tais aspectos são importantes na medida em que se

está desenvolvendo a estruturação espaço-temporal que tenha significado ao grupo, levando em consideração, além do interesse infantil, o contexto sociocultural no qual as crianças estão inseridas.

9.1 UMA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA AUTÔNOMA?! DOBRO MINHA ROUPA?! E A BANANA, COMO SE DESCASCA?

No decorrer das observações, a construção da autonomia proporcionada pela escola foi um ponto relevante observado em algumas ações e interações na convivência entre adultos e crianças, oportunizando situações em que ambos exerciam uma relação baseada no respeito, em que reconheciam um ao outro como parte integrante do todo escolar e em que professor e aluno estavam comprometidos tanto com o ensino quanto com a aprendizagem.

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. (FREIRE, 2007, p. 92).

É importante ressaltar que respeito e autonomia são dois princípios que precisam estar em sintonia. Em uma sala de aula participativa, professor e aluno podem, por exemplo, estabelecer combinações, criando regras coletivamente.

Continuo minha escrita relembando uma cena que presenciei e registrei em imagens em uma das minhas observações. Percebi, e logo me chamou a atenção, que as crianças dobravam suas roupas e as guardavam na mochila. Nesse momento, questioneei a professora sobre o fato, curiosa para saber por que e desde quando elas sabiam dobrar tão bem e com tanta autonomia suas roupas. A professora relatou:

“Observava que as mochilas andavam muito bagunçadas. Então, durante muitos dias, na hora em que eles acordavam e tiravam suas roupas para guardar, nós parávamos tudo e eu ia explicar-lhes o como podemos dobrar as roupas, na verdade, compreendi que este era um conteúdo riquíssimo que deveria trabalhar com meus alunos”. (Relato da Professora Boneca, no diário de campo da observação realizada dia 18/07/2013)

Figura 8 – Autonomia infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora

É relevante salientar, neste momento, o que a professora compreende enquanto conteúdo na Educação Infantil e o que as crianças “querem porque precisam” saber:

O que as crianças querem saber? E quando digo “querem saber”, não estou me referindo a caprichos, modismos ou à volubilidade das crianças, mas a saberes que indicam desejos e necessidades das crianças, aqueles que as crianças “querem porque precisam” saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de produção de sua vida em família e na escola de educação infantil. (JUNQUEIRA, 2006, p. 11).

Compreende-se, assim, o quanto a professora Boneca é sensível às necessidades dos seus alunos, selecionando aqueles conteúdos que realmente fazem sentido para eles, conseguindo, dessa forma, o consentimento das crianças no sentido de prestarem atenção às realizações, produções e funcionamento desses conteúdos/linguagens tão importantes em um contexto social. A mesma percepção tive ao presenciar, na observação realizada em 11/07/2013, crianças de três anos descascando bananas para comer, de forma autônoma, colocando as cascas no lixo sem intervenção dos adultos, em um clima de respeito e cumplicidade entre docentes e alunos em um espaço coletivo.

Junqueira (2006) destaca, ainda, que quando uma professora, intencionalmente, apresenta e coloca as crianças frente a um objeto de conhecimento-linguagem para interagirem, têm-se, em situação de aprendizagem, dois sujeitos – as crianças e a professora – na seguinte relação: a criança aprende o objeto de conhecimento-linguagem com o qual está interagindo e a professora

aprende a criança pela interação desta com o objeto de conhecimento-linguagem. Nessa perspectiva é que, para o autor, além de sujeito-leitor do objeto de conhecimento com o qual está interagindo, a criança é também objeto de conhecimento-linguagem para a professora.

Figura 9 – Crianças descascando e comendo bananas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

9.2 UMA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA QUE RESPEITA INDIVIDUALIDADES: O PROJETO SONO... AHAAA, E A ESTÓRIA DO SUTIÃ PRETO

Buscando achados que estivessem diretamente/ou indiretamente ligados às concepções de infância observadas e também vivenciar um “cotidiano” de possibilidades, descrevo que presenciei muitos momentos do tempo/espaço escolar em que as individualidades das crianças foram respeitadas, mas aqui, em especial, destaco o momento do sono e o caso do sutiã preto.

O tempo do Sono na Escola Infantil pesquisada é muito bem planejado, inclusive possuindo um projeto específico incorporado ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Como o funcionamento do educandário é em período integral, muitas crianças vão para a escola muito cedo, a partir das 6h30min. Dessa forma, próximo às 11h30min, há um tempo que a Escola denomina de “Hora do Descanso”, sendo que é preparado, em todas as salas de aula, um espaço acolhedor, escurinho, com uma música baixinha para as crianças descansarem e adormecerem. Caso alguma criança não queira dormir, ela não precisa ficar naquele ambiente “rolando como um croquete”, uma vez que há a possibilidade de ir para

outra sala de atividades, com uma professora que prepara situações de aprendizagens específicas e diferenciadas para tal momento. Dessa forma, todos os alunos que não querem dormir vão para a referida sala. Nesse espaço ocorre a possibilidade de interagir e de apreender, bem como a troca entre crianças de diferentes idades, além da preservação da individualidade de cada uma.

Ainda em relação a esse momento, o mais interessante é que na hora de levantar/acordar as professoras conversam baixinho com as crianças, dando um tempo variado para cada uma despertar; os colegas vão ajudando uns aos outros nesse processo. Tal momento, que pode ser visualizado na primeira imagem da figura 10, foi um dos mais encantadores presenciado nas observações:

“Fiquei só observando e registrando, havia algumas crianças dormindo ainda, a professora falava baixinho... conversando com eles para acordarem, outros alunos iam calçando seus tênis, indo ao banheiro e alguns até já se organizavam para brincar. Quando percebi duas meninas conversando com o colega que dormia, na tentativa de acordá-lo, me aproximei então pra registrar o que elas diziam: “- Vamos, tá na hora de acordar!!! Estamos te esperando para brincar!!”. A outra menina foi levantando sua blusa e fazendo leves “cosquinhas” para acordá-lo”. (Registro da observação do dia 10/08/2013)

Já na segunda imagem abaixo, percebe-se que a maioria das crianças já estava acordada brincando e que os demais mantinham seu direito de descanso preservado. Com tranquilidade, iam acordando e se integrando aos demais colegas.

Figura 10 – É hora de acordar!



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Dando continuidade, destaco o “caso do sutiã preto”, o qual relato mais precisamente com uma passagem do Diário de Campo:

“Quando cheguei na sala do maternal II, a primeira impressão foi muito agradável, as professoras já estavam organizando as crianças que acordavam (arrumavam o cabelo, ajudavam a colocar o tênis)... mas algo preciso registrar, notei que uma das alunas levantou segurando/cheirando um objeto preto, que num primeiro momento não identifiquei o que era, foi até sua mochila e quando guardou percebi que era um sutiã preto. A professora me olhou e com um largo sorriso disse: “- Ela dorme todos os dias agarrada neste sutiã da sua mãe”.

Foi muito rico ver a forma com que as professoras compreenderam a necessidade da aluna “Branca de Neve”, pois, na verdade, o que acontece nesse caso, é o respeito à sua individualidade. Tal situação é percebida e trabalhada como um conteúdo importantíssimo, sendo impossível, neste momento, não abordar concepções atuais de Currículo e suas relações nas escolas infantis.

Ivo Goodson (apud BARBOSA; HORN, 2010) compreende o currículo como narração. Narrativa de vida, da realidade que vai se constituindo. Rinaldi (1999) destaca o currículo emergente, abordagem utilizada nas práticas pedagógicas de Réggio Emília, o qual se propõe a escutar as crianças em suas interações diárias. Anguita e Hernández (2010) compreendem o currículo como uma trama de experiências, relações e saberes: “Para nós o currículo é um espaço e um tempo propiciadores de experiências que permite descobrir-se na relação com os outros”. Barbosa e Horn (2010) destacam o currículo como processo. Junqueira (2006) traz a sua contribuição com relação aos conteúdos considerando-os como linguagens geradoras, em que crianças e professores são concebidos como sujeitos leitores e objetos de conhecimento. Ou seja, em sua concepção, conteúdo é tudo o que intermedia a relação entre educadores e crianças, desde as linguagens já selecionadas pelos professores (que os docentes estabelecem como prioritárias), quanto àquelas que foram consentidas intencionalmente, curiosamente, surgidas das situações inusitadas trazidas pelas crianças no dia a dia escolar. O termo “Linguagens Geradoras” fica conceituado como o processo de seleção e de articulação dos conteúdos programáticos em creches e pré-escolas, que só atingirá os desejos, interesses e necessidades das crianças se realizado a partir da leitura, por parte do professor, das diferentes linguagens a partir das quais as crianças se produzem e se manifestam no dia a dia de suas vidas, seja em família, seja na escola.

9.3 CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO CURRÍCULO DA ESCOLA INFANTIL

É possível perceber que as diferentes formas de linguagens utilizadas pelas crianças e as relações que tais linguagens podem direcionar é o que se tem de mais significativo e atual no processo de seleção de práticas pedagógicas que irão compor o cotidiano das crianças nas escolas infantis. Segundo Coutinho e Rocha (2007), as ações pedagógicas podem abranger diferentes âmbitos que constituem a construção do conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, plástica, escrita, relações culturais e com a natureza). Barbosa e Horn (1998) também destacam a importância da organização do trabalho pedagógico que possibilita o envolvimento das crianças e, em especial, das crianças bem pequenas, sendo que “é fundamental observar suas linguagens que se manifestam através dos gestos, olhares, choros [...]” (BARBOSA; HORN, 1998, p. 57). O envolvimento com as crianças deve acontecer de uma forma tão intensa que o professor saiba diagnosticar o rumo que deve dar àquela turma, os objetivos dela e o que realmente deverá ser contextualizado nas práticas diárias.

Dando continuidade, destaco que nas observações realizadas foi possível observar projetos que envolviam diferentes situações de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, com a utilização da linguagem da natureza, da linguagem do corpo e dos movimentos, das artes, das relações matemáticas, etc. Escolhi uma das situações vivenciadas para descrever com mais riqueza de detalhes, ilustrando, com uma sequência de imagens, como se deu o processo:

Figura 11 – Produção com tinta



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora explicou às crianças como seria a situação de aprendizagem da qual iriam participar e preparou os materiais a serem utilizados, a saber: papel pardo, tintas diversas e carrinhos variados.

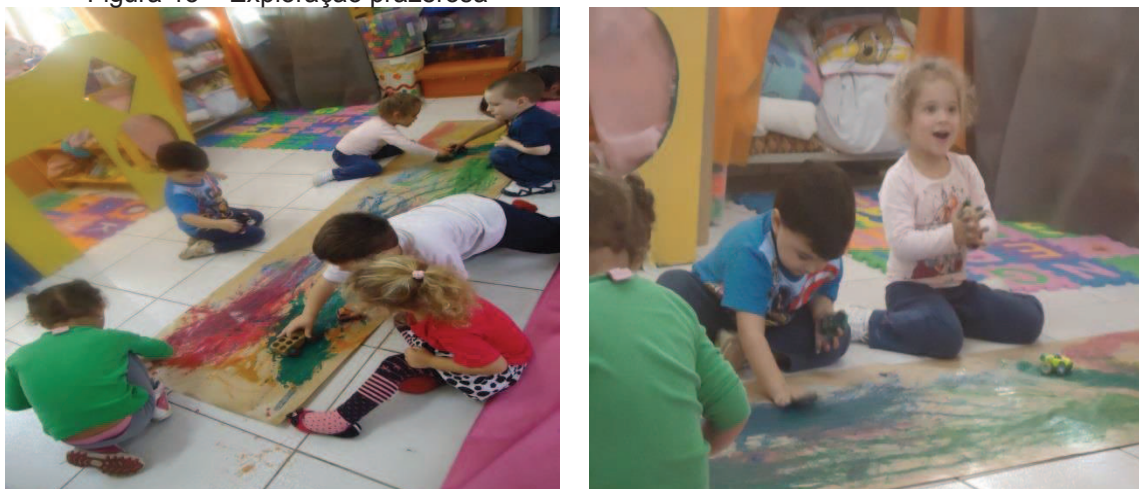
Figura 12 – Primeiras marcas deixadas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

As crianças começaram a exploração do material, passavam o carrinho na tinta e iam deixando marcas no papel pardo. A alegria era contagiante, manipulavam os carrinhos com muita destreza, às vezes mais rápido, ora mais devagar, sempre observando atentamente o que ia acontecendo. Brincando, produziam belas marcas artísticas. As marcas das rodas de carrinhos se misturavam com as dos caminhões e motos, deixando desenhos atraentes no papel.

Figura 13 – Exploração prazerosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na sequência, observei um aluno, o “Batmann”, o de camisa azul da foto acima. Batmann deixava suas marcas com o carrinho, cumprindo o proposto pela professora, e, repentinamente, parou. Quando isso aconteceu, me aproximei ainda mais. Sua expressão era atenta frente ao cartaz exposto no chão e às marcas de tintas deixadas. Pensativo, ele olhava para baixo, até que resolveu passar suas mãos na tinta e começar a deixar as suas impressões no papel. A colega ao lado não se conteve com a “nova ideia” proposta por “Batmann” e lhe fez companhia, largando seu carrinho e manipulando com as mãos as tintas no cartaz.

Figura 14 – Pintar com as mãos também é permitido?!



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora, quando percebeu o que estava acontecendo, olhou para ele e sorriu, me explicando:

“Ele é muito criativo, é difícil cumprir somente com uma regra ou com uma combinação, vive pensando e propondo novas formas de fazer as produções e isso acontece também com as brincadeiras”. (Professora Telefone, na observação do dia 11/07/13)

Pouco depois, a menina decidiu lavar as mãos para brincar com os demais colegas, mas “Batmann”, atento ao trabalho, nem percebeu, e continuou a produzir suas marcas. A maioria dos alunos já estava brincando, como é possível visualizar na foto abaixo, e ele permanecia concentradíssimo no que para ele também era uma brincadeira, ora usando as mãos, ora manipulando o carrinho na tinta. Isso se repetiu até que a professora se aproximou dele e disse: “Vamos lavar as mãos?”, “Batmann”, então, dirigiu-se ao banheiro para lavar seu carrinho e partir para novas aprendizagens.

Figura 15 – Posso continuar pintando?! Só mais um pouquinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Com a descrição detalhada das imagens, percebe-se o encantamento, a alegria e a criatividade das crianças sendo desenvolvidos e trabalhados na escola infantil. No exemplo, mostrou-se uma produção cujo objetivo inicial era um, porém outros caminhos foram tomados, possibilitando novas formas de experimentação do material. Isso só foi possível em decorrência da atuação das docentes, que permitiram ou não impediram essa “transgressão”. Para tanto, é importante que os profissionais que atuam na primeira infância observem as ações infantis, individuais e coletivas, acolhendo perguntas e respostas, buscando compreender o significado das ações dos alunos.

10 TENSIONAMENTOS: A UTILIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE REGRAS E COMBINADOS

Este capítulo traz alguns tensionamentos surgidos no cotidiano das observações, em especial com relação ao estabelecimento/cumprimento de regras e combinações. *Será que as crianças rompem com as regras combinadas ou criam novas possibilidades de aprendizagem??!!*

Durante alguns momentos, em especial aqueles que envolvem o cumprimento de regras/combinções, pude perceber que as professoras ainda apresentam posturas e ações “autoritárias”, determinando e marcando o que as crianças podem ou não fazer, em algumas situações, de maneira rígida. “– É hora de brincar com lego, no tapete!”, “– Agora vocês vão montar com as peças de madeira somente o castelo da princesa”. Apesar disso, as crianças, em muitos momentos, acabam “rompendo” com o “combinado” e “quebrando as regras”. Tais reações não causam espanto, pois seguidamente as observamos nos alunos, mas surpreendeu-me a forma como as professoras lidam com esse “rompimento de regras”. Continuo essa conversa com uma passagem do Diário de Campo:

“Enquanto algumas crianças dormiam, outras já estavam acordadas, sentadas, conversando. A professora regente solicitou a auxiliar que derramasse no tapete peças de lego para as crianças brincarem. A maioria das crianças brincava no tapete, enquanto o colega Bem Dez se aventurou e foi buscar carrinhos para brincar. A aluna Barbie também rompeu com as “barreiras” e regras da combinação inicial, procurou outra caixa de legos, de outro tipo para brincar; quando a professora auxiliar viu a cena, logo a repreendeu, chamando sua atenção, porém a Barbie continuou a brincar”. (Maternal II, observação realizada no dia 11/07/13)

Figura 16 – Crianças descumprindo regras?!

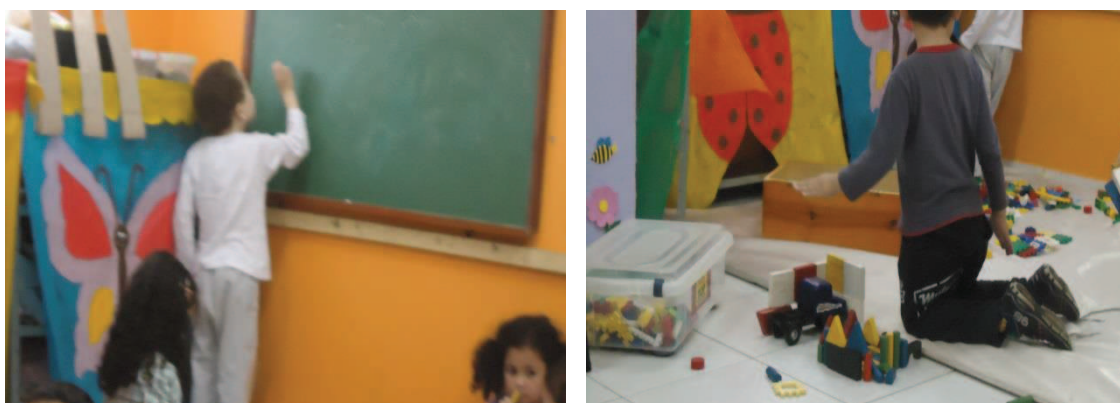


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Fico me questionando o porquê dessas crianças serem “repreendidas” quando criam novas regras para os combinados. Compreenderia, sim, a escolha de um único jogo para a brincadeira se a professora tivesse um objetivo claro e definido, uma problematização a mais para o jogo, ou ainda estivesse jogando junto, ensinando novas possibilidades e aprendizagens com o referido material. Agora, se o jogo era utilizado para “prender”, “controlar” as crianças enquanto ela organizava os demais que iam acordando, porque os alunos não podiam criar as suas regras, novas regras, problematizar a brincadeira, trazer novos elementos (como no caso o carrinho e o outro tipo de lego) para o contexto? Porque continuam sendo reprimidas de desenvolver a criatividade? É urgente uma reflexão crítica dos docentes sobre momentos como esse que surgem no dia a dia da Escola Infantil.

Continuo o texto destacando que durante a observação da turma do Pré-B a professora contou uma estória e pediu que todas as crianças, com pecinhas de madeira, fizessem o castelo da princesa. Percebia-se que os alunos queriam mais possibilidades, um deles chegou a “pegar” um carrinho para ser sua garagem e foi reprimido. Outro parou de construir o castelo e foi desenhar no quadro de giz, mas também teve sua atenção chamada.

Figura 17 – Crianças rompendo com os combinados, ou criando novas regras?!



Fonte: Arquivo pessoal da autora

É imprescindível refletir sobre alguns aspectos relacionados à metodologia e à postura do professor. A visão mais diretiva, que parecia estar superada, muitas vezes retorna, evidenciando um tensionamento entre o desejo de mudança de posturas e a resistência para que as alterações se efetivem; não se pode esquecer

que esse movimento em direção a ações mais democráticas é sempre difícil e merece atenção e exercícios constantes.

Se a criança constitui o espaço, pressupõe-se que ela também é autônoma para interagir nele, podendo optar pelo que quer fazer, escolhendo seus parceiros, materiais e brinquedos. É imprescindível a compreensão da possibilidade do aluno enquanto sujeito ativo do processo de aprendizagem. E, nesse caminho de reflexões, não há como não retomar Freire e Shor (1986), os quais destacam que uma educação libertadora é baseada no diálogo crítico e na troca de ideias e experiências, não sendo centrada no professor ou no aluno, pois vê ambos com equivalente importância no processo, visto que tanto o professor quanto o aluno têm o que ensinar e o que aprender. Como já referi, transgredir regras não significa, necessariamente, “não querer fazer”, mas implica, especialmente na relação do professor com a criança, aplicá-las de forma flexível, compreendendo os possíveis desvios. Sobre a transgressão de uma educação bancária para uma educação libertadora, Freire e Shor destacam:

O que pesou, eu acho, foi recusar-me a instaurar a linguagem do professor como único idioma válido dentro da sala de aula. Minha linguagem importava, mas a deles também. Minha linguagem mudou e a deles também [...] (1986, p. 21).

Dessa maneira, o ensino libertador se mostra mais democrático do que o tradicional, em que o professor é o único detentor do saber e o aluno, por sua vez, é considerado um mero receptor do conhecimento, em nada contribuindo para construí-lo. Freire e Shor (1986, p. 23), porém, alertam: “A ideologia tradicional é tão poderosa que precisamos de êxitos para sentir que estamos certos, sobretudo os jovens professores.” Busca-se, assim, não somente uma mudança de métodos. No caminho para uma educação libertadora é necessário compreender os movimentos que ultrapassam as fronteiras da escola, ou seja, os movimentos sociais, e é preciso estar disposto a ter uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Freire e Shor (1986) também sinalizam que a aprendizagem se dá quando o aluno se torna sujeito da construção do conhecimento ao ser participativo e crítico em relação às questões abordadas em aula e às temáticas que se fazem presentes na sociedade em que vive.

Nota-se, assim, que a construção de uma profissionalidade docente para a educação infantil também é marcada por desafios, tensionamentos e autorias, pois, em muitos momentos, o professor esbarra em conflitos internos para superar desafios, metodologias, crenças e valores que o constituem pessoalmente e profissionalmente. Assim como os alunos, os docentes buscam se constituir enquanto sujeitos, com os seus conhecimentos, com novos desafios. E, nesta caminhada, professores e alunos percorrem diferentes etapas no processo de construção de autorias; acredito que o território pedagógico pode, sim, se bem utilizado, apresentar-se como uma forma para auxiliar esses sujeitos na busca de outras concepções e estratégias mais libertadoras, de uma “ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para as transformações, testando os meios de transformação”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21). Nessa perspectiva, para cada professor a construção de uma docência para a primeira infância trilhará caminhos diferentes. No próximo capítulo, apresento os caminhos trilhados pelas interlocutoras desta pesquisa.

11 CONSTITUINDO-SE PROFESSORA: CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A vida profissional é repleta de “transições ecológicas” (FORMOSINHO, 2002, p. 55), passando por “ciclos”, ou “estágios”. Claro que não se podem analisar esses conceitos sob uma perspectiva estanque ou segregada, mas deve-se optar por compreender que ao longo da constituição da profissionalidade docente se percorrem caminhos e trilhas que motivam, impulsionam e desafiam a constituição de uma “professoralidade” para a pequena infância.

[...] de aluna universitária a estagiária, de estagiária a educadora no terreno, de educadora no início de carreira com vínculo precário (e eventualmente colocada longe de casa) a educadora com vínculo mais estável (e eventualmente colocada mais perto de casa), e educadora estudante de um curso de formação especializada a professora especializada com desempenho de tarefas especializadas, como educadora supervisora da formação inicial, por exemplo, ou como formador em um centro de formação de professores. (FORMOSINHO, 2002, p. 55).

Esses caminhos são elementos centrais no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Durante o encontro do grupo focal do dia 08/10/2013, um dos assuntos em pauta, de acordo com o tópico guia, foi o processo que envolveu a formação inicial e continuada das professoras.

Quadro 4 – Perfil dos docentes interlocutores da pesquisa

(Continua)

INTERLOCUTORES	SEXO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	VÍNCULO DE TRABALHO
Boneca	F	25 a 30 anos	*Magistério; *Graduação em Pedagogia.	8 anos	8 anos	Professora Concursada
Caixa mágica	F	35 a 40 anos	*Magistério; *Graduação em Pedagogia em andamento (6º semestre).	3 anos	3 anos	Professora Contratada
Canetinha	F	35 a 40 anos	*Magistério; *Graduação em Pedagogia.	5 anos	5 anos	Professora Concursada

(Conclusão)

INTERLOCUTORES	SEXO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	VÍNCULO DE TRABALHO
Foguete	F	25 a 30 anos	*Magistério; *Graduação em Pedagogia; *Especialização em mídias na educação em andamento.	9 anos	9 anos	Professora Concursada
Telefone	F	25 a 30 anos	*Magistério; *Graduação em Pedagogia.	10 anos	3 anos	Professora Concursada

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados constantes do Quadro 4 revelam aspectos importantes das trajetórias das cinco profissionais que interagiram com a pesquisa. Observa-se que todos os interlocutores do estudo são mulheres, não havendo nenhum homem exercendo a docência na escola infantil pesquisada.

Com relação à faixa etária, o quadro demonstra que a maioria das docentes encontra-se na faixa etária dos 25 a 30 anos (três profissionais) e duas educadoras têm idade entre 35 e 40 anos. Nessa trajetória de vida é importante salientar que há somente uma docente com experiência de magistério que soma dez anos, porém, com relação à docência na Educação Infantil, esta é a que possui a menor trajetória. Tal fato nos faz pensar que as demais, mesmo não tendo atingido o mesmo tempo de magistério, são profissionais que se dedicaram de forma exclusiva à docência na primeira etapa da educação básica. Essa realidade me chamou muito a atenção, ainda mais em função de as cinco profissionais atuarem exclusivamente com a educação infantil.

Os dados expressam que somente uma interlocutora ainda não possui formação inicial, completa, em nível superior, mas ela já está cursando o sexto semestre do Curso de Pedagogia, o que mostra que **todos os parceiros do estudo investiram na formação inicial para a docência na primeira infância.**

Torna-se importante destacar que grande parte das pesquisas relacionadas à formação docente alertam que o momento da escolha profissional é bastante complexo, uma vez que é determinado por diferentes fatores. Na verdade, o discernimento profissional é influenciado tanto pelo mundo em que a pessoa vive, como pelo modo com que a pessoa compreende o mundo. Dessa forma, os fatores

subjetivos, emocionais e pessoais estão estritamente relacionados à escolha da profissão.

Assim, partindo dessa relação de sentido atribuída às escolhas profissionais, foi possível identificar as razões/motivações das interlocutoras para a escolha da **docência na educação Infantil**.

Destaca-se como primeiro aspecto apontado por elas no encontro do grupo focal do dia 08/10/13: **uma docência relacionada à paixão, à afinidade, à vontade de aprender mais:**

“Realizei somente meu estágio de 6 meses com o Ensino Fundamental, mas naquela época já era auxiliar na Educação Infantil, tinha verdadeira paixão. Quando acabei o magistério já tinha certeza que o que eu queria mesmo era trabalhar com a Educação Infantil.... sabe.... afinidade mesmo!” (Boneca)

“Sou apaixonada por eles, sabe aquelas carinhas te olhando, só esperando o que você vai propor para eles... Às vezes preciso me cuidar, pois quando vê estou que nem criança, olhando para eles e rindo, me encantando com tudo que eles fazem, e as vezes até bagunça, daí para e me lembro que sou professora”. (Foguete)

Andy Hargreaves (1995 apud FORMOSINHO, 2002) refere sua compreensão do desenvolvimento do professor à finalidade, à paixão e ao desejo. Nesse contexto, está a pessoa do professor como alguém que gosta e quer aprender.

“Aprendo muito com meus alunos, todo dia eles trazem coisas novas, assuntos que eu nem imaginava, vejo os projetos com essa finalidade, pesquisamos muito, e muitas vezes eu aprendo muitas coisas que eu não imaginava”. (Telefone)

A motivação/razão para a **docência como referência, como vontade de fazer a diferença e fazer diferente**, foi outro item destacado. Interpretando os achados do grupo focal da data acima mencionada, torna-se fundamental explicitar o quanto um professor é capaz de “marcar” a vida de um aluno:

“Sempre tive uma educação, um ensino muito rígido por parte dos meus professores, por isso não faço com os meus alunos o que meus professores faziam comigo. Penso no que é bom para eles, em suas necessidades”. (Boneca)

“Tinha paixão pela minha professora do primeiro ano, ela era estagiária. Eu era canhota, e sempre tive um sonho que a professora pegasse na minha mão como pegava na mão dos meus colegas, que me ensinasse com carinho [choro]. Mas ela sempre me colocava no fundo da sala, e ali eu ficava sem maiores atenções [...] foi daí a minha maior motivação para ser professora queria ser diferente para meus alunos”. (Foguete)

“Já para mim minhas professoras sempre foram referência de bons professores, sempre amei muito elas. Sempre as encontrava no caminho, levava flores e repartia meu lanche com elas [...] tanto que o me motivou a ser professora foram estas referências”. (Telefone)

Com os relatos acima descritos, foi possível verificar a incidência da relação do professor como referência, seja ela positiva (relato da professora Telefone) ou negativa, funcionando, neste caso, como meio de superação, de transgressão (relato das professoras Boneca e Foguete), ou seja, uma docência motivada pelas “marcas” deixadas por outros docentes.

Já a professora Caixa Mágica relata que sua **motivação para a docência encontrava-se na família**. Relatou ao grupo que via sua irmã exercendo a docência na Educação Infantil e que ficava encantada.

“Eu trabalhava no comércio, não me via capaz de ser professora. Até mesmo pelas condições financeiras, não poderia fazer magistério. Mas minha irmã me ajudou a conseguir uma bolsa de estudos, o que permitiu que eu realizasse o sonho de ser professora”.

“Eu também tive esta motivação na minha família, minha mãe e minha tia são professoras de pré-escola, cresci neste convívio, então desde muito nova sempre dizia que seria professora de pequenos também”. (Canetinha)

A oportunidade de realização de um **concurso específico para esta modalidade da educação** foi o último aspecto destacado. As quatro profissionais que possuem vínculo efetivo salientaram que há três anos assumiram o concurso público municipal, o que permitiu que trabalhassem como professoras de educação infantil, realizando o período de estágio probatório na Escola pesquisada. Sobre esse aspecto, a professora Canetinha destacou:

“Moro em São Francisco, levo mais de uma hora de ônibus para chegar em Taquara para trabalhar, mas sempre penso que este é meu concurso e que tenho a estabilidade que sempre sonhei”.

Chama atenção que embora somente a professora contratada resida no município de Taquara, as demais destacam a oportunidade de uma carreira estável com o concurso feito no município em questão.

Nos relatos das interlocutoras acima mencionados, foi possível perceber o quanto a escolha profissional está subjetivamente interligada com perspectivas, desejos, sonhos, valores morais, familiares e até mesmo de superação. A opção também pode ser influenciada pelo meio em que o sujeito está inserido e até mesmo pelos anseios e expectativas de outras pessoas. No mesmo encontro focal, foi possível ouvir as docentes também com relação às suas **motivações quanto à formação continuada**. A professora Telefone destacou:

“Penso que o professor deve ir atrás de cursos na sua área, deve estar disposto a pagar por ele e não só esperar pelos da Prefeitura”.

Nesse momento, Caixa Mágica considerou:

“Para mim o problema é o dinheiro, quando os cursos são pagos fico com vontade de fazer, mas não posso, meu marido está desempregado, então a situação está bem difícil lá em casa!”

Nesse contexto, questionei-as sobre a formação continuada que recebem tanto pelo Espaço Escola quanto pela Secretaria de Educação. As professoras destacaram que a **escola vem implantando iniciativas bem importantes para a formação continuada**:

“Temos a oportunidade de sentarmos juntas, no mesmo horário, para a realização da hora-atividade”. (Boneca)

Foguete reforça:

“Nossa! Como estes momentos são importantes, trocamos bastantes ideias, discutimos situações difíceis que envolvem os alunos e organizamos itens da rotina diária da escola que precisam ser revistos, compartilhar ideias é sempre bom!”

Caixa Mágica destacou que também se sente mais segura com os encontros de planejamento, que ocorrem diariamente das 12h30min às 13h45min:

“[...] Temos a oportunidade de sentar com a coordenação junto, daí tiro sempre minhas dúvidas quanto aos projetos e outras situações que ocorrem no dia a dia”.

Outra oportunidade formativa planejada pela Escola, que auxilia as docentes no processo de formação continuada, são as reuniões pedagógicas mensais:

“Estes momentos são muito importantes, pois conseguimos nos reunir com todo o grupo de professores e auxiliares da escola, as que trabalham de manhã, e as do grupo da tarde; é um momento para conversarmos, planejarmos e também há um espaço para que cada docente apresente uma prática pedagógica que considere significativa, para compartilhar”.
(Boneca)

“Como chego quase 12h30min, meu horário, não consigo chegar antes; daí fica difícil poder conversar e trocar com a professora do turno da manhã, então as reuniões mensais são bem importantes para isso, pois posso conversar com minha colega de sala, trocar ideias, decidir sobre a organização do espaço da sala [...]”. (Foguete)

As demais professoras também concordaram com a importância dos momentos formativos oportunizados pela escola. Neste momento, é imprescindível retomar Nóvoa (2011) que propõe que possamos partilhar de “culturas colaborativas” no exercício de nossas funções. O autor destaca as “comunidades de prática” que são capazes de discutir ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem, elaborando perspectivas comuns sobre os desafios diários. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que a Escola organize uma formação continuada que privilegie momentos de análise e reflexão sobre a prática, e que estes sirvam para resolver “problemas” e encontrar “soluções” para os desafios da prática dos interlocutores daquele espaço, movimento que, conforme pude perceber, a escola em questão vem se empenhando em organizar.

Quando questionei as interlocutoras se percebiam outra oportunidade de formação organizada pela Escola, Canetinha destacou:

“No ano passado, a Escola organizou um curso de formação continuada, onde nós decidimos, nas reuniões, assuntos que queríamos aprender mais, para serem trabalhados no Curso”.

Telefone e Boneca prosseguiram:

“É mesmo... lembro que vieram profissionais bem qualificados nas áreas que solicitamos, foi um momento muito importante”. (Telefone)

“Também foi aberto para demais colegas das outras escolas infantis da rede, então também foi bom por isso, tinha professoras com experiências de outros lugares, o que ampliava as contribuições”. (Boneca)

As interlocutoras também destacaram que recebem formação continuada organizada pela Secretaria de Educação (SMECE).

“Lembro que quando assumimos o Concurso a Secretaria organizou um Curso de Formação com mais de 40 horas, com assuntos bem variados, mas muito importantes. Teve até uma palestra com uma médica sobre primeiros socorros e sobre o uso de medicamentos na Escola. Claro, e assuntos pedagógicos, também. Achei legal que as coordenadoras da educação infantil apresentaram o Projeto de educação infantil da rede, muito importante, pois estávamos começando”. (Foguete)

“Também organizam as Aberturas de ano letivo com profissionais específicos para a educação infantil, geralmente são profissionais muito qualificados”. (Canetinha)

“O que eu acho que vem mais ajudando na nossa formação são os Grupos de Estudo por Turmas que a Secretaria organiza. A gente tem a oportunidade, de forma bimestral, de nos reunirmos com os profissionais da rede de educação infantil, para debater assuntos, planejamentos, trocar ideias. Por exemplo, há o dia para os professores de berçário da rede se encontrar, o outro dia são as de maternais, e assim por diante [...]”. (Boneca)

“Lembro que em um dos encontros fomos de Kombi conhecer as outras Escolas, nossa como foi importante conhecer os outros Espaços; eu chegava na minha escola motivada e com muitas ideias das outras escolas que poderia adaptar para a minha realidade”. (Telefone)

“Este ano também foi muito importante os assuntos trazidos pelo Proinfância, nosso município foi o pólo de uma assessoria do Proinfância, parece que tinha parceria com a UFRGS/MEC, daí as coordenadoras iam nos encontros e traziam os materiais para as nossa reuniões na Escola... Nossa como veio materiais interessantes, vídeos, fotos ideias bem ricas para contribuir com a nossa prática”. (Boneca)

Assim, observa-se que a Escola, juntamente com a SMECE, vem implantando dispositivos e práticas para a formação de professores, baseados na investigação de

problemáticas envolvendo a ação docente e o trabalho escolar, o que contribui para a constituição de uma docência para infância.

Destaca-se, também, que dentre as singularidades de cada docente, há uma pluralidade que se revelou como predominante: a compreensão da profissionalidade docente na educação infantil como algo complexo, mas, com certeza, como uma jornada de crescimento profissional, que permite olhar para a formação como um processo, como um ***caminho***. Essa caminhada se iniciou no curso de formação inicial (Magistério e Pedagogia), visto como uma primeira fase no “ciclo vital de aprendizagem e desenvolvimento”. (FORMOSINHO, 2002, p. 74). O início de tal percurso foi influenciado, sobretudo, por diferentes aspectos e motivações e persistiu, apesar das dificuldades sentidas pelas interlocutoras, pelas experiências motivadoras das práticas na educação infantil.

Aproximamo-nos, assim, de Spodek (1996 apud FORMOSINHO, 2002) e de outros profissionais que rejeitam a separação da formação inicial e da formação contínua (não há um “antes” e um “depois”), olhando para o desenvolvimento como um processo ao longo de todo o ciclo da vida. Com essa compreensão, anuncia-se o próximo subcapítulo, que irá destacar a influência do “território pedagógico” no processo de constituir-se professor da infância ao longo da vida pessoal e profissional.

11.1 A INFLUÊNCIA DO “TERRITÓRIO PEDAGÓGICO” NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLOS OLHARES E AS VOZES DAS PROFESSORAS

A composição de um modelo físico com um corpo social faz com que se passe a tratar da recíproca influência entre homem e o ambiente projetando uma nova dinâmica de ensinar. (FRANÇA, 1994, p. 69).

É fundamental, para iniciar esta conversa, refletir sobre a citação de abertura, pensando que a composição física inserida na composição social de um espaço e de um “Território Pedagógico” projeta e media ações, dentre elas, a dinâmica de ensinar e aprender e, ainda, o que nesta pesquisa me aventuro a problematizar, a maneira como o professor consegue se ler/ver como alguém que aprende e que se forma nesse espaço definido, que é o seu território.

Acredito que pensar sobre as dimensões que condicionam a organização dos espaços e, mais do que isso, que condicionam o pensar sobre esses espaços sob o ponto de vista de um “Território Pedagógico” e de um elemento formativo, não é uma tarefa tão simples assim.

Nessa perspectiva, volto a reafirmar minha opção conceitual de compreender o espaço de sala de aula como um “Território Pedagógico”, sem querer me tornar repetitiva, claro, mas por acreditar que tal escolha define, reafirma e potencializa as relações que se estabelecem nesse espaço. “O ambiente é, por si mesmo, um educador(a) tanto das crianças como dos adultos”. (FORNEIRO, 1998, p. 241). Mas para isso acontecer, é necessário que muitos aspectos sejam levados em consideração na organização do espaço. Além dos já destacados, é importante: a organização física da escola (macrocontexto) e da sala de aula (microcontexto); os modelos pedagógicos (educativos); os elementos pessoais (professores/alunos/famílias); o planejamento didático; e os métodos utilizados pelo professor.

O professor tem um papel muito importante na organização dos espaços, dos seus “Territórios Pedagógicos”, a saber: analisar a estrutura da sala, do mobiliário e dos arranjos; estabelecer tipos de atividades que serão realizadas nos diferentes espaços; prever em que momentos da jornada os ambientes serão utilizados e quais serão usados simultaneamente; determinar os espaços que serão utilizados para exposições, como painéis e murais. Forneiro (1998) destaca que o docente é responsável por planejar e organizar seu espaço, por concretizar as intenções educativas e os métodos de trabalho, por observar, avaliar e modificar. O autor ainda estabelece e conceitua as dimensões que circulam/interferem no ambiente escolar e, aqui, vou analisá-las sob a compreensão desse espaço como um “Território Pedagógico”.

A primeira é a *dimensão física*, que está intimamente relacionada com o espaço físico, ou seja, a sala de aula, os espaços anexos, as condições materiais/estruturais (pisos, janelas, elementos decorativos) e, ainda, a distribuição do mobiliário no espaço. No encontro de grupo focal realizado no dia 03/10/2013, as professoras Telefone e Caixa Mágica destacaram essa dimensão como um elemento dificultador da organização do seu território pedagógico:

“O espaço físico sempre é um problema, por mais que as nossas salas de aula não sejam tão pequenas, fica difícil pensar neste espaço como

espaço de atividade, de sono.... às vezes é necessário fazer escolhas: ora isso, ora aquilo...". (Telefone)

"Também acho minha sala de aula muito pequena para o número de alunos que tenho ali (18 alunos) e a idade deles (2 anos) parece que eles requerem uma sala maior, fico com a impressão que estão sempre se esbarrando". (Caixa Mágica)

A professora Boneca concordou, porém a professora Foguete destacou:

"Eu já não tenho este problema, pois minha sala é enorme. Mas, com certeza, escolhas do que privilegiar neste espaço temos que fazer a todo o momento".

Saliento que nas minhas observações no diário de campo esse item sempre foi visualizado como um fator de destaque da Escola.

"Já realizei observações em três turmas e um dos aspectos que me chamou atenção é o espaço físico, as salas não são enormes, exceto a do Pré A que é muito grande, mas são bem arejadas; também possuem cortinas para evitar a claridade em excesso para a hora do sono; o piso é adequado e há banheiro e trocador em todas as salas, o que facilita o acesso das crianças. O espaço físico é acessível, o que se percebe é que foi planejado para as crianças pequenas". (Registro do Diário de Campo da autora, 10/08/13).

Anuncia-se, assim, a *dimensão funcional*, a qual corresponde à forma como se dará a utilização desse espaço, ou seja, como a sala estará fisicamente organizada com materiais e objetos, a fim de favorecer ou não a autonomia das crianças. Na verdade a forma física, ou seja, como o espaço é organizado é que vai apontar a sua funcionalidade. Pode-se observar, na maioria das salas de aula, uma *polivalência* na organização física do espaço, com tapetes, canto de jogos, canto da música, biblioteca, casinha e móveis acessíveis às crianças, convidativos para o seu uso. Ficou visível que nas salas de aula em que a polivalência predominava, a ação/interação das crianças se dava em uma perspectiva mais aberta, autônoma, espontânea. Já na estrutura com espaços, onde a organização por "arranjos espaciais" não predominava (modelo de uma das salas observada), as interações e a própria organização do brincar entre as crianças acontecia em outra perspectiva, uma vez que utilizavam as cadeiras para criar seus espaços, ficavam perguntando à professora se "podiam" pegar os brinquedos e usavam o chão como suporte.

Figura 18 – Crianças interagindo em diferentes perspectivas espaciais



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A *dimensão temporal* destacada por Forneiro vai definir o tempo das diferentes atividades, mas aqui, em especial, prefiro utilizar o conceito de “situações de aprendizagem” proposto por Junqueira (2006, p. 49). Escolho esse conceito, provocado nas aulas do professor/autor Gabriel Junqueira, em detrimento ao conceito de *atividade*, usado por Forneiro, pois as “situações de aprendizagem” estão relacionadas na Escola Infantil ao emprego de um currículo por Linguagens, nesse caso, “Geradoras”, e não por atividade, como já destaquei em capítulos anteriores. E, ainda, porque o autor, ao formular esse conceito, reafirma a Educação Infantil como um espaço e tempo de aprendizagem entre crianças e adultos, intermediados pelo mundo. Mas voltando à *dimensão temporal*, ela significa, de fato, organizar o tempo para que as crianças possam realizar diferentes “situações de aprendizagem”, de forma prazerosa, de maneira não tão “rígida e controlada”, mas também não tão “aberta e passional”. (HORN, 2013). O tempo precisa ser vivido e organizado para que as crianças estabeleçam suas relações de forma agradável.

A dimensão acima descrita preocupa muito os professores. Na reunião do grupo focal do dia 30/09/13, as docentes destacaram:

“Penso que os horários marcados e rígidos são um grande problema, quando vejo já está na hora do lanche, muitas vezes temos que parar tudo o que estamos fazendo para ir para o refeitório, e em seguida já é a janta. E quando percebo as crianças já começam a ir embora”. (Foguete)

“Penso que pelo menos o lanche, que neste horário é sempre frutas variadas, podia vir para sala, daí os alunos podiam ir lanchando, enquanto outros terminavam suas produções/brincadeiras. É também não sei se

daria certo, mas daí não ficaria aquele horário rígido [...] tal hora é hora do lanche da turma tal. Enfim é uma ideia!” (Boneca)

“Não sei se funcionaria, pois tem toda a questão da higiene, levar alimentos para a sala [...] não sei não”. (Canetinha)

“É, mas uma coisa é certa que estes horários precisam ser repensados, pois como tenho os pequenos (2 anos) sempre preciso apressá-los para comer, porque logo vem a outra turma, não acho isso correto!” (Caixa Mágica)

Percebe-se que nesse momento o grupo ficou dividido com relação à ideia lançada por Boneca, mas era unânime, no olhar das interlocutoras, que algo precisa ser pensado para que não sejam tão rígidas as organizações com relação ao tempo.

Outro fator relacionado ao tempo e destacado pela professora Canetinha, também precisa ser refletido:

“Nossas crianças estão vivendo vida de adulto, com compromissos de horários, muitas vezes ficam mais de 12 horas nas escolas infantis. Tornam-se mais regradas que a gente, pois para tudo precisam pedir a autorização de um adulto se podem fazer isto ou aquilo, até para comer e beber precisam autorização”.

Perante essa fala, não me contive, e trouxe para o grupo a seguinte reflexão:

“Diante da contribuição da professora Canetinha, o que nós, professores, podemos mudar nessas relações que se estabelecem na Escola Infantil?”

A professora Boneca imediatamente destacou:

“Acredito que podemos pensar em estratégias para que as crianças tenham mais autonomia e possam ser mais felizes durante o tempo que passam na Escola”.

A mesma docente prosseguiu falando que há, sim, pontos em que as crianças não precisam pedir sempre o consentimento dos adultos para realizar suas ações, como por exemplo, no que diz respeito a saciar suas necessidades fisiológicas:

“Meus alunos vão e voltam do banheiro sem minha permissão, assim como tomam água sempre que têm sede, deixo em acesso”.

Telefone acrescentou:

“Os meus também têm esta autonomia, mas me avisam para eu saber onde estão”.

As demais professoras não argumentaram, somente concordaram com as ideias expostas nessa rodada da conversa.

A última dimensão apresentada por Forneiro (1998) é a *dimensão relacional*, que se refere às diferentes interações que se estabelecem dentro desse “Território Pedagógico”. Tais relações estão ligadas às diferentes formas de acesso aos espaços, (livre; sob a ordem do professor/relações de poder; combinações que se estabelecem nesse grupo; diferentes agrupamentos) e à participação do professor nos diversos momentos/espços (se sugere, participa, controla, observa).

Nas observações realizadas foi possível visualizar, em muitos momentos, os professores estabelecendo relações de cumplicidade e de interação com as crianças, seja em jogos e brincadeiras, em situações de aprendizagem dos projetos ou nas múltiplas vivências desse “cotidiano” de possibilidades que é a Educação Infantil. Acredito que quando um profissional da Educação consegue se sentir “mais um no grupo” (HORN, 2013) sua atuação frente às interações e aprendizagens se constitui em outra perspectiva relacional.

No dia a dia das interações com os grupos observados presenciei diferentes manifestações relacionais: interações adultos/crianças e entre pares, as quais, em muitos momentos, acontecem regidas por alegria, encantamentos, amizades, companheirismos, ah..., e é claro, por conflitos.

Figura 19 – Relações adultos/ crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 20 – Relações entre pares



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Compreender que todas essas dimensões caminham juntas, constituindo/influenciando esse “Território Pedagógico”, na medida em que uma depende da outra e, de certa forma, uma condiciona a outra, é um intento necessário. Até o momento, com os dados obtidos na interpretação dos achados, já está claro e muito bem definido o quanto a (re)organização do espaço pode potencializar/ou estagnar as aprendizagens infantis.

Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica. (HORN, 2003, p. 20).

Nessa perspectiva de tornar o espaço parte integrante da ação pedagógica e um elemento que pode auxiliar na constituição da profissionalidade docente na educação infantil, busquei vestígios, pistas e constatações em campo empírico que pudessem ajudar na compreensão de

“Como o “território pedagógico” pode se transformar em um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil?”

O grupo focal funcionou como uma oportunidade riquíssima de escutar as professoras e suas hipóteses acerca da compreensão do conceito de “território pedagógico” e da formação nesse espaço definido.

No dia 03/10/13, trabalhei com inúmeras imagens de espaços na Educação Infantil, contemplando “diferentes arranjos espaciais” e, em um dos questionamentos, propus que as docentes pensassem no conceito de território e o que tal concepção propõe/sugere quando falamos da “nossa sala de aula”. A professora Canetinha, no mesmo momento, destacou:

“Não imagino este conceito para a sala de aula, pois lembro dos animais, “território de animais”. Lembro quando falamos que os cachorros demarcam seu território pelo xixi”.

As outras professoras comentaram:

*“Já eu analiso território no sentido de apropriação de algo que é meu”.
(Caixa Mágica)*

“Imagino território como um espaço apropriado, meu espaço; sinto que estou segura ali”. (Foguete)

A professora Telefone continuou:

“É [...], olhando por este ponto de vista, minha sala é meu território mesmo, pois ali me sinto bem, me sinto segura, me sinto feliz, na verdade me sinto em casa”.

Na sequência, questionei-as sobre que elementos/fatores estão relacionados com o “território pedagógico” e que podem influenciar em seu processo formativo.

A primeira perspectiva surgida foi a da **docência compartilhada**. Foi unânime entre as educadoras o quanto a docência que compartilham com outros professores pode influenciar em sua formação:

“Às vezes eu tinha pensado em um fato, por exemplo, que aconteceu com as crianças, sobre um olhar, ela às vezes me faz ver de outra forma; ou ainda, na construção de atividades, ela sempre tem algo a me sugerir para acrescentar em meu projeto. Diariamente conversamos sobre o como está sendo as aulas, na verdade, avaliamos consecutivamente, pensando nós duas no que pode ser diferente”. (Boneca)

“Na verdade também penso dessa forma, mas às vezes essa docência compartilhada gera atritos, pois nem sempre pensamos e concordamos com a mesma coisa”. (Telefone)

Refletindo sobre o primeiro fator apresentado pelas professoras Boneca e Telefone, saliento que a divisão da docência ou a docência compartilhada é uma peculiaridade da ação docente na Educação Infantil, pois a maioria dos profissionais que atuam na primeira infância trabalha nessa perspectiva em decorrência da idade das crianças, do número de alunos, etc., o que não ocorre nas outras modalidades da educação. Tal característica, ao mesmo tempo em que auxilia na formação

docente, pode também gerar conflitos e tensões, de acordo com a visão e a maneira de ser de cada professora. Nóvoa (1992, p. 15), em análise sobre as formas de “se sentir e ser professor”, mostra que a construção da identidade docente “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. O autor destaca, ainda, que o profissional atravessaria uma tripla trajetória: *de adesão* a um conjunto de princípios e de valores; *de ação*, ao selecionar formas de agir, como decisões de foro pessoal e profissional; e *de autoconsciência* na reflexão sobre a própria ação. Portanto, a divisão desse espaço (território) com outros profissionais talvez exija um tempo de amadurecimento profissional.

Nesse caminho de reflexões, é de suma importância o olhar entre pares, que precisa ser exercitado em diferentes contextos internos e externos à sala de aula; nesse sentido, destaco o segundo aspecto salientado pelas professoras, que é **o olhar e a atuação da coordenação pedagógica**.

“Às vezes elas entram em sala e observam nossa ação, nos questionam, e, em muitos momentos, estão certas, é que parece que quem está ali dentro do contexto não consegue ver as várias formas de agir ou até mesmo de resolver situações”. (Telefone)

“O fato de estarem dispostas nas horas atividades também nos auxilia muito, pois em muitos momentos temos dúvidas e precisamos de apoio”. (Caixa Mágica)

“No início eu estranhava a presença delas nas salas nos observando, não era acostumada com isso, mas depois entendi que assim elas podiam nos orientar melhor, pois elas observam na prática como estamos atuando”. (Canetinha)

O grupo salientou a importância de um trabalho intencional e próximo à prática, por parte da Coordenação Pedagógica, para aprimorar ainda mais a docência na Educação Infantil.

Lüdke e Boing (2004, p. 1174) destacam o papel do contexto institucional no processo de socialização/formação dos professores: “[...] não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino”. Segundo os autores, embora os professores atuem dentro de um sistema regulado pelo estado, que estabelece normas e impõe limites à autonomia, cada escola é um microcosmo onde interagem professores, alunos, funcionários e pais. Tais

interações institucionais influenciam a atuação dos profissionais que ali trabalham. Na constituição desse ambiente, os aspectos relacionais e afetivos apresentam-se como fundamentais.

O **fator relacional como oportunidade de crescimento e de formação no território pedagógico**, que inclusive já foi mencionado neste capítulo, volta a ser potencializado no grupo focal como um aspecto destacado pelas professoras. A forma como a docência é vivida e significada no espaço escolar relaciona-se com as possibilidades de participação nas decisões da escola, com a valorização do trabalho e com a autonomia no exercício profissional. As professoras salientam:

“Dia a dia a gente se forma, nas relações com as crianças, com a equipe de professores, funcionários, pais”. (Telefone)

“Hoje olho para a minha prática, quando entrei na Escola, na verdade olho para trás e penso: - Meu Deus! Como cresci! Como melhorei! Realmente é na prática diária que nos tornamos professores melhores”. (Foguete)

Acrescenta a professora Boneca:

“Com o tempo tu vais te constituindo professor diariamente, acredito que é na busca pelo fazer e ser melhor”.

A expressão “ser melhor” retoma a importância da escolha conceitual de profissionalidade docente, sendo relevante trazer tal concepção à discussão, pois, apesar de já destacada ao longo do texto, ficou, agora, explícita na voz da professora.

Segundo Lüdke e Boing (2004), a constituição da profissionalidade docente que tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. Esse conceito tem alcançado destaque por sugerir uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente. Ressaltam os autores que a análise do trabalho docente, no âmbito da profissionalidade, implica considerar os educadores como atores sociais que constroem, a partir dessa atividade, sua vida e sua profissão.

Analisando o conceito de profissionalidade sob o viés apresentado pelos autores, é possível compreender que o professor pode formar-se professor nas interações/relações que estabelece entre pares e com seus alunos, observando, interagindo e refletindo sobre as possibilidades e limites da sua ação.

Cabe ainda referir, de acordo com Forster (s/d), que os atos de ensinar e aprender supõem trabalhar com seres humanos e para seres humanos. Logo, a docência não pode ser definida somente como um trabalho cognitivo, baseado no tratamento de informações diversas. Acredito mesmo que é o contexto do trabalho interativo cotidiano que permite compreender as características cognitivas particulares da docência. Enfim, ensinar “[...] é agir dentro de um ambiente complexo, [...] impossível de controlar inteiramente [...] a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma [...]”. (TARDIF; LESSARD, 2005).

No que diz respeito à perspectiva relacional, a professora Telefone também salientou que esse é um ponto de conflito no seu dia a dia:

“Este ano divido sala com uma professora muito difícil, tudo o que eu faço não está bom, arrumo a sala de um jeito e ela vai lá e troca; tenho conflitos quase que diariamente com ela”. (Telefone)

A docente Caixa Mágica acrescenta:

“Eu concordo, se não sentar com a professora do turno da manhã muito tempo antes para planejar e definir, não funciona, ela acaba tirando tudo que organizei”.

O “desabafo” das professoras mostra que há tensões, sim, oriundas desse território pedagógico que, na verdade, marcam a disputa por “ganhar espaço”, por garantir escolhas e preferências nesse território que, muitas vezes, na educação infantil, é compartilhado.

Outro item destacado pelo grupo foi o de **organização e reorganização do arranjo espacial**.

“Quando vejo minha sala ou percebo que as crianças já não estão interagindo com os objetos de cada “cantinho”, analiso que é hora de mudar”. (Boneca)

“Sento com meus alunos e decidimos o que podemos privilegiar na nossa sala, que espaços eles gostariam que tivesse, depois vamos (re)construindo [...]”. (Foguete)

“Tem espaços que são mais fixos para mim, como a casinha, cantinho da leitura, aos quais vou acrescentando elementos, mudando objetos [...]”

mas tem outros que crio com as crianças no decorrer dos projetos, dos assuntos que vão surgindo”. (Telefone)

“Também faço assim”. (Caixa Mágica)

“Vou criando quando consigo”. (Canetinha)

É importante salientar que, segundo Forneiro (1998), o espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos, e constam como tais do projeto de formação do professor(a). Acredito que a concepção apresentada pela autora de ver o espaço como um elemento formativo ainda não é percebida por alguns docentes que atuam na primeira infância, na medida em que muitos não conseguem olhar sob tal ponto de vista a sua formação. Entretanto, quando os educadores conseguem compreender essa dimensão (como mostram alguns indícios apresentados pelas interlocutoras), tomando o espaço como um elemento que os pode constituir enquanto professores(as), realmente os resultados apresentados são bem significativos.

As docentes relataram que há dois anos participam de um projeto de formação continuada, ofertado pela rede municipal, sobre a importância da (re)organização dos espaços:

“Nós mesmos temos autonomia de refletir nossa prática e nosso espaço”. (Boneca)

“Somos auxiliadas pela coordenação pedagógica, daí fizemos uma espécie de diagnóstico da nossa sala, discutimos concepções de criança e educação infantil, analisamos, com o grupo de professoras, na SEEDUC, experiências e formas de ver a criança e a educação infantil (vídeos, visitas a outras escolas), oportunizados pela Escola e pela SEEDUC, daí conseguimos refletir nossas teorias para melhorar a prática”. (Telefone)

“Essa maneira ajuda muito, pois não é simplesmente organizar a sala diferente, temos que mudar nossa forma de trabalhar e nossa postura enquanto professores, caso contrário não funciona”. (Caixa Mágica)

“É verdade, lembro que quando assumi meu concurso aqui, não tinha trabalhado ainda com a educação infantil, daí eu queria arrumar a sala e trabalhar como eu trabalhava no ensino fundamental, então a coordenadora ia na minha sala, me dava ideias, mas não adiantava. Enquanto não comecei a formação continuada mesmo, com leituras e

reflexões, não conseguia mudar minha prática, hoje me vejo bem mais segura e atuando melhor com os pequenos”. (Canetinha)

Nota-se, com os relatos das interlocutoras da pesquisa, que é no processo de olhar para o próprio trabalho e para o trabalho dos outros que surgem alternativas de organização do espaço e de constituição da profissionalidade docente. Os profissionais de educação infantil, quando compreendem essa questão, imediatamente se colocam na posição de atores, propondo inovações e revisão da sua atuação, com a competência e adequação que somente é possível aos que estão imersos na prática com a infância.

“Também me sinto tão mexida e motivada com esses encontros de grupo, esses que você está organizando, que quando saio desses momentos, chego na sala e já vou pensando em novas reorganizações dos espaços”. (Foguete)

“Eu também, quando vi aquelas imagens de organizações espaciais diferentes pensei, não estou no caminho, mas daí pensei, acho que estou sim, só falta sempre mais ideias para melhorar minha prática”. (Telefone)

“Esses encontros são sempre importantes para pararmos e pensarmos a nossa prática”. (Caixa Mágica)

Nessa perspectiva, o crescimento é compreendido como “integração dos ganhos das crianças e dos adultos”. (FORMOSINHO, 2002, p. 78). As educadoras construíram outra compreensão para o significado educacional do espaço e ganharam competências de realização nesse sentido, integrando tais aquisições com sentimentos de bem-estar sobre o contexto em que investiram, em que se empenharam, referindo tudo isso a si mesmas e às crianças, simultaneamente. A ideia de compreender que o “Território Pedagógico” pode auxiliar no processo de constituir-se enquanto professor da primeira infância, deriva dessas reflexões.

No encontro do grupo focal do dia 08/10/13, solicitei que as professoras trouxessem para o grupo de discussão algum objeto do seu território pedagógico e que destacassem o porquê da escolha, tentando estabelecer alguma relação entre o material e a constituição da sua profissionalidade na educação infantil. Reitera-se que o objeto escolhido por cada docente nomeia e diferencia, aqui, carinhosamente, as interlocutoras da pesquisa.

“Eu trouxe este foguete, porque a construção dele partiu das ideias dos alunos, através do encontro anterior do grupo focal, no qual falamos em ouvir nossos alunos, fiquei tão mexida, que cheguei na sala e me dei conta que teria que escutá-los mais para a organização dos cantinhos da sala, e este foguete foi “ideado” por eles. A relação que ele tem na minha constituição enquanto professora é a importância de ouvir os alunos, a importância de proporcionar momentos em que eles opinem, pois eles são os agentes da aprendizagem”. (Foguete)

“O telefone, entre outros objetos, é uma forma de imitar a realidade ou o dia a dia de adultos que fazem parte da vida das crianças. Acredito que consigo me ver nas crianças, nas ações que estabelecemos, sabendo que faço parte da vida delas”. (Telefone)

“A boneca propicia a relação com o lúdico, em especial com o faz de conta; relações que se estabelecem entre a professora e as crianças, trocas recíprocas, em que ambos aprendem um com o outro. Este objeto também faz parte do cantinho da casinha, que tanto meninas como meninos frequentam, é um espaço que desperta atenção e criatividade”. (Boneca)

“Escolhi a caixa mágica porque trabalho com este objeto quase todos os dias. Coloco-a no meio da roda e eles ficam esperando o que vai sair de dentro dela. Eu acredito que desperta o interesse, a imaginação e a criatividade dos alunos. E me ajuda a dar autonomia nas atividades propostas, pois eles participam com muita espontaneidade”. (Caixa Mágica)

“Escolhi a Canetinha porque ainda me sinto presa ao Ensino Fundamental, mas sinto que já estou bem melhor [...] tenho vontade, e sei que o tempo e as formações me ajudarão a ser uma professora melhor de educação infantil”. (Canetinha)

Analisando os relatos das interlocutoras, é possível perceber o quanto a constituição da profissionalidade docente na infância implica escuta, múltiplas relações e disposição para aprender. Nesse percurso trilhado, está definida a possibilidade de o professor formar-se diariamente em suas ações, (re)construindo os arranjos espaciais desse espaço definido, que é o seu território, e buscando pensar o quanto esse espaço pode constituir-se e auxiliar em seu processo formativo enquanto Educador e, ainda, o quanto pode transformar-se em um importante parceiro pedagógico.

Dando continuidade, apresento o último aspecto trazido pelas professoras, que é **a participação dos pais**. Durante os encontros, as educadoras destacaram o

quanto a participação dos pais e das famílias pode contribuir com o processo de formação docente:

“É muito importante quando eles participam, elogiam ou até mesmo criticam nosso trabalho, já refleti ações e até mudei metodologia motivada por contribuições de pais”. (Telefone)

“Eles também contribuem enviando materiais para os nossos projetos, e auxiliado seus filhos nas pesquisas”. (Boneca)

“Eu já fiz projetos em que, inclusive, eles apresentaram suas profissões para as crianças. Na verdade as crianças adoram quando seus pais participam ativamente, ficam muito motivadas”. (Caixa Mágica)

Com os relatos das interlocutoras, percebe-se o quanto as famílias contribuem/ou influenciam no processo formativo do território pedagógico. É necessário retomar, nesse contexto, o que Formosinho (2002) designa como a profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma “rede de interações alargadas”, expressão já evidenciada ao longo do texto, mas que aqui ganha força na medida em que, na voz das professoras, ganha destaque. De fato, a educação na/para a infância requer de seus profissionais uma integração dos serviços para as crianças e suas famílias, alargando, assim, o âmbito das interações que os docentes desenvolvem, ampliação esta que deve ser aqui compreendida como contribuição para o processo formativo desses educadores. Penso que as capacidades de interações, desde o interior do “território pedagógico” até aquelas que se estabelecem com demais parceiros e sistemas, são indispensáveis para os profissionais que atuam com a educação infantil.

Acredito fortemente na influência do “território pedagógico” como um espaço formativo privilegiado. Falo aqui de uma formação que faça sentido para quem a vive; refiro-me à experiência de cada um e de todos, vivida como experiência de efetiva formação, de efetivo desenvolvimento pessoal e profissional.

12 UM CAMINHO DE VOLTA PARA CASA: REFLEXÕES FINAIS

Concluiremos apresentando o desenvolvimento profissional das educadoras de infância como um processo que se projeta da sala de atividades para os contextos comunitários e para o mundo [...]. (FORMOSINHO, 2002, p. 42).

Tornou-se necessário abrir as reflexões conclusivas com a citação acima descrita, já que no fragmento a autora procura dar ênfase às dimensões da construção da profissionalidade docente na educação infantil, possibilitando pensar/olhar e problematizar essa caminhada formativa “da sala para o mundo”, ou seja, de microcontextos para macrocontextos de formação. É importante ressaltar que em nenhum momento discordo ou me oponho às considerações apresentadas por Formosinho, até porque a referida autora é fonte de embasamento teórico da dissertação. Convido, agora, o leitor que me acompanhou até o presente momento, para que façamos também o movimento contrário, olhando para a formação dos profissionais que atuam com a educação infantil como “um caminho de volta para casa”, analisando a formação desses educadores “do mundo para o território pedagógico”. Convido a olhar e problematizar os processos formativos passando dos macrocontextos que envolvem a formação para o microcontexto, que neste estudo, em especial, olhou para a sala de aula do profissional da infância, compreendendo-a enquanto um “território pedagógico”, que influencia o processo formativo docente.

Nas primeiras escavações, em pesquisas bibliográficas, busquei achados, “ditos e escritos” que destacaram a caminhada histórica da Educação Infantil até a sua inserção como primeira etapa da educação básica, em 1996. Foi a partir desse período que se passou a considerá-la uma modalidade da educação básica, exigindo-se, dessa forma, profissionais com formação para atuarem com as crianças da primeira infância. Por falar, em infância, continuei “minha procura interessada” analisando o conceito de infância e a sua evolução nos contextos histórico, político e social, os quais, hoje, visualizam, destacam e evidenciam o protagonismo infantil como centro dos processos de ensino e aprendizagem. O conceito de espaço, não abrangendo apenas os aspectos físicos, mas questões que envolvem as relações estabelecidas por ele e pelos sujeitos que o compõe, também serviu como uma mola impulsadora para dar continuidade às análises e interpretações dos achados do campo empírico. Pensar na organização do espaço e na forma como ele está sendo

estruturado para qualificar a aprendizagem infantil implicou entendê-lo como parte integrante do processo de ensinar/aprender/desenvolver/crescer na Educação Infantil. Esses fatores relacionam-se entre e si, tornando as especificidades do espaço da sala de aula motivo de conhecimento e reflexão, dados também revisitados nas obras de autores da pedagogia clássica que pesquisaram tal influência.

Tentando compreender melhor os conceitos de espaço e território, busquei, na pesquisa, entender diferenças e aproximações estabelecidas e provocadas por ambos, dialogando com tais descobertas. Nessa reflexão lancei, a fim de comprovar e problematizar sua existência, o conceito de “território pedagógico”. Para efeito a ser compreendido, o “Território Pedagógico” foi aqui apresentado como um espaço de relações pedagógicas vivenciadas no ambiente de sala de aula, com seus arranjos organizacionais definidos, a fim de entender como ele pode constituir a profissionalidade docente do professor da Educação infantil.

Também busquei analisar, sob o ponto de vista de diferentes autores, os conceitos de formação, professoralidade e profissionalidade docente, a fim de subsidiar minha opção e tornar claras as peculiaridades da constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil. Minha pesquisa evidenciou o desenvolvimento profissional como um processo, como uma caminhada que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida e que envolve “crescer, ser, sentir e agir”. (FORMOSINHO, 2002, p. 42).

Imersa no campo empírico, procurei, mediante estratégias como observações, leituras de imagens e grupo focal, dados que pudessem dar indícios de respostas ou esclarecer as minhas inquietações, que objetivavam responder essencialmente: ***Como o “território pedagógico” pode se transformar em um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil?*** Quais as concepções de infância que permeiam a prática docente e as propostas pedagógicas das Escolas Infantis? Como os professores concebem e organizam o tempo e os arranjos espaciais das salas de aula de Educação Infantil? Como os espaços, ambientes, salas de aula (ou de múltiplas atividades) podem ser compreendidos como elementos formativos? O que os profissionais da Primeira Infância compreendem como território? Como os professores constituem a profissionalidade docente na Educação Infantil?

Nessa perspectiva, com os indícios encontrados, constatei que a maioria das educadoras que participaram desta pesquisa vem compreendendo a importância da criança ser considerada o “*centro do planejamento curricular*”, a protagonista do próprio processo de aprendizagem. Foram pertinentes as colocações sobre o fato de que o educador deve ser ao mesmo tempo responsável e afetuoso ao lidar com as crianças, pois, dessa forma, estará construindo e proporcionando a elas a autonomia e o direito de vivenciarem de maneira prazerosa a infância. O “*direito de viver a infância*” foi um item muito debatido e defendido pelas professoras, visto as novas exigências da sociedade contemporânea, que pressupõem, muitas vezes, que as crianças permaneçam na escola durante uma extensa carga horária, que pode chegar a doze horas diárias. A infância, nessa perspectiva, de acordo com as docentes, precisa ser repensada, através do questionamento de como a Escola Infantil poderá oferecer e garantir à criança o direito de viver, de fato, a infância. No debate, as interlocutoras destacaram que já vêm realizando um trabalho que possibilita a interação ativa da criança no espaço da sala de aula, a fim de que o ambiente possa ser reestruturado e reorganizado constantemente de acordo com os interesses do grupo. Os dados ainda revelaram que o espaço não se mantém estático, pelo contrário, é reinventado e transformado a cada dia para registrar as experiências de seus sujeitos.

No que se refere aos arranjos espaciais, é perceptível que as docentes já trabalham na perspectiva de que o espaço precisa possibilitar a livre escolha e o fácil acesso das crianças aos materiais e brinquedos que compõem a sala de aula, sendo constante a sua (re)organização em função das próprias crianças e de seus interesses, que estão também em constante mudança. Ah, e é claro que aqui não trago novamente à pauta o “caso das cortininhas”, vou dizer que temporariamente aceitei as explicações que me foram oferecidas. Entretanto, de acordo com os achados, faço questão de considerar o quanto é importante *construir com o grupo docente as concepções de educação infantil/tempo/espaço* na perspectiva de que elas precisam estar bem trabalhadas no Projeto da Escola como um todo, pois, segundo os dados analisados, *não será apenas a mudança física no espaço que fará a diferença na prática pedagógica, mas sim a mudança no espaço atrelada a uma alteração e internalização de concepções que poderá mudar uma cultura formativa*, o que, conforme compreendo, se dá ao longo do processo de vida e de formação.

Assim, de acordo com a interpretação dos dados analisados, é importante que as crianças convivam em sala de aula com todas as linguagens possíveis, as quais possibilitam que os sujeitos interajam e tenham contato com as inúmeras manifestações culturais e que se interessem pelo amplo universo de conhecimento que está a sua volta.

Detectei, com a pesquisa, que para constituir a profissionalidade docente específica da infância os profissionais passam por diferentes estágios da carreira, percorrendo caminhos, trilhas que motivam, impulsionam e desafiam a alcançar o objetivo. Nesse caminho, os dados recorrentes da pesquisa revelam aspectos importantes das trajetórias das cinco profissionais que interagiram com o estudo. Observei que todos os docentes interlocutores do estudo são mulheres. Quanto à idade, a maioria das docentes encontra-se na faixa etária dos 25 a 30 anos (três profissionais) e duas educadoras têm idade entre 35 a 40 anos. Os dados expressam que *todos os parceiros do estudo investiram na formação inicial para a docência na primeira infância* e que atualmente todos exercem a docência exclusivamente na primeira etapa da educação básica.

Partindo da relação de sentido atribuída às escolhas profissionais, foi possível identificar as razões/motivações para a escolha da docência na educação Infantil: *docência relacionada à paixão, à afinidade, à vontade de aprender mais; docência tida como referência, como vontade de fazer a diferença e fazer diferente; docência motivada pela família; e, como último aspecto citado, a realização de concurso específico para essa modalidade da educação*. Nos relatos das interlocutoras foi possível perceber o quanto a escolha profissional está interligada com perspectivas, desejos, sonhos, valores morais, familiares e até mesmo com a superação.

Com relação às motivações para a formação continuada, as interlocutoras destacaram que a escola vem implantando iniciativas bem importantes nesse sentido, como: hora-atividade compartilhada e com o auxílio da coordenação pedagógica, reuniões pedagógicas mensais e cursos de formação continuada de acordo com os interesses e as necessidades do grupo docente da escola. As docentes pesquisadas também destacaram que recebem formação continuada organizada pela Secretaria de Educação (SMECE), mediante a organização de cursos, palestras e encontros bimestrais por turmas. Também pude observar que a Escola, juntamente com a SMECE, vem implantando dispositivos e práticas, para a formação de professores, baseados na investigação de problemáticas que envolvem

a ação docente e o trabalho escolar, o que contribui para a constituição de uma docência para infância.

Julgo interessante destacar, ainda, que as professoras conseguiram relacionar o conceito de território ao espaço físico da sua sala de aula, na medida em que atrelaram à concepção em questão os sentimentos de apropriação, segurança e poder.

Descobri, no processo de análise dos achados, dimensões que circulam/interferem no “território pedagógico”. A primeira é a *dimensão física*, que está intimamente relacionada com o espaço físico, ou seja, com a sala de aula, com os espaços anexos e com as condições materiais/estruturais. Para a maioria das professoras esse é um fator dificultador, na medida em que os espaços físicos são reduzidos quando consideradas as inúmeras situações de aprendizagem que devem ser oportunizadas às crianças. Ao mesmo tempo, entretanto, notei, pelas observações e pelos dados do grupo focal, que o espaço físico não pode ser julgado um empecilho, visto que algumas professoras não consideram tal dimensão um fator determinante do processo.

Um segundo aspecto é a *dimensão funcional*, que corresponde à forma como se dará a utilização do espaço, ou seja, aponta a funcionalidade do ambiente. No caso das professoras observadas, são percebidas duas perspectivas de funcionalidade espacial: uma mais fechada, com mais mesas e cadeiras e estantes tapadas por “cortininhas”, caracterizando espaços que não estimulam a autonomia e a criatividade; e outra mais aberta, com arranjos espaciais diferenciados, em que predominam a acessibilidade e a interação entre as crianças, perspectiva presente na maioria das salas de aula analisadas.

A *dimensão temporal* vai definir o tempo das diferentes atividades propostas, tempo este que, de acordo com a coleta de dados, por mais que ainda gire em torno de uma “rotina”, com horários pré-estabelecidos, já é transgredido pelas educadoras, permitindo um “cotidiano” de possibilidades que podem ser vivenciados na Educação Infantil.

A última dimensão, não menos importante, é a *dimensão relacional*, que se refere às diferentes interações que se estabelecem dentro desse “Território Pedagógico”. Tais relações estão ligadas às diferentes formas de acesso aos espaços (livre, sob a ordem do professor/relações de poder, combinações que se estabelecem nesse grupo, diferentes agrupamentos) e à participação do professor

nos diversos momentos/espacos (se sugere, participa, controla, observa). Nas observações realizadas foi possível visualizar, em muitos momentos, os professores estabelecendo relações de cumplicidade e de interação com as crianças, seja em jogos e brincadeiras ou em outras situações de aprendizagem, tanto na sala quanto no pátio. Evidenciei, ainda, situações de tensão no estabelecimento de regras e combinados, conflitos que também aparecem no cotidiano escolar. Tais situações de tensão despertam para a reflexão e para o exercício de práticas libertadoras, algo que não é fácil de construir, mas que necessita ser pensado pelos docentes.

O título “De volta para casa” não foi em vão, pois através dele faço questão de retomar considerações importantes postas pelas professoras nos encontros, em especial a compreensão do “território pedagógico” como um elemento formativo, destacando que se sentem tão à vontade em suas salas, em seus espaços, que parecem estar em “casa”. Esse é um sentimento de pertença a esse território, que segundo as interlocutoras, influencia diretamente a constituição da sua profissionalidade docente. As profissionais elegeram e destacaram cinco categorias que as fizeram olhar para a sala de aula como seu território e como um elemento formativo. O primeiro fator destacado pelo grupo foi a docência compartilhada. Foi unânime entre elas o quanto a docência que compartilham com a professora auxiliar pode influenciar em sua formação.

O outro fator foi **o olhar e a atuação da coordenação pedagógica**. O grupo destacou a importância de um trabalho intencional por parte da Coordenação Pedagógica, para aprimorar ainda mais a prática docente na Educação Infantil. O **fator relacional como crescimento** foi retomado no grupo focal como um aspecto destacado pelas professoras. Elas salientaram que dia a dia estão se formando, seja nas relações com as crianças, com a equipe de professores ou de funcionários. Cabe aqui destacar que esse fator também incluiu as dimensões de tensões enfrentadas nas interações que se estabelecem nesse território, seja com as crianças ou com colegas de trabalho. Tais questões igualmente circulam e interferem no processo formativo docente. Essas situações, que derivam da disputa por esse território que é compartilhado por aqueles que o habitam, por mais tensas que possam ser, também são compreendidas como parte integrante da formação diária.

Outro item destacado pelo grupo foi o de **organização e reorganização do arranjo espacial**. Nesse aspecto as professoras observam que as próprias crianças

dão pistas para que os arranjos espaciais sejam repensados, contribuindo, dessa forma, com a reflexão dos docentes sobre a sua prática pedagógica. Outro fator mencionado foi o projeto de formação continuada de que as professoras participam, através do qual elas têm a oportunidade de analisar o seu trabalho e o trabalho de outros docentes, fazendo surgir alternativas teórico/práticas de organização do espaço, na medida em que vão constituindo, com protagonismo, a sua profissionalidade docente. O quinto aspecto trazido pelas professoras é a **participação dos pais**. As interlocutoras destacam o quanto as famílias influenciam no processo formativo docente, contribuindo com sugestões e mesmo com apontamentos críticos.

Com todas as contribuições oriundas da pesquisa, constatou-se o quanto são necessárias práticas capazes de refletir a educação na/para a infância em todos os seus aspectos: políticos, sociais e pedagógicos. Nessa trama deve ser envolvida a magia de compreender que cada vez mais se faz urgente uma formação continuada em contexto, e quando falo em contexto, analiso a formação mais próxima dos “problemas pedagógicos”, formação que precisa romper com as práticas formativas mais amplas e, às vezes, até superficiais, para chegar ao “chão” da escola e aos professores, no seu “território pedagógico”. Trata-se de um desenvolvimento profissional compreendido como uma caminhada, que envolve crescimento como o da criança e, nessa perspectiva, partilha de conhecimentos teóricos/práticos. Nesse território, abrem-se as portas para uma ação profissional (re)significada e renovada, disposta a olhar para conflitos, tensões e superações como alternativas formativas no contexto da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete. **Educação continuada de professoras no espaço-tempo da escola infantil**: relações de poderes e saberes. 2007. 2v. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) -- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Orientadoras: Ana Maria Colling; Helena Copetti Callai. Biblioteca Depositária: Mario Osório Marques, 2007.

ANGUITA, Marisol; HERNÁNDEZ, Fernando. O currículo de Educação Infantil como uma trama de experiências, relações e saberes. In: PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ARTMED Editora S.A., Ano VIII, Número 22. Janeiro/Março de 2010.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Filipe Alberto. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o presente. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 115-144.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006, reimpressão 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Maria Carmen; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Org.). **Educação Infantil**: p'ra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998. 151p.

_____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Plantando em solo fértil. In: PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Pátio**. ARTMED Editora S.A. Ano VIII. Número 22. Janeiro/Março de 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei nº 9394, de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998a. 3º vol.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 022/98 de 17 de dezembro de 1998**. 1998b. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. nº 04/2000, 16 de fevereiro de 2000**. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. 2007a. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. 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. 135 p.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. nº 5, de 17 de dezembro 2009**. 2009a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. nº 20, de 11 de novembro de 2009.** 2009b. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. 2009c. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: dez. 2012.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2013.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural.** Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Coleção Travessia do Século. Campinas: Papirus, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; NETTO, Ana Maria (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. p. 357-370.

_____. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina Ed., 2007.

COTRIM, Nevione. **O espaço na educação infantil: entre tensões e concepções.** 2010. 1v. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orientadora: Denise Silva Araújo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC Goiás, 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ROCHA, Eloisa Candal. Bases Curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. **Revista criança: do Professor de educação infantil**, Ministério da Educação, Brasília, nº 43, p. 10-11, agosto, 2007.

DANTAS, Eugênia Maria; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Território e Territorialidades: abordagens Conceituais.** Caderno do Professor. Programa de Educação à distância. UFRN/ UEPB, 2008. Biblioteca Central "Zila Mamede".

DORNELES, Leni Vieira. Sobre Meninas no papel: inocentes/erotizadas? As meninas de hoje. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 1-350, set./dez., 2010.

DRUMOND, José Cosme. **Arquiteturas e espaços na constituição de currículos escolares**. 2007. 1v. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes. Biblioteca Depositária: UERJ, 2007.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia do mundo atual. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o presente**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-170.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Docência Universitária: (Im)possibilidades e desafios**. São Leopoldo: UNISINOS. s/d.

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.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos: Espaço-Educação**. São Paulo: ANNABLUME, 1994.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2005.

FREYBERGER, Adriana. **A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil**. 2005. 1v. 174 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Orientadores: Julia de Fatima Domingues Basto de Oliveira Formos; Tizuko Morchida Kishimoto. Biblioteca Depositária: FEUSP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FROEBEL, F A. **A Educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001. 238 p.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GANDINI, Lela. 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: Artmed, 1999. p. 145-158.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 395 p.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Departamento de Geografia Universidade Federal Fluminense. Trabalho desenvolvido no âmbito das pesquisas do NUREG (Núcleo de Estudos sobre Regionalização e Globalização), coordenado por Rogério Haesbaert, s/d. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/74/72>. Acesso em: 15 mai. 2012.

HORN, Maria da Graça. **O papel do espaço na formação da ação pedagógica do educador infantil**. Tese (Doutorado em Educação) -- UFRGS-Repertório Digital, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1646/000354223.pdf?sequence=1>. Acesso em 14 de abr. de 2013.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Construindo espaços para brincar, pensar e criar na educação infantil. In: XIV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços para brincar, pensar e criar na educação infantil. Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2013.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade Filho. **Linguagens Geradoras**. Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Vol. 1, 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da infância, entre o humano e o inumano. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 1-350, set./dez., 2010.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil**. A Arte do Disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LAURO, Bianca Recke. **A Diversidade no/do Cotidiano de Creche:** Identidades, Conhecimentos e Espaços Tempos. 2007. 1v. 144p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Juiz de Fora. Orientadora: Luciana Pacheco Marques. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFJF, 2007.

LOCATELLI, Thiago. **A formação inicial do professor de Educação Física.** 2012. 62 p. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 de maio de 2012.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MINAYO, M.C.S. et al. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 31. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

NARODOWSKI, Mariano. Um corpo para a Instituição Escolar. In: **Infância e poder:** a conformação da Pedagogia Moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001, 200p.

NETO, Nécio Turra. **Múltiplas Trajetórias Juvenis em Guarapuava:** Territórios e Redes de Sociabilidade. 2008. 533 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente: [s.n], 2008.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.); HAMELINE, Daniel; SÁCRISTAN, Gimeno J.; ESTEVE, José M.; WOODS, Peters; CAVACO, Maria Helena. **Profissão Professor:** Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1991.

_____. **Os professores e sua formação profissional.** Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos Professores**. S/ed., 2011. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: maio de 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Supervisão e Currículo, PUCSP, São Paulo, 1996.

_____. Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**, n° 52, ISSN: 1022-6508, set/dez, 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie52a03.htm>>. Acesso em: 18 de mai. de 2013.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil**. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência. 2009. 1v. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Marina Graziela Feldmann. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP, 2009.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, Ver. Sociol., USP, São Paulo, 11(1): 189-195, maio de 1999.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Gandini (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **"Falou, tá falado!"** As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2007. V. 1 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Ceará. Orientadora: Sílvia Helena Vieira Cruz, 2007.

SANTOS, Tatiana Schuhl dos. **EQUIPA: um coletivo docente reflexivo e transformador na escola pública.** 2008. 1v. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora: Cleoni Maria Barboza Fernandes, São Leopoldo, RS, 2008.

SANTOS, Enoi Maria da Luz. **A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades.** 2013. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação Infantil na complexidade do real. In: **EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Revista Pátio.** ARTMED Editora S.A. Ano X. Número 32. Julho/Setembro de 2012.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo...** Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. 2010. 1v. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Sul de Santa Catarina. Orientador: Christian Muleka Mwewa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da Unisul, 2010.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 77-116.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis.** V. 4, nov. 2001, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2004.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural.** 2009. V. 1. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho, Marília, SP. Orientador: Suely Amaral Mello. Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.

VIRGINIO, Maria Helena da Silva. **Análise do conceito de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. Orientador: Marina Graziela Feldmann, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa com o objetivo de analisar e compreender como a (re) organização dos “Territórios Pedagógicos” pode contribuir na constituição da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Para isso, realizarei grupo focal com dez professores de Educação Infantil, observações e leitura de imagens coletadas nas observações. Esse material, após coletado será analisado, e seu conteúdo objeto de análise da pesquisa.

A pesquisadora responsável por realizar a coleta de dados é: **Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira** (mestranda do Programa de Pós-graduação da UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS da Linha Formação de Professores, Currículo e Prática Pedagógica), que é orientada pela Professora Dr^a. Mari Margarete Forster.

Sua participação é muito importante para a realização dessa pesquisa, por isso, gostaria de contar com a sua colaboração.

Por meio deste termo, declaro que fui informado (a):

- a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa, detalhados de forma clara e objetiva;
- b) de não ser identificado (a) em nenhum momento da pesquisa, sendo que todas as informações coletadas serão mantidas sob sigilo ético, não tendo o nome mencionado em nenhum momento;
- c) de que o material coletado, será utilizado exclusivamente para fins desta pesquisa, e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão;
- d) da possibilidade de ser prestado qualquer esclarecimento durante a realização da pesquisa.

(assinatura do participante)

São Leopoldo, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____ (nome do pai ou responsável) _____ (nacionalidade), _____ (estado civil), _____ (profissão), portador da cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, AUTORIZO o uso de imagem da minha filha(o) _____, matriculada na Escola Municipal de Educação Infantil Alice Maciel, situada no município de Taquara/ RS. A pesquisadora responsável por realizar a coleta de dados e imagens, em âmbito escolar é: Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira (mestranda do programa de Pós- Graduação da UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS- UNISINOS da Linha Formação de Professores, Currículo e Prática Pedagógica), que é orientada pela Professora Dr^a. Mari Margarete Forster. As imagens e vídeos decorrentes da pesquisa, serão feitas nas ações das crianças na Escola Infantil, e serão destinadas à divulgação, para uso exclusivo deste trabalho acadêmico da Universidade, ou demais eventos/ congressos/seminários e programações que desdobrem do trabalho de dissertação, desde que não haja desvirtuamentos da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, na modalidade de fotografias e pequenos vídeos.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem, e a imagem do(a) menor acima mencionado(a), e assino a presente autorização.

Taquara, ____ de _____ de 2013.

Assinatura dos pais ou responsáveis