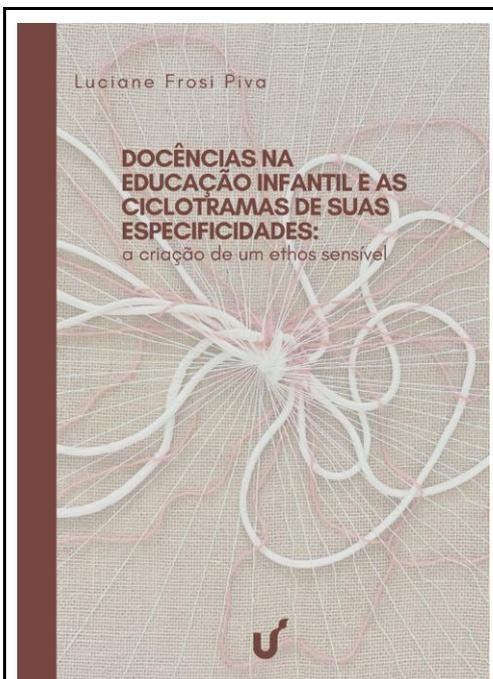


Luciane Frosi Piva

**DOCÊNCIAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS  
CICLOTRAMAS DE SUAS  
ESPECIFICIDADES:**  
a criação de um ethos sensível





**Autoras da capa:** Luciane Frosi Piva e Gabriela Frosi Piva

Inspirada na série *Ciclotramas* de Janaina Mello Landini. A interlocução com a artista, em relação às obras e, especialmente, a capa, se deu pelas redes sociais. Ao compartilhar a capa com a artista, ela gentilmente parabenizou e afirmou: “Você separou em dois planos, “o emaranhado e o radial”. A Ciclotrama está entre as duas coisas, interessante, mesmo radial ela interdepende num fluxo contínuo, sempre dividindo em dois grupos”.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)  
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**LUCIANE FROSI PIVA**

**DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CICLOTRAMAS DE SUAS  
ESPECIFICIDADES: a criação de um *ethos sensível***

São Leopoldo

2025

LUCIANE FROSI PIVA

**DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CICLOTRAMAS DE SUAS  
ESPECIFICIDADES:** a criação de um *ethos sensível*

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2025

P693d

Piva, Luciane Frosi.

Docências na educação infantil e as ciclogramas de suas especificidades : a criação de um ethos sensível / Luciane Frosi Piva. – 2025.

324 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”

1. Docências. 2. Especificidades das docências na educação infantil. 3. Ethos sensível. 4. Formação de professores. 5. Pesquisa (de)formação. 6. Professor de educação infantil. I. Título.

CDU 37

LUCIANE FROSI PIVA

**DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CICLOTRAMAS DE SUAS  
ESPECIFICIDADES:** a criação de um *ethos sensível*

Tese apresentada como requisito para obtenção  
do título de Doutora, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (Orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Betina Schuler  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio Fochi  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Samantha Dias de Lima  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

---

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter  
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

## **AGRADECIMENTO À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES/PROEX) - Código de Financiamento 001.

*A minha neta Helena, nascida nesse percurso, por ser luz, alegrar nossos dias e me fazer continuar acreditando e defendendo a Educação Infantil. A minha filha Gabriela por me permitir ser sua mãe e ter escolhido ser uma, tão zelosa. Ao meu amor, Rogério, por tantos sonhos sonhados e realizados, juntos. Este é mais um compartilhado nessa vida.*

## AGRADECIMENTOS

Contardo Calligaris aconselhou:

*Se você encontrar alguém disposto a caminhar na chuva do seu lado, não fuja,  
molhe-se!*

Para compor meus agradecimentos, escolho mais uma metáfora sensível e poética para esta tese. Com isso, passo a agradecer a cada “alguém” que se dispôs a caminhar do meu lado neste percurso do doutoramento, tanto nos dias de decisões difíceis, de dificuldades e de tristezas quanto nos de soluções, de trocas bonitas e de alegrias.

Agradeço pelas tantas pessoas do bem que o universo se encarregou de colocar em meu caminhar e que eu não fugi, que eu me deixei molhar, me inspirar, ser ajudada, ser abraçada, viver o compartilhar de conquistas!

E não faço isso somente porque existe uma parte da Tese para isso, mas porque preciso, pois realmente tenho pessoas maravilhosas me apoiando, me encorajando, me dando forças e me mantendo firme no meu propósito. Elas são muitas e igualmente especiais, mas preciso elencar uma ordem e não de importância, mas para lembrar de agradecer a todas e com todo merecimento porque compartilham comigo desse sonho.

Agradeço ao meu marido Rogério, um grande encorajador das minhas decisões, principalmente as acadêmicas, meu “Forte”, minha força em cada momento em que eu precisei renovar minhas energias e perceber o quanto sou capaz. Obrigada por me cuidar tanto! À minha filha Gabriela, nosso orgulho, por também me incentivar, me apoiar, por entender minhas necessidades de ausências, que me presenteou com minha linda neta - Helena e pela mãe zelosa que se tornou. Uma bebê que veio ao mundo para ser o que ela quiser e que vai ter todo amor e apoio para isso! Duas fortalezas no meu caminhar!

Agradeço aos meus pais, Danilo e Silene, e demais familiares de perto e de longe que mesmo sem a compreensão da dimensão desse processo entenderam minhas poucas visitas nesse tempo, mas que pretendo compensar! Ainda mais, agradeço a minha irmã Cristiane - desde o Natal de 2024 somos duas “manas-sorelle” - pelo quanto temos nos fortalecido e o quanto ainda podemos ser apoio uma da outra para guardarmos a dor pela partida da nossa irmã mais velha e a transformar em memórias de alegria e amor, no coração, como uma “alguém” única, inspiração de força e coragem.

Agradeço a minha sogra, cunhados, cunhada Clarissa e sobrinha e afilhada Laura pelo carinho e paciência pelos muitos convites de visitas e passeios que precisaram ser adiados.

Agradeço minhas amigas queridas Giseli Moehlecke e Silvia Kunrath por serem inspirações e companheiras, duas grandes professoras, diretoras das escolas em que atuei, hoje merecidamente aposentadas. Agradeço a colega Carla Doebber, que também conheci na escola, que sempre me acompanha e nos queremos bem, mesmo que de um pouco mais longe. Amizades além da vida, que vibram por minhas conquistas e me cuidam. Elas me fizeram conhecer o verdadeiro sentimento e valor da amizade. Minha admiração por todos os “alguéns” que significam na minha vida.

Minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo - SMED/NH pelo apoio na dispensa para estudos, aos colegas das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo que realizo assessoria pedagógica, pela compreensão e aos meus colegas da SMED pela preocupação e cuidado comigo. Em especial, aos colegas da Educação Infantil: Claudia Caroline Closs, Igor Diavan Barros, Gilmara de Campos Goulart, Júlia Stein, Luciane Varisco Focesi, Letícia Caroline Streit e Regina Gabriela Gomes por todo carinho, pela paciência, pelo acolhimento e pela escuta.

Agradeço aos colegas participantes do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), em especial ao fundador e coordenador Prof. Dr. Paulo Fochi, meu amigo, pelas oportunidades, pelo conhecimento junto a esse grupo tão potente, seletivo e corajoso e por tudo o que tenho aprendido em companhia. Desse grupo tão comprometido por uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, agradeço a querida Ivana C. Vidor Marques pelo amor e reciprocidade com que vibramos pelas conquistas uma da outra e, como dissemos, pelo presente desse encontro de outras vidas.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, com P maiúsculo, literalmente, por aceitar molhar-se na chuva comigo. Por me ajudar a olhar cada detalhe, melhorar a cada escrita, a cada orientação, por ser uma pessoa “alguém” disposta a cada vez mais qualificar essa tese. Tenho um profundo afeto pela pessoa que és, uma gigante motivadora ao meu lado para fazer uma “Ciclotrama bem bonita”! Obrigada por acreditar em mim, por me apoiar nas decisões mais difíceis e importantes neste percurso, por ser para mim, acolhimento, afeto, paciência, carinho, abraço, por compartilhar conhecimentos e pelo aceite de me orientar, disposta a molhar-se comigo. Tudo isso me fez uma pessoa pesquisadora e profissional melhor, ainda mais, com a generosidade e as experiências que compartilhou comigo. Um privilégio de poucos! E eu me sinto lisonjeada! Mais uma amizade do doutorado para a vida, com toda certeza!

Agradeço aos professores que aceitaram fazer parte da Banca de Defesa e aos que, desde a qualificação do projeto de tese contribuíram com toda generosidade e tempo, com proposições muito importantes para a elaboração da mesma: Profa. Dra. Betina Schuler, Prof. Dr. Paulo Sérgio Fochi, Profa. Dra. Samantha Dias de Lima e a Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

Agradeço aos professores do PPG em Educação da Unisinos, pelas possibilidades e conhecimentos sobre a docência e para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço a todos os colegas do Grupo de Pesquisa, em especial aos que estiveram mais tempo acompanhando meu percurso: Ana Laura Becker da Silva, Caroline Haussmann, Eduarda Sebastiany, Elilian Basílio, Gabriela Saueressig, Marcelo Matos, Queila Martins, Raphaela Souza, Sabrina B. de Mello Hetti Bahia, Tiago Locatelli, Viviane C. Paim e Vinícius Borba. Pessoas “alguém” como as que agradei desde o início, por estarem ao meu lado, ouvindo minhas angústias, trocando ideias e discutindo possibilidades. Pesquisadores éticos, comprometidos e cooperativos, tanto com suas pesquisas como nas contribuições para a educação e para o mundo. Pessoas que vão continuar no meu caminhar. De modo mais afetoso, agradeço às colegas Eduarda Sebastiany e Viviane C. Paim, pelas muitas parcerias nas escritas, em apresentações de trabalhos e publicações, mas especialmente na generosidade recíproca na leitura crítica dos meus escritos e pela amizade que perdurará para a vida.

Agradeço ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos/CNPq), pelos momentos de debate teóricos e trocas de experiências importantes para compor essa tese.

Agradeço às professoras pesquisadoras da Educação Infantil de São Leopoldo pelo aceite em participar da pesquisa e pelas lindas parcerias, trocas e experiências compartilhadas, indispensáveis para a realização desta tese.

Agradeço, com muito carinho, a Janaina Mello Landini, artista talentosa, por suas incríveis obras, especialmente as da série *Ciclotramas*. Também, pela atenção e conversas tão inspiradoras que contribuíram ainda mais para o processo e resultado da tese.

### As Ciclotramas de Janaina Mello Landini

Desde 2010, eu venho desenvolvendo uma pesquisa que eu chamo de ciclotrama. A raiz dessa ideia é uma repetição cíclica de uma trama que tende ao infinito. Então, à medida que ele caminha, se divide em dois, em dois, em dois, em dois, em dois, até chegar ao indivisível e é aí que eu paro, porque é um material finito e, assim, a gente vai lidar com essas questões de finitude ou o que forma o todo. A primeira série foi a série impregnação. Nessa série era muito importante ter a leitura clara da forma que a ciclotrama se desenvolvia. Era como se fosse uma fórmula matemática escrita num papel branco, e a corda era excessivamente longa e fazia um amontoado no chão, tinha esse momento de objeto no mundo e dali partia essa ciclotrama que fazia uma leitura direta sobre os elementos que compunham essa corda. O segundo momento foi quando eu me aproximei dos livros de anatomia. Ali surgem as aglomerações. O que já estava muito bem entendido na fase das impregnações, passou a ser sobreposto, aglomerado. Foi nos livros de anatomia e nas pesquisas sobre as dinâmicas dos fluidos de circuitos fechados que eu entendi que ela estava dentro do meu processo também. Então foi por isso que as cordas passaram a vir de dentro dos tecidos. Nas aglomerações, as formas das ciclotramas já não eram mais arborescentes, mas já passaram a ser mais coesas, mais concisas. Numa terceira fase, eu chamo de expansão. Nesse momento, eu já estou interessada no comportamento humano, histórico e espacial. É interessante observar as diversas formas de estar no mundo que esses indivíduos criam e se relacionam, de forma individual e de forma coletiva. Então aqui eu troco o canvas das impregnações ou os linhos das aglomerações por um tecido chamado *dacron*, que é para fazer vela de barco. E as cordas são as mesmas cordas náuticas em variadas gamas e de cor e diâmetro e elas, apoiadas aqui, nesse aqui agora, dali elas partem para a tela para formar as cartografias individuais de cada uma delas, determinada pela capacidade de expansão de cada uma, uma vez que isso está intrinsecamente relacionado com o número de fios delas. Nesse *dacron*, tem um bordado branco das linhas dos mapas de Portolano usados no século XII, XIII para navegação. Uma quarta fase eu chamo de palíndromos. Nos palíndromos, eu parto desse fio único, construo a minha corda e desfaço a corda em ciclotrama. [...] É essa relação mesmo de *ciclocontinuum*, de continuidade. No quinto momento eu acho que foi a hora de olhar para trás. Nesse momento a ideia foi realmente retomar a matemática e falar sobre as fibonaccis, essa regra que está presente na natureza. Eu continuo não usando as cordas mas volto para o canvas e escrevo realmente no canvas, porque eu acho que é a forma de evidenciar a estrutura colocada (Landini, 2020a).

## RESUMO

Esta tese investiga como as professoras expressam suas concepções e se posicionam sobre as especificidades das docências na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada *com* professoras pesquisadoras da Educação Infantil pública do município de São Leopoldo, em encontros no Laboratório de Docências Contemporâneas - LABDOC (Unisinos/CNPq), desenvolvido em duas fases, nos anos de 2022 e 2023. A problemática da pesquisa foi: *Como as professoras, a partir dos experimentos e experiências no LABDOC, se expressam e se posicionam frente às especificidades das docências na Educação Infantil?* Os referenciais da pesquisa foram os estudos sobre as Docências Contemporâneas, o Campo da Educação Infantil e os Estudos da Infância e da Criança. Assume-se a concepção de docências como uma experiência complexa, cicl tramada com muitos fios de sentidos produzidos sempre em relação com a formação, a constituição docente e os conhecimentos junto à criança e seu grupo, em contextos desafiadores. Uma docência que demanda da professora um modo de ser e estar inteira aos processos junto às crianças, em que o acolhimento, a disponibilidade e a escuta contribuem para a criação de um *ethos sensível*. Expresso na constituição de um clima, uma atmosfera, uma cultura do sensível na relação professora-criança com a sua turma, bem como suas singularidades, pluralidades e complexidades, por isso Docências no plural. Um *ethos sensível* porque é condição da trama, na formação da professora da Educação Infantil, contemplando conhecimentos da Pedagogia e da Educação Infantil, com as linguagens e os conhecimentos da área da Arte, em tramas nesse *ethos sensível*. É a dimensão estética da docência que produz, pelo sensível, a incorporação dessa docência que é também sensível. A abordagem teórico-metodológica seguiu os princípios da pesquisa (de)formação. A partir dos conceitos de Artesania (Sennett, 2021) e de Ciclotrama (Landini, 2020) foi possível pensar o exercício das docências, como o fazer bem feito e autoral produzidas por uma experiência estética e a pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. O material empírico para as análises foi produzido a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: as transcrições dos encontros formativos no LABDOC, o material produzido neste Laboratório e os advindos dos escritos e registros individuais a partir dos experimentos e experiências das professoras. Para operar como uma lente, nas análises, utilizou-se uma matriz teórico-metodológica, em Ciclotrama, que possibilitou mostrar e criar uma Ciclotrama das Docências na Educação Infantil composta por especificidades em uma trama de relações em fios de sentidos de sustentação, suspensão e tensão, aberta a tantas e novas conexões possíveis. Especificidades

entendidas como características peculiares das docências na Educação Infantil. Além disso, as análises possibilitaram elaborar argumentos para defender a seguinte tese: A experiência de uma *formação como (de)formação em Laboratório, com professoras*, potencializa a sua formação e a sua constituição docente e possibilita o interrogar-se, expor-se, (de)formar-se e o reposicionar-se como professora movida pela complexidade, sensibilidade, autoria e criação das docências na Educação Infantil. Tanto a docência como as suas especificidades, se constituem em ciclotramas, em relações de *sustentação, suspensão e tensão* com o outro e em coformação. Envolve uma trama complexa e autoral de relações em Ciclotrama, porque - é arte, é criação, é conhecimento, é experiência, é sensibilidade, é saber-fazer desenvolvida em um *ethos sensível*.

**Palavras-chave:** docências; professor de educação infantil; especificidades das docências na educação infantil; pesquisa (de)formação; formação de professores; ethos sensível.

## ABSTRACT

This thesis investigates how teachers express their conceptions and position themselves regarding the specificities of teaching in Early Childhood Education. The research was conducted with teacher-researchers from public Early Childhood Education in the municipality of São Leopoldo, through meetings at the Contemporary Teaching Laboratory - LABDOC (Unisinos/CNPq), developed in two phases, in the years 2022 and 2023. The research problem was: *How do the teachers, through experiments and experiences in LABDOC, express themselves and position themselves in relation to the specificities of teaching in Early Childhood Education* The research was based on theoretical frameworks related to Contemporary teaching, the Field of Early Childhood Education and Studies on Childhood and Children. The concept of teaching is assumed to be a complex experience, interwoven with many threads of meaning produced always in relation to teacher training, the teaching constitution, and knowledge with children and their groups in challenging contexts. A teaching that requires the teacher to be fully present in the processes with the children, where reception, availability, listening, contribute to the creation of a *sensitive ethos*. Expressed in the constitution of a climate, an atmosphere, a group of sensitivity in the teacher-child relationship, acknowledging their singularities, pluralities, and complexities, hence the term teachings in the plural. A sensitive ethos because it is a condition of the trama, in the training of the Early Childhood Education teacher, contemplating knowledge of Pedagogy and Early Childhood Education, with the languages and knowledge of the area of Art, in plots in this *sensitive ethos*. It is the aesthetic dimension of teaching that produces, through the sensitive, the incorporation of this teaching that is also sensitive. The theoretical-methodological approach followed the principles of (de)formation research. Based on the concepts of Craftsmanship (Sennett, 2021) and Ciclotrama (Landini, 2020), it was possible to think about the exercise of teaching, as well-done and authorial work produced by an aesthetic experience and research in different areas of knowledge. The empirical material for the analyses was produced using the following methodological procedures: transcriptions of formative meetings in LABDOC, material produced in this laboratory, and records and notes from the teachers' experiments and experiences. To operate as a lens in the analyses, a theoretical-methodological matrix in Ciclotrama was used, which allowed for the creation of a Ciclotrama of Early Childhood Education teachings through specificities in a web of relationships formed by threads of meaning - *sustainment, suspension, and tension* - open to countless new possible connections.

Specificities are understood as peculiar characteristics of teaching in Early Childhood Education. Furthermore, the analyses allowed the formulation of arguments to defend the following thesis: The experience of training as (de)formation in a Laboratory with teachers enhances their professional development and teaching constitution, enabling questioning oneself, exposing oneself, (de)forming oneself and repositioning oneself as a teacher driven by complexity sensitivity, authorship and creation of teaching in Early Childhood Education. Both teaching and its specificities constitute *ciclotramas*, composed of specificities in a web of relationships formed by threads of meaning - *sustainment, suspension and tension* - with others and in co-formation. It involves a complex and authorial plot of relationships in *Ciclotrama*, because - it is art, it is creation, it is knowledge, it is experience, it is sensitivity, it is know-how developed in a *sensitive ethos*.

**Keywords:** teaching; early childhood education teacher; specificities of teaching in early childhood education; research (de)formation; teacher education; sensitive ethos.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grupos temáticos e conceitos das Dissertações e Teses .....	60
Figura 2 – Ciclotrama 168 (palíndromo).....	130
Figura 3 – Ciclotrama 141 (épura) .....	133
Figura 4 – Ciclotrama da pesquisa .....	138
Figura 5 – Matriz teórico-metodológica em Ciclotrama .....	159
Figura 6 – Matriz teórico-metodológica em Ciclotrama .....	165
Figura 7 – Ciclotrama coletiva das docências na Educação Infantil .....	284
Figura 8 – Ciclotrama da docência - PPEI 6 .....	287
Figura 9 – Ciclotrama da docência - PPEI 11 .....	289
Figura 10 – Ciclotrama da docência - PPEI 7 .....	290
Figura 11 – Ciclotrama da docência - PPEI 8 .....	290
Figura 12 – Ciclotrama da docência - PPEI 3 .....	291
Figura 13 – Ciclotrama das especificidades das docências na Educação Infantil .....	297
Figura 14 – Docências na Educação Infantil e as Ciclotramas de suas especificidades: a criação de um <i>ethos sensível</i> .....	299

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações BDTD .....	55
Quadro 2 – Teses BDTD .....	56
Quadro 3 – Artigos da <i>Academic Search Complete</i> .....	57
Quadro 4 – Artigos da ANPEd .....	59
Quadro 5 – Principais resultados dos artigos.....	70
Quadro 6 – Proposta e carga horária da fase I do LABDOC 2022 .....	145
Quadro 7 – Pautas da fase I do LABDOC 2022 – Educação Infantil .....	146
Quadro 8 – Proposta e carga horária da fase II do LABDOC 2023 .....	148
Quadro 9 – Pautas da fase II do LABDOC 2023 – Educação Infantil .....	149
Quadro 10 – Especificidades para a criação da Ciclotrama das docências na Educação Infantil em fios de sentido .....	167
Quadro 11 – O que sustenta sua docência na EI aliada à ideia de Ciclotrama .....	170
Quadro 12 – Percepções sobre o que sustenta suas docências na EI.....	173
Quadro 13 – Conexões sobre os modos de acolher na EI .....	178
Quadro 14 – Modos como realizam o acolhimento na EI .....	180
Quadro 15 – Modos de acolher as crianças e as famílias na EI.....	184
Quadro 16 – O acolhimento na Ciclotrama da docência coletiva .....	186
Quadro 17 – Relação que a PPEI 6 estabelece com as crianças em sua docência .....	191
Quadro 18 – Concepções de crianças e suas linguagens .....	197
Quadro 19 – Apresentação da PPEI 7 sobre o que sustenta a sua docência na EI .....	200
Quadro 20 – Apresentação da PPEI 7 sobre a cena em que se vê referência das crianças ....	202
Quadro 21 – A escuta afetiva na docência da EI.....	204
Quadro 22 – Registro individual .....	206
Quadro 23 – Apresentação da PPEI 3 sobre o que sustenta a sua docência na EI .....	210
Quadro 24 – Registro individual .....	212
Quadro 25 – Apresentação da PPEI 6 sobre o que sustenta a sua docência na EI .....	212
Quadro 26 – Discussão sobre as cenas em que se viam referência das crianças.....	215
Quadro 27 – Apresentação da PPEI 3 sobre as cenas em que se vê referência das crianças .	217
Quadro 28 – Registros sobre intencionalidade pedagógica no planejamento .....	221
Quadro 29 – Exercício do pensamento sobre a docência na EI.....	223
Quadro 30 – Exercício do pensamento sobre planejamento.....	224

Quadro 31 – Exercício do pensamento sobre planejamento.....	226
Quadro 32 – Apresentação do planejamento da PPEI 6.....	229
Quadro 33 – Concepções de intencionalidade pedagógica no planejamento.....	233
Quadro 34 – Discussão sobre a organização de cada escola das PPEI.....	238
Quadro 35 – Apresentação de discussão e registro sobre pontos essenciais do planejamento .....	241
Quadro 36 – Plano de Trabalho para Infantil 5.....	245
Quadro 37 – Relato da PPEI 6 sobre uma proposta vivida com as crianças.....	248
Quadro 38 – Apresentação da PPEI 5 sobre a cena que sustenta sua docência.....	250
Quadro 39 – Apresentação da PPEI 3 sobre a cena que sustenta sua docência.....	252
Quadro 40 – Discussões sobre as características da docência na EI.....	254
Quadro 41 – Continuidade das discussões sobre as características da docência na EI.....	255
Quadro 42 – Carta de Intenções.....	261
Quadro 43 – Campos de experiências no planejamento.....	263
Quadro 44 – Plano de Trabalho para Infantil 5.....	264
Quadro 45 – Plano de Trabalho para Infantil 5.....	265
Quadro 46 – Exercício do pensamento sobre infância.....	267
Quadro 47 – Registro sobre a cena que sustenta a docência.....	270
Quadro 48 – Discussão sobre a Ciclotrama da docência coletiva.....	271
Quadro 49 – Contexto do espaço escolar e da organização do trabalho.....	274
Quadro 50 – Desafios de suas docências na EI.....	278
Quadro 51 – Discussão de alguns dos desafios de suas docências na EI.....	280
Quadro 52 – Relato da experiência de criação da Ciclotrama de suas docências na EI.....	285
Quadro 53 – Apresentação da Ciclotrama da PPEI 6.....	287

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Total Dissertações e Teses BDTD.....	54
Tabela 2 – Total Artigos EBSCOhost e ANPEd.....	57

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Coronavírus
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GIPEDI	Grupo de Pesquisa Institucional de Pedagogias, Docências e Diferenças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LABDOC	Laboratório de Docências Contemporâneas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NH	Novo Hamburgo
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEI	Professora Pesquisadora da Educação Infantil
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
R2	Regente Dois
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos

RME/NH	Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo
RME/SL	Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo
RP	Residência Pedagógica
RS	Rio Grande do Sul
SL	São Leopoldo
SMED/NH	Secretaria Municipal de Ensino de Novo Hamburgo
SMED/SL	Secretaria Municipal de Ensino de São Leopoldo
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCE/RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTANDO OS FIOS PARA A CICLOTRAMA DAS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>22</b>
<b>1 O QUÊ E COMO CICLOTRAMAR: AS CURIOSIDADES E AS INCERTEZAS QUE ME MOVEM.....</b>	<b>33</b>
1.1 AS TRANSIÇÕES E AS CONTINUIDADES DESSA PESQUISADORA: CICLOTRAMA PROFISSIONAL, FORMATIVA E ACADÊMICA .....	35
1.2 ESCOLHAS PARA A CICLOTRAMA DA PESQUISA.....	39
<b>2 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS .....</b>	<b>52</b>
2.1 REVISÃO DE LITERATURA PARA CICLOTRAMAR A PESQUISA.....	52
2.2 FIOS E BRECHAS PARA A TRAMA DA PESQUISA: DISSERTAÇÕES E TESES ENTRELAÇADAS .....	59
2.3 MAIS FIOS E PONTOS PARA A TRAMA INVESTIGATIVA: O QUE DIZEM OS ARTIGOS .....	69
<b>3 CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S) NO CONTEMPORÂNEO .....</b>	<b>74</b>
3.1. A(S) CRIANÇA(S) NO CONTEMPORÂNEO .....	76
3.2 INFÂNCIA(S) NO CONTEMPORÂNEO.....	82
<b>4 DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES EM CICLOTRAMAS E ARTESANIAS .....</b>	<b>90</b>
4.1 AS FUNÇÕES DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	90
4.2 CICLOTRAMAS E ARTESANIAS: FIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	103
4.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	115
4.4 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	122
<b>5 CICLOTRAMA INVESTIGATIVA (DE)FORMAÇÃO: O PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>129</b>
5.1 A PESQUISA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL E CARACTERÍSTICAS DO GRUPO .....	138
5.2 O LABDOC: ESPAÇO POTENCIAL PARA A PESQUISA (DE)FORMAÇÃO .....	143
5.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS CICLOTRAMADOS NA PESQUISA .....	161

<b>6 ESPECIFICIDADES DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EXPRESSAS E POSICIONADAS COM AS PROFESSORAS PESQUISADORAS.....</b>	<b>165</b>
6.1 FIOS DE SENTIDOS DE SUSTENTAÇÃO.....	168
6.1.1 O acolhimento e seus modos de acolher e ser acolhido .....	176
6.1.2 A criança e seus direitos .....	189
6.1.3 A escuta na relação professora-criança .....	199
6.1.4 Dar presença na relação com as crianças.....	209
6.2 FIOS DE SENTIDOS DE SUSPENSÃO.....	219
6.2.1 Planejar: a intencionalidade pedagógica da professora .....	221
6.2.2 Tempos das crianças e da escola .....	231
6.2.3 O brincar e o educar.....	244
6.3 FIOS DE SENTIDOS DE TENSÃO.....	259
6.3.1 Legislação e normativas das docências .....	260
6.3.2 Conhecimentos para e com a infância .....	267
6.3.3 Espaços e relações na escola .....	272
6.4 AS CICLOTRAMAS DAS DOCÊNCIAS DAS PROFESSORAS PRODUZIDAS POR ESPECIFICIDADES EM FIOS DE SENTIDOS.....	282
<b>7 EMARANHADOS DA TRAMA COMPLEXA DA DOCÊNCIA: QUE FIOS AINDA É POSSÍVEL CICLOTRAMAR? .....</b>	<b>293</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>302</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>322</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....</b>	<b>323</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA SMED/SÃO LEOPOLDO .....</b>	<b>324</b>

## APRESENTANDO OS FIOS PARA A CICLOTRAMA DAS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A experiência de uma *formação como (de)formação em Laboratório*, com professoras, potencializa a sua formação e a sua constituição docente e possibilita o interrogar-se, expor-se, (de)formar-se e o reposicionar-se como professora movida pela complexidade, sensibilidade, autoria e criação das docências na Educação Infantil. Tanto a docência como as suas especificidades, se constituem em ciclotramas, em relações de *sustentação, suspensão e tensão* com o outro e em coformação. Envolve uma trama complexa e autoral de relações em Ciclotrama, porque - é arte, é criação, é conhecimento, é experiência, é sensibilidade, é saber-fazer desenvolvida em um *ethos sensível*.

Como um convite ético e estético que me permitiu viver na elaboração desta pesquisa, o faço com essa abertura a partir da epígrafe da tese que defendo. Um convite ao emaranhado dos fios das Ciclotramas, que utilizo como metáfora teórico-metodológica da investigação, viva e interconectada na docência complexa das professoras pesquisadoras da Educação Infantil (EI) e as especificidades interconectadas em fios de sentidos que elas escolhem tramar em suas docências autorais.

A Arte faz parte da minha existência há poucos anos, menos como professora de crianças pequenas. Adentrar nessa área do conhecimento, que no início parece inalcançável, e nessa dimensão estética que o contato com exposições, obras, artistas, museus, me permitiram valorizar a sensibilidade e entender que eu precisava cuidar para aprender e assim ampliar o meu repertório pessoal e profissional. Isso aliado ao entendimento de que a estética está no nosso fazer humano, nas pequenas coisas do cotidiano, naquilo eu vivi na infância: o cheiro e o fazer o pão, o colher as flores e o pinhão, o juntar folhas secas do chão, o brincar na chuva e que não é assim tão inalcançável quanto eu pensava quando fui desafiada a trabalhar arte com as crianças pequenas (Corrêa; Ostetto, 2018).

Diante desse aparato e minhas inquietações, o desafio dessa pesquisa foi pensar na relação que as professoras estabelecem com cada criança<sup>1</sup> e junto a um grupo de crianças,

---

<sup>1</sup> Utilizo a expressão criança na tese também para me referir às crianças que frequentam a escola, mesmo compreendendo que a denominação “aluno” trata-se de uma marca de seu pertencimento a uma instituição. O grupo de pesquisa de orientação do qual faço parte defende o termo criança-aluno, por considerar que todas as crianças que estão na instituição de ensino, ou seja, na escola, são, também, alunos. A condição problemática é o que se considera na concepção de criança-aluno na EI. No entanto, o grupo concorda que a EI não pode ser equiparada com o Ensino Fundamental. Mesmo assim, opto pelo uso do termo criança por uma questão política em defesa das lutas do Campo da EI, que, até agora, tenho me vinculado. Saliento que, mesmo quando as professoras desta pesquisa referem-se às crianças das suas turmas como “alunos”, não demonstram apagar a criança, preponderante até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma criança bebê, uma criança em determinada faixa etária, continua sendo criança mesmo ocupando outros contextos sociais.

envolvidos com conhecimentos sobre o mundo, sobre seu próprio conhecimento e de seu desenvolvimento como ser humano, com um objetivo comum de viver um conjunto de experiências educativas, sob o olhar e funcionamento das normativas de um país, por isso, institucionalizadas, mas nem por isso, seguidas como um manual.

Haveria algo nessas relações, que chamamos de docências da EI, que são específicas desta etapa da Educação? Mais fácil e recorrente, sempre foi olhar para o currículo desenvolvido nesta etapa e selecionar os “Campos de Experiências”, “os conteúdos”, o “recorte curricular”, que as legislações normatizam e que cada instituição precisa desenvolver.

Mas, o que pretendi investigar junto a um grupo de professoras foram as docências na EI, que não comporta apenas a seleção curricular, mas tudo que envolve a docência. A docência pode ser apresentada inicialmente como uma função desenvolvida pela pessoa responsável pelo ensino nesta etapa da educação, que na organização educacional chama-se professor ou professora. O que cada uma dessas professoras sabem, pensam e fazem como docência nessa etapa?

Então, saber o que se entende por docência na EI foi necessário para selecionar o que seria comum e o que seria específico. Mas, para esse investimento de pesquisa, foi necessário olhar com mais atenção para o que assumimos como docência nesta etapa, saber que a perspectiva em que concebo a criança, a professora e a importância que dou ao mundo, à natureza dão outros contornos a essa resposta. O que entendo por ensino, aprendizagem, educação e como cada criança se movimenta para conhecer? Como entendo a educação de crianças na escola, a relação com a professora, o tempo e espaços, as experiências e as formas de organização desta vida escolar?

Por isso, meu convite é para que pensem comigo e com esse grupo de professoras com as quais desenvolvi o Laboratório sobre tais questões, pois esse grupo de professoras envolvidas na pesquisa, trazem dados que nos possibilita exercitar o pensamento para ao menos minar nossas convicções e pensar de outros modos o que entendemos como docências na EI e suas especificidades.

Ciclotramar uma investigação para tecer uma Tese *com* professoras pesquisadoras da EI: ousar aplicar a ciclotrama em sua forma verbal para explicitar que a tomo como uma ação; como uma investigação com o tema das docências de professoras<sup>2</sup> da EI na

---

<sup>2</sup> Assumo o termo professora(s) para me referir ao profissional que atua na Educação Infantil, tanto pelas defesas da Linha de Estudos, em que a flexão de gênero objetiva dar visibilidade às relações entre docência e gênero, dado que o número de professores homens na Educação infantil ainda ser muito reduzido, quanto pelas crenças políticas que defendo como pesquisadora e atuante do Campo. O que difere da compreensão de se considerar a mulher como a pessoa naturalmente qualificada para a função docente.

Contemporaneidade<sup>3</sup>. São ações de uma pesquisa que levam a uma criação. Ciclotramar os fios de sentidos das especificidades das docências acionadas pelas professoras de EI, mas ao mesmo tempo, viver uma experiência coformativa entre as professoras em que se pretende que cada professora repense, analise, desconstrua os processos envolvidos em sua docência para que possa criar com a ciclotrama, a sua marca docente, a sua docência na EI e em conformação com os pares. O ciclotramar é ação contínua que tende ao infinito assim como entendo a constituição docente em diversos processos de transição. Inicia com nosso nascimento como humano, pois essa humanidade é uma marca permanente e contínua dessa docência, depois durante todo o processo formativo e de vida vamos nos constituindo como sujeito aluno em contato com professores, sujeito que aprende com a cultura o que cada artefato vai os informando sobre o que é ser professor (rádio, jornal, TV, revistas, livros, etc.). Depois, vem a formação na escola em todos os níveis de escolarização. A formação inicial e continuada, a pós-graduação e a atuação como professora. Tudo isso, envolve o ciclotramar, que nunca terá fim. Já a ciclotrama, eu posso olhar para o momento que estou vivendo e tirar uma radiografia, uma cópia, congelar a experiência docente. Uma pesquisa tenta fazer isso. Por isso, nessa investigação vou envolver tanto o “ciclotramar” como a “ciclotrama” de cada professora e de cada grupo. Tudo isso, ficará mais explícito à medida que for desenvolvendo os capítulos desta Tese.

Essa é uma temática que se tornou foco da minha atenção acadêmica a partir do meu percurso profissional, formativo e acadêmico, assim como dos meus anseios em contribuir com esse campo tão caro e profícuo na constituição dos sujeitos que atuam nessa etapa e com suas tantas especificidades. É uma tentativa – uma ousadia de escrita e de criação da Ciclotrama das docências na Educação Infantil. O desafio foi ciclotramar as especificidades das docências dessas professoras participantes da pesquisa em fios de sentidos, mostrando o que é comum no processo educativo, desenvolvido pelas docências com humanos e o que é específico na docência da EI. Além disso, mostrar como as especificidades que as professoras expressam e posicionam sobre suas docências se tramam em fios de sentidos, compartilhados no coletivo, identificados e nomeados por mim, estão na criação da ciclotrama individual que as professoras escolhem para suas docências.

---

<sup>3</sup> Contemporaneidade é entendida, nesse contexto, a partir de Agamben (2009, p. 59, grifo do autor) “A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a *relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela”.

Após essas sinalizações iniciais, é preciso retroceder um pouco, para situar o contexto em que essa pesquisa foi realizada. Logo no início deste percurso, surge a pandemia mundial de Covid-19, impossibilitando a presencialidade e dando lugar às aulas remotas. Durante a pandemia, vivemos momentos de muitas incertezas, informações desencontradas e contestadas, por negacionismo ou desconhecimento do potencial do vírus. Somado a essas angústias, o sentimento de impotência e de muita tristeza por tantas mortes e perdas também preponderou. O isolamento físico iniciado em março de 2020 foi a medida de urgência diante do desconhecido e, por essa razão, a maior parte do mundo parou, e as escolas, bem como as Universidades, tiveram suas atividades interrompidas.

Logo, o ensino precisou ser efetivado de forma remota, o que lançou desafios imensos aos professores, também ampliando, como uma lente inimaginável, as desigualdades sociais do país e as restrições do acesso aos meios digitais pelas crianças e estudantes. Paralelo a isso, ações para a garantia dos anos letivos de 2020 e 2021 foram postas em prática, especialmente para tentar manter vínculos com suas comunidades, professores e crianças.

Nesse cenário, as escolas, de modo geral, foram retomando suas atividades mediante orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as de suas mantenedoras, em formatos e períodos de retorno em tempos diferenciados.

Com isso, modos de ser professora na EI foram impactados e meu olhar também foi tomando outros caminhos rizomáticos. Após meio ano de aulas de doutorado de forma on-line, no segundo semestre de 2021, iniciaram algumas aulas de modo simultâneo, com a possibilidade de assisti-las presencialmente com todos os cuidados e protocolos de saúde. Conhecer os colegas e professores, depois de tantas aulas virtuais, reverberou em energia e conexões necessárias para impulsionar nossas pesquisas e objetivos acadêmicos, bem como possibilitou que eu pudesse definir o foco da pesquisa.

Construí, então, desde a elaboração do projeto, uma tese que carrega sonhos, desejos e intenções de uma professora pesquisadora, em que tomo emprestado o conceito de Ciclotrama<sup>4</sup> (Landini, 2020a) e de Artesania (Sennett, 2021), para serem fios condutores de convicções que já desde o início orientaram essa pesquisa. Ou seja, o entendimento de que toda docência deveria ancorar-se em uma dimensão estética, ética e política (Loponte, 2013).

---

<sup>4</sup> O termo ciclotrama é um neologismo criado pela artista Janaína Mello Landini para descrever o trabalho que desenvolve desde 2010 em telas e instalações com cordas, fios e tramas e que tratarei com maiores detalhes no capítulo teórico e teórico-metodológico. Para saber mais: <https://www.mellolandini.com/ciclotrama-and-its-phases>. E: <https://www.mellolandini.com/>.

Ciclotrama é um termo cunhado pela artista Janaina Mello Landini (2020a) como conceito de trama cíclica que tende ao infinito em que o utiliza para desenvolver uma série de obras intitulada Ciclotramas nas quais utiliza um conjunto de cordas de diferentes materiais e espessuras, em um emaranhado de fios que se desfiam, se prendem e se suspendem em telas ou instalações. Tais Ciclotramas são possíveis pelo estudo da artista sobre diferentes áreas do conhecimento e convidam a diferentes pontos de vista, a depender do olhar de quem vê. Para Bruner (2008, p. 78) “Nesse sentido, e é em sentido limitado, podemos dizer que a arte não é um modo de comunicação porque cada indivíduo que observa uma obra de arte ou lê um poema trará a essa experiência a matriz da sua vida, que é única”.

Ao assumir a dimensão estética usando obras de arte e explorando várias experiências estéticas com as professoras, entendo, junto com as autoras, que:

O contato com as artes, como experiência, encoraja e desenvolve outros modos de pensar sobre a realidade do mundo no qual vivemos, abrindo espaço para diversos modos de expressão e provocando emoções, curiosidade e, também, a criatividade e a imaginação. Afinal, a “[...] imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos de nossos hábitos enrijecidos” (Eisner, 2008, p. 16) (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 26).

Essa dimensão da docência nos possibilita exercer o que chamamos de uma docência “encarnada” (Fabris, 2024), pois ela está intrinsecamente e visceralmente no corpo de quem a executa, tal como a que acontece durante a experiência estética que podemos viver com a arte e ou por meio de situações cotidianas, com a fruição de obras de arte, cenas da natureza e muitas outras formas estéticas. Mas, o que essa experiência estética nos proporciona é explorar e aprender pela sensibilidade. Ou como dizem as autoras citadas anteriormente:

Relacionada à própria existência, a sensibilidade não é algo que se ensina, mas que devemos cuidar para que se aprenda. A educação estética diz respeito à educação de si mesmo, das relações com os outros e o mundo: educamo-nos esteticamente para tornarmos-nos humanos e a medida em que nos fazemos humanos (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 26).

Assim, emerge um conceito inspiração, tanto para compor teórico-metodologicamente a pesquisa quanto para desenvolver a própria Tese das especificidades da Ciclotrama das docências na Educação Infantil em fios de sentidos, porque desenvolver uma pesquisa e exercer uma dada docência envolvem escolhas carregadas de saber-fazer, de estudo, de uma gama de conhecimentos e, principalmente, de uma ação autoral. E, especificamente, viver uma experiência com as crianças que é também estética. Da mesma forma, o conceito de artesanaria de Sennett (2021) compôs, junto à ciclotrama, essa convocação para que todas assumissem a

autoria de suas docências, mas também de suas próprias vidas, como um trabalho bem feito, de qualidade, por que é o melhor que conseguem fazer, pois dispensa tempo para pensar, criar e acompanhar o que criou para viver junto às crianças.

Aqui destaca-se a autoria não só para compor uma investigação, mas também para planejar a relação com as crianças e para ser professora que participa do desenvolvimento do sujeito humano criança e da formação da professora pesquisadora e pesquisada. Porque corroboro Fabris (2024, p. 33), pois nesse processo coformativo as professoras precisam vivê-lo ativamente, em clima de engajamento, de pertencimento, assim como estarem abertas para o expor-se, “[...] para o pensamento, para a criação e para a experiência do e no processo, tal qual como percorrer um caminho, com atenção e entrega”.

Nesse cenário, alia-se ao conceito anterior o de artesanania, de Fabris (2015), inspirado em *O Artífice*, de Sennett (2021), para pensar a qualidade do trabalho docente, “[...] intrinsecamente ligado com o ‘pensar-fazer’ e com uma atitude de ‘engajamento’ para fazer bem o trabalho” e em “[...] articulação entre o bem fazer e o pensamento, entre mão e cérebro, entre pensamento e ação [...]” (Fabris, 2015, p. 451-452). Para Nigris (2014, p. 140) é indispensável superar a dualidade ou dicotomia corpo-mente como tempo de fazer e o de pensar, no sentido de que os velhos esquemas de pensar as emoções e afetos como obstáculo para aprendizagem devem ser integrados porque “[...] é pelas emoções que se adquirem aprendizados e conhecimentos”. Por isso, me oriento em ambos os conceitos, de ciclotrama e de artesanania, para sustentar, desfilar e tecer, teórico-metodologicamente a pesquisa; conceitos ciclotramados desde a questão central da investigação às questões investigativas e aos possíveis novos encontros.

Dito isso, o objetivo principal da tese foi analisar como as professoras expressam suas concepções e se posicionam sobre as especificidades das docências na EI, como pistas e fios de sentidos para criar outras Ciclogramas. Um processo vivido pela pesquisa (de)formação, a qual permite uma abordagem mais aberta e receptiva às manifestações das professoras nos encontros em Laboratório, e, assume um tipo de pesquisa formativa pela “coformação” e (de)formação para que o participante que usar as ferramentas nos experimentos possam sair com condições de levar para suas escolas outras possibilidades de experiências, pois ele próprio, se transformou ou (de) formou.

Com essa intencionalidade, a pesquisa operou com os estudos sobre as docências contemporâneas (Fabris 2015, 2018, 2020a; Fochi, 2017, 2020a, 2020b; Barbosa, 2016; Hoyuelos, 2019; Castro, 2016; Schmitt, 2014), o campo da EI e os Estudos da Infância e da

Criança (Priore, 1999; Kuhlmann Junior, 2000; 2010; Dewey, 2023; Redin; Müller, 2007; Rogoff, 1993; 2005; Sarmiento, 2007) e sob a perspectiva pós-estruturalista (Varela; Alvarez-Uria, 1992; Bujes, 2011; Pagni, 2015).

Além disso, trago à baila autores contemporâneos que estudam a educação de uma forma mais ampla e a própria formação de professores (Biesta, 2018a; 2018b; 2020; Formosinho, 2001; 2002; 2014; 2018; Oliveira-Formosinho, 2002; 2007; 2011; 2018; Corazza, 2011; 2019; Nóvoa, 2004; 2021; 2022; 2023; Veiga-Neto, 1995; 2007; 2015) e outros que não, necessariamente, falam de educação, mas que contribuem para a discussão do modo como vivemos em sociedade (Sennett, 2012, 2021; Han, 2021) e que inferem nas discussões da Docência da EI. Aliados a esses campos do conhecimento estarão outros: os construídos pelas professoras e os que envolvem aspectos da responsabilidade pedagógica que elas assumem no exercício da docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças<sup>5</sup> tanto nas suas concepções e especificidades como na sua complexidade.

Ainda, permitem mostrar que dentre as especificidades na EI, por exemplo, o acolhimento, se dá em todos os níveis de ensino, mas na docência da EI, esta especificidade é diferenciada, tanto pela fase de vida de cada criança quanto pela concepção de educação nesta etapa, educar e cuidar são necessários em todos os níveis, mas na EI, cerca-se de especificidades inerentes a essa etapa.

Na continuidade do percurso educativo, criamos marcadores para a organização curricular, dividimos as crianças em faixas etárias, mas ela continua a ser criança. Pelo exercício do pensamento, estudo, perspectiva de inovação com sentido, podemos pensar e criar uma outra organização da escola<sup>6</sup>, do modo de investigar, de ser criança, de aprender, podemos reinventar outras formas, outras terminologias, pois a escola também foi uma invenção da Modernidade.

Importa afirmar que escolho docências, no plural, pois corroboro Boff e Lima (2022, p. 77) “Pensar a docência no contemporâneo é, também, um exercício plural, uma vez que assumimos que as docências neste tempo acontecem de diferentes modos, sob múltiplas condições [...]”. Ainda, “[...] são únicas, porque exigem gestar um ritmo para viver uma

---

<sup>5</sup> Aqui utilizo os termos bebês, crianças bem pequenas e crianças por serem os utilizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2016). Os bebês, são as crianças de 0 meses a 1 ano e 6 meses; as crianças bem pequenas, as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e as crianças as de 4 e 5 anos e 11 meses.

<sup>6</sup> Opto e mantenho o uso do termo escolas para também me referir às Instituições de Educação infantil - mesmo este último mais utilizado para diferenciar escolas de Educação Básica das Escolas de Educação Infantil - pois também defendo que, dentro de uma outra cultura formativa e da legislação para a infância, a escola da infância seja inventada, para todas as crianças que habitam as escolas, que sejam educadas de forma a atender a infância tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental a partir dos conhecimentos da Infância e para todas as crianças, embora com especificidades para a docência na Educação Infantil e nos outros níveis.

cotidianidade com as crianças, todos os dias, mas ao mesmo tempo com o respeito ao que é singular de cada criança no coletivo [...]” e, ainda diria, sob efeitos da sua complexidade constitutiva “[...] singulares por serem fruto da criação de cada docente junto às crianças” (Piva; Sebastiany; Silva, 2024, p. 94).

Essa complexidade de tornar-se professora na EI envolve muitas dimensões do conhecimento da infância, do seu processo formativo e de seus processos de subjetivação, já que são os processos constitutivos da professora que lhe dão condições de ampliar seu repertório educativo para atuar e conduzir a si mesma e as crianças de outras formas. Uma escolha aliada a perspectiva de que estar com uma criança é estar inteiro, é estar com os sentidos e percepções alertas, sensível e corporalmente, em permanente estado de diálogo, como o defendido por Biesta (2018b; 2020). Trago o autor, mesmo que não se debruce aos estudos da criança e da infância, mas ao campo da Educação de forma mais ampla, por compactuar com seu entendimento de que estar em estado de diálogo significa existir como sujeito, como adulto – questão chave para se pensar como um humano professor pode “tornar possível a existência adulta de outro ser humano” (Biesta, 2020, p. 34). Dito isso, de forma alguma significa a preparação para viver a adultez, mas pela própria concepção de educação defendida por esse autor, que não apenas significa dar acesso aos conhecimentos, mas viver processos de socialização e mais, trazer a criança para viver os processos educativos junto ao professor e ao coletivo para que ele saia transformado, pela subjetivação que a educação deve proporcionar (Biesta, 2020).

Analisar como as professoras expressam suas concepções e se posicionam frente às especificidades das suas docências na EI me permitiu mostrá-las sem perder de vista o quanto esse campo têm se organizado teoricamente, mas enfatizar como tais aspectos da docência ganham força nas trocas, nas discussões, nos exercícios do pensamento e nas experiências e nos experimentos realizados no Laboratório de Docências Contemporâneas<sup>7</sup> (LABDOC/Unisinos/CNPq), espaço potencial para a pesquisa (de)formação que realizei. Nesse espaço dois conceitos - experiência e experimento - foram basilares, operados com as definições que descrevo abaixo.

Experiência, conforme Fabris (2024, p. 34) é entendida no sentido de

---

<sup>7</sup> A justificativa para a essa escolha do termo Laboratório refere-se ao “[...] reconhecimento que os laboratórios possuem nas áreas das exatas, que na nossa cultura assumem o lugar reconhecido do que é científico. Nesse sentido, laboratório de docências contemporâneas é uma escolha política, pois reafirma que a área da educação, ao desenvolver pesquisas, faz ciência” (Fabris, 2020a, p. 9).

[...] mostrar essa marca existencial da docência, do ato pedagógico, das relações humanas, por isso, apostamos na experiência para viver e, ao exercitar o pensamento, habilitarmo-nos a ver outras possibilidades e criar outras formas de nos conduzir na docência, que vai além das informações, vai além da transmissão, envolvendo a presença e a atenção plena, unidas à ação experimental.

Como continuidade para elaborar o conceito, importa a definição de experiência de Fabris *et al.* (no prelo)

Experiência envolve uma continuidade, fazer, refazer, pensar, criar e precisa ser vivida, por isso, ela é visceral. Envolve não só a cognição, mas emoções, sentimentos e habilidades como observação, análise, síntese e todas que colaborem para a experiência ser explicada e repetida, embora, nunca da mesma forma. Cada experiência é um acontecimento único, por isso, cada vez que é repetida, vai somando outras compreensões, sensações e conhecimentos, dependendo da ampliação de mundo e do repertório cultural.

Por sua vez, por experimentos entende-se, conforme Fabris *et al.* (no prelo) por

[...] escolha ou foco do professor, definido em Laboratório, do que compartilhar da sua ação pedagógica, em formato de registros escritos ou fotográficos das ações e vivências com as crianças e estudantes, de propostas realizadas, de situações cotidianas, ou ainda, de algo potente e, a partir das ferramentas do exercício do pensamento e da crítica radical, lançar uma lente caleidoscópica coformativa e coletiva para estranhar, mudar, transformar, manter e, talvez desnaturalizar certas verdades ou criar outras potencialidades de transformação de e para as suas docências.

Ou seja, pelos experimentos, mobiliza-se diferentes ferramentas durante as experiências coformativas e em outros espaços educativos.

Para ancorar toda a análise, como mais um dos fios da ciclotrama que sustenta o processo teórico-metodológico desta pesquisa e para compor o material empírico da análise da investigação, utilizei como instrumentos metodológicos<sup>8</sup>: as transcrições dos encontros formativos no LABDOC<sup>9</sup>, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com as professoras pesquisadoras de EI de São Leopoldo (SL) - RS, participantes da fase I e II do LABDOC (2022 e 2023) e o material produzido no Laboratório e os advindos dos escritos, experimentos e experiências das professoras, que serão detalhados no capítulo *Ciclotrama investigativa de(formação): o processo teórico-metodológico*.

<sup>8</sup> Para algumas informações na Tese, utilizo-me do banco de dados da pesquisa mais abrangente, composto por respostas de 25 professoras de Educação Infantil a um questionário *on-line* desenvolvido pelo aplicativo Google Forms, em 2021.

<sup>9</sup> A justificativa para a essa escolha do termo Laboratório refere-se ao “[...] reconhecimento que os laboratórios possuem nas áreas das exatas, que na nossa cultura assumem o lugar reconhecido do que é científico. Nesse sentido, laboratório de docências contemporâneas é uma escolha política, pois reafirma que a área da educação, ao desenvolver pesquisas, faz ciência” (Fabris, 2020a, p. 9).

Além dessa apresentação, intitulada *Apresentando os fios para a Ciclotrama das especificidades da docência na Educação Infantil*, organizo a tese em sete capítulos conectados ciclotramamente e, para fins de conclusão, discorro as considerações finais.

No primeiro capítulo, apresento minhas ideias iniciais, os aspectos da ciclotrama da minha trajetória profissional, formativa e acadêmica. Somado a isso, exponho o objetivo condutor da pesquisa e seu desdobramento em três demais objetivos específicos, e a problemática aliada às questões norteadoras da investigação.

O segundo capítulo trata sobre a revisão de literatura do objeto de pesquisa, com o objetivo de conhecer como o assunto das docências e as especificidades da EI vem sendo pesquisado e compor o mote das possibilidades desta pesquisa. Por sua vez, a partir da organização de grupos temáticos, o capítulo apresenta as principais recorrências nas pesquisas encontradas e as relações estabelecidas para a elaboração da problematização da investigação.

No terceiro capítulo, abordo sobre a(s) criança(s) e infância(s) no contemporâneo, no plural. Nele não intenciono apresentar todo o histórico construído ou todos os conceitos envolvidos, mas fazer uma breve historicização dos acontecimentos mais marcantes alinhados com a pesquisa e levantar perguntas para esse tempo.

No quarto capítulo, apresento conceitualmente o objeto de estudo, com uma breve historicização da constituição da docência na EI: as funções da professora dessa etapa; as docências na EI interconectadas com inspiração nos conceitos de “Ciclotrama” e de “Artesania”; a escola de EI; as especificidades da EI e seus entrelaçamentos sobre as possíveis conexões com o campo da pesquisa.

Já o quinto capítulo, por sua vez, apresenta o processo teórico-metodológico, contextualiza o município de São Leopoldo, as características do grupo de professoras da EI participantes da investigação e o LABDOC como campo empírico da pesquisa, bem como os aspectos éticos ciclotramados, as ferramentas teórico-metodológicas aliadas a matriz teórico-metodológica que utilizo como lente.

No sexto capítulo, desenvolvo argumentos analíticos em três grupos organizados em fios de sentidos - de sustentação, de suspensão e de tensão - para acionar e nomear as especificidades expressas e posicionadas *com* as professoras pesquisadoras em suas docências a partir da matriz teórico-metodológica. Com isso, crio e apresento a Ciclotrama das docências na Educação Infantil em um desenho rizomático para tornar visíveis tais especificidades. Para isso, realizo a análise a partir das transcrições de narrativas das professoras pesquisadoras da EI participantes das fases I e II do LABDOC desenvolvido em 2022 e 2023, bem como seus

registros escritos desenvolvidos nos experimentos e experiências, nas discussões dos encontros, entrelaçadas ao campo teórico.

No sétimo e último capítulo, além de apresentar o resultado dessa pesquisa na criação de uma *Ciclotrama das especificidades das docências na Educação Infantil*, diante dos argumentos para defender a tese, a *sistematizo* com a Ciclotrama intitulada *Docências na Educação Infantil e as Ciclotramas de suas especificidades: a criação de um ethos sensível*.

Convido a quem me lê, a seguir comigo os fios da Ciclotrama que mostro, tanto no processo de criar a tese como seu uso de ferramenta teórico-metodológica. Isso porque, a Ciclotrama é arte, investimento de pesquisa, por isso a centralidade que ela toma nesta investigação, que trata das especificidades das docências na EI; pois a docência é arte, é criação, é conhecimento, é experiência, é trama de relações, é saber-fazer, é sensibilidade, é uma Ciclotrama. Vamos ciclotramar?

## 1 O QUÊ E COMO CICLOTRAMAR: AS CURIOSIDADES E AS INCERTEZAS QUE ME MOVEM

Pesquisadora 1: E, mas se tu mudou assim, tu mudou essa tua prática a partir do quê?  
PPEI 3: Das leituras que eu fiz, das formações que eu fiz, da observação das professoras com quem eu trabalhei, porque nos últimos 7 anos eu era supervisora escolar (Transcrição do 2º encontro LABDOC 2023).

Escolho o excerto, de um dos exercícios do pensamento de um dos encontros da fase II do LABDOC, para expressar a dimensão que o momento exige: delinear sobre minha trajetória, minhas curiosidades e incertezas e como me moveram para a realização dessa pesquisa. O excerto da Professora Pesquisadora da Educação Infantil (PPEI)<sup>10</sup> 3 quando indagada sobre o motivo de sua mudança em sua prática, relata aspectos que relaciono ao ciclotramar da minha constituição profissional, pois entendo que ninguém aprende sozinho. Ninguém se transforma sozinho ou por imposição. Ninguém educa sem se indagar, porque é assim que podemos viver um processo de compreensão dos fenômenos que queremos buscar explicar ou para reformular nossas perguntas prévias para os compreender (Hoyuelos, 2019). A mudança exige um processo de flexibilidade, ou como dizemos, pode acontecer pela coformação e pela (de)formação. A coformação exige estar com os pares do trabalho docente, a (de)formação é o conceito de formação que nos exige a autoformação, a nossa implicação na nossa própria formação, com muita reflexão crítica e estudo sobre o que pensamos e fazemos.

Nóvoa (2022, p. 44) nos ajuda em tal compreensão ao afirmar que “Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação”. Além disso, o autor enfatiza mais especificamente que “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2023, p. 130).

Entendo que, por não ser possível nos educarmos e aprendermos sozinhos, mas na parceria com outros, na “participação guiada” (Rogoff, 1993) e em um processo de coformação com os pares, a docência exige a cooperação, que para Nóvoa (2022, p. 19) “[...] é uma das chaves da educação do nosso século”.

E, nessa perspectiva, me alio à pesquisa (de)formação como propositiva para, junto ao indicativo de investigar especificidades da docência na EI *com* esse grupo de professoras, criar

---

<sup>10</sup> Utilizo a sigla PPEI para referir a Professora Pesquisadora da Educação Infantil, manter o sigilo da pesquisa e por procedimento ético.

a Ciclotrama das docências. Importa dizer que a pesquisa (de)formação trata-se do que pode ocorrer com o outro, com o exercício do pensamento, com a reativação da constituição e trajetória, para perceber como cada processo passou pelo corpo, pelo pensamento, pela criticidade.

Para isso, me desafiei a criar boas perguntas diante de um objeto de estudo como professora pesquisadora e, as fiz inspirada em Hoyuelos (2019, p. 33) porque “As perguntas são uma espécie de óculos que nos permitem enxergar de determinada maneira, compreender em determinado sentido, a partir de um ponto de vista”. Assim como a PPEI 3 narra, as experiências docentes, as formações, as relações com as colegas, tudo isso impacta no modo de ser e agir com as crianças e, nas perguntas de pesquisa. Tal questão funciona enquanto artifício para se desdobrar em uma rede de possibilidades e de tantas outras tramas. Processo, como mostram Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 159), de “pensar de outro modo”, como uma “viagem para fora”, “cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe”, no sentido de que “viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro”. Ou seja, o pensar de outro modo, assim como o exercício da crítica, é difícil, por exigir esforço e, da mesma forma, arriscado, “porque se desacomoda o que já estava acomodado” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 160-161).

Por sua vez, penso que levantar questionamentos encaminha para uma “chegada” que não necessariamente mostra respostas definitivas, mas, pelo contrário, pode recriar novas e boas perguntas para manter esse ímpeto curioso de pesquisadora. Ainda assim, nos momentos anteriores, e ainda quando finalizo a escrita, continuam em mim as dúvidas se essas – as minhas perguntas – foram as mais adequadas ao que me propus. No entanto, com a definição de verdades temporárias, minha inscrição se situa em um campo teórico que não acredita nas metanarrativas educacionais e prefere verdades contingentes derivadas de um processo analítico histórico e cultural. Ou seja, envolvo-me em um desejo de desmontar e descobrir como o poder-saber, tendo o conhecimento articulado ao poder como estratégia, manifesta-se nas metanarrativas e nas práticas das professoras, no sentido do pensamento relacional, em que outros saberes e conhecimentos podem surgir, para pensar outras docências (Veiga-Neto, 1995).

Com isso, pelos tantos caminhos da minha trajetória profissional e acadêmica, as temáticas dos modos de ser professora na EI e as maneiras como acontecem as Transições

Educativas<sup>11</sup> ganharam destaque nas minhas investigações acadêmicas. Essas questões, nesta pesquisa de doutorado, ampliam-se em outras perspectivas das docências na EI. Explico que não me desvio da rota, pois as Transições me acompanharam. Elas, entretanto, tomaram outro lugar na pesquisa, que olha centralmente para as especificidades das docências na EI, especialmente *com* as docências das professoras pesquisadoras, participantes da pesquisa.

Dessa forma, como atributo importante para explicitar minhas aspirações de pesquisa, nesse capítulo, conto algumas de minhas memórias<sup>12</sup>, narro aspectos breves da minha ciclotrama profissional, formativa e acadêmica como elementos para a compreensão das escolhas, bem como delineio sobre os caminhos que tracei nessa pesquisa de doutoramento. Por conseguinte, na segunda seção deste capítulo apresento os objetivos, a problemática e as tramas para a constituição da pesquisa.

### 1.1 AS TRANSIÇÕES E AS CONTINUIDADES DESSA PESQUISADORA: CICLOTRAMA PROFISSIONAL, FORMATIVA E ACADÊMICA

Como conexão relevante, trago à memória os acontecimentos que vivi, transições e continuidades que escolhi na minha ciclotrama profissional, formativa e acadêmica. Narro essa ciclotrama a partir do como me tornei professora para assumir o lugar de pesquisadora.

Minha primeira experiência remunerada como professora, depois do estágio do magistério, ocorreu no ano de 2000, em uma escola de EI particular no município de SL. Nessa escola, atuei em turmas de diferentes idades, tanto com bebês quanto com crianças até 6 anos. Tenho lembranças das primeiras experiências com elas e da insegurança de “não dar conta”, tamanha a responsabilidade que estar naquele lugar me acometeu, diante dos tantos detalhes envolvidos em estar com crianças tão pequenas.

Cursei Pedagogia na Unisinos, entre os anos de 1996 a 2003, com ênfase em EI. Essa escolha esteve aliada à pertinência da função em que atuava naquele momento e aos meus

---

<sup>11</sup> Transições Educativas referem-se às transições vividas pelas crianças e pelos estudantes durante o percurso escolar, tanto as que envolvem mudanças entre níveis de ensino, nomeadas “macrotransições” (termo desenvolvido no OBECI) ou transições “verticais” (Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016), como as transições que “exigem ou geram mudanças nas ações dos bebês e das crianças bem pequenas, sejam mudanças de um espaço para outro e de uma relação de cuidado pessoal a outra” (Piva, 2019, p. 27-28), nomeadas “microtransições” (termo desenvolvido no OBECI), transições “horizontais” (Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016) ou “transições cotidianas” (Alvão; Cavalcante, 2015; Vogler; Crivello; Woodhead, 2008; Piva, 2019).

<sup>12</sup> Utilizo o termo *memórias* considerando “As conexões realizadas e organizadas por meio da escrita e da evocação da memória produzem subjetividades” (Oliveira; Fabris, 2017, p. 243). Por isso, as memórias aqui referidas são parte da minha história e constituição como professora e pesquisadora.

interesses acadêmicos, os quais me impulsionaram a pesquisar, como Trabalho de Conclusão de Curso, o Mundo da Escrita pela criança, com questão orientadora envolvendo a questão: Se alfabetiza na EI? Sob a orientação da professora Clarice Traversini. Em 2004, assumi o concurso municipal em SL e, em 2006, mais 20 horas no município de Novo Hamburgo (NH). De 2004 até 2009, atuei como professora em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF) e em turmas de EI.

As possibilidades de atuar na EI e a tomada de consciência que fui constituindo em relação às especificidades que envolvem o ser professora dessa etapa me impulsionaram a aceitar o convite para assumir a coordenação pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de Ensino de NH (RME/NH) e buscar uma permuta<sup>13</sup> com o município de SL nas demais 20 horas de concurso, situação que renovo a cada ano, desde 2010. Acometida por esse mesmo desejo de contribuir e aprender sempre mais com a EI, aceitei o convite para atuar na assessoria pedagógica de escolas que atendem essa etapa na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/NH), função que atuo desde 2014.

Dentre esses modos, na atuação como professora, os momentos de planejar ações para acolher as famílias e receber as crianças no espaço da escola eram envoltos por certa insegurança e, paralelamente, pelo comprometimento para que cada encontro, com cada olhar, se desse com o maior grau de bem-estar. Esses foram momentos imersos em tantas incertezas: permitir ou não que a família acompanhasse dentro da escola a adaptação das crianças; como guiar a entrevista com as famílias; quais perguntas eram relevantes a se fazer às famílias neste primeiro contato; qual o tempo adequado para que a criança permanecesse na escola para o processo de adaptação; como nos despedir das crianças ao final do ano e que ações seriam significativas para elas nesse momento de viver a transição para outra escola e de conhecer outros colegas e, ainda, de viver outras experiências; além desses, muitos outros questionamentos me envolveram. Importa salientar que essas são questões que me faço e narro hoje, rememorando aqueles momentos, mas sem a certeza de que as tinha exatamente dessa forma, porque já sou outra pessoa e rememoro de um outro lugar e com outro olhar. As memórias nos constituem, mas também são constituídas por nós.

Nesse percurso profissional e acadêmico, conheci pessoas fantásticas e tive oportunidades ímpares de participar de espaços de discussões importantes. A temática das Transições na EI me inquietou tanto na atuação como professora quanto na função de

---

<sup>13</sup> A permuta pode ser feita entre professores e renovada anualmente, em acordo entre mantenedoras, sendo que ambos devem atuar no mesmo município e continuam recebendo proventos do município de origem do cargo de concurso.

coordenadora pedagógica de EMEI da RME/NH, em que essa visão do trabalho se ampliou no sentido macro.

Ao constituir-me coordenadora pedagógica, o tema das transições começou a me inquietar ao planejar práticas que minimizasse o impacto/ruptura de cada criança ao chegar e ao se despedir da escola. Planejar ações junto aos professores tomaram outra dimensão e mais dúvidas surgiram a cada observação que fazia do trabalho, a cada pergunta das professoras, a cada encontro formativo que eu organizava para refletir os modos de fazer e estar com as crianças. Nesse processo, mais um aspecto que considero importante ter presente na docência da EI, naquele momento, tornou-se relevante: como cada professora pensa e planeja essa relação e essas ações? Ou essas possibilidades de intervenção ficam invisibilizadas ou são negadas no cotidiano e na relação com e para as crianças?

Atuando como coordenadora pedagógica, em 2011, participei da elaboração e escrita do projeto de RME/NH. O material foi recebendo camadas de compreensão diante das dificuldades de transição das crianças das faixas etárias, cinco das EMEI que iriam dar continuidade ao seu processo escolar nos primeiros anos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e se ampliou nas ações de transição das demais etapas. A partir dos conceitos de acolhimento e de escuta (Staccioli, 2013), o projeto ampliou o olhar para os processos de transição vividos pelas crianças; compreensão que, a partir de 2018, passou a intitular o projeto de Acolhimento e continuidades no percurso educativo.

Somado a isso, meu olhar de pesquisadora se amplia, como mais uma transição, um fio de sentidos conectivo da ciclotrama do meu percurso formativo, com o convite para participar do Observatório da Cultura Infantil (OBECI)<sup>14</sup>. Dentre tantas inquietações e aprendizagens que tenho a oportunidade de viver nesse grupo, tive o privilégio de perceber o quanto precisamos avançar no olhar e nas práticas das transições, vivi um processo de (de)formação.

Com esse ímpeto investigativo, em 2015, realizei uma pesquisa no curso de Especialização de Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

<sup>14</sup> O OBECI, criado em 2013, foi fundado e é coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi. Envolve nove escolas de Educação Infantil, seis públicas e três privadas, da região metropolitana de Porto Alegre. Nasceu de forma independente a instituições universitárias, a fim de criar um grupo de profissionais da Educação Infantil que estivessem interessados em refletir as dinâmicas do cotidiano e da formação dos professores das suas instituições. Possui como questão central a organização da vida cotidiana das instituições de Educação Infantil de modo que evidencie o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e na Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico. O OBECI pode ser entendido como uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional (Fochi, 2019; 2020b).

(UFRGS), com o objetivo de investigar e analisar os aspectos das transições, rupturas e descontinuidades nos processos vividos pelas crianças da RME/NH, que se iniciam na EMEI e continuam na etapa da pré-escola, nos prédios das EMEF.

Na sequência, em 2017, ao ingressar no mestrado, muito motivada pelas discussões que levei e foram advindas do OBECI, pude investigar e visibilizar as Transições Cotidianas ocorridas nos modos de ser e de viver de bebês e crianças bem pequenas, com o objetivo de mapeá-las, compreendê-las e compor conceitos para um olhar crítico e construtivo para uma Pedagogia das Transições. Em meu percurso formativo, conceitualmente as Transições Cotidianas foram compreendidas “como aprendizagens socioculturais que exigem e/ou geram mudanças na vida de bebês e crianças bem pequenas no contexto institucional” (Piva, 2019, p. 10). Por conseguinte, tratam-se de “aprendizagens relativas aos modos como as crianças lidam com o tempo, habitam o espaço, se relacionam com os seus pares e utilizam artefatos partilhados socialmente durante a jornada na creche” (Piva, 2019, p. 10). A pesquisa evidenciou que, independentemente da quantidade de Transições Cotidianas vividas pelas crianças na escola, sejam as que envolvem mudança de espaços ou de cuidados pessoais, o que vai qualificá-las em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos e complexidades, são as formas como os princípios, as concepções e os modos de organizar tempos, espaços, materiais e os grupos são planejados para agirem juntos. Com isso, penso ter sido uma pesquisa com crianças que se vinculou diretamente à responsabilidade e ao lugar do adulto professor na relação, no acolhimento e no planejamento para que as crianças vivam Transições Cotidianas bem-sucedidas, respeitadas e saudáveis, na defesa de que “respeito é educação do humano e só respeitamos se somos respeitados” (Piva, 2019, p. 239).

Nessa investigação do mestrado, fica evidente a necessidade de acolher as demandas e as necessidades das crianças em uma postura de escuta sensível e de modo a contemplar “uma organização adequada para as crianças em todos os seus espaços, como de vida, nesse lugar coletivo” (Piva, 2019, p. 236). Por sua vez, não basta apenas isso, mas de se atentar às tantas relações que o contexto da creche permite, “[...] aos adultos com adultos, adultos com crianças e crianças com crianças, e o respeito dispensado aos seus modos de dizer como necessitam estabelecer essas relações com as coisas e as pessoas” (Piva, 2019, p. 238). Por fim, foi possível elencar direitos dos bebês e das crianças bem pequenas para viverem Transições Cotidianas exitosas na creche, “fundamentais para garantir que as mesmas vivam com bem-estar, apoio, estrutura de tempo e de cuidado”, “direitos das crianças, por ter se tratado de uma pesquisa com elas, mas, evidentemente, são os professores que os fazem acontecer” (Piva, 2019, p. 238).

Expor, mesmo que brevemente, as transições e continuidades que foram sendo ciclotramadas pelas escolhas que fiz para constituir a minha ciclotrama profissional, formativa e acadêmica significa, além de enfatizar o quanto me identifico com a atuação e os temas de pesquisa no campo da EI, significa afirmar as tantas inquietações e transições que vivi e que me possibilitaram mudar posturas, modos de fazer, atitudes e ações com e para as crianças.

No entanto, mesmo diante desse cenário da ciclotrama da minha trajetória nos diferentes aspectos, inclusive como pesquisadora e muito mais, ainda como formadora de professores, decidi viver mais uma transição acadêmica, formativa e que, conseqüentemente, possui um grande valor na minha vida profissional. E, para a tese nascer, desde a decisão de ingressar no doutorado, outros fios tiveram que ser conectados para ciclotramar a investigação.

## 1.2 ESCOLHAS PARA A CICLOTRAMA DA PESQUISA

Por tudo isso que apresentei da minha trajetória e transições que vivi, a iniciativa de ingressar no Doutorado, em 2021, esteve carregada de interesse e ímpeto em seguir pesquisando e aprofundando meus conhecimentos, assim como o desejo de contribuir para o campo das docências na EI e, minha constituição profissional. Por sua vez, desde o ingresso no doutorado, algumas questões me desacomodaram, me afetaram, fazendo com que a problemática e o objeto da pesquisa recebesse outros contornos até chegar no fio condutor das especificidades das docências na EI e seus desdobramentos. Além disso, para delinear a investigação, alguns outros fios da Ciclotrama da pesquisa precisaram se conectar e outros foram retomados.

Escolher o objeto de pesquisa foi uma das primeiras escolhas. Isso aconteceu no decorrer das disciplinas do Doutorado, pois inúmeras foram as contribuições do grupo de colegas da Linha de Pesquisa II - Formação, Pedagogias e Transformação Digital<sup>15</sup>, dos encontros de prática de pesquisa além das orientações com provocações muito profícuas da professora orientadora, como essa: “O que a Luciane poderia trazer para a sua área tremer por um bom tempo?”, uma dentre as provocações, que me desafiaram a pensar o que ainda era um problema na minha área, seja por uma verdade assumida sem problematização ou por ter sido naturalizado.

---

<sup>15</sup> A partir do ano de 2022, houve uma reconfiguração nas Linhas de Pesquisa, conforme Regimento Interno (UNISINOS, 2021). Nesse momento, a Linha II passa a intitular-se Formação, Pedagogias e Transformação Digital.

Nesse sentido, pelas diferentes metodologias, sujeitos e teorias que pesquisei, me assumi curiosa pesquisadora e estudante de doutorado e, desde o início, fui instigada a pesquisar *com* os professores. Decisão muito provocada pelo conhecimento que tive da metodologia do Projeto de Pesquisa da minha orientadora, com a consolidação do LABDOC pensado como um espaço empírico de experimentação a partir de experiências coformativas e da pesquisa (de)formação. Penso que essa escolha, que apresento com mais detalhes no decorrer da tese, potencializou minhas experiências e meu percurso nas diferentes funções que atuo, professora, coordenadora e formadora de professores.

Nesse percurso de escolha do objeto de pesquisa, vivi esse conhecer e me apropriar de novas concepções e objetos de estudo da Linha de Pesquisa II. Realizei novas leituras, fiz e refiz o projeto, paulatinamente me constituiu e a tese foi nascendo, nos momentos de orientação, nos momentos de estudo, nas trocas com os colegas e nas camadas de compreensão que fui vivendo *com* as professoras pesquisadoras, de modo a ganhar outros sentidos diante das pesquisas que realizei e que, ainda, posso dar continuidade.

Destaco que depois da qualificação do projeto de Tese e as contribuições e indagações da banca, a pesquisa ganhou outro foco, ainda que, sem perder de vista o objeto mais amplo, as docências na EI e que não descaracteriza o processo de revisão de literatura que foi de grande aporte para a definição do problemática da pesquisa e que, também apresento no próximo capítulo.

Por conseguinte, destaco que essa dimensão que investiguei, problematizei e analisei decorre, também, da minha participação, desde 2013, no OBECI<sup>16</sup>. No OBECI, busca-se evidenciar a criança no processo educativo, convidar ao reposicionamento do papel do professor e construir um contexto educativo de qualidade ao organizar a vida cotidiana da instituição de EI. Essa questão, para Fochi (2020b, p. 3), idealizador e criador dessa comunidade, “expressa um dos principais desafios que se têm enfrentado no campo da EI: reposicionar a criança e o adulto na relação educativa, superando visões assistencialistas e escolarizantes” (Fochi, 2020b, p. 3).

---

<sup>16</sup> Importa aqui salientar que o OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. O quadro referencial do OBECI “se estabelece a partir de modelos pedagógicos e pedagogos das famílias das pedagogias participativas, tais como Loris Malaguzzi e a experiência de Reggio Emilia (Reggio Approach), Elinor Goldschmied, Emmi Pikler e o Instituto Pikler-Lóczy, a Pedagogia-em-participação e as contribuições de Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, John Dewey, Gianfranco Staccioli, Penny Ritscher, Alfredo Hoyuelos” (Fochi, 2020b, p. 6).

Nesse sentido, Fochi (2020b, p. 1) apresenta “três categorias para orientar a relação entre adultos e crianças: o acolhimento ao universo da criança; não criar dependência e não criar abandono e as relações como coração da Pedagogia”. Todos os elementos trazem uma posição e pistas importantes para o que busquei nos experimentos no LABDOC, abrindo “brechas” para o desenvolvimento desta pesquisa, permitindo outras conexões para a Tese emergir.

Para fins desta pesquisa, interessa-me a compreensão da criança, no processo educativo. Dessa forma, corroboro que, para tal, envolve que a criança encontre no adulto uma relação de confiança, abertura à “possibilidade para um modo adulto de ser no mundo”, numa perspectiva de “educação que diz respeito ao desenvolvimento e à formação” (Biesta, 2018a, p. 27) e maior qualidade no tomar decisões, “[...] orientadas por valores mais amplos, educacionais e preocupados com perspectivas sobre viver bem e viver bem juntos” (Biesta, 2018a, p. 25). Uma relação com as crianças, de um adulto, professora, que, além de colocar em cena “suas crenças pedagógicas” também “se aventura na construção do conhecimento ao lado de meninos e meninas” (Fochi, 2020a, p. 59). Isso é o que me dispus a instigar e entendo que foi possível viver *com* as professoras pesquisadoras da EI nos encontros do LABDOC, porque se permitiram narrar, compartilhar e expor suas concepções e especificidades sobre suas docências e posturas construídas na relação com as crianças.

Neste âmbito, destaca-se o que Biesta (2020) ressalta em relação ao termo “adulto” e, aqui, relaciono ao adulto professora na escola. Para ele, “adulto” não envolve um estágio ou resultado de um processo de desenvolvimento, mas uma ideia existencial e uma qualidade ou forma de existir. O que distingue esse modo de existir como adulto do modo de existir como um não adulto é o fato da forma adulta reconhecer a alteridade e a integridade do que é o outro. Um modo de existir que identifiquei como especificidades em fios de sentidos posicionados e defendidos pelas professoras ao exercerem o pensamento sobre como estabelecem a relação com as crianças.

Além disso, essa forma adulta reconhece o mundo natural e social, o “lá fora” (tanto das coisas, dos seres, do planeta e tudo o que existe nele como os seres humanos que o habitam) no sentido de que “só no mundo é que podemos existir” (Biesta, 2020, p. 35). Por isso, o autor entende que, quando nos retiramos do mundo, em um modo egocêntrico de viver, existimos apenas para nós mesmos. Existir “no e com o mundo” está na ordem da relação da minha existência com ele, abrindo espaço para o que nele existe (Biesta, 2020, p. 36). Nesse sentido, o desafio que o autor lança é o de existir no mundo “sem se considerar o centro, origem ou chão

do mundo” (Biesta, 2020, p. 36), mas como capaz de viver nele. Por isso, em sua visão, o tema perpassa, também, uma questão educacional, uma vez que nos coloca na tarefa, na responsabilidade e até no dever como ser humano e talvez como chave para se pensar como um humano – mais especificamente, como uma professora de EI que se constitui referência nas especificidades que coloca em relação com um grupo de crianças – pode “tornar possível a existência adulta de outro ser humano” (Biesta, 2020, p. 34-36).

Nessa compreensão, Biesta (2020) nos ajuda a pensar que esse “ensino” que aqui entendo, a partir do próprio autor, como educar, pois ele diz que ao re-descobrir o ensino, ele deve ser entendido como educação, por isso ele defende o ensino, desta forma abordado como educação nas suas três dimensões: qualificação, socialização e subjetivação, e que em se tratando da EI, assumo como como educar abordando a criança como sujeito, oposta a ideia de controle. Uma educação que se preocupa em abrir possibilidade existencial para a criança explorar o que pode significar existir e habitar o mundo como e quando adulto, existindo como “sujeito no e com o mundo”.

Biesta (2020, p. 26), reitera que, existir como sujeito,

[...] significa estar em “estado de diálogo” com o quê e quem é o outro; significa estar exposto ao quê e quem é o outro, ser abordado pelo quê e quem é o outro, ser ensinado pelo quê e quem é esse outro, e ponderar o que isso significa para a nossa existência e para os desejos que temos em relação à nossa existência.

Isso é percebido, porque, para o autor, existimos como sujeitos quando nos engajamos se, “o que desejamos é desejável” (Biesta, 2020, p. 26), tanto quanto o que desejamos para nossa vida, como com a vida que tentamos viver com os outros no planeta, mesmo com sua capacidade limitada em satisfazer todos os desejos projetados para ele (Biesta, 2020). Tudo isso, entendido, para o autor, em alguma tensão, no sentido de o que significa existir como sujeito pode estar relacionado ao modo como muitos o veem como princípio para do nosso tempo, em que a concepção de liberdade como sujeito humano é entendida como liberdade de escolha, em que a subjetividade humana pode se encontrar não só na nossa capacidade de aprender, mas de “sermos abordados, de compreendermos o que é dito, de sermos ensinados” (Biesta, 2020, p. 26-27).

Nesse contexto, ao usar ensinar estou usando-o com o mesmo sentido de educar, pois para esse autor, o ensino precisa ser redescoberto pela educação, que ele desdobra nos três domínios que já abordei, mas retomo aqui: qualificação, socialização e subjetivação que nos estudos da infância, poderia denominá-los por: a) experiências com os conhecimentos de todas

as áreas e campos de experiências, por diferentes linguagens, resultado do que a criança viveu na escola de EI, na sua formação; b) relações com os outros e suas experiências (crianças, adultos, professores) na escola e fora da escola (comunidade e cidade), resultado dos processos de socialização pelos quais as crianças vivem, experienciam na escola de EI; c) o tornar-se criança que vive sua infância em uma escola de EI. Os processos de subjetivação mostram como cada criança viveu, experienciou e incorporou marcas desse processo educativo que viveu nas experiências desenvolvidas nesse tempo que passou pelo processo educativo da escola de EI que frequenta.

Da mesma forma, penso na necessidade das crianças sentirem e terem adultos que se importem com o que dizem e com o que desejam, que compartilhem “da alegria com quem está feliz, que indicam que ela ‘é uma pessoa importante e querida’” (Falk, 2011, p. 27), como uma “decisão ética”, “como desafio, para quem deseja viver como humano nesta dimensão aberta de humanidade” (Fabris, 2020b, p. 16).

Por isso, entendo que realizar a pesquisa, enfocando nas especificidades das docências das professoras na EI e, conseqüentemente, aspectos ligados à sua responsabilidade nesta função, justifica-se e contribui, em se tratando dos motivos contextuais (sociais, políticos, culturais, econômicos, etc.) a) com a política de reconhecimento e defesa da posição e qualificação das professoras; b) com o compromisso ao processo de humanização – individuação das crianças para o processo relacional entre adultos e crianças na escola e no mundo; c) para as reflexões sobre as especificidades da docência e o processo e percurso (de)formativo das professoras de EI e do grupo convidado para participar da pesquisa; d) para inspirar colegas e aprimorar o reconhecimento e a valorização da professora pesquisadora.

Somado então, a pesquisa (de)formação é vista também como uma possibilidade inovadora e de impacto (Fabris, 2020a). Portanto, reforço que a teoria e a prática são indissociáveis. As professoras expressam seus conhecimentos, sabem e entendem o que estão fazendo, justificam e narram os aspectos específicos das suas docências (como processo autoral) para com as especificidades atinentes à própria EI. Por isso, as docências tramam fios de sentidos na Ciclotrama das docências que são produzidas tanto no coletivo quanto no processo autoral.

Sendo assim, proponho investigar a seguinte problemática: Como as professoras, a partir dos experimentos e experiências no LABDOC, expressam e se posicionam frente às especificidades das docências na EI?

Nessa perspectiva, busco analisar como as professoras narram as especificidades das suas docências na EI. Isso envolve também identificar como tais entrelaçamentos vêm se constituindo como processo autoral e como têm contribuído para as relações que estabelecem com as crianças que vivem o cotidiano da escola. Por sua vez, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos: i. Problematizar e analisar as especificidades das docências na EI *com* as professoras; ii. Realizar exercícios do pensamento *com* as professoras a partir de experimentos e as experiências pedagógicas envolvendo suas docências marcando os aspectos específicos da EI; iii. Produzir pelo processo de (de)formação e de coformação, ciclotramas autorais das docências na EI.

Nesse contexto, algumas questões investigativas se aliaram à problemática principal: Que especificidades das docências são acionadas pelas professoras nos encontros do LABDOC? Como as professoras se posicionam frente às particularidades das docências na EI e narram o “quê”, “como” e “porquê” as exercem? Quais tramas ou ramificações de docências emergem a partir dos experimentos pedagógicos ou das experiências pedagógicas no LABDOC? Dessa maneira, entendi como crucial a escolha das professoras terem sido partícipes na pesquisa, para viverem encontros de modo consciente, situado, em contexto e no contraste de ideias e opiniões. Dessa forma, pelo compromisso ético e político com os espaços públicos de ensino e educação, escolhi realizar a investigação *com* professoras pesquisadoras da EI de escolas municipais de SL em Laboratório, o LABDOC.

Nesse processo, o número de participantes variou a cada fase do LABDOC, conforme a adesão das professoras. A escolha por esse espaço potencial para a pesquisa foi realizada em convergência com o projeto de pesquisa mais amplo, desenvolvido entre os anos de 2021 a 2024, *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Orientadora Elí Terezinha Henn Fabris, a qual me identifiquei por desenvolver a pesquisa (de)formação e a proposta empírica produzida em Laboratório, com a ideia de priorizar as docências contemporâneas, colocadas em situação de experiências coformativas, bem como pelas metodologias colaborativas e interventivas de pesquisa com a criação do LABDOC. No entanto cabe destacar que o Laboratório,

[...] não se configurou como um curso, mas como um espaço de experimentação e de experiências coformativas, em que todos foram partícipes. Por isso, os professores foram chamados a pensar juntos, a fazer experimentos em suas escolas e a analisar suas práticas docentes em conjunto com os demais pesquisadores (Sebastiany; Piva; Paim, 2024, p. 2).

Nesse sentido, cabe apresentar “[...] a experiência coformativa (Bahia; Fabris, 2021), entendida como uma possibilidade de trabalho colaborativo e ético, na formação para o trabalho docente, como experiência, mobilizando o saber, poder e ética” (Fabris, 2020a, p. 11). Dito de outro modo, entende-se “coformação” como “[...] operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe” (Bahia, 2020, p. 25); concepção da pesquisa e da metodologia desenvolvida pelo LABDOC que serão detalhadas no capítulo teórico-metodológico.

Ainda, esta pesquisa se justifica por oferecer às redes e escolas de EI uma caixa de ferramentas para que possam orientar suas docências na EI e contribuir para a compreensão dessas especificidades, tal caixa de ferramentas entendida como aporte teórico-metodológico para que possam ser criadas e experienciadas outras docências. Além da intenção de, no espaço do Laboratório, operar com os conceitos, entendidos também como ferramentas, de: *artesanía, crítica radical, exercício do pensamento, coformação, estudo e escrita*.

A criação de um espaço como o LABDOC, com experimentos e experiências, e com o processo de formação e (de)formação, tornou possível essa participação das professoras. Da mesma forma, o LABDOC, enquanto espaço coformativo, produziu narrativas como práticas de autoformação, também construção sobre as próprias histórias de vida, pessoal e profissional, e como “[...] necessidade de cada um se contar a si próprio como modo de adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador” (Nóvoa, 2004, p. 5).

No espaço de experimentação, o LABDOC, a artesanía docente (Sennett, 2021; Fabris, 2015), a criação, o ensaio e a experiência foram instigados e valorizados principalmente em momentos em que as professoras foram convidadas a expor suas caixas de ferramentas, a criar e a compartilhar planejamentos da prática pedagógica e dos modos de planejar para ampliar olhares. Experimentos que possibilitaram relações quanto a intencionalidade pedagógica, à forma como atuam como professoras, aos porquês de suas escolhas, ainda entendidos

[...] como escolha ou foco do professor, definido em Laboratório, do que compartilhar da sua ação pedagógica, em formato de registros escritos ou fotográficos das ações e vivências com as crianças e estudantes, de propostas /realizadas, de situações cotidianas, ou ainda, de algo potente e, a partir das ferramentas do exercício do pensamento e da crítica radical, lançar uma lente caleidoscópica coformativa e coletiva para estranhar, mudar, transformar, manter e, talvez desnaturalizar certas verdades ou criar outras potencialidades de transformação de e para as suas docências (Sebastiany; Paim; Piva, no prelo).

Por conseguinte, tratou-se de um convite às professoras para viver o exercício do pensamento, entendido como ação, como pensamento crítico, sempre questionando e exercitando capacidades e competências no sentido de expor, expor-se, legitimar, ter autoria, em coformação. Um exercício de questionar e questionar-se que envolveu uma postura experimental, que “[...] significa ver, esclarecer, trazer à baila, penetrar, convidar, inspirar, experimentar [...]” (Masschelein, 2014, p. 24).

O Laboratório foi também esse espaço criado para acolher, mas como possibilidade de ensaiar algumas mudanças e transformar a partir da valorização do trabalho de professoras de escolas públicas, bem como seus saberes, práticas, modos de estabelecer relações com as crianças. Desta forma buscou-se compartilhar sobre o que é desenvolvido nas suas docências para viver um processo de reflexibilidade a partir de seus contextos para que fosse possível, de diferentes formas “[...] tornar públicas as coisas (para, literalmente, articular as questões) e de reunir um público em torno das questões do nosso presente educacional”, conforme afirma Masschelein (2014, p. 24).

Isso pressupõe a crítica radical como premissa no sentido do desejo de transformação, de deslocamento, de pensar de outros modos ou ângulos pelos sujeitos, que vivem o processo formativo. O pensamento por meio de uma crítica radical, considerando teorizações foucaultianas ou hipercríticas, como denomina Veiga-Neto (1995), desconfia até de si mesmo. Assim sendo, a hipercrítica é autorreflexiva e “[...] é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta” (Veiga-Neto, 2012, p. 274). Por conseguinte, ela “[...] nos possibilita historicizar, construir a história dos processos, analisar como os processos sociais se constituíram, descobrir suas tramas como invenções sociais, e não como procedentes de uma causa natural” (Fabris, 2018, p. 219). Ao mesmo tempo, trata-se de uma “[...] crítica que entende o pensamento divergente”. Isso é percebido, porque também “[...] não aceita o preconceito, a violência, o senso comum e tantas formas de ser e agir que descaracterizam o humano e sua racionalidade [...]” (Fabris, 2021, p. 22).

Para Corazza (2019, p. 171), proceder de maneira hipercrítica, significa

[...] criticar interminavelmente, utilizando um método disposto para a sua autocrítica; exercitar a postura problematizadora; produzir acontecimentos; convocar a novas formas de ação, de prática, de organização; sem as afirmações emancipatórias e messiânicas, constituintes de uma determinada experiência da promessa [...].

Além disso, como instrumentos metodológicos, foram utilizadas as narrativas das professoras participantes dos encontros formativos da fase I e da fase II do LABDOC. Depois de transcritos, se tornaram material empírico para as análises da tese, de modo a complexificar a problematização e as análises da pesquisa. Por sua vez, para as análises a partir das produções advindas das professoras, foram utilizados alguns documentos nacionais principais para a etapa, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), ou outros documentos que as professoras afirmaram utilizar como orientadores para suas docências na EI e dos documentos das suas escolas, que as professoras utilizam para guiar suas práticas pedagógicas. Diante disso, estarei a explicitar detalhes da pesquisa no capítulo teórico-metodológico.

Nesse ponto, destaco novamente, as contribuições de Biesta (2018a, p. 26), ao enfatizar “as meias verdades que parecem governar a educação global” e a necessidade de se “fazer um deslocamento da pura sobrevivência para uma orientação sobre a vida”. Com isso, dar atenção para a criança e interessar-se em conhecê-la, no seu modo de viver cada situação nova que o mundo apresenta a ela, no espaço e no cotidiano, pode ser uma potente contribuição para pensar os fios da Ciclotrama da docência das professoras da EI na relação adulto-criança.

Um estudo realizado com professores da pré-escola e pesquisadores em Estocolmo, na Suécia, na década de 1990, em que a concepção neoliberal de educação estava em constante crescimento, desenvolveu um movimento contrário como alternativa à perspectiva de pressão em adotar normas padronizadas e da concorrência global para resultados econômicos. Nesse estudo, com inspiração nas pré-escolas de Reggio Emilia e nas ideias de Foucault, foi possível aos pesquisadores e professores “[...] questionar as verdades dadas como certas sobre as crianças e a infância [...]” e, do mesmo modo, demonstrar que a base teórica de seu sistema pré-escolar “[...] estava de certa forma apresentando a mesma imagem de criança que a da atual orientação neoliberal [...]” (Olsson, 2019, p. 28).

Tal constatação os impulsionou a realizar experiências práticas com imagens diferentes da criança e do professor, da tarefa da pré-escola e das ferramentas pedagógica-didáticas como âncoras para questionar não só a política educacional, mas para desconstruir “[...] uma imagem de criança pobre, como tábula rasa, como reprodutora de conhecimento e cultura [...]” que entende estar acolhendo e contribuindo (Olsson, 2019, p. 28). Em contraponto, no percurso da pesquisa e no contexto do trabalho colaborativo, nas dimensões teórico-prática, recupera-se o movimento e a experimentação na subjetividade e na aprendizagem. Os pesquisadores

observaram as professoras tentando identificar o que as crianças buscavam, a partir da escuta e de intervenções cuidadosas.

Tudo isso me induz pensar, uma vez que “[...] o pensamento é o vírus que devemos pegar” (Narodowski, 2020, doc. eletrônico), sobre o quanto, durante as estratégias advindas na pandemia, manifestaram-se concepções transmissivas<sup>17</sup> ou escolarizantes, no sentido restritivo, de escola e de professoras de EI. Por um lado, o cenário exigia adaptarmos “[...] expectativas à nova realidade, permitindo-nos uma maior flexibilidade, selecionando inteligentemente conteúdo, atividades, cuidados, quantidades e qualidades” (Narodowski, 2020, doc. eletrônico). Por outro, no entanto, a prática distanciou-se desse ideal. Um dos exemplos equivocados que destaquei foi o acionamento de um “oásis de conforto”, por parte dos profissionais. Esses, tão logo se viram diante do distanciamento das crianças, “[...] experimentando um tipo de educação a distância de emergência [...]” (Narodowski, 2020, doc. eletrônico), recorreram a “trabalhinhos”, desenhos prontos para pintar, propostas de alinhavos e de atividades de prontidão.

Nesse período de pandemia de Covid-19, com o início do isolamento social, em março de 2020, dentro do possível e não ideal para a educação das crianças na etapa de 0 a 5 anos, muitas demandas atravessaram o trabalho dos professores, suas relações e vínculos com as crianças e as famílias e seu planejar a distância. Foram meses de muitas angústias e desafios de diferentes e inusitadas situações, em relação aos espaços tanto micro quanto macro. Os professores sofreram ataques no trabalho cotidiano e na esfera nacional do país, advindos da mídia em geral e das próprias famílias, que se viam diante da escola fechada e da tarefa de dar conta do trabalho e dos filhos. Somaram-se a essa dor, a defasagem em orientações e dúvidas dos professores sobre como agir na realidade imposta. A profissionalização do professor, que antes já sofria ataques por parte da sociedade, acentuou-se especialmente com a expansão da utilização das redes sociais e da inevitável exposição a elas. Além disso, o professor se deparou com o desafio da apropriação quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (equipamentos, programas e mídias) para alcançar seus objetivos e para

---

<sup>17</sup> O conceito de “transmissivas” é entendido como “fama autoritária” (Biesta, 2018b), de domínio unilateral, “de submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos” (Varela; Alvarez-Uria, 1992) e que difere de tradição ou atitude conservadora (Arendt, 2022) e do preconizado pelas DCNEI (Brasil, 2009a, p. 19): “Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Ainda, nas pedagogias transmissivas, a imagem de criança é de tábula rasa ou folha em branco, e a do professor é a de transmissor que utiliza materiais estruturados para essa transmissão, em um processo de ensino-aprendizagem definido pela memorização e a reprodução (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011).

possibilitar o acesso a todos, especialmente para se comunicar com as crianças e as famílias sem muitos subsídios de suas mantenedoras, inclusive, seja para o acesso à internet como aos equipamentos adequados para sua atuação em uma situação tão adversa e que pudesse ocorrer com qualidade. Além disso, mesmo sendo resultado de processos formativos e do amparo por parte da mantenedora e Universidade, incipientes, os professores tiveram que se reinventar abruptamente e deram o seu melhor diante de tantas adversidades e dificuldades.

Vivemos a noção e a relação com o tempo e o espaço de modo muito peculiar. Mais do que nunca, tempo e espaço ganharam uma dimensão de “pares e interdependentes” (Fabris, 1999) em se tratando de trabalho e vida privada. Nosso trabalho se fez e se deu, ao mesmo tempo, espaço da vida e da relação com o mundo. Dussel (2020, p. 338, tradução nossa)<sup>18</sup> comenta que, nesse período, “o ensino e a aprendizagem tiveram que se separar da copresença de corpos e da ocupação de um lugar físico compartilhado”. Além disso, nessa complexidade que foi viver o isolamento na pandemia, privados da vida social, o tempo da vida se misturou com o tempo do trabalho e vice-versa. Dussel (2020, p. 338, tradução nossa)<sup>19</sup> relata que, nesse cenário, vimos e mostramos mais do que desejávamos e, paralelo a isso, as famílias viram seus filhos como alunos e os próprios professores também viram seus colegas muito mais de perto: “[...] as crianças tiveram que ver seus familiares trabalhando, com uma intimidade que certamente não conheciam”. A autora entende, no mesmo viés, que essa perspectiva de a escola se ver em outros espaços pode contribuir para se repensar e ampliar suas ferramentas.

Com isso, vivemos um processo de adaptação inimaginável. Nessa ótica, mesmo que, na escola, os discursos da era tecnológica existissem, com a pandemia, esses consolidaram-se de modo forçado e abrupto. Para Dussel (2020, p. 341-342, tradução nossa)<sup>20</sup>:

O "apagamento" das fronteiras entre escola e casa traz diversos problemas, difíceis de resolver nestas condições: as famílias são obrigadas a assumir tarefas que podem confundir e complicar os vínculos (visíveis nas brigas dos pais com os filhos para fazerem os trabalhos de casa) e os filhos perdem a possibilidade de um tempo autônomo e de construir redes de conhecimentos afetivas fora do seu núcleo familiar, seja com professores ou colegas, de forma sustentada, que é também uma forma de

<sup>18</sup> “La enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido”.

<sup>19</sup> “[...] los hijos tuvieron que ver a sus familias trabajando, con una intimidad que seguramente no habían conocido.”

<sup>20</sup> “El «borramiento» de fronteras entre la escuela y la casa trae varios problemas, difíciles de solucionar en estas condiciones: las familias se ven obligadas a asumir tareas que pueden confundir y complicar los vínculos (visible en las peleas de los padres con los hijos para que hagan la tarea) y los chicos pierden la posibilidad de un tiempo autónomo y de construir redes de conocimiento y afectivas fuera de su núcleo familiar, ya sea con maestros o compañeros, de manera sostenida, que es también una forma de lograr una creciente autonomía política, esto es, de las relaciones de poder en la familia y en la sociedad.”

alcançar uma crescente autonomia política, ou seja, de relações de poder na família e na sociedade.

Na EI, no contexto que acompanhei, essa experiência ocorreu junto ao processo de compreensão sobre o que as crianças estariam vivendo no seu cotidiano em suas casas, para, com isso, estabelecer ou manter vínculos e construir propostas, por parte das escolas, de acordo com as características de cada faixa etária das crianças. Infelizmente, alguns professores tiveram maiores dificuldades do que outros para continuar planejando e atuando com as crianças. Ao que Dussel (2020, p. 338, tradução nossa)<sup>21</sup> reitera: “De repente, milhões de professores e estudantes se viram forçados a trabalhar desde a esfera doméstica, com uma mistura de lugares e atividades até então inéditas”. E sim, uma das estratégias foi vislumbrar o espaço da casa como contexto de Laboratório, de pesquisa, mesmo com consciência sobre as diferenças entre o espaço escola e casa, bem em relação aos horários e às relações estabelecidas (Dussel, 2020; Narodowski, 2020).

Nessa perspectiva, entendo o quanto minha pesquisa contribui para um processo formativo de professores e se constitua como um importante legado para sustentar ou construir outras formas de significar as especificidades dessa docência, de uma Pedagogia para a EI e pode ser promotora de relações não automatizadas e em docências reposicionadas e comprometidas. Ainda coaduno Fochi (2019, p. 60):

A Pedagogia é a ciência que traduz as teorias e os conceitos que atualmente estamos buscando no campo educativo para a primeira infância (conceitos como a perspectiva de criança e currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, por exemplo). Mais ainda: dentro da Pedagogia é que podemos formular estratégias para concretizar tais ideias.

De outro modo, pensando o quanto a pesquisa pode contribuir para transformar o modo de olharmos e considerarmos a criança na escola para a infância e o respeito às diferentes infâncias, Nóvoa (2022) nos instiga a pensar em movimentos possíveis para a transformação do modelo de escola que temos e vejo como um dos fios da Ciclotrama das especificidades das docências na Educação Infantil por possibilitar outras relações, em outros formatos de escola. O autor apresenta como um desses movimentos a pedagogia do encontro, porque somos coletivo e indivíduos na escola e enfatiza:

---

<sup>21</sup> “De repente, millones de docentes y estudiantes se vieron compelidos a trabajar desde el ámbito doméstico, con una mezcla hasta ahora no vista de lugares y actividades.”

[...] entre o indivíduo e a sociedade há a humanidade. Por isso, a educação do ser humano é determinada por duas dimensões: ser livre e não estar só (Reboul, 1980, p. 113). É nesta tensão que se define uma pedagogia do encontro, no seu sentido mais amplo (Nóvoa, 2022, p. 48).

Para isso, Nóvoa (2022) delinea “seis apontamentos inacabados” para demonstrar a centralidade do professor para a composição dessa pedagogia e que coaduno como contributos para que outros modos às docências na EI emerjam, com desejos de transformar a si mesmos, em encontros com a pesquisa (de)formação. Dentre esses apontamentos chama atenção ao quanto o movimento da pesquisa têm em comum, quando destaca a visão de que a pedagogia “[...] é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar.” (Nóvoa, 2022, p. 48). E, ainda quando afirma que “A pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da reciprocidade é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro” (Nóvoa, 2022, p. 49). Ao centrar o foco nas docências da EI, o fio da Pedagogia, que sustenta essas docências precisa de outros: sejam colegas da escola, alunos, pesquisadores, familiares, pessoas: da comunidade, da cidade, do mundo. Então: pensar em uma pedagogia do encontro, que se desenvolve pela coformação (formação que precisa e se dá com o outro, entre pares, de forma copartícipe) (Bahia, 2020), já movimenta a cultura formativa, pois ainda vemos professores com uma formação de *stricto sensu* e no entanto, sem desenvolver essa formação que se dá na coparticipação, “aprender com, ensinar com”, neste sentido, sustento a qualidade dessa formação que além de pertencimento, engajamento, vai produzindo um ethos formativo nessas escolas e espaços formativos. O LABDOC tem essa característica.

No próximo capítulo apresento a revisão de literatura. Nela, mostro o estudo do objeto de pesquisa e a relevância da pesquisa, além de como se construiu o potente para a problematização do tema.

## 2 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Para realizar uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante (Corazza, 2011, p. 15).

Com as palavras de Corazza (2011) apresento a revisão de literatura sobre o objeto de estudo em que investigo. Isso se torna um desafio e merece o pensar suspeito em relação ao que vivi e vivemos até aqui, ao que eu disse e ao que dissemos sobre o assunto e que novas verdades posso sentir, escrever e dizer. Uma revisão de literatura é necessária nas pesquisas porque, assim como entendemos no nosso Grupo de Pesquisa, se a fizermos de modo qualificado, “[...] estaremos nos posicionando, amparados por um andaime sólido e consistente, com vistas à edificação segura da pesquisa. Uma exigente revisão de literatura mostra o rigor que o pesquisador confere à sua pesquisa” (Paim; Fabris; Locatelli, 2023, p. 14). Por isso, busquei os fios de conectividades que se ciclotramam nas pesquisas selecionadas, de pensamento, de aspectos teórico-metodológicos, de estudos, de concepções que contribuíssem para minha investigação.

Por tais motivos, este capítulo apresenta as pesquisas encontradas que tratam das ciclotramas estabelecidas com a docência da professora na EI, em pesquisas numa linha temporal de 2016 a 2021. Esse recorte temporal, em particular, foi escolhido por abarcar as últimas pesquisas na área e a BNCC, promulgada em 2017 - documento nacional importante para o professor dessa etapa. O objetivo em realizar essa revisão de literatura foi conhecer como o tema da Docência na EI e suas especificidades foi e é pesquisado para compor possibilidades de pesquisa e que passo a apresentar.

### 2.1 REVISÃO DE LITERATURA PARA CICLOTRAMAR A PESQUISA

Compreendo que realizar a revisão de literatura contribuiu para construir os caminhos da Ciclotrama da minha pesquisa, assim como afirma Alves-Mazzoti (2006, p. 26-27), de que a revisão de literatura “deve estar a serviço do problema de pesquisa”. Por conta disso, antes de iniciar essa revisão de literatura, delineei algumas questões: Existem pesquisas sobre o tema da docência na EI? O que vem sendo pesquisado sobre esses temas na área da EI? Que conceitos

estão entrelaçados a eles? O que as pesquisas dos últimos cinco anos contribuíram em relação ao tema que propunha investigar?

Dessa forma, busquei, na Base de Dados da Biblioteca da Unisinos, produções e pesquisas realizadas no campo científico: na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>22</sup> e na *EBSCOhost*, na caixa da *Academic Search Complete*<sup>23</sup>, pela multiplicidade e abrangência de pesquisas que abarcam.

A escolha dos descritores de busca ocorreu como forma de realizar uma “garimpagem”, uma “revisão da literatura”, e de prosseguir na elaboração da investigação, a fim de “identificar estudos que, por seu impacto na área, e /ou maior proximidade com o problema a ser estudado, devam ser objeto de análise mais profunda” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 28). Desse modo, considero importante justificar a escolha dos descritores que foram utilizados para a realização do levantamento das pesquisas.

Para a investigação na plataforma BDTD e filtragem das pesquisas desenvolvidas, primeiramente, utilizei os seguintes descritores na busca avançada: Educação Infantil *AND* Docência *AND* criança. No entanto, não foi possível identificar pesquisas com essas combinações de fatores e conceitos. Importa ressaltar que também ocorreram tentativas de combinações entre dois desses descritores, novamente sem sucesso.

Por isso, em nova busca, pesquisei pelos descritores Educação Infantil *AND* Docência *AND* Professor. A maioria dos resultados voltavam a pesquisa para a Educação Infantil de modo amplo. Por esse motivo, lendo títulos e palavras-chave, descartei trabalhos sem ligação com a docência, como filtros para as escolhas das pesquisas aliadas ao meu foco de estudo. Vale ressaltar que no momento em que realizei a busca pelo objeto de pesquisa, o foco das especificidades da docência na EI não estava totalmente definido, o que ocorreu, após a banca de qualificação, no entanto as pesquisas dentro do recorte temporal surgiram por estarem diretamente relacionadas ao descritor Docência e Professor, o que valida essa revisão de literatura para a problematização da Tese.

---

<sup>22</sup> “O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de Teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de Teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas Teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional” (BDTD, [2021a]).

<sup>23</sup> O *Academic Search Complete* é a base de dados de texto completo multidisciplinar, mais valiosa do mundo e mais abrangente academicamente. É uma ferramenta/plataforma de referência *on-line*, disponibilizada pela Biblioteca da Unisinos.

No recorte temporal mencionado, de 2016 a 2021, encontrei 163 pesquisas entre teses e dissertações. Desse total, na BDTD, analisando títulos e filtrando por dissertações, das 121 pesquisas elegi 8 para aprofundar. Apresento, na sequência, as selecionadas, por compreender que corroboram elementos relativos ao meu objeto de pesquisa ou contribuem com mais camadas de análise.

Da mesma forma, após uma seleção total de 42 teses, pelos seus títulos e resumos, elegi 10 pesquisas a partir das palavras-chave. Com os mesmos critérios usados na filtragem das dissertações, agrupei essas teses, por perceber aproximações com o tema de pesquisa e possíveis contribuições com o campo teórico.

Abaixo, apresento a Tabela 1 com o compilado das pesquisas encontradas:

Tabela 1 – Total Dissertações e Teses BDTD

<b>Descritores</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil <i>AND</i> Docência <i>AND</i> criança	0	0	0	0	0	0	0
Educação Infantil <i>AND</i> Docência <i>AND</i> Professor	1	4	4	6	2	1	<b>18</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

No panorama das pesquisas encontradas, fica evidente como são poucas as que tratam do tema da docência da professora na EI ou como se constitui a relação adulto-criança na docência. Muito embora se perceba um esforço de algumas pesquisas em definirem a docência da professora nessa etapa, percebe-se incipiente o aprofundamento quanto a complexidade e as especificidades que a constituem, bem como pesquisas que utilizam da estratégia metodológica de pesquisa que se assemelhe a proposta do espaço formativo do LABDOC, a qual desenvolvi.

Como outra estratégia para a escolha dos trabalhos, diante do objeto de estudo, realizei a leitura dos resumos para identificar as recorrências de palavras-chave das pesquisas. Sendo assim, encontrei: “educação infantil”, “docência”, “professores”, “trabalho” isoladas ou mesmo combinadas em cada pesquisa. Essa constatação contribuiu, também, para a seleção das pesquisas para aprofundamento. Seguem pontos de destaque das pesquisas elencadas:

Quadro 1 – Dissertações BDTD

Ano	Título	Instituição	Autor	Orientador (a)	Palavras-Chave
2017	<b>Docência na educação infantil:</b> a constituição subjetiva de professores	Universidade de Brasília	Diego Andrés Barrios Díaz	María Carmen Villela Rosa Tacca	Professor; Constituição; subjetiva; Docência; Educação Infantil.
	<b>Docência e educação infantil:</b> condições de trabalho e profissão docente	Universidade Federal de Minas Gerais	Tiago Grama de Oliveira	Livia Maria Fraga Vieira	Trabalho docente; Condições de trabalho; Educação infantil; Auxiliares.
2018	<b>Docência compartilhada na educação infantil:</b> implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade	Universidade Federal de Minas Gerais	Rubia da Conceição Camilo	Isabel de Oliveira e Silva	Professoras; Organização do trabalho; Identidade; docente; Docência; Cuidado e educação; Crianças de zero a dois anos de idade.
	<b>Produções subjetivas da ação docente:</b> o movimento de articulação entre planejamento e currículo	Universidade de Brasília	Marluce de Souza Oliveira	Cristina Massot Madeira Coelho	Professor; Subjetividade; Planejamento; Currículo; Ação docente.
2019	Docência em educação infantil: concepções e significados	Universidade Federal de Goiás	Mariana Lima Martins	Laís Leni Oliveira Lima	Trabalho docente; Formação de professores; Educação infantil.
	<b>Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil:</b> o banho e a alimentação em foco	Universidade Federal de Sergipe	Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues	Maria Inêz Oliveira Araújo	Bebês; Cuidados pessoais; Docência; Educação Infantil.
	<b>Aprendizagem da docência:</b> o que revelam as trajetórias das professoras de educação infantil da rede municipal de Ribeirão Preto	Universidade Federal de São Carlos	Tawana Domeneghi Orlandi Tosta	Ana Paula Gestoso de Souza	Aprendizagem da docência; Educação infantil; Formação de professores.
2021	As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís – MA	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Vívian Cristina Menezes Pereira Batista	Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	Educação infantil; Criança; Docência; Formação continuada de professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo, apresento um quadro com os principais dados de cada tese selecionada, utilizando os mesmos critérios de seleção mencionados acima:

Quadro 2 – Teses BDTD

Ano	Título	Instituição	Autor	Orientador (a)	Palavras-Chave
2016	A docência na educação infantil como ato pedagógico	Universidade Federal de Santa Catarina	Joselma Salazar de Castro	Luciane Maria	Ato Social; Brincadeira; Crianças de Zero a Três Anos; Docência; Educação Infantil.
2017	Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Cláudia Inês Horn	Elí Terezinha Henn Fabris	Infância; Educação infantil; Documentação pedagógica; Governamentalidade; Docência Contemporânea.
	<b>Trabalho docente com crianças de zero a três anos:</b> concepções e desafios	Universidade Federal de Goiás	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa	Ivone Garcia Barbosa	Trabalho docente; Criança de zero a três anos; Educação infantil.
2018	<b>A emergência da educação infantil e o trabalho docente:</b> um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins	Universidade Federal de Minas Gerais	Arinalda Silva Locatelli	Livia Maria Fraga Vieira	Trabalho; Docência; Profissão; Condições de trabalho; Educação Infantil.
	<b>Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil:</b> significados e sentidos do trabalho docente.	Universidade de Brasília	Rosiris Pereira de Souza	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	Significados e sentidos; Professor iniciante/ingressante; Educação infantil; Trabalho docente.
2019	Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Marilete Terezinha de Marco	Elieuzza Aparecida de Lima	Educação; Educação Infantil; Formação Continuada de Professores; Especificidades da Docência na Educação Infantil.
	<b>Educação infantil no cotidiano:</b> diálogos entre adultos e crianças.	Universidade Federal da Grande Dourados	Eliana Maria Ferreira	Magda Carmelita Sarat Oliveira	Crianças; Experiências Cotidianas; Educação Infantil; Docência.
	Bom senso como prática docente na educação infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Catharina da Cunha Silveira	Dagmar Elisabeth Estermann Meyer	Docência; Educação infantil; Estudos de gênero.
2020	<b>Experiências de (re)início da docência na educação básica:</b> a profissionalidade em foco	Universidade Federal de São Carlos	Maria Cecília Cerminaro-Derisso	Emília Freitas de Lima	Inícios da docência; Profissionalidade docente; Experiência.
	Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Marcos Tarciso Masetto	Formação profissional em contexto; Professor de creche; Aprendizagem de bebês e crianças pequenas; Práticas curriculares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na busca por pesquisas publicadas em artigos na base de dados *EBSCOhost*, na caixa da *Academic Search Complete*, utilizei novamente o recorte temporal de 2016 a 2021 e optei pelos descritores Educação Infantil *and* Docência pela dificuldade em encontrar pesquisas com tais temas, ao combinar os descritores Educação Infantil *and* Docência *and* relação *and* criança ou outras tentativas de combinações de descritores. Com isso, encontrei 19 resultados. Dentre eles, foi possível selecionar dez artigos publicados nos periódicos da área, os quais abordam assuntos correlacionados ao que pretendo investigar. Na Tabela 2, abaixo, organizei essas informações.

Tabela 2 – Total Artigos EBSCOhost e ANPEd

Descritores	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Educação Infantil <i>and</i> Docência <i>and</i> relação <i>and</i> criança	0	0	0	0	0	0	0
Educação Infantil <i>and</i> Docência	0	1	5	3	0	1	<b>10</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela apresentada, é possível perceber que em 2018 houve uma maior incidência de artigos publicados sobre o tema, mesmo que poucos em relação ao total. Tal fato pode indicar interesse de pesquisadores sobre o tema da docência da EI, em um momento que coincide com o ano pós-promulgação da Resolução da BNCC, em 2017. Ainda, fica evidente que, no ano de 2020, durante a pandemia de Covid-19, tanto a publicação de artigos como a realização de dissertações não ocorreu. E, como apresentado na Tabela 1, apenas duas Teses voltadas ao tema da docência na EI foram encontradas nesse período.

Abaixo, apresento dados principais dos artigos em que é possível analisar as aproximações a partir das recorrências das palavras-chave “educação infantil” e “docência”:

Quadro 3 – Artigos da *Academic Search Complete*

Ano	Título	Autor	Palavras-chave
2017	Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais.	Cláudia Inês Horn Elí Henn Fabris	Infância; Educação Infantil; Documentação Pedagógica. Tempo Digital.
2018	A Escuta das Crianças e a Docência na Educação Infantil.	Kátia Adair Agostinho	Educação infantil; Formação de professores; Docência; Pesquisa com crianças; Infância.
	Formação Inicial e Docência na Educação Infantil.	Valdete Côco	Formação de Professores; Educação Infantil; Docência.
	Educadora ou Tia: os reflexos da Feminização do Magistério na	Andréa Rodrigues De Souza José Carlos De Melo	Feminização; Gênero; Educação Infantil; Identidade.

	Construção da Identidade Profissional de Professores (as) da Educação Infantil.		
	Infância, imagem e formação docente: entre experiências, saberes e poderes na educação infantil.	César Donizetti Leite Andréia Regina De Oliveira Camargo	Experiências imagéticas; Infância; ‘Formação’ Docente; Educação Infantil.
	Redimensionando a Formação de Professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da Escuta.	Niqueli Streck Machado Maria Carmen Silveira Barbosa	Educação Infantil; Pedagogia da Escuta; Escuta das crianças; Formação de Professores; Artesania docente.
2019	A <i>Artesania</i> , o Diálogo e a Cooperação: uma perspectiva para a Didática na Educação Infantil.	Carolina Gobbato Maria Carmen Silveira Barbosa	Educação Infantil; Didática; Formação de professores.
	Ação Social dos Bebês, as Narrativas Visuais e a constituição da Docência.	Daniele Marques Vieira Angela Maria Scalabrin Coutinho	Bebês; Ação Social; Narrativas Visuais; Docência.
	Relações entre adultos e bebês na Educação Infantil: indícios para compreensão de uma docência não linear.	Rosinete Valdeci Schmitt	Educação Infantil; Bebês; Docência com bebês.
2021	Professoras e bebês: uma docência interpretativa-relacional	Marlene Oliveira dos Santos	Bebês; Docência; Educação Infantil; Professoras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ademais, realizei pesquisa por artigos no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>24</sup>, mais especificamente nos Anais das Reuniões Nacionais, no Grupo de Trabalho 7 (GT07) - *Educação de Crianças de 0 a 6 anos*. Nesse repositório de dados, foi feita busca específica, no campo de “busca por título”, e manual, na leitura dos títulos, através da escolha dos descritores “docência”, de modo separado, no mesmo recorte temporal de 2016 a 2021. Com isso, foi possível encontrar apenas 3 artigos publicados. Na 40ª ANPEd Nacional que ocorreu em Belém do Pará, em outubro de 2021, nenhum trabalho no GT07 foi identificado. Na 39ª ANPEd Nacional, que aconteceu em Niterói, RJ, também no mês de outubro, mas de 2019, foi possível identificar 3 artigos em que o descritor “docência” foi mencionado. Já na última ANPEd, a 38ª, que antecede a escolha do recorte temporal, que ocorreu em São Luís do Maranhão, em outubro de 2017, não foi possível identificar artigos que tratassem desses focos de investigação.

Apresento na sequência, os dados principais dos artigos encontrados na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2019.

<sup>24</sup> A ANPEd “[...] é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (ANPEd, 2025, doc. eletrônico).

Quadro 4 – Artigos da ANPEd

Ano	Título	Autor	Palavras-chave
2019	Docência na creche: <i>atencionalidade</i> pedagógica na rotina e no planejamento	Daniela de Oliveira Guimarães Deise Arenhart Núbia de Oliveira Santos	Docência na Creche; Rotina; Planejamento; Atenção.
	Docência com Bebês em ocasiões de Cuidados Pessoais: interações e banho em foco	Thamisa Sejanny de Andrade Tacyana Karla Gomes Ramos	-
	Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena	Márcia Buss-Simão	Educação Infantil; Docência; Bebês; Corpo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desses artigos encontrados na ANPEd, é possível analisar que o foco das pesquisas, nesse período, está mais voltado à docência na creche e com bebês. Como consequência, é perceptível uma lacuna no que se refere à docência com crianças pequenas, da pré-escola, e que entendo demandar certas especificidades e que abordo com maior análise na sequência, na segunda seção.

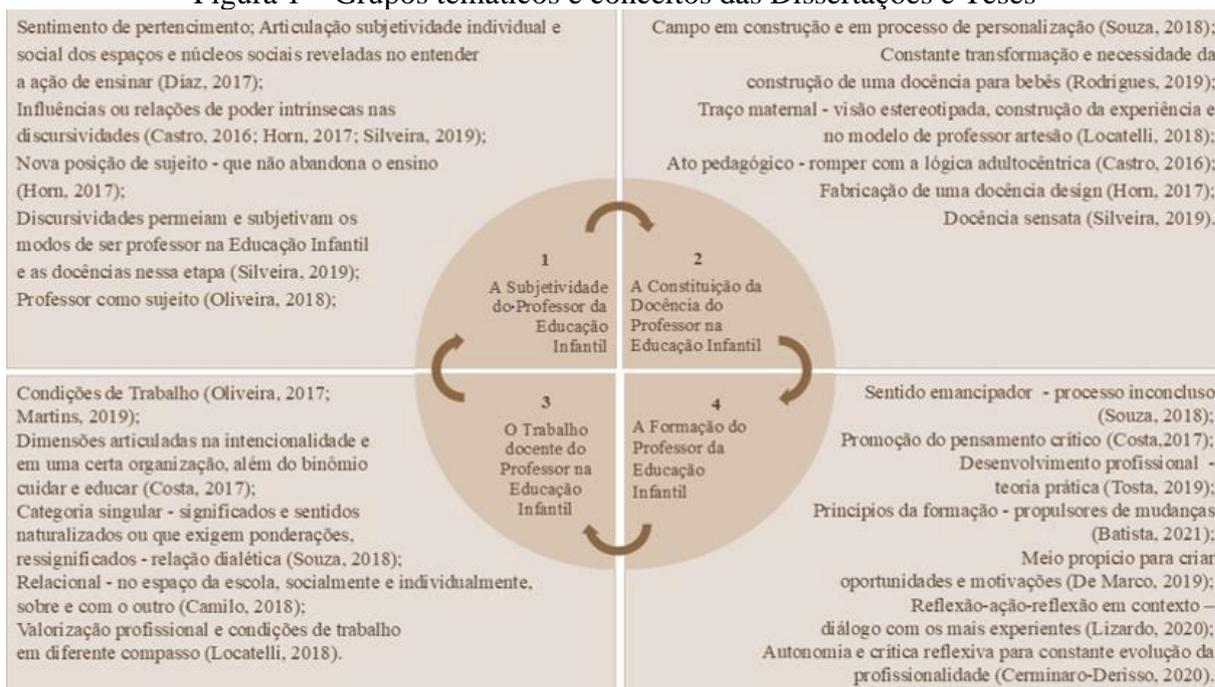
Ainda, nas próximas seções, apresento as análises possíveis a partir dos resultados das pesquisas selecionadas nessa revisão de literatura. Além disso, apresento divergências e convergências para a problematização diante do tema de investigação da minha pesquisa.

## 2.2 FIOS E BRECHAS PARA A TRAMA DA PESQUISA: DISSERTAÇÕES E TESES ENTRELAÇADAS

Após seleção, leitura e análise das dissertações e das Teses organizadas em quadros, acrescidos de resumo de cada pesquisa e pontos da escrita de cada uma delas, foi possível categorizar quatro grupos temáticos que compreendi como pistas destas pesquisas para organizar alguns conceitos que delineio a seguir. Importa dizer que esse processo de seleção de pesquisas foi importante para ampliar meu olhar sobre as docências na EI, para visualizar o que as pesquisas no campo conseguiram investigar e para identificar as “brechas” que podem ser pistas importantes para tecer a minha pesquisa.

Apresento abaixo, em formato de organograma, os grupos temáticos, intitulados: Grupo 1: A Subjetividade do Professor da EI; Grupo 2: A Constituição da Docência do Professor na EI; Grupo 3: O Trabalho docente do Professor na EI; e Grupo 4: A Formação do Professor da EI.

Figura 1 – Grupos temáticos e conceitos das Dissertações e Teses



Fonte: Elaborado pela autora.

Organizo esses grupos temáticos a partir das pesquisas selecionadas e dos conceitos encontrados, os quais problematizam e engendram pistas e relações teóricas para meu objeto de estudo (mesmo que nem todos os conceitos das pesquisas analisadas possam ser elencados). Por sua vez, destaco os pontos que problematizam a atuação do professor e a forma como exerce sua docência. Por conseguinte, fica evidente como são incipientes pesquisas que aprofundem a temática de como acontece a relação adulto-criança ou as especificidades tratadas com maior aprofundamento, pois permanecem implícitas mas sem evidenciá-las ou conceituá-las, especialmente na prática de ouvir as professoras e seus deslocamentos em suas docências e a partir disso, como as docências se diferenciam dentro do trabalho docente das professoras da EI.

A partir dos conceitos discutidos pelos autores das pesquisas selecionadas, em relação ao primeiro grupo temático *A Subjetividade do Professor da EI*, ficou evidente que a subjetividade do professor desta etapa se relaciona ao sentimento de pertencimento, à articulação da subjetividade individual e da subjetividade social dos espaços e núcleos sociais integrados por eles em suas trajetórias de vida. Isso revela-se no entender tanto a ação de ensinar quanto o professor como sujeito (Díaz, 2017); nas influências ou relações de poder intrínsecas nas discursividades que permeiam e subjetivam os modos de ser professor na EI e as docências nessa etapa (Castro, 2016; Horn, 2017a; Silveira, 2019) e na concepção de nova posição de sujeito (Horn, 2017a; Oliveira, 2018).

Com isso, mesmo tendo a concepção de que as docências na EI se constituem em especificidades, destaco-a como “brecha” ou como um dos fios soltos da trama dessa pesquisa, na busca por reposicionar o compromisso e a complexidade de ser professora na relação adulto-criança e, conseqüentemente, como contributo ao meu olhar aprofundado.

Em relação ao segundo grupo temático – *A Constituição da docência do Professor na EI* –, apresento pontos chave e de discussão das pesquisas selecionadas, as quais destaquei visualmente no quadro acima. Nesses textos, os autores defendem a constituição da docência do professor na EI como: campo em construção e em processo de personalização (Souza, 2018); em constante transformação e com a necessidade da “construção de uma docência para bebês” (Rodrigues, 2019); como traço maternal e visão estereotipada, como uma construção da experiência, no modelo de professor artesão (Locatelli, 2018); como ato pedagógico (Castro, 2016); como fabricação de uma docência design (Horn, 2017a) e como uma docência sensata (Silveira, 2019). Frente essa diversidade, é relevante ressaltar que cada pesquisa se ateve a um tipo de material empírico. Por isso, o referencial teórico e suas conseqüentes análises, bem como as abordagens sobre o material foram muito diferentes. Nesse contexto, algumas pesquisas chegaram a uma proposição de docência e outras apenas analisaram as docências produzidas.

Chamo a atenção para pesquisa de Castro (2016) por entender que pode contribuir para a problematização da minha pesquisa, especialmente quando realiza a seguinte afirmação: “O adulto que exerce a função de professora é o agente com maior responsabilidade na relação pedagógica, e isso deve estar claro no contexto da Educação Infantil” (Castro, 2016, p. 45). Surge, assim, no que defende Castro (2016, p. 66), uma responsabilidade assumida na prática pedagógica, “prevendo constantemente a alteridade das crianças nos planejamentos, de modo horizontal”, como “uma grande tarefa”. Para a autora, a prática pedagógica é, “ao mesmo tempo, tarefa imprescindível, que exige entender a docência como constituída também no tempo e no espaço da própria prática” (Castro, 2016, p. 66). Nesse sentido, mesmo que “um planejamento sistematizado oriente o ato, no cotidiano, entram em cena os enredos e os agires das crianças, alterando inúmeras vezes o inicialmente proposto” (Castro, 2016, p. 66). Para Castro (2016, p. 45), tudo isso evidencia “a importância das professoras atuarem sensivelmente diante do que manifestam as crianças como processo constitutivo da docência”. Com isso, a autora defende uma “docência para e com as crianças pequeninas como ato pedagógico” e reitera “a necessidade de se assumir, na prática, posições e posturas promotoras de confiança e de interlocução entre os sujeitos da relação” (Castro, 2016, p. 45).

Nessa perspectiva, para Castro (2016, p. 39-40), compreende ao adulto, agente que exerce a docência na EI, assumir que “todas as ações realizadas com as crianças são pedagógicas” e “fazer escolhas conscientes do que propor a elas, observando seus pontos de vista no redirecionamento de novas propostas”. Seguindo suas argumentações, Castro (2016, p. 43) defende que a esse profissional “faz-se necessário, antes, compreender as peculiaridades inerentes a cada grupo” de crianças, o que significa “ter atenção a algumas particularidades que apresentam em suas interatividades com o outro e com os objetos, ou seja, atenção às necessidades que revelam com mais recorrência em determinados momentos de suas vidas” (Castro, 2016, p. 43). Nesse caminho, Castro (2016, p. 39-40) aborda “ainda os elementos constitutivos da docência na EI: planejar – observar – registrar – avaliar – documentar”. Para ela, significa “romper com a lógica adultocêntrica e se permitir ao compartilhamento” (Castro, 2016, p. 40).

Ao defender a “docência como ato pedagógico”, Castro (2016, p. 63) reitera, para a “relação de cuidado na Educação Infantil”, “aspectos que envolvem a higiene, a alimentação e o bem-estar das crianças de forma integrada (física e emocionalmente)”. Entende que “estes aspectos têm sido vistos como de menor valor quando comparados à função pedagógica, tradicionalmente entendida como transmissão de conhecimentos” (Castro, 2016, p. 63). Ao contrário desse movimento canônico, defende que “em relação à educação e às especificidades da docência para esta área, não é possível estabelecer a prática pedagógica apenas pela relação ensino-aprendizagem, principalmente quando falamos de crianças de zero a três anos”. Para ela: “As relações que são constituídas entre as professoras e as crianças, necessariamente, passam por ações de cuidado” (Castro, 2016, p. 63). Nesse sentido, podemos continuar pensando se é apenas na EI que o cuidado deve constituir-se como uma especificidade da docência. Me parece que, na EI, esse cuidado assume a forma de especificidade, mas um cuidado tomado como acolhimento, respeito aos ritmos individuais às formas de relação pelo toque, pelos gestos, pela fala da professora, atenção aos sentimentos e saberes, pode ser uma das tramas, fios de sentidos, para a constituição das docências na EI.

Em relação a lógica adultocêntrica que também interessa para a minha investigação; Segundo Rodrigues (2019, p. 34), em se tratando especificamente da especificidade da docência com bebês, “não se realiza apenas por meio de atividades diretivas, como se entende dentro de uma lógica escolarizante e adultocêntrica”. É, por sua vez, uma especificidade que se constitui a partir do momento em que as escolas de EI, segundo a autora, formalizarem “propostas educativas que colaborem para a efetivação de uma prática que reconheça não só a agência dos

adultos, mas também das crianças, que desde que adentram nos espaços de Educação Infantil podem participar da organização e do planejamento das atividades” (Rodrigues, 2019, p. 23-24). Além disso, “exige organizar propostas que valorizem as ações dos bebês, que os desafiem. Convoca-nos a pensar sobre a necessidade de constituição de uma docência que evoca os processos de interações humanas como objeto de seu trabalho”, a partir de Tardif e Lessard (2005 *apud* Rodrigues, 2019, p. 34-35). É importante ressaltar que a negatividade empregada na escola dependerá de qual escola estamos falando. A escola da Modernidade tem na normalização dos corpos a sua tônica. Já a escola do século XXI não é apenas diretiva em todos os níveis de ensino. Ainda assim, aquelas em que a “tradição pedagógica” mais tradicional (e, digamos, ultrapassada) é o diretivismo e a centralidade na figura do professor, muito distante das pedagogias contemporâneas, ainda existem.

Na perspectiva da emergência de problematizar as docências na EI e o lugar da professora nessa etapa, abrem-se diferentes “brechas”. Percebe-se, por exemplo, que a “indissociabilidade cuidar-educar” exige a escolha de determinadas ações em detrimento de outras, “a depender das crianças e de seus contextos de vida que aparecem na escola”. Isso, certamente, altera-se de turma para turma, de escola para escola, de região para região” (Silveira, 2019, p. 91). Da mesma maneira, percebe-se essa “brecha” em “uma docência que se ocupa com uma gama ampla de cuidados com os bebês e com as crianças pequenas, como ocorre no processo de seguridade social” (Silveira, 2019, p. 35), e que para isso as professoras necessitam, “ao mesmo tempo, praticar o bom senso e resistir a ele”. E ela ainda perpassa a questão de que “a formação deve abordar e discutir os contextos e os processos sociais que parecem dar condições à sua emergência” (Silveira, 2019, p. 142). Essas foram pistas para a organização dos encontros *com* as professoras participantes da pesquisa, que detalho no capítulo metodológico.

Trago novamente Silveira (2019), pois, ao mapear a recorrência da expressão “bom senso”, na fala das professoras, a autora aposta nesse como sendo um “enunciado potente” para delinear um entendimento particular, assim como problematizar os elementos que constituem o modo contemporâneo do docente na EI (modo denominado, por ela, “docência sensata”). A tese que a autora defende “descreve os usos que as professoras dizem fazer do bom senso buscando mostrar como eles constituem uma prática contexto-situada e generificada” (Silveira, 2019, p. 19). Além disso, “aponta para desnaturalização que pode abrir espaço para outras possibilidades de pensamento absolutamente comprometidas com o nosso fazer profissional junto às crianças pequenas e às crianças bem-pequenas” (Silveira, 2019, p. 19-20). Considero

que tanto o bom senso, quanto a intuição e tantos outros sentimentos e emoções que nos constituem como humanos não ficam fora da docência, pois a docência sempre será “encarnada” (Fabris; Sebastiany, 2022), passa pelo corpo e pela subjetividade de cada professora.

De modo a dar continuidade às reflexões destacadas na Figura 1, analiso os aspectos anunciados pelos autores das pesquisas selecionadas quanto às definições e problematizações para o terceiro grupo temático *O Trabalho Docente do Professor na EI*. Esse grupo se refere ao trabalho docente do professor da EI e às visões sobre a sua atuação. Essa, no entanto, não é uma categoria que restringe o assunto, uma vez que esse debate retorna em diferentes momentos nas ponderações desse texto.

Ao analisar as pesquisas selecionadas, a organização do terceiro grupo temático apontou para o destaque quanto ao Trabalho Docente e a interlocução de conceitos que constituem a docência na EI. Além disso, a escolha elencada possui relação com o fato de que as palavras-chave “trabalho docente” (Oliveira, 2017; Martins, 2019; Costa, 2017; Souza, 2018), “organização do trabalho” (Camilo, 2018) e, ainda, “trabalho” e “condições de trabalho” (Locatelli, 2018) tenham sido destacadas pelos autores dessa seleção de pesquisas e inseridas como pontos importantes de discussão em suas investigações.

Desse modo, foi possível visualizar que o trabalho docente da professora na EI ocorre em condições inadequadas (Oliveira, 2017; Martins, 2019). Por sua vez, precisa articular intencionalidade e uma certa organização, tanto do trabalho pedagógico em contexto quanto além do binômio cuidar e educar (Costa, 2017). Somado a isso, é uma categoria singular - envolta por significados e sentidos, alguns naturalizados e exigem ponderações quanto a essa especificidade da docência, ressignificados, numa relação dialética (Souza, 2018) - e relacional - abrangendo o que acontece no espaço da escola, socialmente e individualmente, sobre e com o outro (Camilo, 2018). E, infelizmente, a valorização profissional e as condições de trabalho não se efetivam no mesmo compasso (Locatelli, 2018). Todos esses aspectos contextualizo na sequência, a partir do que tratam os autores.

Dentre os autores dessa revisão de literatura, Oliveira (2017) é quem apresenta um conceito de docência na EI. O autor a entende como um “trabalho interativo”, um processo de dedicação ao outro, de atuação sobre e com o outro, no qual as pessoas são a “matéria-prima”. Ainda conceitua que “sua essência e singularidade é a mediação da memória cultural, por meio do compartilhamento de experiências socioeducativas, num ambiente educacional, cujo

propósito consiste na promoção do bem-estar, do conhecimento e da autonomia na pequena infância” (Oliveira, 2017, p. 18).

Nesse sentido, Camilo (2018, p. 23), articulando as referências dos estudos sobre a docência, afirma conceber a docência nessa etapa da educação “como um trabalho relacional que envolve saberes e experiências necessários para cuidar e educar crianças bem pequenas através de práticas que privilegiem as interações, as brincadeiras, o afeto e a expressão das diferentes linguagens”. Para a autora, “[...] a docência é, acima de tudo, um trabalho relacional, ou seja, realizado para, sobre e com o outro” (Camilo, 2018, p. 38). Para isso, “[...] é necessário garantir condições objetivas para o efetivo exercício da docência, como repensar a razão adulto/criança, garantir espaços e tempos para conversas, orientações e planejamentos entre elas” (Camilo, 2018, p. 166). Somado a isso, enfatiza a necessidade de “[...] assegurar processos de formação e valorização do trabalho docente e, sobretudo, desvelar o lugar ocupado pelo cuidado na organização do trabalho das professoras e das auxiliares” (Camilo, 2018, p. 166).

Na perspectiva de compreender as especificidades da atuação do professor nessa etapa da Educação Básica, Camilo (2018, p. 43) considera necessário “pensá-la a partir de uma organização escolar específica e não como um trabalho desenvolvido num ambiente vazio ou neutro”. Para a autora: “Em razão disso, é fundamental perceber que a docência na Educação Infantil é realizada a partir do compartilhamento do trabalho entre professoras, auxiliares e demais profissionais da instituição” (Camilo, 2018, p. 43). Assim, consolida uma docência que compreende “processos de construção de identidades das professoras articulando as referências dos estudos sobre a docência”, especialmente os da área da EI, pelo grau que confere sua especificidade em relação aos outros níveis da Educação Básica (Camilo, 2018).

Na sua pesquisa, a organização do trabalho teve destaque para entender tanto o contexto do trabalho em si e das relações (mencionadas especificamente entre “as professoras e auxiliares no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade”) quanto a existência de singularidades e diferenças presentes em cada contexto. Ainda, revelou ser necessário dar atenção às maneiras “[...] de organização do trabalho construídas pelas professoras e pela instituição e os seus significados atribuídos ao compartilhamento da docência na Educação Infantil no contexto das discussões sobre as identidades docentes nessa etapa da Educação Básica” (Camilo, 2018, p. 7).

Em vista das concepções apresentadas e discutidas pelos autores das pesquisas analisadas, torna-se relevante salientar o quanto os grupos temáticos elencados estão em trama, em entrelaçamentos e, em muitas pesquisas, em movimento de complementaridade. Por isso,

como último grupo temático, apresento *A Formação do Professor da EI*, mesmo que as pesquisas enfatizem pontos em comum e em graus de articulação com os demais grupos temáticos, pois a formação de professores da EI é necessária para atender a essa docência tão singular e que exige uma dada especificidade. Pensando nisso, destacar a formação desse professor como um grupo temático, a partir das pesquisas analisadas, torna-se necessário pois é intrínseca a constituição, subjetivação e o trabalho do professor da EI.

Deste modo, os pontos de destaque para esse grupo temático, a partir das análises das pesquisas elencadas para a formação do professor da EI, são: sentido emancipador – processo inconcluso (Souza, 2018); promoção do pensamento crítico (Costa, 2017); articulação teoria prática - desenvolvimento profissional (Tosta, 2019); princípios da formação - propulsores de mudanças na prática educativa (Batista, 2021); meio propício para criar oportunidades e motivações (De Marco, 2019); reflexão-ação-reflexão em contexto – diálogo com os mais experientes (Lizardo, 2020); autonomia e crítica reflexiva para constante evolução da profissionalidade (Cerminaro-Derisso, 2020).

Chama a atenção as afirmações de Costa (2017, p. 89) em relação à formação de professores, pois defende que não cabem “formações aligeiradas” por tratarem-se de formas “de fragilizar a docência e controlar as ações dos profissionais da educação”. Ao contrário, trata-se de “buscar caminhos possíveis para superar as situações adversas as quais espreitam o ensino em todos os níveis, pois não existe autonomia sem conhecimento” (Costa, 2017, p. 89). Para isso, é exigido o “pensamento crítico”, possível através de “momentos de estudo sério e mediações que possibilitam uma reflexão teórica consistente sobre o que se vive na docência” (Costa, 2017, p. 89). Tal concepção, pela crítica radical, pensa a formação de professores muito além de cursos, assim como o LABDOC se propõe.

Por tudo o que as pesquisas apresentam, fica evidente que a formação da professora da EI está envolta por desafios teórico-práticos contextuais e próprios da profissão e da especificidade da docência nessa etapa e, como tal, evidencia lacunas e pontos a avançar. Dentre as pesquisas analisadas, Cerminaro-Derisso (2020, p. 126) se alia a minha investigação e se aproxima por ter realizado a mesma a partir de experiências de docência de professores iniciantes, no entanto trata de um ponto importante para meu olhar e atenção, quando defende a especificidade do trabalho com crianças referente ao ensino, por entender ser distinto do trabalho com o EF. Posto isso, nessa etapa da pesquisa, a partir dessas pesquisas e análises, surgiu a seguinte questão: Minha tese poderia mostrar quais especificidades que essa docência

exige, em uma Ciclotrama das especificidades das docências na Educação Infantil, de modo a contribuir para essa atuação?

Em se tratando de metodologias utilizadas pelas pesquisas encontradas nesta revisão de literatura, é possível perceber que a opção por estudo de caso e o percurso formativo ou formação continuada aparecem como os menos utilizados. Os autores utilizam diversos termos para os procedimentos empíricos de geração de dados, inclusive identificando-os como coleta de dados. Utilizam termos como instrumentos, estratégias, ações ou fontes para o conjunto de procedimentos escolhidos. A maioria das pesquisas se diz de abordagem qualitativa, sendo que o que as diferencia são as perspectivas teóricas adotadas, definidas pela maioria dos autores. No entanto, a forma como algumas pesquisas apresentam o método utilizado parece se confundir com os procedimentos. Dentre os mais utilizados, estão as entrevistas com professores ou gestores (7), seguidas, em menor número, de análise documental (6), de questionários (5) e de observação (4). A metodologia de investigação *com/sobre* crianças ou apoiada em estudos de orientação etnográfica em pesquisa *com* crianças foi escolhida por duas das pesquisas. Uma terceira pesquisa, no entanto, apesar de ter os bebês como sujeitos participantes e dizer utilizar a observação participante como um dos seus instrumentos de geração de dados, não afirma explicitamente sua metodologia. Ainda, uma das pesquisas afirma utilizar conversas *com* professoras como subsídios para o *corpus* empírico.

Em relação à ética na pesquisa, chama a atenção como os autores pouco delineiam como a compreendem. Na sua maioria, os pesquisadores apenas citam que suas pesquisas foram realizadas após aprovação ao Comitê de Ética de cada Instituição, e a dimensão ética é enfatizada pelos autores apenas ao se referirem ao trabalho do professor da EI. Nesse sentido, lacunas são percebidas especialmente por se tratar de investigações no campo da Educação. Em oposição à maioria, Rodrigues (2019) e Ferreira (2019), por realizarem pesquisas *com e sobre* crianças, são autores das pesquisas analisadas que tratam desse aspecto, de suas preocupações e de suas implicações, com a fundamental importância. Além disso, importa enfatizar que a pesquisa de Horn (2017a), dentre as pesquisas selecionadas, é a única do conjunto de pesquisas analisadas que discorre sobre seu compromisso ético para além da aprovação ao Comitê, por compreender essa necessidade tratando-se de pesquisa com humanos. Corroboro Horn (2017a) por endossar o quanto a ética na pesquisa perpassa todos os processos metodológicos.

Por fim, nesta seção, em sequência de modo a aprofundar pontos para a problematização da investigação que desenvolvo e ampliar pesquisas sobre o tema das Docências na Educação Infantil, realizei, também, busca na base de dados da Unisinos.

Objetivei, com isso, conhecer pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade que tiveram esse tema como foco e perceber lacunas que contribuíssem para a elaboração da investigação da tese.

Para isso realizei a busca na Base de Dados do Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU)<sup>25</sup>, pelos seguintes caminhos: Rede Jesuíta Brasil - Produção Acadêmica - Escola de Humanidades - Teses e Dissertações. Além deles, busquei pelo descritor Educação Infantil e filtro docências. Com esses passos, encontrei 21 textos, pois o resultado trouxe todas as pesquisas em que o termo docência estavam em seus títulos. De modo a refinar a busca, utilizei o descritor “Educação Infantil”, entre aspas, junto ao filtro com o descritor das docências. Essa busca resultou em duas pesquisas, uma do ano de 2021 e outra de 2022. Importa ressaltar que a primeira pesquisa, intitulada *Acompanhamento à docência: uma prática de apoio na aprendizagem e capacitação de professores*, foi realizada por Cleiton Junior Gretzler, no Programa de Pós-Graduação Gestão, em 2021, e não trata da EI, o que fez com que fosse desconsiderada. Com isso, em uma primeira análise, é possível perceber incipientes pesquisas com o tema das docências na EI no PPGEdu da Unisinos.

Desse modo, mesmo sendo do ano de 2022, um ano posterior ao recorte temporal que utilizei durante esta revisão, considero importante trazer elementos da pesquisa. A investigação tem como título *A docência na educação infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica* e foi desenvolvida por Pâmela Franciele Nunes Cuty, sob a orientação da professora Doutora Maria Cláudia Dal'Igna e co-orientação da Professora Doutora Catharina da Cunha Silveira. A dissertação “[...] identifica, descreve e analisa as ênfases temáticas que compõem a literatura pedagógica acadêmica que se destina às professoras que exercem a docência na educação infantil” (Cuty, 2022, p. 11). A autora destaca que os campos teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa são os estudos em docência, EI e gênero, articulados à perspectiva pós-estruturalista (Cuty, 2022, p. 11).

A pesquisa se define como documental, como procedimento metodológico. Como material empírico, utiliza um conjunto de cinco livros considerados “literatura pedagógica acadêmica”, por focalizar temas educacionais, relacionar-se, em grande parte, com pesquisas

---

<sup>25</sup> O Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU) homenageia o jesuíta italiano Pe. Roberto Busa, pioneiro no uso da informática linguística e, também, autor de *Index Thomisticus*, a mais completa lematização das obras de São Tomás de Aquino. O objetivo do RDBU é fazer a gestão e disseminação da produção científica e acadêmica da Universidade em meio digital, assegurando a visibilidade nacional e internacional da pesquisa produzida. Os documentos disponíveis no Repositório são de responsabilidade de seus autores, conforme a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que regula os direitos autorais.

e/ou circularem nas universidades, nos cursos de formação de professores/as e nas escolas (Cuty, 2022, p. 11).

Desse modo e a partir dos campos teóricos que apresenta, a docência é tomada pela autora como ferramenta de análise em articulação com os conceitos de “profissionalidade docente, gênero e governamentalidade neoliberal” (Cuty, 2022, p. 11). Contudo, a partir das escolhas das seguintes ênfases temáticas – “indissociabilidade entre cuidar e educar, organização do espaço, materiais e tempo, relação com a criança, importância do registro e o desenvolvimento de projetos pedagógicos” –, os resultados apontam para “uma desarticulação entre as ênfases temáticas e uma apreciação crítica mais ampla sobre a profissão docente” e para um entendimento de que “tais ênfases abordam modos de planejar o trabalho pedagógico e de conduzir-se como professora na primeira etapa da educação básica” (Cuty, 2022, p. 11).

Além disso, nesta perspectiva, “foi possível refletir sobre a constituição do trabalho das professoras na Educação Infantil e como os livros podem funcionar como prescrições que conduzem suas condutas de determinados modos”. A pesquisa, por fim, problematiza “como as ênfases temáticas reverberam no campo da docência como um todo” e, como isso, pode “causar enfraquecimento em aspectos da profissionalidade docente e em sua potência de autoria e criação”. Tudo isso ainda pode ocorrer “especialmente ao produzir dependência das tendências e modelos pedagógicos para o exercício do trabalho docente” (Cuty, 2022, p. 11).

Por todos estes elementos visibilizados, compreendo que a escolha em realizar minha pesquisa no espaço do LABDOC e ouvir as professoras da EI foi um caminho metodológico e ético que possibilitou alargar e aprofundar meu olhar para o objetivo da investigação.

De modo a ampliar as possibilidades e conceitos para a trama investigativa, apresento, na sequência, pontos selecionados de pesquisas publicadas em artigos para contribuir nesse sentido.

### 2.3 MAIS FIOS E PONTOS PARA A TRAMA INVESTIGATIVA: O QUE DIZEM OS ARTIGOS

Da mesma forma, neste tópico, assim como introduzi no início deste capítulo, opto por apresentar os principais resultados dos artigos selecionados, no recorte temporal do ano de 2016 a 2021, na mesma ordem do Quadro anterior em que os dados de cada um foram esmiuçados. Com isso, entendo manter a lógica de análise.

Importa dizer que esses dados são oriundos dos resumos de cada pesquisa, tanto dos artigos na *Academic Search Complete* quanto da ANPEd. Em alguns casos, surgiu uma problemática: a falta de informações que evidenciem os resultados das pesquisas de cada autor de modo mais completo, por inclusive não apresentarem resumos. Com efeito, foi necessário buscar nas conclusões dos artigos os resultados para compor o Quadro.

Quadro 5 – Principais resultados dos artigos

Ano	Autores	Principais Resultados
2017	Horn; Fabris	Abordando a educação da infância contemporânea e mostrando os deslocamentos nos modos de viver dos sujeitos infantis, tensionam o modo de ser aluno e docente na EI. Uma criança protagonista e um professor organizador dos tempos e espaços são visibilizados na literatura italiana analisada.
2018	Agostinho	O reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica traz consequências para a formação dos seus profissionais, uma vez que os conhecimentos referentes à infância ainda se encontram em processo de construção e em busca de seu espaço nos currículos dos cursos de Pedagogia.
	Côco	Informa a presença da EI no repertório das possibilidades profissionais, marcada com significações de desprestígio, assinalando o reconhecimento de um campo de atuação que precisa avançar na sua afirmação e reconhecimento social.
	Souza; Melo	Conclui que na atualidade o mito da educadora nata ainda é muito presente, mas que aos poucos vem sendo desconstruído, dando ênfase à profissionalização docente e à construção/fortalecimento de sua identidade.
	Leite; Camargo	Apresenta reflexões acerca da formação docente e dos modos pelos quais elas são trabalhadas nos contextos educacionais têm grande importância tanto pela urgência do tema como também pela multiplicidade de modos de ser tratada pelos professores.
	Machado; Barbosa	Compreendem que uma Pedagogia da Escuta é necessidade imediata no sentido de apontar proposições para a formação inicial e continuada de professores, e redimensionar o fazer docente como um compromisso fundamental para pensar uma Pedagogia da Infância.
2019	Gobbato; Barbosa	Consideram que a compreensão de um professor artesão, que tece as práticas com as crianças a partir de uma relação de cooperação e dialogia, constitui uma perspectiva potente para pensarmos em didática na EI.
	Vieira; Coutinho	Compreendem os bebês, sujeitos de linguagem, ativos socialmente na constituição de sentidos sobre o outro, sobre si mesmos e sobre o mundo mediados por relações, e a docência, contornada por este encontro, como exercício de observação, interpretação e elaboração de sentidos sobre quem são e o que fazem no contexto educativo.
	Schmitt	Apresenta três aspectos que adensam a visibilidade da composição de uma docência não linear e emergencialmente dialógica: i) a composição de um contexto de relações múltiplas e simultâneas com bebês; ii) as implicações das relações entre adultos e bebês nas situações de cuidado; iii) a presença imperativa dos bebês na composição da ação docente.
	Guimarães; Arenhart; Santos	Com base nos estudos da psicologia acerca da atenção, foi possível perceber, a partir dos enunciados das professoras, como a observação atenta e intencional alarga o sentido do pedagógico, para além do proposto, enquanto ação docente, constituindo uma <i>atencionalidade</i> pedagógica.
	Andrade; Ramos	Concluem que o banho como ato pedagógico ainda está permeado por crenças e limitações quanto às possibilidades educativas, tendo em vista todo o histórico de pré-conceitos que envolveram as práticas ligadas ao corpo em instituições de educação coletiva de crianças. Entendem a escolha pela temática como um convite para o movimento de reconhecimento da importância da formação especializada para a docência com bebês, uma profissão que historicamente passou por profundas transformações e que ainda se encontra em processo de construção.
	Buss-Simão	Os dados de campo da pesquisa revelam dinâmicas corporais marcadas por uma <i>disponibilidade corporal e emocional</i> , ou seja, um corpo disponível, que se

		movimenta, muda de posições, se expressa, se doa, interage, acalenta, acalma e serena acolhendo as demandas dos bebês
2021	Santos	Concluiu que a docência interpretativa-relacional é experienciada cotidianamente por professoras e bebês e que toda interpretação vem acompanhada de uma ação, pois quando a professora interpreta, ela age, estabelece relação e se move em direção ao bebê, reconhecendo-o como um sujeito potente, capaz e criativo, princípio fundante para o trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Especificamente para a análise dos artigos selecionados, optei por apresentar os resultados das pesquisas de maneira diferente do que fiz ao organizar dissertações e Teses, as quais foram estruturadas em grupos temáticos. Nesse caso, apresento alguns pontos a partir dos resultados, de modo geral, a respeito do cenário dos estudos sobre as docências na EI nestes últimos cinco anos.

Dentre os artigos, apenas Schmitt (2019, p. 314) investiga com foco nas relações entre adultos e crianças. Por sua vez, apresenta pesquisa oriunda de episódios de duas pesquisas, de caráter etnográfico e das relações com e entre bebês. Em seus escritos, enfatiza, a partir de Lessard (2009), que “só se poderia conhecer de fato o que ocorre na docência a partir do estudo sobre a ação e a relação dos atores em contexto real, portanto, nas instituições educativas” (Schmitt, 2019, p. 57). A autora afirma que a inserção de pesquisadores nos contextos em que a ação docente acontece demonstra ter contribuído para visibilizar especificidades que refletem na composição específica das relações educativas com as crianças. No entanto, sem negar que toda relação social é educativa, enfatiza a função do profissional professor com caráter pedagógico, “[...] de intencionalidade prevista, acompanhada e sistematizada a partir de concepções teóricas, de um posicionamento político, que fomentam seu fazer” (Schmitt, 2019, p. 316) e principalmente por isso não pode ser exercida por profissionais de outras áreas sociais.

Nas pesquisas, a formação docente evidencia-se como um ponto essencial para a constituição da docência na EI. Isso emerge, em grande parte, pelas legislações que foram mudando ao longo do tempo. Houve, dentre essas alterações, o reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, a profissionalização do professor para atuar nessa especificidade e o fortalecimento de sua identidade, permeada pelo olhar na ação em contexto e com bebês e crianças. Aliado a isso, os resultados das pesquisas apresentam tensionamentos desse professor frente a essa criança contemporânea.

Além disso, na afirmação de Buss-Simão (2019, p. 5) “[...] para atender as necessidades emocionais, físicas e sociais dos bebês, as professoras precisam estar próximas corporalmente; é preciso tocá-los, afagá-los e fazer com que se sintam seguros”. Tal questão é consolidada, porque, na visão da pesquisadora, a proximidade corporal entre as professoras e

os bebês e a busca constante dos bebês para isso é uma característica desta docência. Se percebe, com isso, um modo de docência que se realiza corporal e emocionalmente e em transformação. Dada relação mereceu ponto de atenção para a minha investigação junto das professoras da pesquisa, levando em consideração a disponibilidade corporal que as professoras se permitem viver e oferecer na docência e na relação para estar e dar presença na relação com as crianças.

Schmitt (2019), mesmo com o olhar aos bebês e com resultados de pesquisa com inspiração etnográfica, o que se distancia da metodologia que optei seguir, aponta elementos importantes para pensar e se relacionam com a minha investigação. Com a descrição de cenas, a autora afirma que os bebês interferem na composição da ação docente e reitera que isso acontece “pelas demandas singulares dos bebês, que interferem na constituição das relações vividas” no espaço, “bem como pela ação ativa deles nas relações que estabelecem com adultos e outros bebês”, além de expor “uma condição de interdependência entre adultos e bebês” no contexto (Schmitt, 2019, p. 326).

A autora conclui que, dentre as funções da professora, estão: “fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças pequenas entre si, com os objetos e com os adultos”; “propiciar um contexto de possíveis relações, e não de espera e/ou de dependência única das crianças em relação ao adulto”; “organizar um *cenário* em que bebês e crianças pequenas possam ser convidados, provocados e acolhidos em outras relações, principalmente com seus pares, de forma a ampliarem suas experiências” (Schmitt, 2019, p. 327-328).

Diante desses pontos elencados, segui na crença de que, através das transcrições das falas das professoras participantes da minha investigação, durante os encontros no LABDOC, assim como dos seus escritos no *moodle* e nos experimentos e experiências, em propostas de registros, fosse viável encontrar e perceber suas visões nesse lugar da docência, as especificidades expressas e posicionadas em suas docências e os compromissos com as crianças. No entanto, com a consciência que fosse possível que essas professoras não conseguissem narrar ou perceber todas as conectividades dessas relações, mas talvez identificassem algumas. Nesse ponto, minha pesquisa contribui com a caixa de ferramentas dessa docência, de forma a evidenciar ou mostrar intencionalidade e planejamento consciente para viver e constituir a relação com as crianças na complexidade que são as especificidades da docência na EI e o que essa função professora exige.

Ainda, acredito que o processo de (de)formação (Fabris; Oliveira; Lima, 2020) com a participação das professoras no LABDOC pôde visibilizar discussões e mobilizar as professoras

a criarem ferramentas para reposicionarem-se nesse compromisso de professora responsável na relação adulto-criança. Dessa forma, foi possível encontrar fios de sentidos na Ciclotrama das docências para a compreensão da relação que se estabelece com as crianças e das reverberações para ambas, quando em posições/relações pedagógicas.

Encerrado esse capítulo, enfatizo como tais pesquisas contribuíram para a constituição da minha investigação. Compreendi pontos que necessitam de aprofundamentos no campo acadêmico sobre a temática das docências na EI e nas relações estabelecidas com as especificidades da professora na EI.

No próximo capítulo, por sua vez, falo de criança(s) e infância(s) no contemporâneo e no plural, sem a pretensão de esgotar todos os sentidos desses conceitos ou de fazer uma historicização linear e total, mas de mostrar as escolhas do que problematizei e com a intenção de contribuir com perguntas para esse tempo.

### 3 CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S) NO CONTEMPORÂNEO

Como lembramos da criança que fomos? Da infância que vivemos? Quais memórias estão encarnadas como experiências dessa criança em sua infância, em um corpo adulto? Falar de criança(s) e infância(s) no contemporâneo, no singular e no plural, me levou a pensar de que maneira poderia alcançar definições para esses conceitos - porque envolve o como os narramos e ao como são narrados (ainda que sem a pretensão de se fazer uma história linear e total, dado o número de pesquisas existentes sobre essas temáticas). Além disso, “[..] há limites para definirmos precisamente o que estas categorias significam”, por se tratar de termos “controversos e de difícil compreensão” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 104).

No entanto, faço uma busca em desenvolver uma historicidade em diálogo com outros campos e contextos diante do caráter multifacetado que esses conceitos foram se constituindo. A tentativa foi de realizar uma discussão da primeira infância<sup>26</sup> e da Educação Infantil além da qualidade e sem estar apartada ou em “[...] um vazio social, político, econômico e filosófico, como se as crianças pequenas existissem à parte do mundo [...]”, alguns conceitos “[...] fossem a-históricos e isentos de valor e contexto [...]” ou “[...] como se as necessidades e os problemas que as instituições dedicadas à primeira infância são tão frequentemente solicitadas a tratar (desigualdade, exclusão, deslocamento) houvessem surgido inesperadamente” (Dahlberg, Moss; Pence, 2019, p. 21).

Os conceitos criança, crianças, infância e infâncias carregam concepções perante os modos como a sociedade e a escola tem as compreendido e criado condições para a criança ter respeitado seus direitos, de ser criança e viver a infância nas diferentes infâncias. Delineio, aqui, marcos de um arcabouço histórico do surgimento das tantas concepções de criança e de infância

---

<sup>26</sup> Mantenho o termo por ser utilizado inclusive em políticas públicas mundiais para crianças de 0 a 6 anos (na maioria dos países não é obrigatório o ingresso na escola), mas com a consciência de que “As denominações “primeira infância” ou “pequena infância” também são contestadas por sociólogos da infância, pois consideram esses recortes como arbitrários e dependentes dos dispositivos institucionais voltados para a infância, das representações que a elas estão associadas e do “mercado” profissional orientado para uma determinada faixa etária que define o ingresso das crianças na educação obrigatória (Plaisance, 2004, p. 222 apud Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 107). Por sua vez, corroboro Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 31), de que o termo primeira infância poderia se referir a crianças mais velhas, a demais níveis do ensino obrigatório implicando “[...] em repensar a escola, a pré-escola e o relacionamento com elas”.

e de suas marcas constitutivas e mudanças até a atualidade, muito a partir dos Estudos da Infância e da Criança<sup>27</sup> e da Sociologia da Infância<sup>28</sup>.

Por sua vez corroboro Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 104) de que “[...] as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente questionadas em diversas áreas do conhecimento”. Isso porque, para os autores supracitados, “[...] infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar. Das crianças e suas vidas podemos dizer o mesmo” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 104).

Diante disso, escrever esse capítulo tratou-se de fazer escolhas que contribuíssem para novas perguntas para esse tempo, tanto em termos de conquistas de direitos das crianças mas também das mazelas diante das desigualdades das infâncias, para ser possível reverberar no trabalho da Educação Infantil na contemporaneidade. Além disso, são perguntas que repercutem nas possibilidades de efetivação de uma escola comprometida com uma educação de qualidade e equidade da oferta educativa às crianças de 0 a 6 anos, período que abrange a primeira infância, em termos de gestão educacional, infraestrutura e ambientes educativos.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 17), entender as instituições dedicadas a primeira infância de maneira abrangente e, aqui digo escolas, significa entender que elas “[...] podem desempenhar um papel importante na constituição da sociedade civil, tornando-se o principal meio de favorecer a visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança pequena na sociedade civil”.

---

<sup>27</sup> “Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que estas etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço. Como todos os campos interdisciplinares, os Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudos, porém vistos por perspectivas muito diferenciadas (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 107). Já a construção de Novos Estudos da Infância” [...] emergem no campo das perspectivas críticas que não procuram estabelecer generalizações sobre o tema da infância, mas constituir um conhecimento situado e de possíveis relações disciplinares” e “[...] remetem à possibilidade, no contexto de construção social de uma ciência, de criar estabilidades e referências, mas não de verdades estanques” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 112). E, nos Novos Estudos da Criança “[...] a intenção é possibilitar o encontro com as crianças situadas contextualmente, escutá-las, traduzi-las e afirmá-las como um ato de liberdade. Construir, a partir das crianças, outras imagens de infância que conduzam a perspectivas mais locais a partir da descrição, da escuta da voz e da participação das mesmas” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 113).

<sup>28</sup> A Sociologia da Infância ou - Estudos sociais da infância - se dedica, em diálogo com o campo da Educação Infantil, a discutir concepções teóricas, as culturas da infância e os direitos de participação das crianças na construção do conhecimento sobre e com elas acerca de suas vidas, sendo consideradas atores sociais e tendo respeitada sua vez e voz. Nasce de um terceiro momento dos Campos dos Estudos da Infância e Estudos da Criança, onde nas ciências sociais, especialmente na sociologia da infância, na antropologia da infância e na geografia da infância, procuram conhecer as crianças com metodologias mais próximas da etnografia e das metodologias participativas” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 109).

Pelo exposto, discorro um pouco sobre o contexto histórico de como essas concepções foram sendo construídas socialmente porque, também, entendo que elas incidem no modo como nos relacionamos com as crianças e as infâncias para constituir e transformar as docências na Educação Infantil e compreender as especificidades das docências na Educação Infantil.

### 3.1. A(S) CRIANÇA(S) NO CONTEMPORÂNEO

No contemporâneo, estudos de pesquisadores finlandeses da Universidade de Helsinque, estudos nas Universidades de Durham e Lancaster (Reino Unido) e na Universidade da Califórnia, nos ajudam a entender que os bebês, desde a gestação, ouvem, sentem e estão constituindo memória do que é ser humano, aprendem e, ao receberem estímulos externos, respondem a eles. Portanto, a saúde das crianças reverbera, desde o início de suas vidas, a magnitude da responsabilidade que temos enquanto sociedade para que nasçam saudáveis e com todas as capacidades cognitivas. No entanto, nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades para a qualidade<sup>29</sup> de saúde e de bem-estar, porque vivem em contextos econômicos e sociais diversos, conseqüentemente viverão diferentes infâncias a partir dessas condições e cultura.

Da mesma forma, falar da criança ou crianças é falar de brincar, de cuidar, de crescer, de interação com o mundo, de imaginação, de uma pessoa humana, de um sujeito sócio-histórico que faz parte de um grupo social, uma categoria plural, com especificidades próprias e que produz cultura. Um sujeito que nasce biologicamente, culturalmente e socialmente, nominado por Arendt (2022) por “recém chegados”. Mas nem sempre foram reconhecidas como tal. Cenário que passa a mudar a partir das contribuições de pesquisas da Sociologia da Infância, por exemplo.

Sendo assim, “[...] não há um único modo de compreender a infância, pois o que nomeamos como “infância” está atrelado ao modo como compreendemos a cultura, bem como o modo como pensamos a presença e a ação das crianças na sociedade” (Pereira, 2016, p. 48) e como a sociedade foi se configurando através dos tempos.

---

<sup>29</sup> Qualidade entendida a partir da perspectiva da “construção de significado” de Dahlberg, Moss e Pence (2019), ligada aos direitos da criança, mas sem a pretensão de chegar a um consenso ou aprofundar esse conceito. Em termos de legislação que trata do assunto, a mais recente é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024).

Nesse mesmo sentido, pesquisas, como as da antropóloga Alma Gottlieb (2012), sobre a antropologia dos bebês Beng, no oeste da África, em seu livro intitulado *Tudo Começa na Outra Vida* e do cineasta francês Thomas Balmès, no *Documentário Babies*<sup>30</sup>, que acompanhou o primeiro ano de vida de quatro bebês em quatro diferentes culturas, contam muito dessas diferenças e do papel da cultura na vida das crianças. Gottlieb (2012) retrata como os Beng criam seus bebês a partir de crenças, como a de que eles iniciam a vida repleta de conhecimento espiritual. A autora mostra, também, como a religião afeta os aspectos dessas práticas de criação dos bebês, desde o modo como acontece o banho para protegê-los de doenças, até a forma como são ensinados a engatinhar e a andar. Além disso, apresenta como a pobreza limita essas práticas, aspecto que citei em relação às desigualdades que as crianças vivem e que reverberam na especificidade do acolher cada criança na escola, por exemplo.

Tudo isso está envolto pela comparação que Gottlieb (2012) faz com sua realidade de antropóloga e mãe, em concepções que se alteraram ao longo da pesquisa, para concluir que as práticas do cuidado com os bebês são resultado da construção cultural. Ou seja, nesses materiais, surgem duas perspectivas que retratam como os adultos se relacionam com os bebês, como constroem essa relação, como os vêem e os permitem viver suas capacidades e o quanto a cultura é o que nos faz diferentes, a depender do ambiente em que fomos criados.

Associo-me a Rogoff (2005) pois, com seus estudos a autora contribui para a crença de um desenvolvimento padrão dos bebês. Esses aspectos de que a autora trata nos interessa na docência na Educação Infantil, pela sua constatação de que a criança se desenvolve na cultura e por isso, no seu tempo de desenvolvimento, contribuindo para se repensar marcadores obrigatórios para sua constituição e, principalmente as possibilidades de participação que lhes é permitido viver nas práticas cotidianas que vive no seu contexto social e cultural. Além disso, conhecer sobre a vida e fatores de risco, inclusive, em que vivem as crianças, permite que a professora se constitua em relação a concepção de cuidado criando atentando para as especificidades da sua docência.

De outro lado, esses aspectos da cultura, de uma temporalidade e de um senso comum quanto ao desenvolvimento humano, quase sem percebermos, leva a sociedade a práticas que submetem algumas crianças a situações vexatórias e violentas. Quase de maneira anacrônica, as privações e as atitudes de exploração em relação ao cuidar e ao educar as crianças que

---

<sup>30</sup> “Babies”, também conhecido como Baby(ies) e Bébé(s), é um documentário francês de 2010 de Thomas Balmès. Foram mais de 400 dias de filmagens durante o primeiro ano após o nascimento. Dois dos bebês apresentados no filme são de áreas rurais (Ponijao, de Opuwo, Namíbia e Bayar (jargal), de Bayanchandmani, Mongólia) e dois são de áreas urbanas (Mari, de Tóquio, Japão, e Hattie, de São Francisco, EUA). Disponível em: <https://vimeo.com/446599811>. Acesso em: 11 maio. 2023.

ocorriam no período da Colônia e do Império – momentos nos quais eram conscientes e explícitas –, hoje são veladas ou consentidas, inúmeras vezes até compartilhadas nas redes sociais e vistas como banalidades. Muito embora sejam consideradas “brincadeiras inocentes”, vídeos de adultos filmando crianças sendo enganadas e humilhadas em momentos de choro, realizando “dancinhas” sensuais, dormindo sentadas, em cenas de total desrespeito com as infâncias, estão nas redes sociais para fins de deboche e exposição das crianças, expostas a desafios vexatórios para servir de “divertimento” aos adultos que as deveriam proteger e sem poder se defender.

Os autores Redin e Müller (2007) citam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) para dizer que as crianças ainda sofrem modos de exploração, embora tenham sido em maior escala no passado. Além disso, atentam para o fato de que as condições de vida das crianças mudaram através dos tempos e muitos estudos que temos sobre a infância, na sua grande maioria, acabavam sendo sobre elas e dificilmente a partir delas, o que conotava um olhar do mundo adulto que olhava e considerava a criança “sem voz e sem vez”. Ao contrário, estudos e políticas de Educação Infantil e os Estudos Sociais da Infância “partem do pressuposto que por trás de cada criança existe uma cultura, que não se desvincula de aspectos econômicos, políticos, culturais, religiosos, educacionais, sociais, estéticos e históricos” (Redin; Müller, 2007, p. 19), por isso, as crianças vivem a infância em diferentes infâncias.

Nesse sentido, especialmente na posição de profissionais da infância, nosso compromisso ético e crítico é impedir que práticas que violem os direitos das crianças continuem acontecendo. Como diz Veiga-Neto (1995, p. 49), “[...] é dessa atitude hipercrítica que podem nascer nossas pequenas revoltas”, e é exatamente a essas pequenas revoltas diárias que precisamos recorrer se quisermos mudanças. Sendo assim, dentre as pequenas revoltas em defesa da infância, está a de denunciar tais práticas e discuti-las em momentos de formação de professores.

No entanto, destaco o impacto que senti ao ler a história das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI descritas por Priore (1999), muito antes de “existir” uma concepção de infância. Nesses tantos episódios, no decorrer da leitura, ficam evidentes as mazelas daquele tempo e o quanto elas repercutiam na relação dos adultos com as crianças (Ramos, 1999). O autor salienta, por exemplo, que os adultos, pela alta mortalidade das crianças na Europa, vítimas de inanição ou de alguma doença, alimentavam a ideia de desapego e, muitas vezes, consideravam a criança como pouco mais que animais. Além disso, as situações de exploração

e privações, em todos os sentidos, que as crianças passavam nas viagens de Portugal ao Brasil ou Índia eram desumanas, de maneira que muitas não chegavam ao seu destino (Ramos, 1999).

A história das crianças, nas casas dos expostos, no recrutamento para instituições de formação de marinheiros, das crianças escravas e dos escravos, das crianças indígenas e dos brinquedos, a industrialização (crianças operárias), a Proclamação da República e o atendimento social e escolar são marcos relatados e apresentados por Priore (1999). Somado a isso, a história do trabalho infantil do Brasil retratada por Priore (1999) também é longa e afastou a criança da escola.

A partir disso, recordo das histórias dos meus pais, nascidos entre a década de 40 e 50. Eles comentam que a ideia de ter uma família, com muitos filhos (meu pai possui 16 irmãos e minha mãe 14), sustentava-se na contribuição ao trabalho da roça. Muito cedo, participavam dos afazeres e do trabalho no campo e com os animais. Minha mãe lembra que ia capinar cedo para só depois ir para a escola. A escola funcionava em um salão da comunidade ou na própria casa do professor. Ele era o que possuía maior escolaridade, que geralmente vinha de Seminários ou, ainda, das mulheres preceptoras (professoras estrangeiras, que vinham para o Brasil, educar os filhos dos nobres e que permaneciam na casa desses senhores). Ainda que por um modo de aprender rígido e movido por castigos, essa era a oportunidade de estudo existente.

A categoria de idade privilegiada, durante todo o século XVI, foi a juventude, “[...] período amplo e de limites imprecisos, da qual começa a desgarrar-se no século XVIII uma primeira infância” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 74). Nesse momento, o bambino (ou “menino pequeno”) era visto como uma espécie de brinquedo divertido e agradável para os membros das classes altas (Varela; Alvarez-Uria, 1992).

É “[...] a partir do século XVII, que o menino nobre ou burguês deixa de se vestir como os adultos”. Nesse momento, “[...] são os meninos, e não as meninas, os primeiros a quem afeta a especialização no vestir, do mesmo modo que serão os primeiros em frequentar os colégios” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 75). Nesse período também a constituição da infância de qualidade forma parte de um programa político de dominação, pela evidência, dentre seus elementos constitutivos, de “[...] dispositivos de asseguramento de determinadas classes assim como sua preparação para mandar” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 75).

E, nesse sentido, Pinto e Sarmiento (1997, p. 11) afirmam:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano; [já] a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e

controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Momento inicialmente marcado pela medicina, psicologia e pedagogia, em que os discursos e práticas contribuíram para uma construção da norma da infância e que, mais adiante como as contribuições de pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e médicos a afirmação desta norma definiu “[...] modos de educação, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil com vistas a uma modelagem do que seria a infância ideal em direção a adultez” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 109).

Muito embora o mundo tenha se voltado para infância após as guerras e leis tenham assegurado os direitos das crianças, Redin e Müller (2007) entendem que não nos livramos da desconsideração do mundo contemporâneo para com as crianças, pelos tantos casos de violência, abandono e demais explorações que as crianças vivem estamos longe de assegurar um lugar para a criança ser criança. Enfatizam que o porto seguro que era, num determinado período da história, a família nuclear moderna deixou de ser essa âncora para as crianças porque dentre as instituições foi a que mais se desestruturou na contemporaneidade.

Assim como na história antiga, na atualidade, as crianças têm seus direitos violados cotidianamente. Nesse cenário, não são raras as notícias tristes e cruéis que não necessitam ser detalhadas por todo respeito que as crianças merecem. Isso remete ao que Kuhlmann Junior (2000, p. 469) afirma “O nosso ‘pluralismo étnico e cultural’ carrega marcas de uma colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas [...]” e que reverbera na contemporaneidade um modo de se relacionar e tratar a especificidade da infância.

Em recente pesquisa do IBGE (2022a), mais especificamente, a partir dos resultados do suplemento Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Painel PNAD Contínua, realizada após o período mais agudo da pandemia (2020-2021), dentre os muitos dados relevantes para avaliar e planejar políticas públicas para o sistema de educação brasileiro, foi divulgada a diminuição no Brasil da taxa de escolarização por grupo de idade na pré-escola: de 92,7% em 2019 para 91,5% em 2022. Em paralelo a essa alteração estatística, cabe destacar a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (2014-2024) que tem como proposta, “[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos” (Brasil, 2014).

Por conseguinte, os dados retratam em suas “sombras”, dentre as tantas possibilidades de análise, a preocupação: Quantas crianças estão fora da escola? Quantas estão fora dos olhos atentos e de vínculo de professoras para se detectar possíveis sofrimentos, violências e abusos? Marcas físicas ou psicológicas podem ser percebidas quando as crianças frequentam um espaço público de educação, como a escola, sustentando, assim, a importância do princípio fundamental do cuidado, mesmo que não se possa reduzi-lo a apenas tais questões. Durante a pandemia, por exemplo, essas violências podem ter ocorrido nas residências sem que se pudesse intervir ou proteger as crianças. Em consonância a isso, nas escolas, as atitudes de algumas crianças, como, por exemplo, a defasagem da linguagem ou ações que alertam para uma sexualidade precoce, têm mostrado as consequências do uso excessivo de telas<sup>31</sup>, que ocorria e se acentuou na pandemia.

Por tudo isso, importa essas imagens ou concepções de criança e crianças, de como foram se constituindo temporalmente e socialmente, mesmo sem a pretensão de uma verdade, mas para dizer como as compreendo nesta tese.

Entendo as crianças como sujeitos plenos de direitos e capazes, como informantes de suas histórias. Coaduno com as proposições de Dahlberg, Moss e Pence (2019) quando afirmam que a criança faz parte da família, mas também importa entendê-la separada dela, porque possui seus próprios interesses, seu lugar reconhecido e garantido na sociedade pelos seus direitos, por conseguinte, as crianças são um grupo social. As crianças são atores sociais, com atividade e função por participarem tanto da construção e determinando suas vidas como a vida dos que as cercam e da sociedade; elas têm voz e devem ser ouvidas, com seriedade, participando dos diálogos e na tomada de decisões em contextos democráticos, no sentido de se estender a infância. Ainda, me alio a perspectiva de Reggio Emilia da ideia de “criança rica” e, nessa construção a aprendizagem não se dá isolada na cabeça da criança, mas como atividade cooperativa e comunicativa, porque a criança constrói conhecimento, significa o mundo, junto aos adultos e de igual forma com seus pares, e, como aprendiz, é “co-construtora ativa” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019).

---

<sup>31</sup> A recomendação da OMS (Organização Mundial da Saúde), no documento intitulado *Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos* (2019), em relação ao uso de telas é: Bebês (menos de 1 ano): O tempo de tela não é recomendado; Crianças de 1 a 2 anos de idade: Para crianças de 1 ano, o tempo sedentário em frente à tela (como assistir TV ou vídeos, jogar jogos de computador) não é recomendado. Para aqueles com 2 anos, o tempo sedentário em frente à tela não deve ser superior a 1 hora; menos é melhor; Crianças de 3 a 4 anos de idade: O tempo de tela sedentário não deve ser superior a 1 hora; menos é melhor. Documento disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK541170/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Nesse sentido, para pensarmos no contexto das escolas que atendem a Educação Infantil o que trago na tese são elementos para que tal concepção reverbere nas relações da professora com as crianças como especificidades das suas docências na ciclotrama com outras especificidades.

Todas essas afirmações me levam a algumas questões para pensar: Quais fios se interconectam na Ciclotrama das docências na Educação Infantil? Que conceitos ou especificidades a professora escolhe para sustentar, refutar, questionar na sua ação pedagógica e na sua relação com essa criança contemporânea? Como a professora sustenta seu saber-fazer, o seu planejamento e as suas intencionalidades? Questiono-me frente a essas discussões, pois vejo nelas, brechas para subverter, pensar e construir docências que consideram a relação adulto-criança, criança-criança, criança-família, escola-família e, com isso, possibilidades para que infâncias sejam possíveis de serem vividas pelos seus direitos conquistados, seja como sociedade ou na escola, para a qualidade do processo educativo das crianças na Educação Infantil, ainda mais humanizadas.

### 3.2 INFÂNCIA(S) NO CONTEMPORÂNEO

Muito embora, criança, crianças, infância e infâncias possam ser conceituados separadamente, tratam-se de termos que se constroem em conexão, como uma ciclotrama histórica. No entanto, nesses fios e interconexões que busquei ciclotramar sobre as concepções de criança, crianças, infância e de infâncias, não foi minha pretensão apresentar cada tempo histórico em uma linha temporal, mas trazer elementos para contextualizar e ajudar a pensar a docência na EI. Conseqüentemente, contribuiu para delinear sobre as suas especificidades. Por sua vez, cabem algumas questões: Com quais infâncias essas docências se deparam? Qual a concepção de infância das professoras em suas atuações?

Dessa forma, início com as afirmações de Varela e Alvarez-Uria (1992), pois, enfatizam, a partir dos estudos de Philippe Ariès, pela análise que esse autor faz de um amplo material histórico, que é possível perceber que, na “Idade Média não existia uma percepção realista e sentimental da infância: “a criança””, pois, “desde que era capaz de valer-se por si mesma, integrava-se na comunidade e participava, na medida em que suas forças a permitiam, de suas penalidades e alegrias” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 74).

Sarmiento (2007), por sua vez, destaca controvérsias à Tese de Ariès, quando, pela ausência física da imagem infantil, o autor designa como ausência da consciência da ideia de

infância em grande parte da História. O autor ressalta que Ariès teoriza sobre a categoria social infância, utilizando registros documentais advindos do clero e da nobreza, e, por conta disso, é prejudicada a referência das crianças das classes populares. No entanto, independente disso, o autor não desmerece todo o estudo de Ariès, por reverberar em referência e em uma mudança de rumo significativa para a História da Infância e aos Estudos das Infâncias (Sarmiento, 2007).

Por conseguinte, Redin e Müller (2007), também alertam de que os estudos de Ariès não podem ser considerados como única referência para estudarmos a vida das crianças, embora o estudo do autor tenha permitido uma visão mais abrangente de como as sociedades reconheciam ou consideravam as crianças ao mostrar como, na sociedade medieval, assim que as crianças se tornassem menos dependentes do cuidado do adulto já se misturavam aos seus afazeres, diversão, vida, deixando de serem concebidas como crianças.

Nessa perspectiva, a infância "rica", certamente governada, mesmo pela sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos, constituía-se a um passo para assumir "melhor", mais tarde, funções de governo (Varela; Alvarez-Uria, 1992). A infância pobre, pelo contrário, sem tantas atenções, tinha nos “hospitais, hospícios e outros espaços de correção, os primeiros centros-piloto destinados a modelá-la”. “O sentimento de infância e - conseqüentemente o sentimento de família - não existirá entre as classes populares até bem entrado o século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 75).

Para Sarmiento (2007) os estudos das concepções de infância devem levar em conta fatores de heterogeneidade que as geram, mesmo que nem todas se equivalham, isso porque há sempre, em um contexto espaço-temporal dado, uma ou mais que uma que é dominante. O autor ressalta a importância do estudo dessas concepções sobre a forma de imagens sociais da infância:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade Industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade de não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (Sarmiento, 2007, p. 35-36).

Para o autor, a infância é categoria social, do tipo geracional, simultaneamente e em um grupo social de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo. Nessas ações, são sujeitos que estruturam e estabelecem padrões culturais, sendo que as culturas infantis constituem um dos mais importantes aspectos na diferenciação da infância (Sarmiento, 2007).

Isso posto, Redin e Müller (2007) afirmam que a ideia de infância que temos hoje teve uma maior marca na sociedade moderna, tendo outro sentido comparado aos primeiros tempos da Idade Média. A preocupação das escolas, dos asilos, hospitais e outros movimentos da sociedade com as crianças de 0 a 6 anos, antes da massificação da escola dos 7 aos 14 anos, passa a ser quanto à estimulação dessas crianças, ao seu desenvolvimento e bem-estar como fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Incentivadas a partir de uma cultura mais científica, estudo sobre o desenvolvimento infantil, movimentos da saúde e da higiene, marcando as pedagogias da época. Para os autores, para a concepção de infância não cabe homogeneidade e se torna cada vez mais complexa. Na esteira dessas discussões, para os autores, esse olhar acaba sendo um olhar adulto sobre a infância, seja do filósofo, do médico higienista, do pai, da mãe, da professora, do político, do historiador ou de muitos outros adultos, relacionado ao que aconteceu com a narrativa da nossa história de como se considerou a memória dos nossos antepassados (Redin; Müller, 2007).

Ou seja, outras informações sobre a infância no passado foram possíveis pelas vozes de médicos, professores, padres, educadores e legisladores. No entanto, a crítica da autora historiadora Priore (1999) foi importante para olhar o modo como estes adultos retrataram um estereótipo de criança ideal, saudável, obediente, sem vícios, uma promessa de virtudes, modelo de criança que acreditavam ser possível construir. Com o objetivo de transformá-la, criaram “[...] instituições de confinamento, onde, em vez de encontrar mecanismos de integração, a criança “não ideal” achou os estigmas definidos de sua exclusão”, ao passar de “menor da rua” para “menor de rua” (Priore, 1999, p. 15). Em seu panorama, Priore (1999) cruza olhares de pesquisadores e professores de diferentes partes do país para a escrita abrangente da infância na história, com muitos momentos de dor e de conflito entre o mundo adulto e o universo infantil.

Bujes (2011, 2011, p. 190) acredita que tanto a invenção da escola - vista como instituição de sequestro<sup>32</sup>, quando criada - quanto a invenção da infância - como objeto de

---

<sup>32</sup> Segundo Veiga-Neto, a escola, também é chamada como instituição de sequestro por Foucault, assim como a prisão, o hospital, o quartel, o asilo, como lugares de confinamento dos corpos que serão submetidos ao processo disciplinador, ou seja, “[...] passa-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis” (Veiga-Neto, 2007, p. 64-65).

intervenção - “são movimentos simultâneos e intimamente conectados” à concepção de infantilização, vista também como operação de poder, de uma criança frágil, imatura, naturalmente boa, inocente. Nessas criações criticadas pela autora, a criança é vista como promessa de futuro. Isso leva à pedagogização, com força homogeneizante, e envolve a concepção de sujeito infantil construída pela tradição pedagógica iluminista, a qual está associada a uma visão de escolarização/institucionalização da infância por um “dispositivo para dar conta da formação do novo ser humano requerido pela Modernidade” (Bujes, 2011, p. 192). Diante dessa premissa, estranhamos, por exemplo, caso as crianças não passem pela escola obrigatória.

A partir dessa invenção de infância da Modernidade, que passa a ocupar o espaço “sujeito-objeto”, não só a “educação passa a ser um imperativo”, mas também a pedagogia moderna é inventada,

[...] como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna (Resende, 2015, p. 130).

Nessa seara, Barbosa e Richter (2013) apresentam um ensaio buscando aproximar, sem o objetivo de submeter ou equiparar, textos de Mia Couto e Michel Vandebroek sobre a experiência da infância e da EI, além de abordar temas como a oralidade, a memória, a história e a narrativa. Por meio deles, as autoras pensam na possibilidade de se “[...] inventar uma pedagogia com pressupostos anticolonialistas, que enfrente o modelo convencional e capitalístico de educação das crianças e que valorize as ambiguidades da infância e as complexidades dos processos educacionais” (Barbosa; Richter, 2013, p. 27). Isso se justifica, porque, para elas, pensar a educação das crianças e educar a infância no contemporâneo significa interrogar além da precoce escolarização.

Dessa forma, tem-se um desafio, mesmo que difícil de atingir quando se está submetido à lógica escolar do ensino, àquela da ordem da “[...] imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com os outros no mundo, porque implica também estar disponível para lidar com sonhos e, simultaneamente, com o cotidiano visível com a ordem do invisível” (Barbosa; Richter, 2013, p. 28). Outrossim, as autoras Barbosa e Richter (2013) defendem que educar ultrapassa a escolarização pragmática e utilitarista que busca resultados imediatistas. As

autoras chamam a atenção que, ao sermos ensinados a partir de um conteúdo escolar, podemos esquecê-lo, diferentemente do que ocorre quando o processo envolve a aprendizagem no espaço e tempo da vida; essa “permanece em nós como chama, como vetor de recomeços de nossa humanidade de cada dia” (Barbosa; Richter, 2013, p. 28).

Resende (2015) afirma que a escola, no modelo moderno de escolarização e de aparelho específico de governo, transforma a criança em aluno e, com isso, entende que essa abordagem se configura como estratégia de governmentação e como instauração de um modelo de sociedade. Nele, “[...] a criança-aluno acaba sendo o instrumento e a própria condição para a realização do governo da população naquilo que se espera da infância em face da efetivação do projeto social encampado pela Modernidade” (Resende, 2015, p. 134). Para Resende (2015), também se trata de um desafio para o século XXI o voltar ao começo, lugar em que “[...] a infância é tornada sujeito-objeto para ocupar o espaço vazio aberto pela Modernidade sob os auspícios da Pedagogia e empreender uma outra invenção da infância, uma outra Pedagogia [...]” (Resende, 2015, p. 139), capaz de se perguntar o que está fazendo quando escolariza as crianças.

Aspectos que nos cabe para pensarmos como a infância é narrada pelas crianças a partir do olhar delas, quando são ouvidas nos estudos. Da mesma forma inquieta Redin e Müller (2007) pensam os caminhos que a instituição escola, encarregada pela sociedade moderna em educar os pequenos, percorreu. No entanto, os autores se perguntam se a escola destinada às crianças de 0 a 6 anos, nesse novo século, apresenta um diferencial considerável em relação à destinada aos jovens e adultos. Os autores afirmam que historicamente percebem não terem sido poucas as tentativas de transformar a escola (Redin; Müller, 2007). Para eles,

As pedagogias modernas nunca devem ser analisadas de maneira simples e descontextualizada. Educadores modernos, tais como Comenius, Dewey, Freinet, Froebel, Macarenko, Montessori, entre tantos outros, buscaram fazer da escola um lugar para a criança. A escola foi uma das instituições que mais se modificou no decorrer dos tempos: de restrita a poucos a uma escola para todos e obrigação do estado, a escola se expandiu tanto que nunca tivemos índices iguais ou maiores de crianças escolarizadas (Redin; Müller, 2007, p. 15).

Da mesma forma, os autores afirmam ser difícil pensar a sociedade hoje, sem escolas, independente das concepções de como ela foi criada e como ela foi vista no decorrer dos tempos entendem também que ela, hoje, continua em crise mesmo sendo um único legítimo modelo de educação da infância (Redin; Müller, 2007). Sobre esse prisma:

Para pensar a escola e as crianças como sujeitos de cultura, como protagonistas sociais, são necessários outros paradigmas. [...] Assim, é fundamental recorrer a novos paradigmas de natureza estética, que considerem os acontecimentos, as cenas perturbadas pelas incertezas, os arranjos e re-arranjos do tempo e de espaço, as narrativas, práticas muitas vezes contraditórias que estão carregadas de sentidos. Porque não estamos sós, estamos sempre lidando com diferente, com outro, mas também com outro instituído, formatado, que faz calar e que se coloca como única verdade. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. Nossas experiências de mundo, de vida e de nós mesmos, são mediadas pela cultura, pelas linguagens (Redin; Müller, 2007, p. 19).

Isso posto, considerar as crianças protagonistas como também defendido pela Sociologia da Infância, compreende dizer que a partir dos diversos contextos socioculturais que vivem, elas se constituem e, por elas, são constituídos. Por sua vez, reforça as diferentes linguagens, as memórias e as vivências e o modo de subjetivação das crianças. Além disso, os Estudos das Infâncias buscam superar a visão de infância vendo-a para além de uma etapa da vida, de uma única infância, mas de considerar as crianças sujeitos plenos de direito e capazes, como informantes e participantes de suas histórias e especificidades. Da mesma forma, reconhecer as infâncias envolve observar as crianças em suas relações sociais e nos diversos discursos por elas anunciados. Significa perceber tais discursos e refletir sobre eles considerando as crianças, sujeitos do conhecimento e em condições de atuarem criticamente nos modos de pensar e de produzir lugares para elas próprias (Vasconcellos, 2007).

Bujes (2011), valendo-se do referencial pós-estruturalista para pensar o discurso adverte para o que define como “virada linguística”<sup>33</sup>. Essa mudança subverteu a concepção de linguagem como representação da realidade e introduziu o seu papel de instituir sentido às coisas do mundo, sem mediar o que vemos e o que pensamos, de forma a ser o próprio pensamento. Tal abordagem corrobora a definição de que “[...] os atos através dos quais explicamos algo ou descrevemos alguém, em uma narrativa ou discurso, têm efeitos de produzir a realidade descrita ou explicada” (Bujes, 2011, p. 186). O que cabe, ao meu ver, para as concepções sobre a infância e infâncias.

Para Bujes (2011), a linguagem institui algo como existente, determina sentido, produz efeitos de verdade e, conseqüentemente, nos faz pensar. Se enunciados representam coisas do mundo, também as produzem, o que sugere que os significados não são dados definitivamente,

---

<sup>33</sup> A “virada linguística” foi um movimento que ocorreu na filosofia, mas na teoria social e em outros campos, produziu intensos deslocamentos, ao desalojar o sujeito do humanismo do centro do mundo social. Movimento em que a centralidade da linguagem produziu efeitos na compreensão do acesso à realidade, pois a linguagem não é entendida apenas como veículo, mas como constitutiva da própria realidade. Todo o pensamento pós-estruturalista toma essa concepção de linguagem para movimentar suas compreensões e suas análises (Silva, 2011).

mas construídos historicamente. Pensar a linguagem dessa forma “[...] é um dos elementos chave para avaliarmos as direções em que a sociedade, a escola, a academia, as instituições que legislam sobre o ensino se movem quando falam sobre as crianças e a sua educação” (Bujes, 2011, p. 187).

Aspectos que as pesquisas da Sociologia da Infância têm objetivado visibilizar e problematizar, porque os termos que escolhemos para designarmos a docência na Educação Infantil, por exemplo, carregam defesas do Campo. No Brasil, a produção de pesquisas sobre a infância no campo da educação em tal perspectiva, passaram a olhar para os estudos da infância como uma questão pública através de estudos empíricos tratando dessa ausência de debates quanto à história social da infância, condições de vida das crianças, o desrespeito do Estado quanto aos direitos delas e aspectos que envolvem a proteção da Primeira Infância (Quinteiro, 2009), por isso a importância dessa interlocução entre os campos do conhecimento.

Para Quinteiro (2009), o ano de 1979 pode ser considerado um marco para a produção educacional acerca da criança e da infância brasileira e, cita Kramer (1996) como a autora que atribuiu tal marco pelo fato, de, naquele ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ter definido como o Ano Internacional da Criança e que se tornou um grande pretexto para acadêmicos mergulharem no trabalho teórico para compreender a visão de infância no senso comum e na pedagogia.

Antes ainda, em 1940, Florestan Fernandes teve importante contribuição para o campo da Sociologia da infância observando, registrando e analisando os modos de socialização das crianças, em contexto, as entendendo como participantes ativas da vida social, o que, nesse campo ainda, acontece pelos estudos de Sarmiento, em Portugal, já apresentados. As autoras Sonia Kramer e Fúlvia Rosemberg, no Brasil, provocaram e impulsionaram tais modos de pesquisar liderando diversas pesquisas e publicações com intuito de “captar infâncias e crianças” (Quinteiro, 2009). Para Quinteiro (2009) é possível destacar algumas reflexões importantes diante dessas pesquisas como: o olhar psicológico de criança a-histórica não a concebendo como um ser que se constitui mas que é constituído pelas relações sociais que estabelece; o legado de Mayumi Watanabe de Souza Lima, “rara arquiteta da infância”, pela sua crítica contundente e proposta revolucionária diante dos espaços para a infância, principalmente o escolar – “caracterizado pelo envolvimento e participação efetiva das crianças” (Quinteiro, 2009, p. 34).

Para Pagni (2015), falar por si e aprender a dar voz à própria experiência com a qual aprende e educa, assim como ter a capacidade de aprender e articular o discurso à experiência

no contexto de comunicação, por parte da criança, trata-se de uma possibilidade dada por um adulto hábil para solucionar problemas e materiais e para criar condições do ambiente de maneira que a criança possa recorrer à lógica investigativa de seu interesse, se mobilizado.

Nesse sentido, trago à lembrança o que a Professora Betina chamou a atenção na banca de qualificação, de que *o infantil não está na criança, mas nessa relação infantil, porque é um modo de se relacionar com a vida, uma postura sempre aberta, que se admira, pergunta de novo e está sempre no começo. Por isso, a infância tem tanto a ver com a filosofia, porque está sempre começando, perguntando.*

Com isso e como continuidade a essas discussões e que não teve a intenção de se esgotarem, pergunto: Seria necessário a professora da EI perseguir, para contemplar essas conexões e para a reinvenção da sua docência, o que Resende (2015, p. 139) indaga como “uma Pedagogia que tenha uma escuta sensível ao que a infância lhe diz, ainda que isso provoque um desassossego”?

Longe de fechar em uma única definição de infância e infâncias, mas importantes definições para ciclotramar as especificidades das docências na Educação Infantil, objeto de estudo dessa tese, sistematizo meu entendimento desses dois termos.

Por infância, entendo conforme Sarmiento (2007, p. 36) que “[...] é categoria social, do tipo geracional, simultaneamente e em um grupo social de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo”. Muito embora, a infância é um fato biológico - estágio da vida, também é um fenômeno permanente na sociedade, determinada socialmente. Por tudo isso, “As crianças vivem através da infância” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 85). Por conseguinte, não cabe a concepção de criança vista como promessa para o futuro, com práticas escolarizantes autoritárias e que não tenham uma concepção de criança e infância que respeitem seus direitos.

Por infâncias, entendo os modos como as crianças vivem sua infância, a depender das diferentes condições e culturas; dos diferentes contextos econômicos e sociais; de como são inseridas na comunidade; de como lhes é permitido assumir diferentes posições na cultura; bem como, as oportunidades para a qualidade da saúde e de bem-estar das crianças.

Pensando nessa e outras questões, no próximo capítulo, delineio e destaco as perspectivas de ciclotramar especificidades das docências na Educação Infantil a partir da contribuição teórica de autores que entendo se conectarem às concepções de criança(s) e infância(s) de que me aproximo nesta tese.

## **4 DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES EM CICLOTRAMAS E ARTESANIAS**

Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instância criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer (Corazza, 2011, p. 15).

A partir da epígrafe de Corazza (2011), neste capítulo, apresento como pesquisadora disposta a criar, aspectos da historicização das funções da professora na Educação Infantil, os fios dessa Docência em Cicloramas e Artesanias, a escola de Educação Infantil e sua criação e as Especificidades da Educação Infantil, processos que se interconectam, como em um rizoma, para a criação da tese.

Dito isto, importa dizer que, se acreditarmos na experiência, na vida que corre nas relações com as crianças, é preciso pensar que uma única concepção de docência não vai ser possível, não só pelas suas diversidades contextuais, mas pela sua complexidade, principalmente em relação ao objeto de pesquisa dessa tese, as especificidades da Educação Infantil, considerando as diferentes faixas etárias atendidas: bebês, crianças bem pequenas e crianças.

Com esse entendimento, justifico o uso de docências no plural. Além disso, entendo que o conceito de docências envolve essa atenção às diferentes especificidades, em ciclotrama e em um processo de tornar-se peculiar, que cada grupo de crianças e sua(s) professora(s) poderão colocar em ação e relação. Por isso, a ideia de Ciclotrama é produtiva para uma docência que se constitui por concepções e princípios sem estar fechada em um único conceito "de", mas que é atravessada por outros pensamentos e em artesanias.

Para a continuidade deste capítulo, lanço, na sequência, um olhar para a historicização e os tensionamentos do lugar e funções que a professora assume na Educação Infantil e na docência da etapa.

### **4.1 AS FUNÇÕES DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS**

Olhar para a historicização e para os tensionamentos construídos diante da posição e funções da professora até atuar na escola de Educação Infantil que conhecemos hoje, entrecruzam fios para compor a ciclotrama da docência. Tal desdobramento consolida-se em

pontos chave que se relacionam entre si e, porque, como compreendia Foucault, importante autor no desenvolvimento do pensamento pós-moderno (Dahlberg; Moss; Pence, 2019), a escrita da história é o resultado de uma complexa trama de acontecimentos e pode ser contada de acordo com os interesses de seus autores (Ströher, 2014).

Por essa razão, falar das funções da professora na Educação Infantil, no contexto histórico, torna-se um desafio. Esse debate inclui pensar desde quando se educam as crianças e desde quando elas vão para instituições, porque a formalidade educativa tem uma história registrada e muitas outras que se perderam ou que fazem parte de grupos restritos. Por isso, nessa seção, vou me deter a apresentar como a EI emerge no contexto da sociedade moderna, para a compreensão de como as funções das professoras foram sendo exercidas, ao longo do tempo no processo educacional das crianças na escola. É válido ressaltar que, ainda que falando de história, abstenho-me da pretensão de apresentar os fatos cronologicamente, e, ao invés disso, invisto em um contributo para um conhecimento não linear, que contextualiza a perspectiva proposta na Tese e escolho alguns acontecimentos para compor esse texto.

O bebê tem seu primeiro contato adulto, com a mãe, desde a barriga. Ela pode se tornar seu primeiro adulto de referência ao acolher seus primeiros “chutes”, o chamar, conversar ou cantar para ele, junto de um ou mais adultos. Ao nascer, ainda que essa mãe não seja a que vai criá-la, há outro ou outros adultos dentro ou fora do contexto familiar que poderão oferecer o olhar, o amparo e o modo desse bebê ser maternalmente amado, desempenhando essa função de referência para sua educação e desenvolvimento. Ou seja, essa é a criação de um ser que precisa do outro para sobreviver e se desenvolver, envolto por cuidado em toda sua complexidade.

Em 1839 começa a funcionar a Escola Normal<sup>34</sup> de Madri (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 75) delineou-se a “posição social do professor” e “um novo tipo de indivíduo” foi modelado a partir das “[...] características institucionais da escola obrigatória, os interesses do Estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber e o próprio saber escola”: “dividido, individualizado, um sujeito “esquizóide”” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 82). Sua remuneração era baixa e simbólica, quando “[...] comparada ao sacerdote (que, como ele, recebeu de Deus a vocação para uma missão evangelizadora), e será investido de autoridade, dignidade e respeito, falsas imagens às quais deverá se adequar não sem dificuldades” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 82). Caso o professor se recusasse a seguir um modelo ou não cumprisse

---

<sup>34</sup> No Brasil, a primeira escola normal data do ano de 1880, “[...] dando início a um período de quase um século, conhecido como “movimento das escolas normais no Brasil”, de formação por meio destas” (Fabris; Dal’Igna; Klaus, 2013, p. 41).

suas funções em “produzir seres híbridos e suportar sua própria ambivalência posicional”, inspetores se encarregavam de “recordar-lhe as pautas corretas” às quais devia “ajustar-se, e de penalizá-lo no caso de as infringir” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 82-83).

No entanto, a escola não é lugar só de isolamento, onde grande parte da população infantil experimenta métodos e técnicas avalizados pelo professor, que foi declarado pelas autoridades como o "especialista competente". Ela é também uma “[...] instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 83). Nesse processo, nascem os colégios jesuítas, que inauguraram “uma nova forma de socialização que rompe a relação existente entre aprendizagem e formação” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 83), em um programa político destinado a resolver a questão social e a luta de classe, consolidando uma educação que ocupava um papel primordial. Nesse contexto, a autoridade pedagógica do professor foi reforçada, ao se ver um funcionário público. Assim, “ao seu poder de representante do Estado, soma-se a posse da "ciência pedagógica" adquirida nas Escolas Normais” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 83).

Somar essas informações à história da infância no Brasil, contada por Priore (1999), me fez pensar sobre a posição da professora na EI e sobre como esse processo de colonização do Brasil reverberou em marcas nas crianças do país. Como esses adultos que deveriam proteger as crianças foram capazes de tamanhas atrocidades (venda de crianças escravas, sobrevida nas instituições, violências sexuais, exploração de mão-de-obra)? E, intensificando a brutalidade existente, essas violências foram agravadas pela pobreza, pela falta de escolarização e pela escravidão. Em relação a isso Priore (1999, p. 14) afirma “No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos”. Pilar dessa realidade, a voz dos adultos, das instituições escolares, das igrejas, dos asilos ou de outras unidades, das legislações ou do sistema econômico fizeram as crianças se transformarem em adultos e registraram ou calaram sobre suas existências, restando pouco dos próprios registros da voz das crianças na história (Priore, 1999).

Pensando nisso, considero relatar sobre o contexto que vivi na minha família. Minha mãe teve apenas uma irmã, a mais velha, que viu no Seminário/Convento para mulheres a oportunidade de estudar além do primário. Meu pai chegou a frequentar o Seminário, mas desistiu. Dentre seus irmãos, apenas quatro chegaram a seguir os estudos - todos professores. Fora do espaço escolar, a supervisão de adultos sobre suas aventuras não era uma constante,

criando a sensação de que seus trabalhos manuais e os cuidados uns com os outros entre irmãos eram brincadeiras. Anos mais tarde, entretanto, a supervisão que recebi em minha infância no interior não foi muito diferente: entre brincadeiras no mato e no ajudar nas plantações e cuidado com os animais, eu ficava horas envolvida longe do olhar de algum adulto.

Da educação feita pela mãe, da ama ou aia ou babá, da catequista ou padres e da figura do mestre ou das professoras nas escolas, não necessariamente nessa ordem e não apenas com essas referências adultas, mas de modo generalizado, esse é o processo de educação das crianças. Com isso, é possível nomear a EI em sentido amplo, envolvendo todas essas formas, seja na família, na comunidade, na sociedade ou a partir da cultura e do contexto nos quais a criança nasce (Kuhlmann Junior, 2000).

Kuhlmann Junior (2010), ao analisar dois volumes da Revista do Jardim de Infância, publicadas pelo governo Republicano do Estado de São Paulo, apresenta alguns dados interessantes. Esses textos, elaborados pelo Jardim de Infância Caetano de Campos, primeira instituição pública criada em 1896, anexa à Escola Normal e sua direção, tinham o objetivo de tornar conhecidos os processos empregados nessas instituições a partir do sistema froebeliano.

Dentre as informações relevantes em seu conteúdo, destaco partes da proposta froebeliana que foi adotada, como dados de um processo histórico dos primeiros Jardins de Infância: as propostas pedagógicas idealizavam um modelo materno e feminino; havia uma preocupação com o planejamento de atividades; dava-se importância às rotinas diárias; o controle das crianças, além da vigilância dos adultos, era percebido na divisão de horários (até 20 momentos de 15 minutos no período de 4 horas, geralmente das 11h às 15h, próximo ao padrão europeu); em sábados, os horários eram mais livres, com programação com exercícios de linguagem, jogos, cantos e passeios; espaços ao ar livre deveriam ser ocupados sempre que o tempo permitisse – crianças participavam de cultivos e dos cuidados de animais domésticos; havia uma constante mudança no tipo de atividades, que variavam entre motoras e cognitivas ou mais pacatas e ativas; as filas eram consideradas o modo mais adequado para os deslocamentos das crianças; as atividades cotidianas referiam-se aos hábitos de higiene e alimentação, socialização e disciplina; a ritualização, como característica marcante, dava-se como treino, pela repetição (muito por conta da experiência religiosa de Froebel) e por significados simbólicos, como canções (com letras que remetiam à obediência - serem soldados), orações, práticas corporais e comandos por sinais e adivinhações; a linguagem era desenvolvida pela prática da narrativa e das conversações (Froebel acreditava que a linguagem é a capacidade humana para agir com a religião ou mundo espiritual e com a natureza); tudo

deveria corresponder à realidade; as narrativas eram de contos verdadeiros, alegres, instrutivos e moralizantes, com algumas histórias proibidas de serem contadas às crianças para que não guardassem impressões falsas e maus exemplos; as narrações deveriam ser contadas nas segundas-feiras para auxiliar nas conversas e ocupações da semana inteira; havia forte estímulo à cultura física e ao desenvolvimento mental para o desenvolvimento integral; as mãos deveriam ser forçadas ao brincar assim como a desenvolver exercícios manuais – infância seria o momento mais adequado para isso; dons seguiam uma progressão natural, ascendente e em complexidade das tarefas – prescrições detalhadas do mais simples ao mais complexo; os jogos de construção, a partir de elementos simples, foram um sucesso e entraram na lista de dons froebelianos; para cada dom existia a indicação de inumeráveis lições e perguntas de orientação para serem feitas pelas professoras às crianças ao apresentar novos objetos – se associavam à ginástica do espírito e à contenção dos corpos; as perguntas em especial sobre cores (vistas como manifestação visível da essência divina) sugeriam um diálogo excludente – partiam do princípio de que só frequentavam crianças brancas, reafirmando a exclusão da condição racial da população (Kuhlmann Junior, 2010).

Tensões com a legislação e a falta de meios para a organização do Estado ocorrem justamente pelo descompromisso com as políticas públicas. A primeira regulamentação do trabalho feminino aconteceu em 1923, quando aceitou-se que as mulheres deveriam ser liberadas para amamentação. Com isso, as indústrias ou comércios criaram espaços de creche e alimentação próximos aos locais de trabalho. Em 1932, o trabalho da mulher é regulamentado, com creches obrigatórias, maior amplitude de direitos sociais e garantia à EI gratuita aos filhos de 0 a 6 anos de idade de pais e mães trabalhadores. Ainda que reguladas, entretanto, essas medidas nunca foram aplicadas de forma generalizada (Kuhlmann Junior, 2000).

Em 1925, é criado o cargo de inspetor para escolas maternas e creches. As nomenclaturas modificaram ao longo dos anos e, nesse momento, as creches já não são mais consideradas para pobres. Essas agora são instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, e incorporam os nomes das turmas: berçário, maternal, jardim e pré-escola. Como marco no Estado, em Porto Alegre, na década de 40, surgem jardins-de-infância em praças públicas para atender crianças de 4 a 6 anos, em meio turno, também, inspirados em Froebel. Instituições assim também foram sendo criadas em outros estados. Para a implantação desses jardins-de-infância, foram escolhidas algumas professoras para participarem do Curso de Aperfeiçoamento no Rio de Janeiro, em 1932 (Kuhlmann Junior, 2000).

As demandas por vagas na pré-escola foram motivo de redução de turmas de creche ainda nessa época. Predominava a ideia de que esses espaços não deveriam substituir o lar e que meios de comunicação poderiam contribuir para que os pais educassem as crianças, ao invés de colocá-las em um jardim-de-infância superlotado, de forma que isso ajudasse a diminuir a procura por vagas. Por outro lado, as jardineiras ministravam educação sensorial e à criança cabia obedecer às instruções da mestra. A EI, além das ideias de Froebel, foi desenvolvendo propostas na defesa de acompanhar e favorecer o desenvolvimento natural da criança, isolando-a como único elemento da relação pedagógica e, com isso, esquecendo o quanto o adulto determina as condições dentro das instituições (Kuhlmann Junior, 2000).

Exigia-se das professoras “[...] sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança [...]” (Kuhlmann Junior, 2000, p. 485-486), inclusive com o oferecimento de aperfeiçoamento. As professoras deveriam saber trabalhar com todas as realidades sociais. Uma escala de desenvolvimento, referência para o trabalho, experimentada até a década de 70, era seguida e continha os comportamentos que se esperava da criança mês a mês (Kuhlmann Junior, 2000).

Muitos anos se passaram após tais exigências e, muitas práticas da professora de EI foram sendo adotadas a partir dos conhecimentos da docência, sejam os aprendidos no curso de Magistério ou nos curso de Pedagogia, advindos das práticas do EF, principalmente. De outra parte, eu, inclusive, fui uma professora de EI que era chamada de “tia” e que, contexto desse período histórico, fruto da concepção de assistencialismo de que a educação das crianças se desenvolveu e que apresento em alguns pontos na seção sobre *A Escola de Educação Infantil*.

Desta parte em diante, apresento legislações e alguns processos formativos importantes que contribuíram para os delineamentos da função professora da EI. Dentre as legislações para a EI e conseqüentemente para a professora para atuar nessa etapa, destaco as diretrizes da Política Nacional para a Educação Infantil, do ano de 1994 (Brasil, 1994), que reafirma a importância da Constituição, da elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a da elaboração e os debates do Projeto da LDB (Brasil, 1996). O documento apresenta, dentre as diretrizes que devem nortear a proposta da etapa, que “[...] a atuação do adulto – incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros – é de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança” (Brasil, 1994, p. 18). Além disso, o documento enfatiza que a função fundamental do educador na implementação da proposta pedagógica implica a “[...] oportunidade constante de refletir - individualmente, com seus pares, dirigentes e especialistas

- sobre sua prática, para que não aplique mecanicamente uma sequência de rotinas pré-estabelecidas” (Brasil, 1994, p. 18).

Somado a isso, a LDB salienta o compromisso do Estado em articular com Universidades e outras instituições a formação e habilitação dos profissionais dessa etapa, de modo a dar condições para que quem não possuísse a qualificação mínima, de nível médio, pudesse obtê-la no prazo máximo de 8 (oito) anos (Brasil, 1994). Vale constar que, no ano de 1998, surgiram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que predominaram e orientaram o modo de ser professor(a) da etapa. Diante de várias discordâncias e discussões de especialistas, o documento, organizado por áreas do conhecimento, foi definido pelo Ministério da Educação (MEC) como orientador e não obrigatório; ou seja, com um indicativo a ser seguido na organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil pelas instituições educativas.

Uma nova versão do documento intitulado *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, do ano de 2006, avançou e reafirmou o artigo 62, da LDB (Brasil, 2006a), relativo à formação de docentes para atuar na EI, que deve ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Somado a isso, o documento enfatiza que tanto a formação inicial como a continuada dos profissionais de EI “[...] são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (Brasil, 2006a, p. 18). Além disso, em relação à atuação dos professores e professoras dessa etapa, cita-se que “[...] exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2006a, p. 18). Dentre as perspectivas para a docência na EI e a história da EI, algumas práticas ainda são compreendidas no sentido de que as ações de cuidado com as crianças, de higiene principalmente, não são compromisso da profissionalização docente, mas “tarefas” de um atendente, auxiliar ou assistente da professora ou até de profissionais com outras nomenclaturas, conforme a região do país. Entendo que essa compreensão desqualifica o trabalho nessa etapa e a defesa da importância da atuação docente. No entanto, como espaço para estágio e formação inicial, a pesquisa de Camilo (2018, p. 43) defende o “compartilhamento do trabalho entre professoras, auxiliares e demais profissionais da instituição”. Essa defesa difere da política pública de alguns municípios, que utilizam destas nomenclaturas para a criação de cargos para contratar esses profissionais, através de concurso, para atuarem nas instituições escolares, conforme constataram as pesquisas de Camilo (2018) e de Oliveira (2017).

As DCNEI enfatizam e destacam a importância dessa etapa da Educação Básica quando o Art. nº 03 define currículo como um "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade [...]" (Brasil, 2009a, p. 11). Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, de "modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade". Ao mesmo tempo, as legislações orientam um modo de ser professora na Educação Infantil que subjetiva e para o qual essa professora precisa estar atenta para desenvolver uma atitude crítica para constituir sua docência.

Por sua vez, torna-se relevante pensar em como constituir práticas curriculares na EI, de maneira a problematizar o "modo de conceber o conhecimento, a criança e o docente de Educação Infantil" (Carvalho, 2015, p. 475) e construir uma análise crítica quanto ao processo de efetivação das práticas preconizadas pela BNCC (Brasil, 2017). Esse documento, em seu histórico de elaboração, da última versão até a sua homologação em 2017, foi construído por consultores diferentes, em plenárias, e esteve disponível para consulta e opinião em plataforma *on-line* desde 2015.

Oliveira (2019, p. 290), entende que a elaboração de uma BNCC para a Educação Infantil teve como objetivo "[...] fugir tanto de uma concepção assistencialista-higienista quanto de uma concepção que antecipa para a área um modelo tradicional de escola centrado no professor e na transmissão de conteúdos". Sob esse viés, importa compreender que esse documento, a base, não constitui o currículo. Ou seja, trata-se de uma concepção que se afasta de uma posição de transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos e de "[...] uma visão de que crianças devem acessar apenas o que suas culturas infantis lhes apresentam, e coloca o processo curricular na articulação dessas experiências e saberes" (Oliveira, 2019, p. 291).

Isso posto, ainda que orientadas pelos documentos legais, cada instituição, a partir dos saberes de seu grupo de professores, do contexto de cada comunidade educativa e compromisso ético, político e pedagógico que lhe cabe, elaboram conjuntamente sua proposta pedagógica. Nesse sentido, Bruner (2008, p. 116) destaca que "A educação tem, então, de ser não só um processo de transmissão da cultura, mas também um que produza visões alternativas do mundo e fortaleça a vontade de explorá-lo".

No entanto, com a crescente lógica gerencialista e empresarial na Educação e após mudança de governo e novas reformulações, fica evidente, nesse processo, um rumo mais

incisivo a uma educação que almeja beneficiar, principalmente, o lucro de grupos editoriais, que trataram de elaborar apostilas e materiais com o argumento de que estavam atualizadas. Essa última ideia reflete uma luta política dos primeiros consultores da BNCC para manter o caráter e a especificidade dessa etapa que não comportaria, com os avanços e estudos, uma organização por áreas de conhecimento. No entanto, muitas escolas instituíram apostilas na Educação Infantil. Outras, ao contrário, travam lutas pela pressão por atender a esse mercado, a essa lógica neoliberal competitiva e individualizadora; uma lógica que exige a consciência que temos a capacidade de resistência e de fazer outras coisas. Estamos conectados na vida desse modo, porque ele também nos subjetiva.

Ao mesmo tempo, as redes de ensino ou instituições travam recorrentemente argumentos com representantes de editoras sobre a não adesão ao material didático. Enquanto profissionais que merecemos esse *status*, que atuamos, estudamos e entendemos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, podemos afirmar, com toda convicção, que a utilização de cartilhas no trabalho com as crianças contradiz qualquer Educação Infantil que respeite o que é potente que seja vivido pelos bebês e crianças durante a jornada<sup>35</sup> nas escolas de Educação Infantil, suas especificidades. Ao contrário, é necessário a articulação de estratégias para que as crianças possam viver na coletividade da escola, com os menores graus de rupturas e com objetivo de continuidades, de espaço de bem-estar, de relações respeitadas e mútuas, de percursos investigativos, de tempo no tempo da infância e da brincadeira heurística, pelo prazer de criar e descobrir o mundo.

Além disso, Agostini (2022, p. 110), ao investigar “[...] quais aspectos que podem ser destacados em relação a BNCC para Educação Infantil que implicam em considerar um governo das crianças [...]”, entendido como “forma de condução”, enfatiza: “A inserção de preceitos que remetem à escolarização só vem abarcar a ótica de governamentalidade neoliberal, transformando a infância em um pretense campo de investimento” (Agostini, 2022, p. 122). Isso é destacado para dizer que, no percurso de educação das crianças e a partir dos estudos foucaultianos, fazemos ações de condução das condutas, de uns sobre os outros e sobre si mesmo, em práticas de governo (Veiga-Neto, 2015), desde Kant (2021), pela disciplina, envoltas por relações de poder e de compreensão do que é melhor para educar as crianças em diferentes culturas, modos e contextos históricos, conforme foram sendo

---

<sup>35</sup> O termo jornada é entendido como “[...] a organização da instituição que “decide condições de trabalho”, “as possibilidades e as realidades” (Filippini, 2014, p. 55) e as “práticas pedagógicas” (DCNEI, art. 09) (BRASIL, 2009b) do cotidiano da instituição, a partir de suas concepções de crianças, tempos, espaços, materiais, relações, dentre outros princípios do trabalho na Educação Infantil” (Piva, 2019, p. 17).

relacionadas acima. Ao educar alguém, estamos colocando-o em algum grupo social, para o bem ou para o mal ou para o que consideramos ser bom ou ruim, mas ao educarmos, integramos (Veiga-Neto, 2015). Nas palavras de Veiga-Neto (2007, p. 123, grifo do autor), a partir de teorizações foucaultianas,

[...] toma-se *governamento* numa acepção ampla e anterior à captura que a Ciência Política fez da palavra *governo*, a partir dos séculos XVII e XVIII; isso é, *governamento* é tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família etc.

Veiga-Neto (2015) propõe-se a problematizar e não julgar o melhor ou pior modo de educar ou conduzir as condutas das crianças, mesmo que ressalte a importância de diferenciarmos poder e violência, como ponto para compreendermos boa parte do que acontece hoje nas escolas e famílias. Ele, por outro lado, trata de tais argumentos para pensarmos e examinarmos práticas pedagógicas, para estarmos em permanente crítica sobre como temos feito e como passamos a governar a infância.

Pikler se dedicou a construir, com os novos jovens educadores que contratou quando ousou experimentar o que acreditava no Instituto Lóky, uma pedagogia relacional e participativa. Em suas intervenções, buscou que os professores compreendessem que, quando uma criança segue seu ritmo e seus desejos, é capaz de aprender tudo, melhor do que uma criança influenciada a se desenvolver em certos graus que os adultos consideram como adequados (Falk, 2011).

Para Pikler (Falk, 2011, p. 25), esses professores seriam os que se dedicassem e aprendessem a observar a criança para compreender o que expressa “a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz”; o tempo necessário para atendê-la sem pressa; como “satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais”; falar enquanto a atende de modo que se sinta preparada, pelas suas falas e gestos, para o que vai acontecer e o que vai aprender; dar atenção “às reações da criança, às suas palavras e a seus gestos”; dar “a possibilidade de participar nesses momentos de atendimento”, considerando “seus gestos de colaboração ou de protesto”; não “impor nada”, mas fazer esforço para que a criança tenha “vontade de fazer o que se espera” que ela faça; conhecer cada criança e registrar o que acontece com cada uma das crianças; envolver-se em cooperação com os colegas de trabalho (Falk, 2011, p. 25). Essas são concepções de cooperação (Nóvoa, 2022; Falk 2016) e do estar em companhia (Fabris; Sebastiany, 2022; Fochi, 2019; Oliveira-Formosinho, 2007) defendidos como chaves da

educação, que acredito serem de extrema importância para docências na Educação Infantil de professoras com atitudes intencionais e que reverberam no respeito aos tempos das crianças.

Outro ponto que está relacionado à função da professora dessa etapa envolve pensar os cursos de Pedagogia que pouco oportunizam em seus currículos de graduação conhecimentos específicos e, até básicos, para atuar nessa etapa. Ainda, alguns cursos realizados na modalidade a distância têm formado profissionais sem aprofundamento até quanto ao desenvolvimento das crianças, às práticas pedagógicas com bebês, muitas vezes invisíveis nas discussões, e ao próprio conhecimento de documentos nacionais que orientam o trabalho. Ouso afirmar tais características de alguns professores da Educação Infantil a partir de demandas que as equipes diretivas das escolas de Educação Infantil me confiam nas experiências que tenho como assessora pedagógica.

Corroborando o exposto, Fochi (2017, p. 49) afirma que “os nossos cursos de Pedagogia são cursos generalistas, que formam professores tanto para atuar na Educação Infantil como no Ensino Fundamental”, sem tratar a especificidade de ambas etapas. Ainda, seguindo essa reflexão, o autor afirma que “a pedagogia é o único curso que forma professores para trabalhar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas o curso não está direcionado à docência”. Para ele, esse é um problema no Brasil em relação à concepção relativa ao curso. Ao mesmo tempo, se “temos que avançar em termos de formação para conseguir fazer essa desconstrução”, também fomos “conseguindo fazer isso pela forma que as próprias políticas induziram o professor a pensar sobre o seu lugar de docência para atender a especificidade da Educação Infantil” (Fochi, 2017, p. 49-50).

Barbosa (2016) ao tratar sobre a formação inicial entende que ela precisa partir da experiência e de um olhar aprofundado sobre a infância e a EI. Nesse caminho Barbosa (2016, p. 136) reforça “Com as crianças tudo exige tempo e profundidade, e essa complexidade não é passível de ser simplificada. Constituir uma perspectiva de formação e desenvolvimento profissional implica em imbricar sentido de vida e sentido de profissão”. A experiência como pessoa, marca o modo de atuação e quando é desmerecida, por não ser acadêmica, acaba por negar-se à possibilidade de conscientização, revisão e transformação. Ao mesmo tempo, entende que os cursos de Pedagogia e a formação continuada necessitam viabilizar uma formação reflexiva, que leve a distinguir gostos e crenças de conhecimentos e saberes. Enfatiza que a técnica, o como fazer, as metodologias, as formas de organizar o tempo e o espaço, devem ser elementos de estudo e discussão para uma docência na EI “compreendida como uma construção social e geracional, que está sendo pensada e produzida hoje, por todas nós,

disputando ou agregando concepções” (Barbosa, 2016, p. 138-139). Por outro lado, para a autora, aos formadores que não vivenciaram a experiência de serem professores de crianças pequenas lhes faltam experiência empírica o que muitas vezes acabam por conceber currículos que negligenciam o campo da infância. Dessa forma, indo ao encontro da percepção de Fochi (2017) supracitada, algumas formações “dois em um” habilitam para aquilo que não oferece formação. Isso posto, Barbosa (2016, p. 134) lança a questão: “Como selecionamos o que é o inicial e o que cabe à formação continuada?”.

Dessa forma, o que parece é que os cursos de Pedagogia deveriam proporcionar a compreensão da docência e das competências exigidas dos professores dessa etapa e evidenciar conhecimentos para viver experiências humanizadoras com as crianças. Nesse contexto, para Nóvoa (2023, p. 41), “em tempos do digital, é preciso dizer que a relação humana é insubstituível. É preciso dizer que os professores têm uma responsabilidade maior, a maior de todas: colocar a sua autoridade a serviço da liberdade dos alunos”. “Nada substitui um professor” (Nóvoa, 2023, p. 41). Isso significa que esse professor precisa estar inteiro, seguro e confiante; aspectos que se apresentam como desafios diante das tantas culpabilidades atribuídas a esse profissional nas “hesitações que a escola vive” (Nóvoa, 2023, p. 41).

Com isso, parece evidente a necessidade de formação em constante movimento nas instituições, em momentos que problematizam ações que emergem da atuação diária das professoras com as crianças e dos adultos que atuam diretamente com elas. Frente a isso, assumo o compromisso, como pesquisadora, de defender e atuar para docências respeitadas e na garantia de direitos a todas as crianças, de modo a continuar travando lutas políticas em defesa das crianças. Para Nóvoa (2023, p. 45), tanto a formação inicial como esse período de início profissional da professora, decisivo e “descuidado de integração na profissão”, precisa sair da dicotomia e da lógica binária que associa universidade à teoria e escola à prática, e produzir a conexão dos dois lugares e de seus saberes, como preconizava a LDB (Brasil, 1994). Assim como, essa conexão universidade-escola, pode criar estratégias de acolhimento, de socialização profissional para o fortalecimento e não fragilização da profissão docente além de produzir um conhecimento advindo do saber-fazer docente.

Da mesma forma, se estamos enfrentando dificuldades na formação qualificada dos professores para atuar na Educação Infantil, torna-se imperativo investir cada vez mais em formas diferenciadas de formação. Importa dizer que uma Pedagogia da Formação deve estar atrelada ao aprendizado por experimentação do professor, seja no campo científico, lugar da

pesquisa, seja na escola, pois aprendemos provando, experimentando e produzindo distintos saberes (Alliaud; Antelo, 2009, tradução nossa).

Além disso, entendo a formação como espaço coformativo, que pode atribuir sentido ao que se faz, porque o fazer o que se faz, fortalece quando os que ensinam se reconhecem como fazedores do seu trabalho e podem saber e apreciar o que produzem (Alliaud, 2017, tradução nossa). Nesse sentido, para Tardif (2014, p. 146), esse se trata de “um problema ético, pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e abertura com o outro, com um outro coletivo, de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio”.

Como bem enfatiza Barbosa (2016, p. 136) “Com as crianças tudo exige tempo e profundidade, e essa complexidade não é passível de ser simplificada”. Isso é entendido, porque “constituir uma perspectiva de formação e desenvolvimento profissional implica em imbricar sentido de vida e sentido de profissão” (Barbosa, 2016, p. 136). Nesse ponto, cabe destacar como essa pesquisa, além de ressaltar as especificidades da docência na Educação Infantil e reposicioná-las na relação dessas professoras com as crianças, possibilitou compartilhar práticas pedagógicas e criar ferramentas que podem ser parte das docências na EI.

Com isso, o que propus no LABDOC *com* as professoras pesquisadoras foram experimentos pelas ciclotramas e artesanias, em que as docências experimentadas e experienciadas na Educação Infantil, por professoras que assumem essa posição, pudessem ser subjetivadas por uma formação como (de)formação e reconhecidas em seus processos na docência com a infância como autoral.

A professora, nesse contexto, tem responsabilidade pedagógica, na perspectiva de saber relacionar-se com a criança e, com isso, criar uma proposta com a qual se responsabiliza, porque sabe justificar seus usos e acolher as crianças; os recém-chegados em um mundo existente. Tal concepção de acolhimento na Educação Infantil é dotada de responsabilidade e de entendimento de que a escola, aos recém-chegados, representa um certo sentido do mundo e não o mundo de fato (muito embora finja sê-lo), além de ter como função mostrar às crianças como o mundo é, ao invés de instruí-los na arte de viver (Arendt, 2022).

Dessa forma, defendo uma responsabilidade pedagógica sustentada pela autoridade docente e pela sua qualificação - não só uma, nem só outra -, e despida de autoritarismo e domínio unilateral, porque isso significaria tirar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade frente ao novo (Arendt, 2022). Ao contrário, a defesa é que as crianças possam contar com a professora para jogar os fios da ciclotrama, que cuida para que o jogo das tramas, sem exclusões que gerem interdições, siga um caminho de encontros, de cooperação e de uma

contínua problematização dos experimentos com as crianças e exploração das experiências para novas perguntas e respostas.

#### 4.2 CICLOTRAMAS E ARTESANIAS: FIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção trago as Docências na Educação Infantil interconectadas com inspiração nos conceitos de “Ciclotrama” e de “Artesania”, um desafio por envolver uma concepção de professora nessa etapa em construção ou constituição, atravessada pela posição da relação adulto-criança para operar suas especificidades.

Trago Corazza (2011, p. 14) quando afirma: “Desse ponto de vista, que adoto, todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. Caso não fosse assim, como ensinaria? O quê e como ensinaria? A partir disso, considero a importância da professora ser uma pesquisadora no e do seu modo de fazer, pois, como diz a autora, “docência sempre foi pesquisa; e vice-versa” (Corazza, 2011, p. 13). Esses aspectos poderiam permitir às professoras constituírem suas docências em um processo formativo em contexto, com seus pares, ainda que algumas condições nas escolas não contribuam para se viver experiências coformativas e que certas circunstâncias exijam uma atitude investigativa que interogue - por que faço o que faço dessa ou de outra forma – de maneira solitária.

Dessa forma, a professora se constitui pela prática e pelo processo de aprendizagem como numa retradução da formação e dos saberes anteriores que possui, adaptando-os na profissão, “eliminando o que lhe parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa” (Tardif, 2014, p. 181). Ou seja, a professora precisa compreender “[...] que não existe uma única imagem de docência [...]”, mas que o desafio é que ela “[...] construa as suas próprias imagens de docência” (Carvalho; Radomski, 2017, p. 56); ou melhor, a construa a partir de especificidades que acredita para compor a Ciclotrama da sua docência.

Nesse sentido, pensar sobre as Docências na Educação Infantil, como uma função docente em construção (Barbosa, 2016; Carvalho; Radomski, 2017; Fochi, 2020b), como uma docência que não é convencional (Barbosa, 2016), mas com características de um processo de invenção (Barbosa, 2016; Fochi, 2020b), evoca possibilidades que tomo para tecer a Ciclotrama das docências na Educação Infantil interconectando os conceitos de artesanias e de ciclotrama.

Para Barbosa (2016), docência é concebida na relação entre: a) as teorias de formação docente; b) as especificidades da prática cotidiana e c) os saberes e conhecimentos específicos da EI. Por sua vez, a autora entende essa docência com características: de não-diretividade; relacional; não centrada em conteúdos disciplinares; não ‘dar aulas’; de estar com as crianças e não controlando-as (Barbosa, 2016).

Além disso, corroboro a docência “como ato pedagógico” acometido pelo “olhar sensível, ético e responsivo” (Castro, 2016, p. 295) da professora. Pensando nisso, docências, no plural, por esse entendimento e complexidade. Tal complexidade entendida em uma perspectiva que “[...] nos permite não simplificar os problemas” (Hoyuelos, 2019, p. 25), sejam nos modos de compreender a escola e a sua organização, porque nesse contexto acontecem acontecimentos complexos e possui uma identidade irreduzível (Hoyuelos, 2019). Ainda, a complexidade nos permite um olhar aos modos de entender a educação e a profissão, a qual “[...] exige, também, que revisemos nossas formas de pensar e nossas convivências emocionais” (Hoyuelos, 2019, p. 47), além de contribuir para sairmos da banalidade. Uma complexidade relacionada ao ato de reconhecermos que, para trabalhar com crianças pequenas, precisamos admitir “a beleza da incerteza” e compreender “a beleza de sua natureza intangível” (Hoyuelos, 2019, p. 31).

Isso porque, para Hoyuelos (2019), lembrando Malaguzzi, como um dos que mais abraçaram o paradigma da complexidade em suas práticas educativas, “A complexidade supõe um tipo de ética, de estética e de política. É uma escolha, uma forma de vida, um possível olhar sobre a realidade [...]” (Hoyuelos, 2019, p. 29). Além disso, para Hoyuelos (2019, p. 30) recorrendo a teoria da complexidade de Edgar Morin e o seu conceito de pensamento complexo, reflete que “A complexidade nos permite uma análise constante do todo e das partes, das relações circulares e recíprocas, da união de elementos complementares; a procura e uma nova inteligibilidade dos fenômenos sem reducionismo” e, ainda, “[...] nos torna sensíveis a evidências adormecidas”.

Nesse mesmo viés, para Fochi (2020a, p. 70) “[...] a Educação Infantil, como espaço de convivência, de promoção da equidade e do acesso ao patrimônio que a humanidade já sistematizou”, reafirma “uma profissão a ser inventada” (Fochi, 2020b, p. 11), por nosso desconhecimento do modo de ser professora nessa etapa. Por conta disso, possivelmente, segundo o autor, tanto as relações pedagógicas a nível pessoal das professoras como a um nível coletivo, do conhecimento pedagógico partilhado, estão longe de ocupar o plano de consciência no interior das escolas (Fochi, 2019). Outro ponto dessa docência é que “implica um gesto de

grande responsabilidade”, de “domínio pedagógico, metodológico e cultural, uma abertura”, além de demandar uma “disponibilidade para se relacionar com as crianças” (Fochi, 2020b, p. 11).

Esse último argumento elencado por Fochi (2020b) é crucial para essa investigação. Entendo que exercer a docência demanda o exercício, a disponibilidade e a efetivação de estratégias pela professora que nasce da sua escuta e seu olhar apurado e singular para cada criança e, conseqüentemente, contribui para a criação de um ritmo ou um clima na relação com a sua turma, na sua pluralidade e complexidade, que afirmo desde o início. Em que conhecimentos teórico-práticos são coformados e (de)formados cotidianamente e, em especial em espaços formativos como o LABDOC pode proporcionar. Isso significa que a professora, na sua relação com as crianças exerce a sua docência a partir do que cada criança indica como necessidade e desejo de investigar, de saber, de não saber, assim como a partir do seu saber-fazer como professora, na conformação com seus pares, na sustentação das possibilidades do que poderão aprender e produzir juntos, mesmo que em profundidades e expertises diferentes.

Nesse sentido, me alio à dimensão cultural citada pelo último autor, para reafirmar que as docências na Educação Infantil, além de envolver conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos advindos de diferentes áreas do conhecimento, precisam alicerçar-se em um repertório cultural da infância e do mundo. Uma professora da infância precisa conhecer a cultura infantil, além de jogos e brincadeiras, mas ao que se refere às diferentes infâncias, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, aos pensamentos e capacidades de aprender das crianças nessa etapa. Uma docência criada pelas especificidades dessas infâncias, percebidas nas condições sociais e culturais que se situam, nas diversidades e desigualdades em que vivem, junto aos conhecimentos advindos a partir das experiências vividas pelo grupo de crianças e tendo a professora como referência, será uma docência autoral, encarnada, problematizadora, experiencial, “camaleoa”, que muda conforme as demandas dos experimentos e experiências cotidianas, mas que não se esgota nessas características (Fabris, 2020).

A estética como arte de viver é também uma condição da docência que situa o bom viver como forma de vida, sensível, afetiva, respeitosa, amigável. Vecchi (2020), no prólogo do livro *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, escrito por Alfredo Hoyuelos, chama esses aspectos de “dimensão estética”, mesmo diante da dificuldade em defini-la. Em sua abordagem, menciona que a estética representa, para ela, mesmo que parcialmente, uma

[...] atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um *fio* que conecta e liga coisas entre si, um *ar* que faz preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento, escolhas nas quais percebem-se harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos (Vecchi, 2020, p. 11, grifo do autor).

Para Vecchi (2020, p. 13), essa “[...] dimensão estética pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona, é o contrário da indiferença, do desleixo, do conformismo”. A autora problematiza o fato de, no desenvolvimento da pedagogia reggiana, a atenção estética causar admiração ou incômodo para alguns por se tratar de uma abordagem livre e irreverente, típicas de quem se ocupa da estética, e, ao mesmo tempo, procurar pela beleza pertencente a nossa espécie, elemento constituinte importante como necessidade primária e não só como papel pedagógico (Vecchi, 2020).

Nesse sentido, sem a pretensão de aprofundar a *formação estética* ou a ideia de *docência artística*, mas entendendo a arte como um dos campos da dimensão cultural da docência, importa o que Capra e Loponte (2016, p. 3-4, grifos do autor), ao referirem-se à importância da arte na formação e no exercício docente, reiteram “O que a arte oferece a professores passa por *associar* ciência à emoção e à criatividade, *unir* técnica à cooperação, *superar* o argumento técnico na docência, *contribuir com* ou *fazer a passagem* da técnica para a reflexão sobre a realidade [...]”. Ainda, para Loponte (2013, p. 34-35), focar seus estudos nas provocações das artes visuais contemporâneas para problematizar a docência envolve “[...] indagar-se sobre os modos de criar espaços para a arte e a criação na formação docente, assumindo a dimensão estética” e as inquietações advindas dela.

Conceitos que me interessam aqui para enfatizar a Ciclotrama como inspiração para compor teórico-metodologicamente a pesquisa. Dessa forma, a escolha da série de obras Ciclotramas, da artista Landini, faz sentido, por seu conceito de relação, de continuidade, do fio que volta ao fio, pela ideia de *ciclocontinuum*, tanto para o processo teórico-metodológico da minha pesquisa como para a construção das possibilidades de pensar nas especificidades das docências na Educação Infantil. Da mesma forma, importa pensar que, pelas especificidades da EI, a cada dia essa ciclotrama pode encontrar outros fios para criar outras tramas, que podem se dar pelo planejamento criativo, pela continuidade e pela ampliação dos conhecimentos por parte das crianças, seja a partir de análise dos acontecimentos do dia anterior, seja na valorização do pensamento das crianças em suas pesquisas. Considerar isso no planejamento envolve, também, considerar as necessidades individuais das crianças, não no sentido de

customização<sup>36</sup>, mas no sentido de respeitar o seu pensamento complexo e as elaborações que são capazes de criar.

A ideia de Ciclotrama para pensar “desenhar” as especificidades das docências na Educação Infantil considerada nessa proposta, trata-se de fios de sentidos que movimentam conhecimentos, habilidades e atitudes e todas as práticas que essas crianças vivem na relação com a professora ou com outras pessoas que entram em ação nesse espaço formativo da escola infantil. Como estou tomando emprestado um conceito trabalhado nas artes, durante toda a pesquisa, eu tento melhor caracterizá-lo, à medida que a pesquisa *com* as professoras aconteceu e ao como elas expressam e se posicionam frente às especificidades para os seus modos de exercer suas docências.

Nesse sentido, corroboro Loponte (2024, p. 16)

Não consigo imaginar a docência e sua formação sem pensar nas artes de si mesmo, na aliança profunda entre ética e estética, sendo pensadas como atitudes consigo mesmo, com os outros e com o mundo em que atuamos. Como pensar em docência sem pensar em criação e autoria? Como imaginar uma docência que se pretende contemporânea, vinculada ao tempo presente, sem pensar no compromisso ético e político de habitar espaços educativos e fazê-los potentes para todos os envolvidos? Não imagino sozinha, sei disso. Ainda que não sejamos tantos, esses que imaginam, insistimos.

Foi pensando nessa autoria, nesse pensar e fazer junto que escolhi o Laboratório de Docências Contemporâneas da Educação Infantil, *com* professoras pesquisadoras, em pesquisa (de)formação para desenvolver a tese, em uma criação coletiva. Diante disso, outra dimensão envolvida na ciclotrama é a arte e o trabalho artesanal. Por isso, vinculo a essa problematização um autor que me ajuda a entender esse segundo conceito. Sennett (2021), mesmo referindo-se diretamente ao trabalho dos artífices e a conceitos do mundo do trabalho desses profissionais, possibilita a reflexão sobre uma professora com a “habilidade artesanal” do Artífice. Ao afirmar que “toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau” (Sennett, 2021, p. 30), o autor enfatiza que, “progredindo, a habilidade torna-se mais sintonizada com os problemas, como no caso da técnica de Laboratório preocupada com o procedimento, ao passo que as pessoas com níveis primitivos de habilitação esforçam-se mais exclusivamente no sentido de fazer as coisas funcionarem” (Sennett, 2021, p. 30). Com isso, “a técnica deixa de ser uma atividade mecânica” e, dessa forma, “as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem” (Sennett, 2021, p. 30). Nesse

---

<sup>36</sup> Customização é usado com o sentido da lógica neoliberal, da criança ser instigada ao empreendedorismo e ao protagonismo do seu conhecimento e de si mesma.

sentido, planejar, por exemplo, a partir da especificidade da intencionalidade como fio de sentidos na Educação Infantil vai além de uma técnica, mas envolve um saber-fazer para criar e exercer a autoria, um exercício de tomada de consciência do porque faz como faz. Entendo que um dos fios como especificidade na ciclotrama se expressa na intencionalidade do planejamento, mas que, no momento de criação, muita coisa pode acontecer.

O imprevisível, o que não se sabe, o erro, a colaboração e a participação de outros: tudo dá à ciclotrama uma estética, mas também uma trama que conta uma história, um caminho que a todos se interconecta e envolve. Para Sennett (2021), dentre os autores que entendem que “fazer é pensar”, o trabalho com as mãos pode animar o trabalho da mente. Tal compreensão suscita reflexões no sentido de que a professora vive esse processo de criação no modo ético de saber-fazer como “um fazer produzido pelo pensamento e pela ação” (Fabris; Oliveira; Lima; 2020, p. 6) em diferentes dimensões.

Nesse sentido, parece oportuno ponderar sobre a constituição da docência na Educação Infantil e sobre as docências em si, reflexões em relação à maneira de fazer, à forma como a professora dessa etapa está se constituindo em seu percurso profissional, individual, em sua relação com a formação e em seus modos de saber-fazer; ou, da mesma maneira, em relação aos espaços ou tempos de “artesanaria” que essa professora está experimentando, refletindo, vivendo, para construir sua docência, seus modos de saber-fazer e, até mesmo, sua ciclotrama.

Ainda, para Sennett (2021) o bom artífice “entende a importância do esboço” e do “não saber exatamente o que vem pela frente ao começar”. Esse artífice “atribui um valor positivo à contingência e às limitações”, assim como distancia-se da “busca inflexível da solução de um problema até torná-lo perfeitamente isolado e autossuficiente”. Somado a isso, “evita o perfeccionismo que pode se degradar numa demonstração muito autocentrada”, uma vez que, “nesse instante, aquele que faz está mais preocupado em mostrar do que é capaz do que em revelar a finalidade do próprio objeto”. E, por fim, “aprende a identificar quando é o momento de parar”, pois o processo não pode transformar-se em obsessão (Sennett, 2021, p. 291-292).

Inegavelmente, esses são pontos que apresentam perspectivas importantes e que podem inspirar a construção de docências na EI. Eles não têm a pretensão da perfeição, mas de um constante aperfeiçoamento, de ampliar modos de saber-fazer que podem envolver tempo de problematização, de trocas, de narração de percursos, de esboço de propostas com as crianças e de abertura frente ao que trazem e criam. Pensar no que o corpo ou a mão do adulto aprende,

ensina e aperfeiçoa, assim como o artesão, trata-se de um ponto de atenção importante para a pesquisa.

Sennett (2021) compara a construção de uma instituição ao jeito de construir uma casa, o que parece uma boa metáfora para a construção dessas docências. Para ele, seria interessante o convite “ao movimento de um domínio a outro” na “construção de uma estrutura particular que começasse como um esboço, passível de evolução”. Dessa forma, “saberíamos quando chegasse o momento de interromper a construção da instituição, deixando sem solução algumas questões, e deixando intactos os traços da maneira como essa instituição foi crescendo” (Sennett, 2021, p. 292-293). Para o autor, construir a casa envolveria o desejo de “uma instituição viva”, sem “construí-la numa frenética busca da perfeição”, o que “geraria uma instituição de alta qualidade social” (Sennett, 2021, p. 292-293).

Dentre as tantas habilidades artesanais das docências da professora na Educação Infantil, importa a defesa de uma “docência enquanto ofício do professor”, que percebe possibilidades de criação, de modos de ampliar possibilidades “de novas práticas pedagógicas”. Isso envolve formas “de invenção de outros modos de ensinar e exercer a docência”, nas quais a professora pode ter consigo o planejamento, “entendido como uma ferramenta essencial a ser desenvolvida como artesanania, efetivando o processo criativo, a responsabilidade pedagógica e a ética do saber-fazer” e “que confere originalidade e autoria” (Fabris; Oliveira; Lima; 2020, p. 4-6). Dessa forma, importa refletir sobre quais outras ferramentas poderiam ser desenvolvidas como artesanias pela professora para a tomada de consciência e para a criação de outros fios e tramas das especificidades da sua docência.

Importa, nesse ponto, as afirmações de Sennett (2021, p. 21-22) como elementos para pensar a constituição de docências da professora na Educação Infantil pela “artesanania”, quando apresenta que o bom artífice “utiliza soluções para desbravar novos territórios” e que “a curiosidade pode perguntar, a respeito de qualquer projeto, tanto ‘Por quê?’ Quanto ‘Como?’”. Essas são ideias inspiradoras também para pensarmos sobre o ofício e sobre o saber-fazer na Educação Infantil. Nesse cenário, da vida e do trabalho artesanal e dos artífices, sugerem “maneiras de utilizar as ferramentas, organizar os movimentos corporais e pensar sobre os materiais”, que, para Sennett (2021, p. 22) “constituem propostas alternativas e viáveis sobre as possibilidades de levar a vida com habilidade”.

Por sua vez, na Educação Infantil, o entendimento de docências, de relação com e na natureza, com o espaço, com os tempos da escola e com todos que convivem nela, bem como com sua comunidade escolar, são importantes. No entanto, dentre esses adultos que se

relacionam nesse contexto, a figura da professora possui uma posição diferenciada: uma posição de referência. Ou seja, trata-se aqui de uma relação de adulto-criança em uma responsabilidade compartilhada, de se posicionar como professora referência, de assumir seu saber-fazer, de colocar os conhecimentos e as aprendizagens instauradas em um “estado de diálogo” (Biesta, 2018b; 2020). Importa dizer, porém, que não é meu objetivo analisar ou pesquisar sobre a docência compartilhada ou a bidocência isso porque, também, pouco aparece nas experiências do grupo de professoras participantes na pesquisa por, na sua maioria, atuar em turmas de pré-escola. Contexto que surge no decorrer da pesquisa após as inscrições para o LABDOC terem acontecido, pois as professoras que se sentiram convidadas, aderiram.

Além disso, envolve também “[...] extrair da arte, e das experiências estéticas a partir dela [...] novas atitudes diante de si mesmo e da vida, outros modos de condução de si mesmo” (Loponte, 2013, p. 38). Assim, emerge “uma educação que contemple e entrelace ética e estética” (Loponte, 2013, p. 38). No entanto, pensar a formação da docência, que se constitui nas experiências estéticas, difere de apenas usar a arte como atividades artísticas ou o estudo do belo na arte, mas relacioná-las às formas de vida, de ser e estar no mundo, da própria existência com o outro, como conhecimento sensível do mundo, constituída por uma percepção estética que se diferencia da percepção científica, pelo fato de incorporar-se às coisas para conhecê-las (Corrêa; Ostetto, 2018). Afinal, segundo Loponte (2008, p. 4), isso ocorre, também no “[...] compartilhamento de dúvidas, medos, angústias, conquistas; a descoberta das possibilidades de criação e invenção de si mesmo e das práticas pedagógicas mediadas por atividades estéticas como a escrita, o fazer e apreciação artísticos”. O que remete a acreditar que ao viverem o LABDOC e esse processo coformativo e de (de)formação, as professoras participantes possam ter compreendido “[...] outro aspecto das práticas de si que pode nos ajudar a pensar a formação docente: as relações intersubjetivas, as relações com o outro. É talvez uma forma de repensar o imperativo do cuidado de si de nosso tempo, que é mais um apelo ao individualismo e à relação egoísta consigo mesmo” (Loponte, 2005, p. 97), pois entendo a formação docente como processo que se dá no coletivo.

Loponte (2017, p. 434) reitera essa concepção quanto a *formação estética docente* afirmando “[...] seria possível esperar que, a partir do contato com diferentes linguagens artísticas, o docente pudesse educar-se, humanizar-se, sensibilizar-se, passando a enxergar os alunos com outro olhar” e, com isso, reverbera possibilidades e estratégias de ensino diferenciadas e de aprendizagens contextualizadas. No entanto, Loponte (2017, p. 429) ao analisar “[...] pesquisas que associam formação estética e docência, do banco de dados da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2006 a 2010 [...]”, percebe ideias relativas à *formação estética* dos professores com “[...] prevalência de um tipo de formação ligada fortemente ao conceito de *estética* como o contato com ‘o belo’ ou, primordialmente, com o aprendizado e a leitura formal de obras de arte” (Loponte, 2017, p. 435, grifo do autor).

Mesmo que a autora tenha encontrado, em outras publicações, um cenário mais animador, enfatiza que essas constatações apresentam pistas para pensar de que forma essa formação cultural dos professores pode ser ampliada, também, em suas experiências pessoais, sem que sejam consideradas supérfluas por eles. Além disso, menciona que os dados em grande número envolvendo uma abordagem formalista são elementos que “[...] fornecem subsídios para ações mais contundentes em relação às formações inicial e continuada de docentes envolvendo essas temáticas” (Loponte, 2017, p. 435).

É com esse respaldo e os princípios da experiência em Dewey (2023) que, nessa pesquisa, realizei uma aproximação e fruição pelas professoras participantes da pesquisa com as obras da artista Janaina Mello Landini. No sentido de oportunizar uma experiência estética como processo de “interação” que para Dewey (2023, p. 52) se trata de um princípio fundamental para “[...] interpretar uma experiência em sua função e força educacionais [...]”, pois “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência - condições objetivas e condições internas [...]” e, desse modo, com a mesma força de importância. Isso porque, “Qualquer experiência normal é um intercâmbio entre os dois grupos de condições.” (Dewey, 2023, p. 52), que em seu conjunto, ou em interação, forma que o autor define por *situação*. Perspectiva que o autor atribui como responsabilidade fundamental do educador entendendo que não se trata de,

[...] apenas estar atento ao princípio geral de que as condições ambientais modelam a experiência presente, mas também reconhecer concretamente que as circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, o educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo que possa contribuir para a construção de experiências válidas (Dewey, 2023, p. 48).

Nesse contexto, realizei também a partir da metáfora da Ciclotrama como uma experiência estética das professoras com a arte da artista, não apenas como ilustração, adorno ou como dinâmica dos encontros, na perspectiva de pensar as suas docências em ciclotramas, nas relações de interconectividade e interdependência das áreas do conhecimento da função e as especificidades que a envolve com o processo que a artista pesquisa para criar e dar vida às

suas obras. Do mesmo modo, a arte e a dimensão estética que a constituição da ciclotrama propõe, assim como a temática da experiência para Dewey (2023), entendo envolver um intercâmbio ativo e contínuo com o mundo, pelo modo como nos mobiliza, nos encanta, nos reconecta ou nos faz estranhar ou interpelar nossos modos de vida e um ser no mundo. Aqui, consolida-se como exercício do pensamento a partir dos conhecimentos dessas professoras, das suas experiências com as crianças e da posição que assumem como professoras para tomada de consciência dessas responsabilidades e mobilizar transformações de si e do outro. Estes conceitos me interessam aqui, porque para a constituição da experiência é fundamental a *continuidade*, outro princípio, que, para Dewey (2023) é intrínseco à *interação*, porque são dois princípios que se interceptam e se unem.

Da mesma forma, o autor entende que “A união ativa entre continuidade e interação proporciona a medida da importância do valor educativo de uma experiência. A preocupação direta e imediata de um educador é, então, com as situações em que a interação se processa” (Dewey, 2023, p. 56-57). Dito de outro modo, as experiências novas estão carregadas de outras vividas, em continuidade à elas e, da mesma forma, adicionamos outras e essas, ganham distinção (Dewey, 2023). A Ciclotrama é uma forma teórico-metodológica utilizada na pesquisa, tanto para problematizar o tema das docências, como para analisar as docências das professoras da EI e alcançar o objetivo da tese.

Seguindo nessa perspectiva, Alliaud e Antelo (2009, tradução nossa) conceituam o ofício de ensinar como a atividade peculiar do professor, que envolve, ainda, o refletir e o indagar. Nesse sentido, o ofício é a constatação do que é feito, produzido, como produto do próprio trabalho e é o que assegura a confiança e a autoridade,<sup>37</sup> ou seja, constitui a sua identidade profissional. Em se tratando de ensinar, os autores consideram que não existe ensino se não for considerado o contexto no qual ele se desenvolve, mesmo que, visto pela perspectiva do ofício, não esteja desligado de seus resultados. Dessa forma, o desafio de ensinar hoje está na ação de recuperar esse ofício, perguntando a si mesmo: Por quê? Como? O que faço? O ofício está relacionado à maneira como cada um faz o seu trabalho, não sendo reconhecido apenas pela sua técnica. Nesse sentido, em relação à professora de crianças pequenas, destaca-

---

<sup>37</sup> Autoridade é defendida por Sennett (2012) como necessária, fundamental e, ao mesmo tempo, temida. Ela interroga as consequências políticas dos laços afetivos e auxilia no afastamento dos modelos autoritários a partir de formas alternativas de exercê-la (Sennett, 2012; Silva, 2015). Autoridade é dita como: “[...] uma tentativa de interpretar as condições de poder, de dar sentido às condições de controle e influência, definindo uma imagem de força” (Sennett, 2012, p. 33). Ainda, a partir de Arendt (2021, p. 157) A “[...] autoridade exclui o emprego de meios externos de coerção” e “[...] é incompatível com a persuasão [...]”. “Se a autoridade deve ser defendida de alguma forma, deve sê-lo, pois, tanto contrapondo-se à coerção pela força como à persuasão através de argumentos”.

se o componente afetivo de sua atividade e a atuação nesse trabalho com pessoas, que envolve suas transformações e mantém uma marca vincular-relacional. Outrossim, a docência é uma profissão relacional, porque “funda-se no encontro com o outro, ou com outros, o que torna a relação condição para a sua existência em qualquer etapa da educação, da educação infantil à pós-graduação” (Schmitt, 2014, p. 53-54). Ainda nas relações constituídas em torno da ação docente, é importante considerar seus papéis e posições sociais, e principalmente, as concepções em torno da infância, da criança e de sua educação. As relações das crianças, diz respeito também às relações que elas estabelecem entre si e com o ambiente institucional (tempo/espaço/materiais) (Schmitt, 2014).

Por conseguinte, se aprendemos a ser professoras, de forma implícita, através, também, do ofício de aluno (Formosinho, 2018; Batista, 2021) e “O ofício de aluno permite aprender, ainda que implicitamente, muito sobre o desempenho prático docente” (Formosinho, 2001; 2014 *apud* Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018), muito pelo tempo prolongado em que se é aluno, temos mais uma camada a ser problematizada. Isso porque, “o saber-fazer uma pedagogia participativa exige ver o seu desenvolvimento concreto no terreno, pensar, debater e partilhar” (Formosinho, 2018, p. 24). Ou seja, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) ao compreenderem que nos desenvolvemos profissionalmente também pelo contexto, percebem o desafio da formação inicial e continuada dos professores, com o envolvimento e empenho dos mesmos, para desconstruir essa imagem de docência construída na experiência de ser aluno. Aspectos que diferem da ideia e concepção que temos desenvolvido e ampliado nos últimos anos pelos estudos do Campo para a formação dos professores, em contexto, em serviço, em processo de reflexão em companhia, em um coletivo pensante e colaborativo sobre o que se faz e porque se faz. Distanciando-se de formações generalistas, aligeiradas (Costa, 2017), superficiais, sem aprofundamento, descontextualizadas e com “receituários” prescritivos ou, ainda formações substituídas por “[...] *workshops*, oficinas ou atividades *edtech*, como se bastasse um treino rápido ou um contato com às escolas para alguém se tornar professor” (Nóvoa, 2023, p. 70), deterministas e distanciados da especificidade da docência na Educação Infantil.

Contudo, para Silveira (2019, p. 115) “a docência é significada no interior de uma série de discursos que a normatizam e definem”, porque “a posição de sujeito professora se faz em meio às relações de poder entre o discurso profissional e uma série de outros discursos”. Nessa defesa dos professores e da sua profissionalidade, Nóvoa (2023, p. 75) assume “[...] postura crítica em face dos discursos que diminuem ou corroem a profissão docente”. O autor realiza

tal afirmação diante de discursos nocivos que se traduzem nas políticas de formação de professores como as discussões intermináveis sobre a “pertinência de aplicar à docência o conceito de profissão” (Nóvoa, 2023, p. 75), como um círculo vicioso que acaba rebaixando os professores gerando “programas em que pouco se trabalha ou se reflete sobre a profissão docente e o trabalho pedagógico” (Nóvoa, 2023, p. 76); ou expressões “[...] que tratam os professores como colaboradores, facilitadores ou mediadores: é como se a palavra “professor” fosse incômoda e inadequada para pessoas e grupos que pretendem diluir a profissionalidade docente” (Nóvoa, 2023, p. 75), dando origem a processos de recrutamento de pessoas sem formação (Nóvoa, 2023).

Para o autor, não há nada de inocente nesses discursos, pois há interesses diversos em que o menos importante é o “reforço da profissão docente” (Nóvoa, 2023). Diante disso, convoca para essa mudança, o “tempo da coragem da ação”, inclusive às universidades. Para ele, “Há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Mas, em todos eles, há um ponto imprescindível: *o conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público*. É com base nele que se devem organizar os novos modelos de formação de professores” (Nóvoa, 2023, p. 76, grifos do autor).

Ao escolher o trabalho experimental em Laboratório meu objetivo foi justamente contribuir para essa mudança na formação de professores. No entanto, com essa escolha, aponto para a possibilidade de criar-se uma caixa de ferramentas e não modelos a serem seguidos. Da mesma forma, o objetivo, assim, foi oferecer uma modalidade de formação sustentada pela concepção de (de)formação, como a possibilidade de que o participante analise suas próprias escolhas, consiga justificá-las e compreendê-las com o que sabe fazer melhor e possa ampliar seu repertório para exercer a docência. Uma caixa de ferramentas que seja um repertório potente “[...] que cada um leva da formação, como recurso teórico-metodológico para criar e experienciar outros modos de agir, podendo acioná-las em suas docências, de acordo com as especificidades de cada contexto e condições” (Sebastiany; Piva; Paim, no prelo).

Essa concepção de pesquisa, assim como a da pesquisa mais ampla citada, a qual tem o LABDOC como espaço formativo, opera como (de)formação “formativa, participativa e colaborativa”. É, em outras palavras, um modo de pensar-fazer pesquisa comprometida

[...] com os saberes “infames” – no sentido que Foucault (2006) atribui para essa expressão –, referindo-se aos conhecimentos sem fama, que não chegam aos livros e não são socializados, muitas vezes, nem nas próprias escolas, ou que são práticas docentes que circulam apenas nos espaços escolares, sem nunca serem tomadas como práticas legitimadas. Nessa concepção, todos os sujeitos envolvidos são convocados a pensar juntos, a partir de situações reais vivenciadas por eles em diferentes

contextos, possibilitando “deformações”, abandono de posições, desconstruções, (re)criações (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 63).

Por tudo isso, entendo o LABDOC como esse “[...] espaço de ensaio e de experimentação, onde se podem ver, sentir, usar palavras e retorcê-las para que possam dizer o que ainda não foi dito” (Fabris, 2020a, p. 14). Considero que a concepção de ciclotrama pode acionar, em cada uma das professoras e em suas docências, traços pessoais, sensibilidades, conhecimentos e saberes que constituem esse ser professora da infância, em uma docência que é carregada de presença corporal, emocional, estética; uma docência, instalada nos diferentes espaços educativos que vibra na condição de diálogos possibilitados pela posição professora. Uma posição assumida em um modo de ser escola, construído socialmente e historicamente, e que importa para a criação da ciclotrama dessa docência tão específica. Por isso, na sequência, apresento alguns dos fatos históricos que contam da construção da escola como temos hoje.

#### 4.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção me proponho a trazer alguns acontecimentos históricos sobre o surgimento da escola para a primeira infância, para uma compreensão em ciclotrama, porque tratam-se de elementos que se constituem e entrecruzam em fios, tanto no campo da história como no das Políticas Públicas para a área.

Kuhlmann Junior (2010, p. 177) trata disso quando afirma “A interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambiguidade e não o da polaridade entre passado e presente”. O autor fala isso especialmente ao se referir a concepções e propostas educativas para as crianças pequenas que foram pensadas não só para conter ou guardar esse público em um determinado espaço, mas também para educá-lo, caso algumas interpretações tivessem levado em conta evidências nas fontes documentais.

Ou seja, algumas instituições, em 1895, tinham o brinquedo como “objetos de primeira necessidade”, “essencial” e como “pão cotidiano” das crianças, por ser um instrumento, também, que se entendia, proporcionava “uma variedade e quantidade de noções intelectuais”. Ou seja, valorizava-se a brincadeira; o permitir que as crianças vivessem a natureza com segurança, mas brincando com água; o brincar, rolar, correr em tapete das salas sem móveis. Tais fatos, para o autor, nos permitem compreender e superar “um sentimento de inferioridade dessa área no interior da pesquisa educacional” (Kuhlmann Junior, 2010, p. 177).

Além disso, os diversos contextos em que vivem as crianças hoje, nos colocam no lugar de compromisso também como profissionais da infância e como escola em promover o que temos como dívida com elas. A instituição escola foi uma conquista, como direito das crianças, e teve importante contribuição na sua expansão (Barbosa; Richter, 2013). Barbosa e Richter (2013), apresentam o termo “dívida” no sentido de que a infância não existe, pois “ela é uma construção social, e nós, os adultos, podemos propor infâncias e expectativas nos modos de viver a infância para que eles sejam vividos pelas crianças” (Barbosa; Richter, 2013, p. 45) como abordei no capítulo anterior.

Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 68) afirmam que “[...] a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones em princípios do século XX”. Isso ocorreu “[...] convertendo os professores em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 68).

Nesse sentido, pelo fato de que “a escola nem sempre existiu”, há “a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 69). Da mesma forma, os autores afirmam que “esta maquinaria de governo da infância”, que caracteriza a escola, “[...] não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 68). E, de forma a traçar um paralelo entre as ideias de escola e criança, comentam que, “assim como a escola, a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 69) e conforme aspectos dessa concepção de criança que fui delineando até aqui.

Nessa trajetória, pelas especificidades das atividades de ensino em função da origem social dos alunos e a partir dos interesses da burguesia em generalizar e impor uma formação para os filhos das classes populares, o Estado entende a necessidade de ofertar formação controlada aos especialistas, em instituições especiais. As Escolas Normais são criadas com o objetivo primordial de desempenharem “funções de acordo com a nova sociedade em vias de industrialização” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 81). Com isso, em 1839 começa a funcionar a Escola Normal de Madri (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 75). “Os aprendizes de professor sofrerão um processo intensivo de transformação e vigilância de forma que sua vida privada se imolará no altar de sua futura entrega e abnegação à vida pública” (Varela; Alvarez-Uria, 1992,

p. 81). “O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 81).

Em se tratando da história da Educação Infantil, estima-se que, durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, surgem instituições pré-escolares – escolas primárias “[...] como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização” (Kuhlmann Junior, 2000, p. 469-470). Além disso, essas instituições, estiveram sempre incluídas em grupos dedicados ao ensino, ainda que, em alguns casos, fizessem partes de segmentos de economia social, os quais “tinham uma relação estreita com a educação popular, estratégia básica das políticas assistenciais” (Kuhlmann Junior, 2010, p. 72).

As creches surgiram inicialmente na França, na metade do século XIX, para atender crianças de até 2 anos de idade, e foram chamadas de casas de asilo. As escolas maternas, criadas posteriormente, atendiam crianças de 3 a 6 anos. Nos demais países, surgiram outras instituições para crianças a partir de 2 ou 3 anos, chamadas de *infant school*, pelos ingleses, *asili infantil*, pelos italianos, e *kindergarten* (jardim de infância), pelos alemães (Kuhlmann Junior, 2000). Pesquisas históricas em relação a essas instituições não permitiram recuperar e definir o que acontecia no seu interior. Porém, através de análise de programações e propostas, foi possível perceber que, nas Salas de Asilo, por exemplo, ocorriam os primeiros princípios de instrução religiosa e de exercícios morais, e se entendia que neles, depois das crianças terem sido retiradas dos perigos exteriores, se “emprendia o cultivo de sua inteligência e do seu coração” (Kuhlmann Junior, 2010, p. 168). Com isso, o asilo se separa do antigo regime, de tradição hospitalar, e passa a ter como objetivo não só isolar as crianças dos perigos, mas formá-las, ganhando, então, um caráter de originalidade. Seu viés educativo, mesmo que já pensado antes disso, ganhou maior força, como “verdadeira casa de educação”, quando as Salas de Asilo, em 1882, passaram a se chamar de Maternais (Kuhlmann Junior, 2010). Muito embora não se diga, entendo, com isso, surgir institucionalmente os primeiros adultos referência na educação de crianças em espaços privados ou públicos.

No Brasil, essas instituições começam a chegar na década de 1870; ou seja, creches, escolas maternas e jardins de infância existem há pouco mais de um século no país (Kuhlmann Junior, 2000). Primeiramente, em meio às transformações das relações de trabalho, advindas do processo de industrialização e do ingresso da mulher no mercado de trabalho, surgiram as creches populares, para o atendimento de crianças de zero a três anos de idade, com função de

apoio, solução para os cuidados da infância e especialmente para filhos de trabalhadoras domésticas e operárias. No entanto, predominavam características e concepções que as tornavam lugares de cuidado de crianças pobres, em oposição a Casa dos Expostos,<sup>38</sup> para que as mães não as abandonassem, e de crianças de mães negras libertas pela Lei do Ventre Livre. Esse modelo se tratava, assim, de uma política pública social de assistência, com a articulação de diferentes interesses e com o intuito de subordinação e não de emancipação (Kuhlmann Junior, 2000; 2010). Em grande parte, defendia-se que as crianças pequenas permanecessem aos cuidados da mãe e da família, sob a orientação de que, para educá-las, respeitassem “os preceitos elaborados por médicos, legisladores, educadores, religiosos, homens e mulheres” (Kuhlmann Junior, 2000, p. 472).

Os jardins de infância, de educação pré-escolar (termo usado como estratégia de instituições privadas para atrair famílias das elites), eram vistos como favoráveis para o desenvolvimento e o cultivo de bons hábitos e consideradas instituições educativas por excelência. Essas tiveram orientação froebeliana, em instituições no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877), e, no setor público, em São Paulo (1896), que ainda assim atendia aos filhos da burguesia. Essas instituições deveriam “imitar o Plano adotado pela França e pela Bélgica” (Kuhlmann Junior, 2000; 2010).

Essas mesmas instituições tiveram sua chegada no Brasil pela expansão e influência norte-americana, bem como do material froebeliano. Froebel defendia que a educação fosse exercida por jardineiras, com isso, “[...] conclamava as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternais no contexto público de uma instituição [...]” (Kuhlmann Junior, 2010, p. 108). Se essas mulheres tinham ideias feministas, não se tem dados suficientes, mas é possível dizer que elas auxiliaram em um deslocamento da ação da mulher na construção de um novo papel histórico para ela e garantiram um espaço de profissionalização - o magistério. Disto, surgiram efeitos como, por exemplo, a ocupação de poder e a liberdade econômica (Kuhlmann Junior, 2010).

Na continuidade desse percurso, escolas municipais foram criadas no país a partir de 1909 com objetivos de proteção à infância. Paralelo a isso, surgem articulações para criarem associações e, posteriormente, a organização de instituições educacionais para as crianças pequenas. Com isso, em um percurso com graus de maior ou menor preocupação com a

---

<sup>38</sup> Recebiam bebês nas chamadas “rodas” (cilindro de madeira que permitia que se abandonassem bebês) e depois os encaminhavam para amas que os criavam até a idade em que poderiam frequentar internatos (Kuhlmann Junior, 2000).

infância, surge um movimento com caráter contraditório ao que se entende por defesa das crianças, carregado pelo preconceito da pobreza. Nele, as instituições seriam uma dádiva e não um direito relacionado à obrigação do Estado (Kuhlmann Junior, 2000).

“A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional [...]” repercutiu na ausência de pesquisas sobre o tema inclusive nos cursos de Pedagogia. Na década de 1970, houve o início da expansão das creches e pré-escolas, em que “[...] a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório” (Kuhlmann Junior, 2010, p. 166).

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) implementou o 1º grau, com oito anos de duração e causou, pedagogicamente, um desastre na EI por afirmar que os sistemas de ensino deveriam “velar” para que as crianças recebessem educação em instituições específicas, com as nomenclaturas referenciadas até aqui. O exato verbo “velar” sustentou muitos significados e repercutiu novamente as mazelas de desigualdades, a partir da ideia de qualidade elitista. Nesse processo, transferiu à educação pré-escolar a solução para os problemas da educação primária, não por oferecer o desenvolvimento integral mas compensar carências da população pobre (Kuhlmann Junior, 2000).

A expansão da EI ocorreu gradativamente, mesmo com a diminuição dos investimentos, entraves impostos pela ditadura, dívidas do Estado no uso dos recursos e nos compromissos assumidos (Kuhlmann Junior, 2000). Com a promulgação da Constituição, em 1988, marco significativo da EI, para o devido respeito à criança, o atendimento em creches e pré-escolas se concretizou como direito. A partir desse documento, a etapa foi reconhecida como dever do Estado e passou a compor o sistema educacional, ordenamento legal conquistado pela luta de diferentes movimentos sociais e dos profissionais da área.

Nesse histórico, mesmo antes da LDB (Brasil, 1996), que caracteriza o atendimento dos zero aos seis anos de idade como primeira etapa da Educação Básica e concretiza um regulamento mais definido para a área, prevaleceu o caráter assistencialista, higienista ou preparatório. Da mesma forma, preponderaram práticas automatizadas, o atendimento por profissionais sem qualificação e a criação de instituições desvinculadas aos sistemas de ensino (o que ainda existe). Essa lacuna formativa latente nesses pontos, entretanto, não significa que os sujeitos neles envolvidos não acreditem estar fazendo.

É importante destacar também que, nesse mesmo ano, a EI passou a ser ofertada até os 5 anos e 11 meses, com a mudança na Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) por meio da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006b), que tornou obrigatório o primeiro ano do EF aos 6 anos de idade.

Em contrapartida, em duas versões, em 1999 e em 2009, as DCNEI (Brasil, 2009b, p. 9) apontam a necessidade da EI assumir a função social, política e pedagógica.

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos.

Ainda, esse mesmo documento, reformulado, com caráter normativo, enfatiza que essa deve ser ofertada em estabelecimentos educacionais e por profissionais com habilitação para o magistério, em nível de ensino superior ou médio. Nesse sentido, seja pela necessidade de vaga na escola de EI como direito, seja pelo fato das mulheres ampliarem suas atuações no mercado de trabalho, ou, ainda, pela perspectiva de que, pelas mudanças nas legislações, o atendimento visto como assistencialista ter assumido o lugar da educação, tornou-se profícuo constituir uma nova identidade dessa etapa que superasse posições “antagônicas e fragmentadas” (Brasil, 2009a, p. 1). Por sua vez, em processo de superação dos entraves políticos do próprio investimento na etapa, como as dificuldades que ainda encontramos para a universalização da pré-escola, tornou-se obrigatória a frequência das crianças de 4 anos pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), que altera a LDB (Brasil, 1996).

Nesse sentido, cabe o que as autoras Barbosa e Richter (2013) problematizam como forma escolar, criada na modernidade, com o objetivo de capturar as subjetividades infantis e torná-las aptas para o mundo. Ambas entendem que dessa forma, assim como produziu maior escolarização e chance das crianças frequentarem a escola, também as capturou de suas famílias, do convívio na cultura de suas comunidades e das narrativas no grupo familiar. Para as autoras, “[...] tal captura foi acompanhada por práticas que priorizaram modos de pensar e narrar o mundo em detrimento de outros, eliminando a variedade e a pluralidade de realidades passíveis de serem compartilhadas” (Barbosa; Richter, 2013, p. 45). Isso se consolida, segundo as autoras, pois “[...] as crianças estão em constante estado de abertura para se deixarem encantar e se surpreender com a imprevisibilidade do mundo” (Barbosa; Richter, 2013, p. 47).

Cabe, com isso, nos questionarmos, a partir dos ditos das autoras Barbosa e Richter (2013), se é a escola ou se é a forma-*fôrma* que precisa mudar. Do mesmo modo, importa avaliarmos se não são as práticas escolares e a cultura gerada por elas que nos inquietam e nos geram interrogações quanto a possibilidade de, junto das crianças, vivermos outros tempos e

espaços sem a referência de um modelo convencional e capitalístico, em uma pedagogia que enfrente as ambiguidades da infância (Barbosa; Richter, 2013) e eu acrescentaria, das infâncias.

Esse é um problema dos documentos que se pretendem nacionais,<sup>39</sup> pois eles podem acabar promovendo a homogeneização, mesmo quando são apenas referências para a criação dos currículos escolares, a depender de como são lidos, analisados, compreendidos e/ou efetivados na organização das propostas pedagógicas de cada instituição. Em vista disso, para Agostini (2022, p. 126), ao realizar uma análise do que a BNCC preconiza, “[...] não é um currículo extremamente formatado que se espera ver e ser desenvolvido na Educação Infantil, mas sim aquele que acompanha com o movimento das crianças, seus desejos, necessidades e suas singularidades”. Da mesma forma, a autora alerta que esses “[...] currículos devem acompanhar as mudanças sociais, já que ele é vida e representa a fluidez dos encontros humanos, mas não há como conceber ele de forma tão esquadrinhada que molde a infância” (Agostini, 2022, p. 126).

Entretanto, esse direito elementar à educação é negado no Brasil, quando, por exemplo, não há vagas para todos na creche. Mesmo com as conquistas dentro de políticas públicas, essa sempre é uma política menor, com a menor porcentagem de PIB. Na prática, houve a criação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006b), com a antecipação da escolarização para o primeiro ano do EF e, conseqüentemente, a transferência de verba da EI para essa etapa. Em consonância, a obrigatoriedade da pré-escola, Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), (que, destaque, ainda não foi atendida em sua integralidade pelo poder público) com a alteração da LDB (Brasil, 1996), passou a ter caráter de antecipação.

Dados da radiografia divulgados pelo site do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) (2021, doc. eletrônico), que “[...] utilizando dados de 2019, revela um aumento de 88% no número de matrículas em creches e 49% na pré-escola, com relação ao primeiro levantamento, realizado em 2010”. Além disso, a partir do levantamento de dados, a ampliação da etapa creche nos municípios teve uma importante evolução, pois, em 2010, eram apenas 132 cidades gaúchas que não atendiam a creche, passando para somente 10 em 2019, uma queda de 92%. O que preocupa, no entanto, é que na creche “15 municípios concentram 68,8% das 85.816 vagas que ainda precisam ser criadas no estado” e, na pré-escola obrigatória,

---

<sup>39</sup> Dentre eles: Política Nacional de EI: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2006); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos; Rosemberg, 2009); Parecer nº 20 (Brasil, 2009a); Resolução nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b); Práticas cotidianas na Educação Infantil (Brasil, 2009c);

“há um déficit de 38 mil vagas, sendo que oito cidades precisam criar mais de mil vagas cada” (TCE/RS, 2021, doc. eletrônico).

Trago esses breves aspectos, como alguns dos acontecimentos históricos do que foi oferecido às crianças do nosso país, sem pretensão de análise ou julgamento. Busco, com essas informações, a compreensão e o estabelecimento de algumas verdades hierárquicas ou automatizadas, que perduram sem ser questionadas ou são assumidas como propostas significativas e, mas que, em grande medida, passam a ser um marco importante na Educação Infantil.

#### 4.4 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O compromisso com a Educação das crianças, como sociedade e na Educação Infantil é diferenciada dos demais níveis de ensino da Educação Básica. Possui especificidades. Por especificidade, entendo como o que é específico das docências na Educação Infantil, que se dá no detalhe da ação pedagógica da professora com sua turma e singularidades de cada criança, que ela construiu para a sua docência, na sensibilidade e no compromisso com a Educação na Primeira Infância. Isso não significa que alguns conceitos que identifiquei como especificidades como fios de sentidos na Ciclotrama das docências a partir das narrativas e registros das professoras participantes desta pesquisa sejam exclusivos do trabalho da professora na Educação Infantil, mas que se tornam específicos de outros modos, por isso as conceituo como características peculiares, isto é, próprias dessa etapa.

No que diz respeito à especificidade da docência na Educação Infantil, é preciso destacar que há um valor singular nessa prática pedagógica, uma característica própria que não se repete nas demais etapas da escolarização: o acolhimento dos recém-chegados à condição humana, conforme propõe Arendt (2022), da ordem dos começos. São as professoras da Educação Infantil que recebem, acolhem e educam esses pequenos seres humanos — ainda mamíferos em processo de humanização — que aprendem o que significa tornar-se humano por meio das relações que estabelecem com a família, com as professoras, as educadoras, com a sociedade e com o mundo.

Trata-se de uma etapa fundamental e intensiva do desenvolvimento humano, especialmente quando consideramos a quantidade e a profundidade das transformações ocorridas no primeiro ano de vida de um bebê — como exemplificado no documentário *Babies*,

anteriormente mencionado —, transformações essas que não se repetem nem se vivenciam da mesma forma em outros momentos da vida.

Essa especificidade da docência envolve ações intencionais e qualificadas da professora, voltadas à organização das condições para que esses primeiros processos de constituição da humanidade se realizem: o planejamento dos espaços, o cuidado cotidiano, a incorporação de uma cultura no modo de tocar, de se relacionar, de usar a linguagem, de conduzir os encontros com as crianças, de se encantar e de se surpreender com os inícios.

Pode-se afirmar que é a professora da Educação Infantil quem acompanha, logo após o nascimento biológico e a inserção da criança na escola, o seu nascimento humano. É ela quem organiza as condições para que esse pequeno ser possa constituir-se como humano, nos primeiros anos de vida. Trata-se, portanto, de uma especificidade única dessa etapa educacional, que não se reproduz nas demais fases da escolarização infantil — apenas se prolonga e se transforma.

Da mesma forma, ao abordar as especificidades das docências na Educação Infantil, é importante salientar que isso não significa que essas características não sejam igualmente importantes e necessárias nos outros níveis de ensino. Por exemplo, o conceito de cuidado. Ele é um fio de sentido que percorre todos os níveis de Ensino, porque todos eles se traduzem como educação. Então, na Educação Infantil ele se torna uma especificidade, pois a educação se desdobra de forma diferenciada nessa etapa: pela faixa etária dessa criança e o tempo singular de desenvolvimento; pela estrutura da escola (espaços/tempos/materiais); pelos cuidados pessoais e o cuidado do toque respeitoso nos momentos de higiene, alimentação e sono. Ele é comum em todos os níveis, mas tem especificidades em cada etapa, muito embora também a partir da marca que a professora imprime na sua docência na relação com as crianças.

Mortari (2018), ao apresentar como se concretiza a essência do cuidado - ético, defende, dentre os tantos aspectos, que ele se dá: na atenção sensível ao outro, no olhar acolhedor, no estar presente com a palavra, no compreender a situação do outro, no *sentir o sentir* do outro, na sensibilidade, na empatia - de encontrar o outro mas em “justa medida”, com delicadeza, firmeza e ética. Ações que levam a realização de uma boa ação de cuidado. Pois, cuidar é também buscar o bem-estar, é escutar, no sentido “[...] de uma disposição a apreender o sentido que o outro me comunica. Colocar-se à escuta do outro significa situar-se “à beira do sentido”, “[...] presente muito além do som” (Mortari, 2018, p. 219), no sentido da fala do outro. Tais reflexões sobre a essência do cuidado de Mortari (2018) interessam como contribuição no

exercício do pensamento de como tais ações se transformam em especificidades no trabalho da professora da EI.

Por conseguinte, cabe pensarmos que “A educação está entre as atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (Arendt, 2022, p. 271). Esses “recém-chegados”, “a criança, objeto da educação”, possui para a professora “[...] um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (Arendt, 2022, p. 271). De que formação falamos na EI? De que especificidades e dimensões a docência da professora da EI se alicerça?

As especificidades e suas diferenças em relação à tradição escolar e diferenciação em relação ao EF se tornou argumento, em 1999, da professora Dra. Eloísa Candal da Rocha, quando alertou para a importância de serem discutidas no âmbito da Pedagogia e de se criar uma Pedagogia específica para a EI. Em sua tese, ela chama a atenção para o termo Pedagogia da Educação Infantil, da infância, muito embora Faria, em 1993, já o havia lançado.

Ainda, sobre a construção da Pedagogia da Infância, na busca em definir as especificidades na EI, Cerizara, também em 1999, lança uma pergunta: “[...] como transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental?” (Cerizara, 1999, p. 15). Como desafio posto através das legislações para a área da Educação Infantil, mais especificamente o da LDB (1996) quando define a educação básica em três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para Cerizara (1999, p. 15-16, grifos nossos)

Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma **prevalência do educativo sobre o instrucional**, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um **trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social**.

Em relação a tais definições, vale retomar o fato histórico ocorrido com a aprovação da antecipação do ingresso das crianças no EF com 6 anos, a partir da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006b). Tal decisão foi tema de discussões referentes “[...] à infância na escola, embora crianças de seis anos já estivessem presentes no Ensino Fundamental”, mas que permitiu “[...] perspectivar o direito da criança à educação e à infância no contexto escolar, particularmente quanto aos direitos de brincar e de aprender” (Colombi; Carvalho, 2012, p. 381) e reforço como

vejo incipientes tais discussões na escola, mas que entendo que poderiam ser fomentadas na formação dos professores da EI ao EF. Os motivos se farão mais potentes durante essa tese, no sentido de garantir que as crianças sejam concebidas como tal, mesmo e também quando frequentam os primeiros anos do EF, como direito.

Somado a isso, trago as contribuições de Biesta (2018b; 2020). O autor defende a concepção de educação em três domínios que já apresentei, os quais utiliza como forma de combater a “má fama” do ensino e destaca como necessários para a Educação. *São eles: qualificação, socialização e subjetivação*. Com base em suas defesas, faço uma aproximação com os Estudos da infância, pois se pensarmos nisso, fica explícito que o ensino é muito mais do que uma lista de conteúdos “passados” pela professora. Por isso, como pensarmos essa relação com o compromisso da professora com as especificidades na EI? Como esses três eixos defendidos por Biesta (2020) poderiam ser vistos na EI?

A partir desses argumentos de Biesta (2018b; 2020), na Educação Infantil essa docência, autoral e com a marca de cada professora, ocorre na relação professora em contato com essa criança. Uma educação pela *qualificação*, os conhecimentos, ao como a criança na possibilidade de viver, experienciar e ser desafiada, conhece o mundo - com o grupo de colegas, os adultos e a professora; pela *socialização*, como essa criança é apresentada e conduzida nesse mundo e principalmente, como isso acontece na relação com essa professora que está ali a desafiando e a conduzindo nessa investigação do mundo, nas suas experiências - no sentido de intencionalidade e planejamento das condições; e, pela *subjetivação*, aquilo que cada criança a partir das suas experiências e da sua educação infantil vai se constituindo como um sujeito humano e, por isso, o conceito de humanidade se faz importante porque dá a marca da docência. Uma professora que cria as condições para apresentar esse mundo, para que as crianças aprendam a viver as relações com os outros e consigo mesmos, em propostas articuladas em diferentes linguagens e a partir dos diferentes Campos de Experiências, organizadas no planejamento intencional de uma professora especialista em infância, por isso mantendo especificidades em suas docências.

Assim, esses três domínios, em equilíbrio, constituem o processo educativo produzindo modos de ser sujeitos (Biesta, 2020). Dessa maneira, entende-se que a constituição da subjetividade humana se encontra não só na nossa capacidade de aprender, mas de ser interpelado, abordado, ensinado, porque temos também a capacidade de compreender o que nos é dito e receber um ensinamento (Biesta, 2018b).

Ademais, os desenvolvo ao longo da tese em cada especificidade que identifico como fio de sentidos nas docências das professoras pesquisadoras. No entanto, cabe afirmar que entendo as especificidades das docências como as que se tornam peculiaridades nos diferentes níveis de ensino dadas suas diferenças e características etárias e aspectos curriculares, inclusive. Por conseguinte, importa ressaltar que não se tratam de conceitos como especificidades que não sejam também fios condutores das docências nos outros níveis de ensino e com certos graus de continuidade. Quanto a esse entendimento pode ser compreendido, também, da seguinte forma:

As perspectivas temporal e processual da Educação Básica são relevantes, pois apontam tanto para a continuidade quanto para a articulação entre as distintas etapas de ensino. Cada segmento possui especificidades adequadas aos diferentes momentos de vida e as aprendizagens particulares que devem promover nas crianças ou nos jovens, embora seja relevante salientar que alguns anseios e objetivos fundamentam, ou deveriam fundamentar, os processos educativos em qualquer nível de ensino (Brasil, 2009b, p. 19).

Diante disso, nesta tese, trato as especificidades também como conceitos que se tornam específicos pelos sentidos que as professoras dão à eles, em fios, em suas docências. Dessa forma, como reconhecimento ao teorizar sobre a criança e as crianças, as especificidades na Educação Infantil também existem em um modo específico de olhar, pois lançam um olhar tanto para os contextos dos quais as crianças advém, às vezes envoltos por infâncias em situações de vulnerabilidade social e desigualdades, de suas histórias anteriores a chegada na escola, bem como, do grau de necessidade de cuidado que, especialmente os bebês apresentam em seus processos de crescimento, aprendizagem, desenvolvimento, descobertas e capacidades de interpelar e seus modos próprios de se relacionar e conhecer o mundo, das peculiaridades da infância.

Um modo específico para a prática pedagógica na EI orientado desde seus eixos estruturantes - as interações e a brincadeira. Além de uma indicação, igualmente específica, pela BNCC (Brasil, 2017) para a organização curricular da Educação Infantil por Campos de Experiências. Bem como, com direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se e que visam assegurar

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Tais direitos nascem dos “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]”

(Brasil, 2017, p. 7) e, no entanto, se estendem como objetivos para toda a Educação Básica. Porém, na Educação Infantil esses princípios ganham pontos de destaque nas DCNEI (Brasil, 2009a, p. 8) pelos estudos da área e, acrescento, pelas suas especificidades:

a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...]. b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. [...]. c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Diante disso, compreendo que a pesquisa e a formação de professores se tornam fundamentais para dar conta da complexidade dessa docência com tais princípios e especificidades. Isso porque, alguns fatores contradizem uma Pedagogia e uma docência na EI, especialmente quando, há uma leitura equivocada das especificidades do trabalho nessa etapa nos documentos nacionais e normativos, e mesmo assim são utilizada para justificar certas propostas ofertadas às crianças, como: práticas pedagógicas replicadas das pedagogias de outros níveis; políticas públicas que reforçam o viés da preparação para etapas posteriores e com caráter escolarizante; adesão ao livro didático; relações hierárquicas de poder na estruturação dos currículos para essa etapa da Educação Básica, tanto nas universidades, na formação de professores, como nas escolas ou redes de ensino; além do olhar da falta, em termos de concepção de criança. Entendo, dessa forma, que essa docência precisa garantir argumentos e práticas que evidenciem que a professora dessa etapa não reproduz (ou não deveria reproduzir) a ação pedagógica de outras etapas da escolarização, mas respeitar as especificidades da faixa etária e atender ao binômio “educar e cuidar” (Barbosa, 2016).

Para Fochi (2020a, p. 64), por exemplo, “pela tradição do pensamento escolar” quando a professora opta pela leitura da BNCC (2017) apenas dando foco aos objetivos, isso “[...] diz mais de quem lê do que do documento em si [...]” porque se trata de uma escolha, o que difere de se atentar às páginas que abordam, como avanço, a articulação, derivada das DCNEI (Brasil, 2009a), entre os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e os Campos de Experiências. Para Fochi (2020a, p. 64-65) tratam-se de direitos que “[...] expressam os diferentes modos como as crianças aprendem [...]” e que “[...] tais verbos provocam o adulto a pensar e a estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria, produz cultura”. No entanto, trata-se de garantir, também, os demais direitos das crianças expressos na LDB (Brasil, 1996), em suas propostas pedagógicas elaboradas a partir desses documentos normativos.

Dessa forma, entendo que, antes da criança viver o contato com as pessoas e com tudo o que a escola pode proporcionar, precisam existir adultos, profissionais acolhedores e competentes, conscientes de que ela possui uma história anterior à instituição e preocupados em dar todo o apoio e segurança afetiva e emocional necessária para o seu bem-estar e processo de conhecimento. Com isso, esse olhar personalizado da professora em relação a como as crianças manifestam seus pontos de vista e perspectivas qualifica a forma como pode gerenciar os seus tempos e o tempo da jornada (Piva, 2019) e em especificidades peculiares em suas docências. Além disso, o fato de, contemporaneamente, as crianças chegarem cada vez mais cedo e permanecerem por tanto tempo em nossas escolas, “[...] nos exige compreender a dimensão ética do papel que ocupamos como iniciadores a esses meninos e meninas recém-chegados ao mundo” (Fochi, 2020b, p. 15).

Cabe dizer que, mesmo em aberto, compreendo como especificidades da Educação Infantil: observação, atenção e escuta; estar presente e disponibilidade; cuidado e educação intrínsecos; sensibilidade; conhecimentos específicos e pedagógicos; conhecimentos de diferentes áreas; repertório cultural amplo; acolhimento; acompanhamento; linguagens; contato físico; alegria; brincar e cultura infantil; segurança afetiva e emocional; intencionalidade e responsabilidade pedagógica; respeito aos tempos, ritmos, peculiaridades, singularidades e características das crianças. Essas são algumas especificidades para a constituição da docência de uma professora na Educação Infantil na responsabilidade e complexidade que a função exige, porque temos, mesmo em invenção ou construção, elaborado conhecimentos no Campo da Pedagogia e da Educação Infantil que nos permitem identificar e assumir alguns desses pressupostos para essas docências e suas especificidades e, que se expressam e são posicionadas pelas professoras pesquisadoras nessa tese.

Nesse sentido e para que a investigação acontecesse, apresento, no próximo capítulo, os fios que constituem a Ciclotrama da pesquisa e os processos teórico-metodológicos.

## 5 CICLOTRAMA INVESTIGATIVA (DE)FORMAÇÃO: O PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Poetizar na pesquisa em educação [...] significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos [...] aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto [...] buscar invenções que apontem para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos (Paraíso, 2021, p. 42).

A partir dessas inspirações iniciais, neste capítulo, apresento o LABDOC como espaço potencial para pesquisa (de)formação que desenvolvo, os instrumentos teórico-metodológicos e a Matriz teórico-metodológica da pesquisa em Ciclotramas e, por último, os procedimentos éticos ciclotramados.

A pesquisa ocorreu em um processo de deslocamentos e de incertezas e, na mesma perspectiva, de lançamento de proposições do tema de investigação; em uma escolha teórico-metodológica em Ciclotrama como modo de produzir e olhar para o material empírico, de fazer as perguntas e analisar como as professoras expressam suas concepções e se posicionam sobre as especificidades das docências na EI. Com isso, descrevo o que foi experimentado em busca de elementos que contribuíssem para a elaboração da tese.

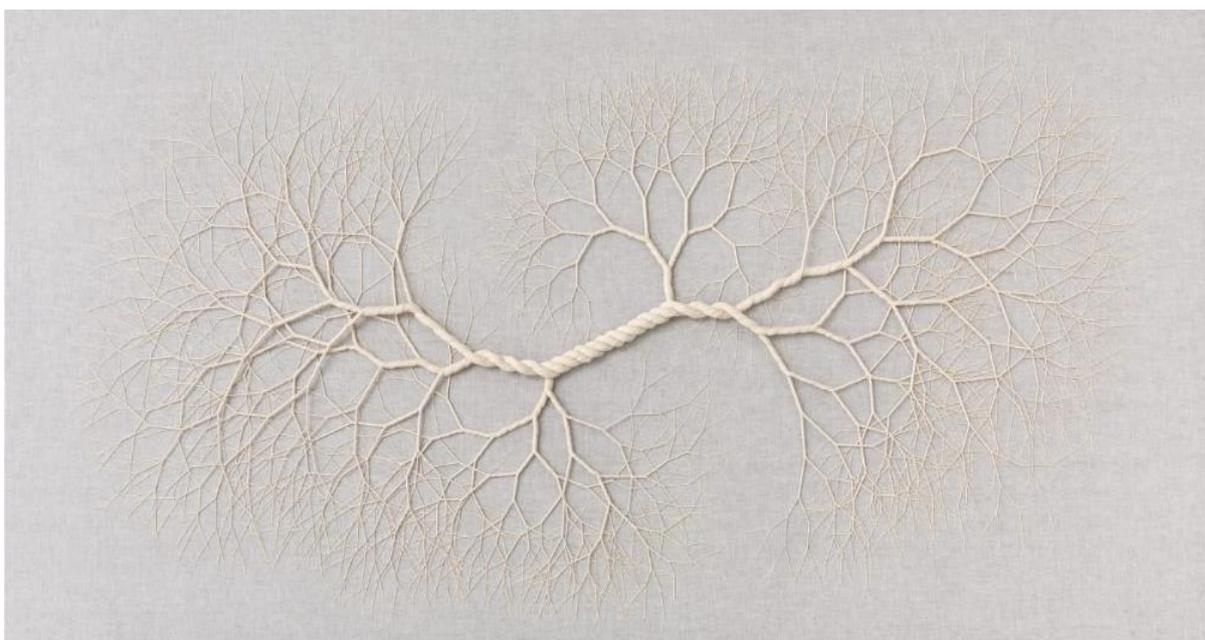
Dessa forma, apresentar a Ciclotrama investigativa da tese e o processo teórico-metodológico pretendido e desenvolvido para sua continuidade me levou a encontrar ressonância na poética arte do processo criativo da artista Janaina Mello Landini. Pensando nisso, estabeleço relações da pesquisa da artista, em diferentes áreas do conhecimento, para o desenvolvimento da série que ela intitula de “Ciclotramas”, com o exercício da docência. Isso porque, a artista agrega conhecimentos sobre arquitetura, física e matemática à sua percepção sobre o tempo para tecer sua visão de mundo e desenvolver obras que transitam por diversas escalas feitas com cordas. Da mesma forma, entendo que constituir-se professora, assim como defendem Fabris e Dal’Igna (2017, doc. eletrônico), exige dos cursos de licenciatura, em seus currículos de formação de professoras que contemplem um “corpo de conhecimentos específicos de distintas áreas e de conhecimentos pedagógicos”.

Ademais, a constituição da docência, envolve a ampliação de repertório nos usos de recursos tecnológicos, mas não está restrita a eles, porque pensar em inovação, para as autoras supracitadas, vai além do uso das tecnologias, significa agregar, pelos professores, os conhecimentos das “artes, com a Pedagogia, a Filosofia, a Sociologia, a Educação Física, a Língua Portuguesa, a Matemática” (Fabris; Dal’Igna, 2017, doc. eletrônico), com todos os campos de saber que fundamentam os processos educativos”. Dessa forma, mobiliza-se a

produção de novos conhecimentos e gera-se “subsídios para a criação de projetos educativos inovadores” (Fabris; Dal’Igna, 2017, doc. eletrônico). No campo da Educação Infantil, tais conhecimentos se fazem potentes além de outros das especificidades para “construir” essa docência como criação.

Por isso, a importância que vi na série Ciclotramas, obra da artista Landini, que desenvolve seu trabalho artístico ao “colocar em evidência os indivíduos indivisíveis que compõem o todo e as suas inter-relações” (Landini, 2020b). Para isso, utiliza cordas ou fios de seda que se desmembram, se desenrolam e se enrolam, algumas em espessuras mínimas, repetindo a mesma ação de separar em grupos, que vão se afinando na mesma proporção que vão se separando, como se fossem raízes ou veios de folhas, no desfazer dos fios, em um processo de repetição cíclica. Esse processo poderia ser infinito se a materialidade da corda não a fizesse encontrar o limite real, momento em que não pode mais ser dividida, como se vê em uma de suas obras:

Figura 2 – Ciclotrama 168 (palíndromo)



Fonte: Landini (2018).

Dentre as obras de Landini, algumas se transformam em tramas que entram em telas, saem e se emaranham novamente ou viram instalações suspensas, que se agarram às paredes do espaço expositivo, sustentando a instalação e distribuindo as cargas recebidas. Elas ganham formatos que lembram árvores ou a anatomia humana. Com isso, a artista toca em temas como

interconectividade e interdependência. Durante o processo de pesquisa da artista, as obras ganharam fases, camadas, em sobreposição, aglomerado. Ela afirma ter percebido, ao observar as relações entre as fases de suas ciclotramas, como a estrutura delas se aproximam muito a uma linguagem própria da natureza, que regula as formas das árvores, na dinâmica dos fluidos, dos rios, na forma dos órgãos, no comportamento social, nas redes de internet e em tantas outras situações.

Considerando essa concepção próxima a uma linguagem da natureza, Landini (2020b, doc. eletrônico) comenta o período de quarentena que vivemos na pandemia: “como é possível não pensar em uma grande ciclotrama planetária imaginária que começa lá na primeira infecção e vai se espalhando pelo mundo?”. Somado a isso, segundo Varela (2019, doc. eletrônico), ao comentar essas obras da artista, afirma que, ela se interessa pela “passagem e a fixação do tempo”, “[...] que busca impregnar no trabalho as longas horas dedicadas aos atos de tramar e desmembrar, estabelecendo uma relação com a prática artesanal”. O tempo, um dos fios necessários para a construção das docências, tempo do professor, tempo com e das crianças.

Nesse processo de conhecimento e construção de Ciclotramas que Landini desenvolve, no Laboratório, foi uma imersão para pensar junto *com* as professoras as especificidades das suas docências na Educação Infantil. Nos encontros foi possível vivermos experimentos e experiências estéticas como a relação com o sensível, com experiências de sentir, narrar, pensar de outros modos as especificidades que elas mobilizam em suas atuações na relação professora-crianças. Com isso, vivemos um processo formativo que (de)forma, desnaturaliza práticas pedagógicas enraizadas ou cristalizadas, pois acionamos um saber-fazer construído em em ciclotrama usando os fios de sentidos pela concepção de artesanaria (Sennett, 2021). Uma ciclotrama, como possibilidade para pensar as docências na Educação Infantil e convocar cada professora para que se apossasse dessa arte, dessa criação, para inventar e criar a sua docência em relação com as crianças e os conhecimentos observando as dimensões éticas, políticas e estéticas.

Esse foi o desafio em que me coloquei para pesquisar *com* as professoras. Para que cada uma, em uma experiência criativa pudesse viver um encontro pedagógico (de)formação, exercitar o pensamento para outros pontos de vista, como as obras de Landini nos convida. Um convite para viverem o Laboratório como estado de diálogo (Biesta, 2020) e construir individual e coletivamente a Ciclotrama das docências na Educação Infantil. Por isso, a docência sensível que anuncio tem uma especificidade que se expressa na relação - professora, crianças e conhecimentos - em ciclotrama, se envolvem para criar e aprender juntos, mesmo, como

anunciado, constituindo-se em diferentes níveis de aprofundamento e na atuação com cada faixa etária das crianças.

Escolhi a ciclotrama também por acreditar que permitiu pensar que as docências na Educação Infantil, suas histórias de vida e profissionalidade possuem princípios criados pelas pedagogias, contextos, conhecimentos específicos e pedagógicos, repertório cultural e abertura para educar crianças, que se interconectam como fios de sentidos. Em cada Ciclotrama da docência de cada professora, um cordão composto por outros fios, que se conectam e se desfiam, sustenta, cria e transforma para o encontro e o tornar peculiares tais especificidades. As infâncias das crianças caracterizadas pelas condições sociais, econômicas e culturais das mesmas podem conduzir decisões, e essas, por sua vez, plasam-se na ação de cada professora, tanto na sua docência como nas relações que constitui cotidianamente com elas, que se entrelaçam com o processo de conhecerem-se, criam outras formas de se relacionar e interagir ou mantêm modos de agir a partir de certas singularidades.

Para Bruner (2008, p. 70) “A metáfora unifica experiências não similares por meio da imagem ou símbolo que as une em um profundo nível emocional de significado. Seu efeito depende da capacidade de ultrapassar o modo literal [...]”. Corroboro e vislumbro na metáfora da Ciclotrama uma ideia chave profícua para conceber as docências nessa etapa e os conteúdos da Educação Infantil com o olhar e a concepção de entrecruzamento de linguagens e conhecimentos, de arte e de ciência, que formam rede, tramas, interferências umas nas outras e, que, com isso, enseja o trabalho nessa etapa sem demarcação por fronteiras ou linhas de forças, mesmo se tratando de um campo de conhecimento específico (Redin; Redin; Müller, 2007).

Ao mesmo tempo, esses fios das docências não se fixam concreta e definitivamente, assim como algumas das obras de Landini. Nelas, as pontas de cada fino fio são presas provisoriamente, em tensionamento, e se abrem a novos fiões, desfiões, no sentido que nada é fixo, estável, permanente. Ao contrário, essas pontas dos fios não se fixam, não se enraízam em verdades, se equilibram em um jogo de forças, mas tensionam incertezas e diferentes formas de sustentação como no exemplo da obra abaixo.

Figura 3 – Ciclotrama 141 (épura)



Fonte: Landini (2019a)<sup>40</sup>.

Acredito, dessa forma, que a ciclotrama contribui na busca do reposicionar o cordão do saber-fazer das especificidades das docências das professoras na Educação Infantil, que constroem suas próprias ferramentas, utilizadas como parte de sustentação e distribuídas na relação com menor ou maior força, mas com o equilíbrio no que se sentem seguras para agir e desempenhar na sua função. Essa posição de professora, na complexidade de suas especificidades, se expressa no LABDOC nos fios de sentidos na trama de suas narrativas, nas concepções e nos valores que nomeiam e as levam a novas práticas ou novas posições, a novas docências.

Mas, como qualquer ciclotrama, ou outra instalação, que pode ser comparada, a professora pode atuar em outra turma ou em outro ano, com outras crianças e criar novas relações. Alguns fios percebo estarem fortalecidos, em especificidades sustentadas pelas professoras, e me parece que advém da formação inicial ou da experiência docente, pois a

<sup>40</sup> Para Ciclotrama 141 (épura), 2019, Janaina Mello Landini fabricou, pela primeira vez, sua própria corda, entrelaçando 1.440 fios de barbante comum. Com isso, ela conseguiu atingir um peso inédito de 120 kg, distribuído a partir de um procedimento reiterado de divisão e bifurcação binária, em que por fim a corda é desfeita em subdivisões, gerando um total de 2.880 pontas que são fixadas na parede e são responsáveis por dar sustentação à massa. Esses pontos, basicamente presos com fita crepe, dividem o volume de maneira proporcional, criando uma estrutura cuja estabilidade depende do cálculo exato de compensação de forças.

responsabilidade pedagógica lhe indica decisões; criam-se desafios na relação adulto-criança; e tornam-se fios e são aumentados ou diminuídos, conforme os experimentos e as experiências que são desenvolvidas em cada espaço formativo que a professora vive em cada dia, mês, semestre, ano e vai se constituindo.

No entanto, para a Ciclotrama das docências se constituir potente, em especificidades, mesmo que em tensionamentos, algumas, seja pelas influências dos espaços “entre”, dos vazios, ou do próprio conceito de formação como processo de (de)formação, contribuem para um processo sempre inacabado, porque contraria a relação do cordão que é um e vira dois em dois e que, conseqüentemente, se finda pela materialidade do fio. Nesse sentido, compreendo que as especificidades da docência, a partir de característica em transformação e ramificação, de forma repetitivamente cíclica e contínua, compõem a ciclotrama em fios de sentidos infinitos, com “nomes”. Assim, esse é um processo materializado conforme as experiências no tempo e espaço das crianças, junto às professoras, e entre elas, acontecem. A professora é a mais experiente no grupo e com a qual as crianças criam vínculos para que produzam e constituam as especificidades desse sujeito adulto, que gerencia tempos e espaços e torna-se responsável pela ação pedagógica da turma. É um processo de constituição pessoal e de nossas docências pelas narrativas que fazem e fazemos de nós, e que foi possível viver como experiência nos encontros *com* as professoras pesquisadoras no LABDOC de SL.

Nessa perspectiva, para Contreras e Férre (2014, p. 30, tradução nossa)<sup>41</sup>, “[...] a educação como experiência é, acima de tudo, viver o encontro educativo como experiência, fazendo da relação educativa possibilidade de experiência”. Os autores delineiam que “o significado da experiência não é dividido; ela se faz presente para nós em sua totalidade” (Contreras; Férre, 2014, p. 79, tradução nossa)<sup>42</sup>. Assim, a pesquisa buscou por especificidades em fios de sentidos nas docências das professoras, na experiência delas, com o intuito de não só encontrar o fio - ou os fios - do sentido, mas “[...] tentar visualizá-los em seus caminhos, ver como eles passam pela experiência, como a passam por completo, mas com sentido próprio [...]” (Contreras; Férre, 2014, p. 79, tradução nossa)<sup>43</sup>. Com isso, buscar a significação no processo de investigação e o pensamento pedagógico que ela pode trazer. Por conseguinte, entendo que seja possível visualizar como esses pensamentos “[...] fazem trama com outros fios, se constroem um tecido com outras experiências, pensamentos e saberes que nos permitem

<sup>41</sup> “La educación como experiencia es, encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia, hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia.”

<sup>42</sup> “El sentido de la experiencia no se fracciona; se nos hace presente en su totalidad.”

<sup>43</sup> “Encontrar el hilo - o los hilos - de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos, ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido próprio [...]”.

ir mais longe, abrindo novos horizontes de sentido” (Contreras; Férre, 2014, p. 79, tradução nossa)<sup>44</sup>.

Muito embora o LABDOC, que detalho na sequência, como espaço potencial para a produção do material empírico não tenha nascido a priori da aproximação com os conceitos de ciclotrama ou rizoma, mas como espaço teórico-metodológico da pesquisa-intervenção formativa, faço a escolha em utilizar esses conceitos também como um modo de analisar o material empírico. Com isso, pude realizar conexões com o que vivemos nas duas fases do LABDOC *com* as professoras pesquisadoras, em conexão à pesquisa como, também, uma investigação com inspiração no rizoma, por sua estrutura de crescer para todos os lados, possuir linhas, cores, fios articulados, conectados, em múltiplas conexões e bifurcações, sem raízes profundas ou um centro, aspectos que fizeram muito sentido durante as análises (Simonini, 2019).

Aproximações para compreender como os experimentos e as experiências que realizamos no LABDOC se conectam com os conceitos de ciclotrama e rizoma e ver a potência dos encontros: pela dimensão de imprevisibilidade na elaboração das pautas e na escuta das professoras mesmo com uma problemática de pesquisa definida; pelo engajamento ético que eu tive ao não assumir neutralidade mas me mobilizar afetivamente com o grupo de professoras e nas questões e narrativas que faziam de suas docências; porque meu corpo pesquisadora estava envolvido na pesquisa, na horizontalidade, mas sem estar fora da ética e da política que me constitui nos exercícios do pensamento que fazíamos e aberta aos encontros para ser ensinada e aprender (Simonini, 2019).

Elementos que se efetivaram ainda mais, quando, na sua fase II do LABDOC tomei emprestado o conceito de Ciclotrama a partir das obras da artista Landini. Tão logo foi apresentado às professoras um vídeo, apresentado na epígrafe da tese, da artista Landini falando do seu processo criativo para chegar às Ciclotramas e instigadas a falarem ao que as obras as remetiam, logo fizeram menção às suas atuações como professoras da EI e que detalho no capítulo das análises.

Aliado à consolidação do LABDOC, entendi que torna-se indissociável o entendimento do conceito de *ethos* de formação, “[...] como certo modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 77). Ainda

---

<sup>44</sup> “[...] hacen trama con otros hilos, si construyen un tejido con otras experiencias, pensamientos y saberes que nos permitan ir más allá, abriendo nuevos horizontes de sentido.”

Etimologicamente, a palavra grega *ethos* é polissêmica, podendo significar um conjunto de hábitos – *ethos-hábito* – e de valores, ideias ou crenças, característicos de uma determinada cultura – *ethos-costume*. É importante referir que os gregos designavam o hábito usando, ainda, a expressão *hexis*, que denota um padrão de comportamento regular apresentado por aquele que tem certo domínio de si. As palavras *hábito* e *costume* também estão relacionadas com o termo *práxis*, que descreve uma ação habitual, um costume, o ato de agir. Na língua portuguesa, utilizamos a expressão *prática* para designar um conjunto de ações aprendidas que, em geral, são automatizadas e se tornam habituais (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 81).

Da mesma forma, no LABDOC, a crítica radical pôde funcionar como princípio de transformação e como possibilidade para a construção desse *ethos* de formação, isso porque: “[...] esse *ethos* envolve uma escolha e um pertencimento, mas também uma atitude crítica, a qual pode funcionar como princípio de transformação” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 81).

Um Laboratório, do latim *laborare*, como o LABDOC, organizado como “*habitat* ou espaço, [...] oferece condições para o desenvolvimento de um *ethos* filosófico como um *ethos* atento e experimental e, em certo sentido, para a captura do que está acontecendo hoje”, na contemporaneidade (Masschelein, 2014, p. 22, grifo do autor). Da mesma maneira, apresenta-se como um espaço Laboratório que permite que coisas novas aconteçam, operando com dispositivos que ajudem a nos tornarmos atentos, nos expormos e desenvolvermos uma postura experimental (Masschelein, 2014). Paralelamente a esse espaço, associa-se o conceito de exercício do pensamento – “de como agir e se relacionar com o presente” – não só como um *ethos* crítico, mas como um relacionamento íntimo no sentido da filosofia *como* educação e “pesquisa educacional”, fazendo um gesto público de nos colocar à prova e de nos fazer pensar (Masschelein, 2014).

Por conseguinte, nesse movimento, entre fios da trama que compõem a ciclotrama, há os espaços “entre”, os vazios, os lugares que carregam concepções que não foram criadas nem atravessadas por outros fios. Seria o que ainda não foi dito da docência? O que vai preencher esses espaços? Os não saberes? O lugar das perguntas investigativas da pesquisa? O que emerge desse vazio, o que é problematizado, o que poderá ser acolhido, aprofundado ou desconsiderado, ou aceito, com a ética merecida? Como esses espaços do vazio – do “entre” da ciclotrama –, durante o processo da pesquisa, vai ser preenchido? Ele necessita ser? Para tanto, não podemos deixar de analisar os atravessamentos da ciclotrama de cada um que passa pela sala dessas professoras e interpela as crianças. O que elas conseguem tramar? Por quê? O que é produzido nesse desenho?

Entendo que o preenchimento desses espaços e esgarçamentos dos cordões e fios na Ciclotrama da docência na Educação Infantil será infinito. Sempre procurando outros caminhos,

outras especificidades aparecerão, e cada encontro pedagógico ensaiou e reverberou em outros fios e desfiados, por caminhos rizomáticos, sem uma organização dos conhecimentos isolados, mas na complexidade e continuidades. Caminhos rizomáticos inspirados na ideia de rizoma, que “[...] não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a  $n$  dimensões” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43). Da mesma forma, para os encontros, não houveram modelos; tal qual não há para as docências, embora muito ensaiados, estudados, intencionais, eles se fazem no encontro.

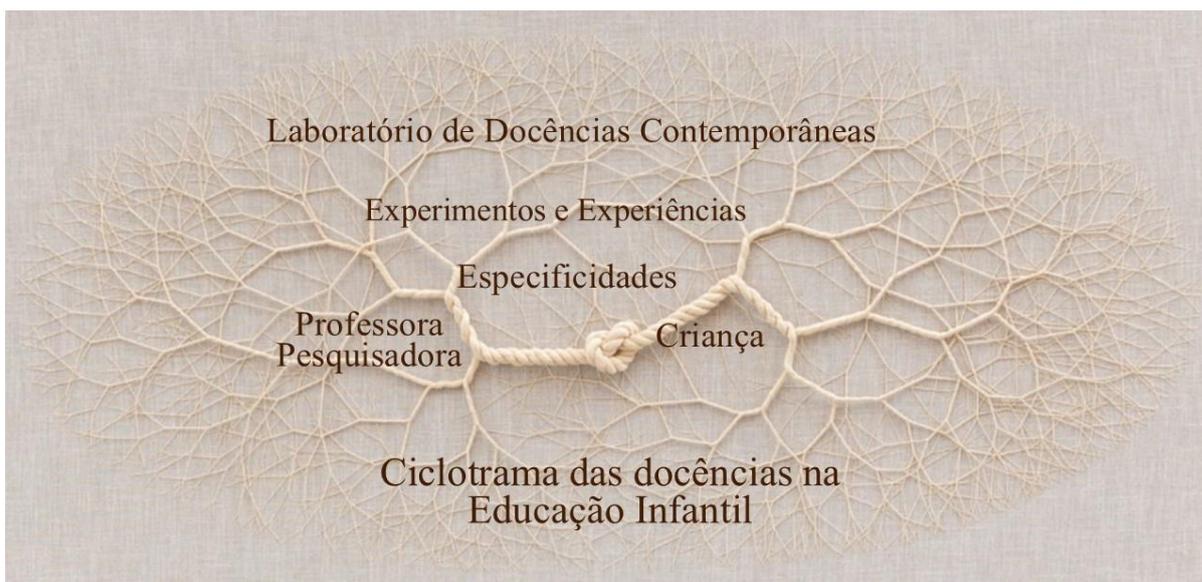
Nesse sentido, concordo com Fabris e Dal’Igna (2017, doc. eletrônico) quando se posicionam “absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência”. Levando em conta esses fatores, as especificidades da função da professora da EI, ainda que muitos discursos atravessem essa docência, como aqueles dos campos da sociologia da infância, da antropologia da criança ou da filosofia da educação, cabe à professora ser crítica em relação a eles. Assim, evocar um modo de ser professora na Educação Infantil sem modismos significa que podemos inovar no contexto em que atuamos com a comunidade e com a realidade que se tem, associando conhecimentos de outras áreas. Ou seja, diferentes campos do saber, diferentes fios de sentidos na ciclotrama, contribuem para fundamentar os processos educativos, sustentar a produção de novos conhecimentos e gerar subsídios para a criação de projetos educativos inovadores (Fabris; Dal’Igna, 2017). Nessa perspectiva, cabe aos profissionais da educação buscar compreender e conhecer tais campos para perceber quais contribuições são capazes de agregar ao seu trabalho e intervenções com e junto das crianças, que especificidades exige, ou seja, na “sua” Ciclotrama da docência.

Ou seja, metodologicamente, na Figura 4<sup>45</sup>, organizei os processos pretendidos para desenvolver e operar na pesquisa, ciclotramamente e rizomaticamente, em conjunção com possibilidades infinitas, não necessariamente com uma ordem rígida e nem com um começo ou com um fim estabelecidos. Isso se deu, também, por meio do desenvolvimento do LABDOC, em seus experimentos e experiências coformativas, diante da temática, do objetivo e da problemática da pesquisa. Nesse sentido, analisar as especificidades expressas e posicionadas de cada professora, se ramifica a partir do centro, para se desfiar em outras tramas na relação adulto-criança, na Ciclotrama da investigação, e que, novamente, voltariam ciclicamente à problemática para a Tese ser composta.

---

<sup>45</sup> Figura criada a partir da obra chamada *Ciclotrama 163 (palíndromo)*, de Janaina Mello Landini.

Figura 4 – Ciclotrama da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

As escolhas da Ciclotrama para a pesquisa tornaram-se pontos de atenção para a análise do material empírico e são concepções aprofundadas a partir do referencial teórico. Por isso, na seção 5.2 eu detalho cada escolha no desenho de uma Matriz teórico-metodológica da pesquisa em ciclotrama assim como apresento o LABDOC, como espaço potencial para a pesquisa (de)formação e como *corpus* empírico dessa pesquisa qualitativa, além dos procedimentos éticos ciclotramados em uma última seção.

Antes, na sequência, apresento o município de SL, alguns acontecimentos que compõem a história da Educação Infantil na referida rede de ensino e as características do grupo de professoras pesquisadoras dessa etapa, participantes da pesquisa.

### 5.1 A PESQUISA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL E CARACTERÍSTICAS DO GRUPO

O município de SL está situado no Estado do Rio Grande do Sul (RS), na região metropolitana de Porto Alegre, denominada Vale do Rio dos Sinos. Dados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentam que, em 2022, SL possuía uma área territorial de cento e três mil e nove quilômetros quadrados (103,009 km<sup>2</sup>), dividida em vinte e quatro (24) bairros; totalizava, em 2020, uma densidade de dois mil e oitenta e três com oitenta

e dois (2.083,82 km<sup>2</sup>) habitantes por quilômetro quadrado; e contava com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,739.

O município localiza-se na região da encosta inferior do Nordeste do Rio Grande do Sul, estando a 30 km da capital gaúcha. Foi fundado em 25 de julho de 1824, com a chegada dos primeiros imigrantes alemães. É considerado o berço da colonização alemã no Brasil. Segundo o IBGE (2022): “Aos poucos, outros imigrantes ocuparam os vales do Rio dos Sinos, Cadeia e Caí, lançando progresso através da dedicação ao trabalho, o que possibilitou que a colônia Alemã se emancipasse de Porto Alegre”.

A população é estimada em duzentos e quatorze mil oitenta e sete (214.087) habitantes. Dentre eles, dezessete mil quinhentos e setenta e três (17.573) são crianças de 0 a 5 anos, sendo que onze mil quinhentos e sessenta e uma (11.561) representavam a faixa etária de 0 a 3 anos de idade e seis mil e doze (6.012) as crianças de 4 e 5 anos (Censo IBGE, 2010). Em 2022, esse mesmo instituto estimou uma população de duzentos e quarenta mil trezentos e setenta e oito (240.378) pessoas, representando um aumento de vinte e seis mil duzentos e noventa e um (26.291) habitantes em 12 anos (IBGE, 2022).

Dados do *site* do IBGE (2022) indicam que em 2020 ocorriam 6,86 óbitos a cada mil bebês nascidos vivos no município, o que é uma redução pela metade se comparado aos 11,44 óbitos a cada mil bebês nascidos vivos em 2019. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município de SL, em 2019, era de quarenta e dois mil setecentos e quarenta reais e vinte e três centavos (42.740,23), o dobro se comparado a 2020<sup>46</sup>.

Ao que se refere à Educação do Município, dados do IBGE Cidades (2023) apontam que a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos no município era de 96,8%. Na mesma fonte, em relação ao ano de 2021, o município contava, na rede pública, com 120 escolas de EI. Desse montante, 81 escolas atendiam a creche (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e se dividiam em 11 delas municipais e 70 privadas. Outras 101 escolas, por sua vez, estavam voltadas para o atendimento da pré-escola (crianças de 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses), sendo 45 delas municipais e 56 privadas. Em termos de matrículas na EI, em 2021, haviam 8.293 crianças matriculadas. Destas, 3.334 crianças estavam matriculadas na creche, sendo 714 nas escolas municipais e 2.620 nas escolas privadas, e 4.959 crianças estavam matriculadas na pré-escola,

---

<sup>46</sup> Em 2020, o salário médio mensal era de 3.1 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 28.2%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 17 de 497 e 111 de 497, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 105 de 5570 e 625 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 28.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 312 de 497 dentre as cidades do estado e na posição 4969 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2022).

sendo 3.206 nas escolas municipais e 1.753 nas escolas privadas. Em relação aos professores da EI, em 2021, o município contava com 717 docentes, 342 atuando na creche (113 nas escolas municipais e 229 nas escolas privadas) e 404 atuando na pré-escola (264 nas escolas municipais e 141 nas escolas privadas). O município ainda conta com 69 escolas de EF, com 27.883 estudantes matriculados e com um total de 1.500 professores. O município, em 2021, atingiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,9 para os anos iniciais e de 5,2 para os anos finais do EF (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021, doc. eletrônico).

O documento intitulado *Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções* (São Leopoldo, 2021) apresenta dados históricos importantes sobre a EI do município. Dentre os dados, consta a primeira EMEI de SL, inaugurada em 1980. A EMEI se chamou *Casa da Criança Bem-me-quer* e atendeu crianças de 0 a 6 anos de idade. Depois dela, outras “Casa da Criança” foram construídas, com o intuito de atender às famílias carentes e às mães trabalhadoras. “Esses espaços integravam o Departamento de Creches Municipais, constituindo-se como instituições fortemente assistencialistas e, por isso, distantes da SMED/SL” (São Leopoldo, 2021, p. 23).

Neste ponto, o documento destaca “o *Jardim de Infância Jesus Menino* como uma das instituições mais antigas do município” (São Leopoldo, 2021, p. 23). Esse espaço iniciou atendendo crianças a partir de 2 anos de idade, sem vínculo com o Departamento de Creches Municipais. No entanto, a partir de mudança na legislação, passou a se chamar *EMEI Jesus Menino* e a compor o quadro de escolas infantis do município. Atualmente, a referida EMEI é vigente e atende crianças da pré-escola (São Leopoldo, 2021).

No mesmo viés, a partir do ano de 2000, as escolas passaram a se chamar de EMEI e a atender crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesse mesmo momento, professores(as) de EI concursados ingressaram nas escolas municipais. Com isso, também “[...] iniciou-se o processo de construção da identidade da etapa inicial da Educação Básica, através do alinhamento entre práticas pedagógicas e concepções de crianças e infância [...]” (São Leopoldo, 2021, p. 23).

No entanto, ainda com inúmeras mudanças, até o ano de 2005, apenas uma coordenadora acompanhava todas as escolas municipais nas questões pedagógicas. Posteriormente, com o deslocamento das EMEI para a Secretaria Municipal de Educação de SL (SMED/SL), foi definida uma coordenação específica para a EI, porque, até o ano de 2004, “[...] as escolas eram coordenadas pela primeira-dama do município e geridas por diretores em cargos de confiança do prefeito” (São Leopoldo, 2021, p. 23). Ou seja, “os gestores não

precisavam ter formação específica na área da educação” (São Leopoldo, 2021, p. 23). No entanto, na busca por uma gestão democrática e pelo anseio da categoria de professores, a partir de 2004, “[...] as equipes diretivas passam a ser escolhidas em eleição, pondo em prática os processos de autonomia escolar e de democratização da gestão” (São Leopoldo, 2021, p. 23).

Mesmo sem a obrigatoriedade da pré-escola e sem a denominação EI, até o ano de 2006, as EMEF do município atendiam crianças com 6 anos de idade, na pré-escola, e antecipavam o ingresso no EF. Com a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006b), da ampliação do EF para 9 anos, essas crianças passaram a ser atendidas no 1º ano e o atendimento, na EI, passou a ser de 0 a 5 anos e 11 meses.

Em 2013, a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013) tornou obrigatório o ingresso das crianças a partir dos 4 anos de idade. Com isso, no município, as turmas de EI às crianças de 4 e 5 anos de idade precisaram ser ampliadas para o atendimento nas EMEF.

Dessa forma, como mais uma estratégia para o atendimento da demanda da EI a essas crianças, a Prefeitura Municipal do município firmou convênio com escolas privadas que ofertam esta etapa. Por conseguinte, essa ampliação e “[...] a necessidade de que as instituições conveniadas atendessem às exigências previstas nos documentos regulamentadores legais [...] fez surgir, na SMED/SL, um quadro de assessoria pedagógica específico para aquelas escolas” (São Leopoldo, 2021, p. 24).

Diante do breve histórico, o documento destaca o quanto “[...] a demanda das comunidades associada ao movimento de gestão democrática [...] incidiu como propulsor para o distanciamento do assistencialismo como característica de Educação Infantil” (São Leopoldo, 2021, p. 24). Além disso, afirma que “isso significa que a primeira etapa da Educação Básica passa, gradativamente, a ser reconhecida por sua função essencial, ou seja, ser pedagógica e fundamental ao processo de formação humana em espaço escolar” (São Leopoldo, 2021, p. 24).

Dessa forma, hoje, o município possui 13 EMEI, 31 EMEF que possuem turmas de EI e 122 escolas da rede privada, das quais 41 são credenciadas. A organização dos grupos etários segue o que orienta a BNCC, mas atendendo à organização das turmas apresentada pela SMED/SL, tal como: Berçário 1: 0 a 11 meses; Berçário 2: 1 ano a 1 ano e 11 meses; Infantil 2: 2 anos a 2 anos e 11 meses; Infantil 3: 3 anos a 3 anos e 11 meses; Infantil 4: 4 anos a 4 anos e 11 meses; Infantil 5: 5 anos e 5 anos e 11 meses. Nas escolas privadas, há atendimento em turmas mistas (São Leopoldo, 2021).

Em se tratando do grupo de professoras participantes da pesquisa, como apresentei, o questionário foi respondido por vinte e cinco professoras<sup>47</sup> da EI do município de SL. Destas vinte e cinco professoras que responderam ao questionário, treze atuam na mesma escola de EI, uma atua nessa escola de EI e em uma escola de EF, e as demais atuam em outras cinco escolas de EF do município.

Das três professoras participantes<sup>48</sup> da fase I do LABDOC, em 2022, no grupo da EI, todas atuam em escolas distintas, sendo uma em EMEI e duas em EMEF. A professora PPEI<sup>49</sup> 6 atuava com crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) em uma EMEI. As professoras PPEI 5 e PPEI 7 atuavam com crianças de 5 anos (pré-escola) em EMEF distintas.

No entanto, nos encontros da fase I do LABDOC, em 2022, participaram, além das três professoras, representantes da SMED/SL e assessoras da EI do município. Essas duas últimas, participaram em encontros alternados, sem a continuidade na participação. A diretora de uma escola de EI de uma das professoras a acompanhou, mas também sem a participação em todos os encontros. Por isso, suas participações não foram utilizadas para análise. Ainda, participaram a Professora Elí, minha orientadora e criadora do projeto mais amplo, e três colegas do grupo de pesquisa; dentre essas colegas, uma delas, mais especificamente, colaborou com o planejamento das pautas.

Na fase II do LABDOC, em 2023, continuaram participando, no grupo da Educação Infantil, professoras da Educação Infantil<sup>50</sup> que atuavam tanto em EMEI como em EMEF, somando um total de 11 professoras. No entanto, as professoras participaram de formas distintas, ora nos encontros e na realização das propostas, ora apenas nos encontros *on-line*. Importa ainda dizer que a PPEI 1, a PPEI 2, a PPEI 3 e a PPEI 7 atuam na mesma EMEI com turmas de pré-escola. As professoras PPEI 4, PPEI 5 e PPEI 8 também atuam com pré-escola, sendo que as duas primeiras em EMEF, e a terceira em EMEI. A professora PPEI 9 atua em EMEI e EMEF com todas as turmas, creche e pré-escola. A professora PPEI 6 continuou participando do LABDOC fase II, atuando na mesma EMEI, mas com turma de creche.

---

<sup>47</sup> Mantenho o uso do termo professoras, tanto por reiterar minhas defesas quanto pelo fato de todas as respostas ao questionário para a participação no LABDOC-UNISINOS terem sido respondidas por mulheres.

<sup>48</sup> Dados obtidos das respostas ao questionário respondido por 25 professoras da Educação Infantil, desenvolvido via *Google Forms*, e enviado para vinte escolas da RME/SL durante o período de ensino remoto (2021) e subsídio da pesquisa mais ampla.

<sup>49</sup> De modo a manter o sigilo da pesquisa e por procedimento ético, mantenho a utilização do termo PPEI (Professora Pesquisadora da Educação Infantil) com a mesma numeração para as 3 professoras participantes da fase I do LABDOC 2022, e, para as novas participantes, utilizo como referência, para a numeração, a posição de respostas ao questionário de pré-inscrição de participação na fase II do LABDOC 2023, respondido antes da efetivação da matrícula. Para nomear a minha participação e de outras pesquisadoras da universidade utilizei a expressão Pesquisadora 1 ou 2.

<sup>50</sup> Dados obtidos a partir de registro no *Jamboard* em que professoras se apresentam na fase II do LABDOC.

As professoras PPEI 7 e PPEI 5 continuaram também a participar da fase II do LABDOC e atuam nas mesmas EMEF da fase I e ainda em turmas de pré-escola. Importa dizer, sem especificar para evitar identificação, que duas das professoras participantes da fase II do LABDOC, além de atuarem em turmas de pré-escola e em EMEI, exercem funções paralelas, como professoras na Sala de Recursos Multifuncional (SRM)<sup>51</sup>, como professoras Regentes Dois (R2)<sup>52</sup> ou, ainda, como professoras na Sala Múltipla<sup>53</sup>.

Na próxima seção, apresento o LABDOC como espaço potencial para a pesquisa (de)formação e como *corpus* empírico da pesquisa qualitativa.

## 5.2 O LABDOC: ESPAÇO POTENCIAL PARA A PESQUISA (DE)FORMAÇÃO

Diante dessa abertura a novos sentidos e à problemática apresentada, o material empírico desta investigação abrange narrativas de professoras da EI consolidadas pelo LABDOC, coordenado pela Profa. Dra. Elí Henn Fabris (CNPq 2021- 2024), em sua trajetória investigativa, tanto no Grupo de Pesquisa Institucional de Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq)<sup>54</sup> como na pesquisa mais ampla, intitulada *A produção de docências contemporâneas: A experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*. Essa investigação ampla objetivou analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores, por meio de “experiências coformativas” a partir da crise de Covid-19.

Nesta concepção de pesquisa, intercalam-se momentos de formação com momentos de discussão referentes à pesquisa. Por isso, o trocadilho (de)formação, porque, ao mesmo tempo em que pretende formar, “deforma”. É, dessa maneira, uma pesquisa alicerçada na crítica

---

<sup>51</sup> A Sala de Recursos Multifuncional é um programa federal que tem como objetivo “apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem” (Brasil, 2022).

<sup>52</sup> O termo R2 é utilizado pela RME/SL para se referir a professora regente dois, que atua com algum projeto para atender a hora atividade, momento de planejamento, das professoras titulares de turma.

<sup>53</sup> A Sala Múltipla, segundo explicação das professoras participantes, trata-se de um projeto realizado nas EMEI do município de SL em que as crianças têm acesso a diferentes materiais e brinquedos próximos aos da sala e outros que permitem mais possibilidades de exploração, brincadeiras e investigação.

<sup>54</sup> A pesquisa insere-se na trajetória investigativa da professora pesquisadora Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e do grupo de pesquisa GIPEDI/CNPq. O Grupo Interinstitucional em Pedagogias, Docências e Diferenças - GIPEDI/CNPq é coordenado de modo compartilhado pelos professores Profa. Dra. Elí Henn Fabris e Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira, e compõe-se de professores colaboradores, pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos e estudantes da graduação.

radical como premissa maior e busca “[...] ir às raízes, historicizar, escrutinar as relações de poder, buscar deslocamentos, pensar de outros modos, ver sob outros ângulos e perspectivas” (Fabris, 2017, p. 9); pesquisa essa na qual me embasei para a realização desta investigação.

No LABDOC, o conceito de coformação opera diretamente nas práticas e ações desenvolvidas, por tratar-se de uma formação entre pares, em parceria com o outro. Por conta da presença desse conceito, foi possível dialogar e socializar ideias para qualificar a ação pedagógica. Por sua vez, as professoras foram convidadas a assumir uma função formativa, pois coformação “é uma ação compartilhada de formação” (Bahia, 2017, p. 81).

Nesse espaço de experimentação, a artesanaria docente (Sennett, 2021; Fabris, 2015), a criação, o ensaio e a experiência foram instigados e valorizados. Além disso, no Laboratório, a experiência coformativa ou de coformação (Bahia; Fabris, 2021, p. 202) aconteceu como uma possibilidade de trabalho colaborativo e ético. Isso porque, “[...] a experiência coformativa envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa, aqui, referindo-se aos profissionais da Educação que desejam partilhar e receber conhecimentos pedagógicos, conhecimentos teórico práticos que são inseparáveis da ação pedagógica”.

Nesse mesmo viés, acredito que o Laboratório, como espaço constituído em uma linha de pesquisa como sustentação, pôde ser considerado parte de uma história de como concebe-se a docência, fundamental para chegar aonde chegamos. Como bem afirma Corazza (2011, p. 16) “A educação feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar e executar nossa própria docência-pesquisa”. Para ela, nossa docência é esse campo privilegiado de experimentação e de exercício para outras possibilidades educacionais (Corazza, 2011).

A partir disso e após todos os procedimentos éticos devidamente validados<sup>55</sup>, a pesquisa mais ampla iniciou com o envio de um questionário durante o período de ensino remoto (2021), via *Google Forms*, para 20 escolas da Rede Municipal de Ensino de SL/RS (RME/SL). As escolas selecionadas foram aquelas que possuíam algum vínculo com a Unisinos, recebendo bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica (RP) e/ou estágios obrigatórios. O propósito do questionário foi produzir diagnóstico e informações acerca dos professores da rede pela pesquisa mais ampla, como: formação acadêmica; atuação docente durante a pandemia, incluindo planejamento e

---

<sup>55</sup> Conforme Anexo A - Termo de anuência da SMED/SL e Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Apêndice B - Termo de Autorização de uso de imagem.

execução das propostas com as crianças; questões de formação continuada e experiências no espaço profissional.

Importa dizer que, mesmo o questionário ter sido aplicado antes do meu objeto e problemática de pesquisa ser definido, e com foco no que as professoras estavam vivendo naquele período de pandemia, tendo em vista os objetivos da pesquisa mais ampla, considerei importante mencioná-lo. Faço isso, porque as respostas das professoras se conectaram com alguns dos fios da minha investigação e entrelaçam-se com o período pandêmico, em atravessamentos os quais anunciei serem possíveis. Por sua vez, são linhas que, de alguma forma, se cruzam aos resultados da análise do material empírico das narrativas das professoras nos encontros do LABDOC. Além disso, durante o percurso do Doutorado as análises das respostas ao questionário reverberaram em compartilhamentos em eventos e na escrita do capítulo do livro do LABDOC com colegas. Livro que também contou com a escrita de capítulos das professoras contando de suas experiências nessas duas fases do LABDOC no grupo da EI sob minha coordenação e que mencionei outras vezes durante a tese.

Ao ingressar na Linha de pesquisa e ao tomar conhecimento do desenvolvimento dessa investigação, vislumbrei no LABDOC a possibilidade de espaço empírico para a minha investigação em encontros *com* as professoras da Educação Infantil de SL, desenvolvidos a partir do conceito (de)formação (Fabris, 2017). Concomitantemente, inseri-me no grupo e nos encontros para a organização do LABDOC.

Na fase I do LABDOC da EI em 2022, foram promovidos 5 encontros, de abril a julho, pela Plataforma *Teams*, das 19h30 às 21h30, sendo que o primeiro encontro foi geral para apresentação da proposta. Nesses encontros, participaram as três professoras, conforme explicitado anteriormente. Segue, no Quadro 6, a distribuição da proposta e a carga horária para certificação do LABDOC pela UNISINOS:

Quadro 6 – Proposta e carga horária da fase I do LABDOC 2022

Datas	Encontro Geral	25.04	09.05	23.05	06.06	04.07	Carga horária
Encontros <i>on-line</i> (síncrono e assíncrono)							18h
<i>Moodle</i> (Fóruns e leituras) + Atividades de escrita - criação							22h
Total							<b>40h</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos encontros, a partir das pautas que descrevo abaixo, as participantes viveram propostas no *moodle* da Unisinos (Fóruns, leituras e atividades de escrita). Dentre as propostas no moodle, havia um Fórum permanente, em que as professoras foram convidadas a deixar sugestões ou dúvidas, nomeado de Diário, em que, a cada encontro síncrono, poderiam escrever suas reflexões, abordando o que havia sido mais tocante e suas justificativas. Abaixo organizo os encontros da fase I do LABDOC 2022:

Quadro 7 – Pautas da fase I do LABDOC 2022 – Educação Infantil

Encontros Fase I	Momentos de Experimentações	
	Primeira parte	Segunda parte
1º 25.04	Apresentação dos pesquisadores da Universidade; Acolhida: História – “Eloísa e os bichos” de Jairo Buitrago; Apresentação dos pesquisadores da Escola; <i>IDEABOARDZ</i> "O que é Laboratório?" Apresentação LABDOC; Contrato pedagógico-educativo	Experimento com a proposta de planejamento que cada professora trouxe. Encaminhamentos finais.
<b>Propostas no moodle</b>	<p><b>Fórum:</b> Cada professora posta o planejamento de um dia/turno conforme escolha, com registro das reflexões a partir das questões do 1º Encontro.</p> <p><b>Questões:</b> 1. Por que você selecionou esse planejamento para compartilhar nesse laboratório? Você considerou um planejamento qualificado? Um planejamento que você sentiu dificuldade em desenvolver? Um planejamento que poderia ajudar na docência de outros colegas? 2. É possível identificar, nesse planejamento, a sua intencionalidade pedagógica? Nos diferentes momentos - mudanças?; 3. Em que você se ancora para evidenciar essa intencionalidade? (pesquisas, estudos, livro didático, BNCC, internet...); 4. O que vem antes do planejamento? O que importa? Observar, Registrar, Saber? Esses aspectos aparecem? Como esse planejamento surgiu? De alguma inspiração ou experiência anterior? Qual/quais? (contexto/realidades/necessidades/motivações);</p> <p>5. Que critérios desse planejamento permitem avaliar sua prática? De que forma as crianças participaram efetivamente dessa proposta?; 6. Quais conhecimentos específicos, pedagógicos e da sua profissão estão envolvidos nesse planejamento?; 7. Como o acolhimento acontece em seu planejamento? Como os vínculos são construídos, fortalecidos e mantidos? 8. Como você realizou o contrato pedagógico entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (relação adulto-criança), escola e comunidade?</p> <p>Escrita no Diário. A cada encontro uma questão para inspirar o exercício do pensamento.</p> <p><b>Encontro 1:</b> O que é ser professora na EI? Nesse espaço do Diário, também fica o convite aberto para a escrita de reflexões de cada encontro. Tentar usar/experienciar ao menos uma das ideias trabalhadas nesse primeiro encontro, respondendo: quais experimentos trabalhados no LABDOC eu selecionei para viver em minha docência?</p> <p>Acessar Repositório de Literatura Infantil e Caderno 5 (MEC) - Para saber mais!</p> <p><b>Leitura indicada para o próximo encontro:</b> link da entrevista das professoras Elí e Maria Cláudia para a revista IHU On-line.</p>	
2º 09.05	História "Zoom" de Istvan Banyai; <i>Padlet:</i> Para você, o que é a Intencionalidade Pedagógica? Excertos sobre Intencionalidade Pedagógica;	Compartilhamento dos planejamentos; Reflexões sobre os planejamentos; Encaminhamentos finais.
<b>Propostas no moodle</b>	<b>Leitura dos textos:</b> "Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica" de Maria Franco, "Acolher com as antenas" e "Um método de trabalho" de Gianfranco Staccioli.	

	<p><b>Fórum:</b> Como ocorreu a relação adulto-criança no planejamento desse dia? É possível visibilizar como essa relação foi planejada para acontecer? Que modos de registros ou pontos de reflexão poderiam ser realizados para qualificar a intencionalidade pedagógica no planejamento?</p> <p><b>Escrita no diário:</b> O que o texto estudado te provoca a pensar sobre o acolhimento pedagógico? Quais formas de acolhimento desenvolve em sala? Mais reflexões sobre o encontro.</p> <p><b>Textos indicados para leitura:</b> FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de Acolhimento e Inclusão: a perspectiva da Pedagogia Crítica. <b>RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional</b>, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017. STACCIOLI, Gianfranco. <b>Diário do Acolhimento na escola da infância</b>. Campinas: Autores Associados, 2013.</p>	
<b>3º</b> <b>23.05</b>	História "O coelho escutou..." de Cori Doerffelt; Relações com os textos lidos e reflexões do Diário;	Compartilhamento das respostas do Fórum; Reflexões coletivas; Encaminhamentos finais.
<b>Propostas no moodle</b>	<p><b>Escrita no diário:</b> "Pontos essenciais que devem constar no planejamento?"</p> <p><b>Textos indicados para leitura:</b> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. <b>Base Nacional Comum Curricular</b>. Brasília: DF, 2017. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. <b>Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009</b>. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009. FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. <b>Revista Pátio Educação Infantil</b>, v. 45, p. 4-7, 2015. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. <b>Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil</b>. Porto Alegre: SEDUC/UNDIME, 2018. São Leopoldo (RS). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. <b>Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções</b>. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2021.</p>	
<b>4º</b> <b>06.06</b>	Acolhida; Tirinha Armandinho; Em grupo ( <i>link sala Teams</i> ): discutir as questões que cada uma elencou no diário e registrar no <i>Jamboard</i> ;	Coletivo: apresentar as reflexões feitas; Ampliar a partir do texto e dos documentos lidos; Encaminhamentos finais.
<b>Propostas no moodle</b>	<p><b>Fórum:</b> "Como seria o formato do seu planejamento a partir das discussões feitas até aqui?" Postar teu exemplo de esboço de planejamento com os pontos essenciais na ordem que considera apropriado para sua prática pedagógica.</p>	
<b>5º</b> <b>04.07</b>	Acolhida: História – "Quando a escola é de vidro" de Ruth Rocha; Relatos das professoras pesquisadoras;	<i>Mentimeter</i> : "Hoje, para você, o que é o Laboratório de Docências Contemporâneas?"; Retomada e conceito (de)formação; Encaminhamentos finais: continuidade LABDOC.

Fonte: Elaborado pela autora.

Saliento, como descrito acima, que o 5º encontro ocorreu como encerramento, com as professoras participantes e os pesquisadores de todos os grupos específicos do LABDOC: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais.

Desta forma, para a continuidade da pesquisa e da produção do material empírico para a elaboração da tese, no primeiro e segundo semestre de 2023, continuei participando da organização do grupo do LABDOC junto aos colegas de pesquisa. Além disso, coordenei, junto com a colega bolsista de Iniciação Científica, o grupo LABDOC EI, com a participação das três

professoras da Educação Infantil que participaram em 2022 e com as novas participantes conforme contextualizei na seção anterior. A quantidade de participantes inscritas foi restrita em, no máximo, 20 professores da RME/SL. Essa restrição esteve ligada à compreensão de que um grupo menor de participantes pode dar maiores condições de fala, abertura ao exercício do pensamento e discussão teórico-prática sobre os temas.

Com isso, a fase II dos encontros do LABDOC ocorreu com 11 professoras no grupo da Educação Infantil<sup>56</sup>. Os oito encontros dessa fase II do LABDOC 2023 foram mantidos, na sua maioria, no formato *on-line*, sendo dois deles presenciais porque, durante o percurso, sentimos a necessidade (todos os pesquisadores de todos os grupos do LABDOC 2023) de realizar pelo menos dois encontros presenciais, o que aconteceu no quinto e no último encontros. O objetivo foi o de estreitar vínculos entre universidade-escola e pesquisadores e engajar os professores.

Em relação à estrutura dos encontros do LABDOC 2023, optamos que cada encontro fosse dividido em duas partes. Na parte inicial, intitulada de encontro geral, das 19h às 20h, participaram todos os professores inscritos em todos os grupos específicos. Nestes momentos iniciais dos encontros, foram tratadas temáticas mais abrangentes ligadas ao grupo de pesquisa e planejadas pelo coletivo de pesquisadores, mas foram alguns dos conceitos que se interconectam como os fios das ciclotramas da tese. Na segunda parte de cada encontro, com duração de uma hora e trinta minutos, das 20h às 21h30, as professoras participam do encontro do grupo específico. Segue, no Quadro 8, abaixo, a distribuição da proposta e carga horária para certificação do LABDOC pela UNISINOS:

Quadro 8 – Proposta e carga horária da fase II do LABDOC 2023<sup>57</sup>

Datas	27.03	24.04	29.05	26.06	28.08	25.09	23.10	Carga horária
Encontros <i>on-line</i> (Geral + Específico)								17h30
<i>Moodle</i> (leituras) + Registros								22h30
Total								<b>40h</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como procedimentos de registro dos encontros da fase II, foram utilizados a gravação pela Plataforma *Teams*, a transcrição desse material e os escritos das professoras feitos em

<sup>56</sup> Conforme a contextualização do grupo de professoras participantes da primeira e fase II do LABDOC, apresentadas na seção 5.1.

<sup>57</sup> Como o encontro presencial de agosto não estava previsto como parte da carga horária para certificação, não foi incluído na organização.

experimentos, durante os encontros e de forma assíncrona. Para isso, realizamos combinações, assim como na fase I, em um contrato pedagógico-educativo (um dos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa<sup>58</sup>), principalmente em relação à colaboração, de modo que todas tivessem espaço de fala e estivessem abertas a expor-se e exercer o pensamento, sem julgamentos.

Nessa perspectiva, nesses encontros, lancei mão do conceito de obra de arte da ciclotrama, mas apresentei a proposta de desenvolver, com cada professora, um processo coletivo formativo para desencadear um processo constitutivo pela ciclotrama para as suas docências, onde cada uma criou, viveu e transformou suas ferramentas e a sua docência na EI, mesmo que em diferentes graus de transformação ou (de)formação.

Como uma das formas para facilitar e construir memória de registro das propostas e experiências e para o exercício do pensamento pelas professoras, nos encontros, optamos pela construção individual, de cada uma delas, de registro através de arquivos separados e editáveis em formato de apresentação de *slides*. Nos *slides*, a cada encontro as propostas de registro foram sendo lançadas, em sequência. Toda essa construção foi levada, pelas participantes, para o “canvas<sup>59</sup>” que haviam constituído como professoras até aquele momento, acrescida da corda e dos fios e desafios da Ciclotrama das suas docências. Somado a isso, cada encontro ainda pôde ter discussões sobre uma ferramenta e exercícios do pensamento como possibilidades de criar outras ferramentas.

Seguem abaixo as pautas desenvolvidas na fase II do Laboratório *com* as professoras da Educação Infantil em 2023:

Quadro 9 – Pautas da fase II do LABDOC 2023 – Educação Infantil

Encontros fase II	Momentos de Experimentações	
	Primeira parte	Segunda parte
<b>1º</b> <b>27.03</b>	Acolhida e breve apresentação de todas as participantes. Apresentação de algumas temáticas dos encontros: Docências; Relação adulto criança; Planejamento; Ferramentas para a docência; Ciclotrama como trama para sua docência.	Exercício de escrita: O que o termo "ciclotrama" diz para você (Registrar no chat). Vídeo: Artista Janaina Mello Landini falando das obras. Interação no <i>Padlet</i> e diálogo coletivo. Apresentação documento de registro individual.
<b>Propostas no moodle e Registro Individual</b>	<b>Explorar e criar slide de apresentação no Jamboard;</b> <b>Textos sugeridos para leitura:</b>	

<sup>58</sup> Os procedimentos éticos ciclotramados na pesquisa estão detalhados na seção 6.3.

<sup>59</sup> O canvas é um tipo de tecido, parecido com Lona, que a artista Landini utiliza em parte das séries de suas obras que intitula Ciclotramas.

	<p>CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. <b>Zero-a-Sei</b>, v.15, n.18, p.1-17, jul./dez. 2013.</p> <p>CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. <b>Série-Estudos</b>, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.</p> <p>RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. <b>Educação</b>, Santa Maria, vol. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abril. 2010.</p> <p><b>Postar no moodle:</b> "Plano" ou documento orientador do seu planejamento com a turma de referência.</p> <p><b>Experimento - registro individual:</b> Preencher identificação no 1º slide; Anexar imagem do slide de sua apresentação no <i>Jamboard</i>; Elencar 3 e comentar: Quais desafios enfrenta na sua docência na EI?</p>	
2º 24.04	<p>Acolhida: Leitura das definições de crianças às palavras: "adulto", "criança" e "professor" do livro <i>Casa das Estrelas</i> de Javier Naranjo.</p>	Discussão a partir de excertos selecionados dos textos indicados.
Propostas no moodle e Registro Individual	<p><b>Convite para leitura do livro ou textos do livro disponibilizado no moodle:</b> SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (Orgs.). <b>Infâncias e docências:</b> descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro &amp; João Editores, 2021, p. 43- 70.</p> <p><b>Experimento - registro individual:</b> Recuperar a resposta ao <i>Padlet</i> do 1º encontro: <b>O que sustenta sua docência?</b> (princípio - premissa - valor). A partir da sua resposta, escolher uma proposta que realizastes com as crianças que evidencie o que a sustenta. Pode narrar, filmar, adicionar imagens...</p>	
3º 29.05	<p>Acolhida: História: <i>O que vamos construir?</i> - de Oliver Jeffers. Revisão cronograma e carga horária</p>	<p>Compartilhamento da proposta realizada no registro individual; Discussão pontos da leitura indicada no moodle; Questão para o exercício do pensamento: No que acredita como valor pedagógico? Por quê?</p>
Propostas no moodle e Registro Individual	<p><b>Convite para leitura do livro ou textos do livro disponibilizado no moodle:</b> GOELZER, Juliana; LÖFFLER, Daliana. E se o chapéu da chapeuzinho não fosse vermelho? Um olhar sobre as linguagens infantis. <i>In:</i> CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. (Org.). <b>Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação Infantil</b>. Santa Maria: UFSM; Brasília, DF: MEC, 2016. p. 227-240.</p> <p>FOCHI, Paulo. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. <b>Educação Unisinos</b>, São Leopoldo, v. 24, p. 2-18, 2020.</p> <p><b>Experimento - registro individual:</b> Compartilhar <b>imagem de cena do cotidiano</b> em que você se vê <b>referência</b> das crianças. Narrar <b>percepções da cena:</b> positivas ou a melhorar, que conte fale da relação professor-adulto-criança para compartilhar e discutir no grande grupo.</p>	
4º 26.06	<p>Acolhida: Curta Metragem <i>Taking Flight ou Tomando Voo</i> Discussão- relação vídeo e pontos das leituras indicadas para leitura prévia no moodle. Questões para o exercício do pensamento: Quais as características são fundamentais para ser professora de EI? Que aspectos considera fundamentais a professora compreender sobre as crianças para atuar na EI? Como ensina? Como educa?</p>	<p>Compartilhamento da proposta realizada no registro individual; Questões para o exercício do pensamento e registro individual ao apresentar suas escolhas: Em que momentos você se percebe referência das crianças? Como compreende que se constituiu e continua se constituindo professora da infância? Como acompanha as crianças? Em que momentos?</p>

<i>Registro Individual</i>	<b>Experimento - registro individual:</b> Como seria ou se chamaria a ferramenta que pode contribuir para sua Docência como professora de EI na responsabilidade professora das crianças? <b>Nomeie</b> uma e <b>explique os motivos da escolha</b> - em que sentido ela contribui para o seu fazer. Inicie a criação da ciclotrama da sua Docência como professora de EI! Para isso, lembre-se: “que <b>cordão a sustenta?</b> ”. E, ao se desfilar e se transformar: que outros <b>conceitos se ramificam e contribuem para ser a professora</b> que és? Como se chama a ciclotrama da sua Docência?	
5º 07.08 presencial	Momento Geral com todos os pesquisadores e grupos da pesquisa mais ampla. <b>No grupo específico:</b> Convide às professoras para rememorar os encontros, os valores/premissas, que foram adicionando para a sua docência e que consideram conceitos para mostrar a sua ciclotrama da docência, para criarem, coletivamente, uma Ciclotrama das docências na Educação Infantil. <b>Tiveram à disposição:</b> tecido, cordões, papéis, canetas, fitas adesivas, agulhas... Registro feito pelas fotografias do encontro e da ciclotrama criada.	
6º 28.08	Acolhida com a imagem da ciclotrama criada pelas professoras participantes do encontro presencial e compartilhamento do exercício de pensamento para a escolha dos conceitos para a ciclotrama coletiva das docências na Educação Infantil; Espaço para que as professoras que não estavam presentes no encontro anterior ao presencial compartilhassem <b>imagem de cena do cotidiano</b> em que se viam <b>referência</b> das crianças, narrando <b>percepções da cena:</b> positivas ou a melhorar, que contasse/falasse da relação estabelecida com as crianças para compartilhar e discutir no grande grupo.	Manter as questões para o exercício do pensamento ao apresentarem suas escolhas registradas: Em que momentos você se percebe referência das crianças? Como compreende que se constituiu e continua se constituindo professora? Como acompanha as crianças? Em que momentos?
<i>Registro Individual</i>	Convide às professoras a continuarem a criação da Ciclotrama da docência e o exercício do pensamento para a escolha de qual ferramenta contribui para o seu fazer, para compartilhar com o grupo no próximo encontro.	
7º 25.09	Acolhida como história A viagem dos elefantes de Dipacho. Tradução Márcia Leite. <b>Para um exercício do pensamento:</b> Nessa viagem que é a docência na EI: Em que lugar já parou? O que já deixou ir embora? O que começou de novo? Em que se perdeu? E o que permanece?	Apresentação de cada professora da sua ciclotrama e como os conceitos escolhidos estariam interligados com a sua docência na posição professora referência, bem como da ferramenta que havia selecionado e que entendia contribuir para a sua Docência como professora de Educação Infantil na responsabilidade de professora referência das crianças, <b>explicando os motivos da escolha</b> - em que sentido ela contribui para o seu fazer. Instigar as professoras ao exercício do pensamento de como a Ciclotrama que estavam construindo e a ferramenta escolhida se conectam à proposta de trabalho compartilhada no <i>moodle</i> para a sua turma no ano letivo.
<i>Registro Individual</i>	<b>Experimento - registro individual:</b> Continuidade da criação da Ciclotrama e escrita da ferramenta para que todas tivessem o registro para compartilhar.	
8º 23.10 presencial	Convide ao exercício do pensamento para o grande grupo a partir da apresentação da Ciclotrama criada coletivamente	Momento de compartilhamento e o estado de diálogo, do sair das teorizações gerais propostas pelas pedagogias e as traduzirmos para as contingências.

	para concluírem a criação das ciclotramas da sua docência como professora de EI. Questões norteadoras: Que <b>cordão a sustenta?</b> E ao se desfilar e se transformar - que outros <b>conceitos se ramificam e contribuem para ser a professora</b> que és? Como se chama a Ciclotrama da sua docência sem conotação de receita ou modelo?	Espaço para escuta de cada professora sobre o registro individual e o vivido no LABDOC.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe, no entanto, reiterar o entendimento do que é um Laboratório, além do explicitado até aqui. A cada encontro, o planejamento foi sendo reorganizado para a continuidade da pauta e para as escolhas dos experimentos que iriam para discussão ou seriam registrados para compartilhar. Por sua vez, as pautas foram envoltas por experimentos diante do compartilhamento das práticas das professoras nas escolas e, por isso, possibilitaram a manutenção do caráter aberto e de experimentação. Dessa forma, assim como defende Nóvoa (2022, p. 68), importa enfatizar que o espaço da “[...] formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa [...]” para “promover essa realidade partilhada” (Nóvoa, 2022, p. 130). Sua defesa sustenta-se na ideia de que “[...] é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 68). Por isso o argumento no Laboratório, por discutirmos coletivamente, em coformação, aspectos vivos de suas docências cotidianas, direcionando o foco aos experimentos, tanto os registros escritos ou fotográficos como os complementados com a apresentação do que compartilharam em narrativas nos encontros, contribuindo para um grau de consciência das professoras sobre suas docências e, como possibilidade de (de)formação.

Além disso, é possível proporcionar a vivência, como desafio, do cruzamento do que cada um desses espaços – escola e universidade – tem para oferecer de melhor, em um processo de hibridização, “em direção ao bem comum e a um trabalho de qualidade” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 61). Isso funcionaria, em uma relação de aprendizagem com o outro, assim como em uma educação pública, que permite a todos ir além do espaço que habita, chegar mais longe e ter o desejo de poder ser *outro alguém*. Nessa relação, aprende-se e estuda-se em comum como modo de promover essa vida em comum e uma “sociedade convivial” (Nóvoa; Alvim, 2021).

No ciclotramar dos encontros, o instigar o exercício do pensamento a partir da ferramenta da crítica radical se manteve como uma prática constante, para que as professoras

realizassem as propostas, compartilhassem seus entendimentos de suas docências e de suas experiências com as crianças e, de igual forma, se sentissem à vontade em se expor e trazer seus dilemas e concepções. Para isso, buscou-se sempre o contato pelo grupo do *WhatsApp* e incentivou-se a participação, através de recados e de atendimento imediato em relação a alguma dúvida ou de como realizar os registros.

Vale destacar que, no percurso, nem todas as professoras demonstraram se sentir como se objetivou, em relação à participação. Dentre as maiores dificuldades tanto na fase I como na fase II do LABDOC esteve a continuidade da assiduidade das professoras nos encontros e a realização dos experimentos no registro individual. Dentre os fatores que justificam tais aspectos, estão alguns que as próprias professoras anunciaram em nossas conversas ou no registro de respostas na avaliação final dos encontros: horário de reuniões de escolas conflitarem com os horários do LABDOC; muitos afazeres, não conseguindo conciliar tudo e, conseqüentemente, não conseguirem realizar as atividades; talvez a falta de compreensão da proposta; pelas demandas que surgiram no decorrer do ano.

Dessa forma, foi desafiador manter a presença delas nos encontros e que abrissem o microfone para expor-se, mesmo que, como vai ser possível perceber nas análises, surgiram narrativas muito potentes mesmo que, quase sempre, das mesmas pessoas, que se mantinham mais engajadas e ativas tanto nas falas como na realização das propostas. Uma leitura para essa postura pode-se atribuir ao formato que o Laboratório, como espaço formativo, se apresentou e que pouco se observa nos processos formativos que conhecemos ou como campo empírico. Como constatamos:

[...] o LABDOC, como espaço formativo, não transforma ninguém. Sempre precisará da outra parte, de quem está no laboratório, e do modo como se engaja, como vive os experimentos e as suas experiências. Sem esses exercícios, sem essas práticas sobre si mesmo, haverá apenas mais uma informação, uma aquisição cognitiva (Fabris; Piva, no prelo).

Além disso, durante os encontros, como apontei em outro momento, senti como maior desafio, manter o equilíbrio entre as minhas certezas e os meus conhecimentos, com o exercício de pesquisadora da Universidade. Da mesma forma, a partir da problemática e dos meus objetivos de pesquisa, busquei manter essa coerência no devolver as perguntas a elas e, no mesmo fio, me manter aberta a outros pontos de vista, como possibilidade que a própria ideia de ciclotrama inspira.

No entanto, algumas respostas das PPEI me permitiu validar e analisar como estar em companhia dos pares e suas experiências, foram cruciais para que as professoras se sentissem acolhidas e ao mesmo tempo percebessem esses momentos como o espaço do encontro e da troca, ampliação de repertórios, de continuidade de suas demandas, abertura ao diálogo, sem julgamentos. No LABDOC nos constituímos grupo na ressonância das nossas defesas para o campo da Educação Infantil e pelos conhecimentos para estar e tornar-se professora dessa etapa, com suas especificidades em seus fios e tramas.

Digo isso porque, a PPEI 12, por exemplo, na avaliação dos encontros da fase II do LABDOC, em formato de formulário Google, apontou fatores que a fizeram continuar participando dos encontros em 2023: “Penso que a edição de 2022 foi um momento importante de autoconhecimento e reflexão, possibilitando ampliar esse olhar na edição de 2023”. Ao ser questionada sobre o processo de (de)formação que percebia ter vivido, relatou como sentiu que isso se deu consigo e comentou: “Sim, reafirmar que a nossa prática é coletiva, envolve as crianças, as famílias e outros profissionais da escola. Que muitas vezes aquilo que acontece pode ser mudado, retomado de outra forma”.

Além disso, ao se referir às propostas realizadas nos encontros e seu processo formativo no LABDOC em 2022, afirmou:

Foram encontros de acolhimento, encontros de compartilhar, encontros de refletir, de reafirmar. [...] Mas principalmente, foram momentos de sentir-se pertencente a um grupo, que é ter desafios, frustrações, sucessos. Tenho fortalecido meu dia a dia na escola. A reflexão sobre minha prática me permitiu ver onde eu preciso melhorar, fazer diferente, fazer de novo e também ver outras possibilidades de fazer isso, compartilhando a minha forma de fazer e vendo a forma que outro colega faz. A gente pode estar pensando em novas estratégias, novas maneiras de realizar a prática diária da Educação Infantil (Respondente PPEI 12).

Por sua vez, a PPEI 6 também reiterou suas percepções dos encontros da fase I com a seguinte escrita:

[...] nesse espaço, não coube a falta de empatia. Fomos colegas. Todos docentes com nossa própria bagagem, abrindo a porta dos nossos diários para compartilhar a rotina, as aprendizagens, as dificuldades antes só vistas por quem está ali tão próximo a nós. E por vezes, tão distante. Desafiada pelo Laboratório e tantos outros espaços de coformação, me sinto motivada a seguir vivenciando o estudo, o comprometimento, o sentimento de querer dar o meu melhor dentro do possível e me tornar a professora que quero ser, que independente do formato do planejamento, se dedica, se questione, se posicionar eticamente com sua profissão, mas principalmente, com os seres humanos que passam por mim (Respondente PPEI 6).

Dito isso, reafirmo a pesquisa (de)formação no LABDOC como possibilidade para o nascimento de uma “[...] comunidade educativa, onde a formação vai ocorrer por meio da

relação visceral com a escola e com a profissão” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 61). Ainda, com a “[...] possibilidade de uma reinvenção, tanto da escola quanto da profissão, por isso é possível pensar em um espaço potencial de formação” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 61), o LABDOC, como espaço híbrido, pode ligar a universidade e a escola, que, em cada relação, busca a transformação e a reinvenção.

Nessa perspectiva, o LABDOC também se tornou um espaço para investigar as práticas das professoras, em contexto e, em um processo de coformação. Por outro lado, também, de alguma forma, mesmo com poucos encontros e depois de terem se encerrado, algumas professoras mantiveram contato para trocas de experiências em uma tentativa de comunidade e de compartilhamento de materiais relativos às especificidades das docências, seja pela necessidade de troca ao terem assumido turmas de faixas etárias distintas das que atuavam durante a pesquisa ou, ainda para conversar sobre o vivido durante o período da enchente que assolou o Rio Grande do Sul, em 2024 e que comento ao final desta Tese.

Ainda, atribuo tais aspectos tanto ao formato do Laboratório que permitiu essa relação de confiança, como à postura que construímos de abertura, sensibilidade, respeito e acolhimento. Além disso, a oportunidade e o incentivo ao exercício da escrita durante os encontros e na participação do livro do LABDOC, também foi um fator que as mobilizou, motivou e permitiu essa construção. Quatro das onze professoras participantes das duas fases do Laboratório ousaram escrever e fica o convite aos leitores desta Tese para a leitura<sup>60</sup>, o que me deixou muito orgulhosa e feliz porque, com certeza, essas relações não se encerram com o término da tese, faremos outras trocas em continuidade e compartilhamento da mesma nas escolas.

Por sua vez, a escolha pelo LABDOC existiu enquanto um processo de (de)formação, de viver um percurso transformador, na perspectiva da “docência enquanto ofício do professor, que deve ter consigo uma caixa de ferramentas” (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 4). Nesse repositório docente, um dos elementos presentes foi o “planejamento, entendido como uma ferramenta essencial a ser desenvolvida como artesanania, efetivando o processo criativo, a responsabilidade pedagógica e a ética do saber-fazer” (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 4).

Nesse sentido, Campos (2002), discute como a formação do professor precisa estar e ser no contexto impregnado do cotidiano. Além disso, destaca a importância de um olhar externo para ajudar a ver no conjunto, para problematizar e, por isso, a importância de uma

---

<sup>60</sup> Livro é intitulado *Formação de professores: pesquisa (de)formação, artesanania e criação em um laboratório de docências* e pode ser acessado em <https://www.pimentacultural.com/livro/formacao-professores-pesquisa/>.

supervisão atenta ao plano pedagógico porque as professoras valorizam a supervisão que as acompanha. Tema que poderia ser outra pesquisa, mas que aparece nas análises implicitamente. Isso me faz pensar no cuidado quanto ao fato de ficar só no discurso, quando as professoras apenas dizem o que fazem, pois fica vazio e sem sentido e pouco contribui para a formação.

Por isso, nos encontros formativos do LABDOC discutimos o “como” pode-se fazer e exercer a docência, em experimentos e experiências, contribuindo para a compreensão de que quando contamos o como fazemos favorece para uma dada consciência do processo e dá sentido ao trabalho. Exercitamos o não julgamento, tentando viver um processo de reflexão em temas tão caros para o Campo da Docência na Educação Infantil e com a consciência que processos formativos exigem momentos menos aligeirados e remeterem ao contexto em que se atua, em que se exerce a docência.

Por sua vez, penso que ter instituído o Laboratório *com* as professoras, como espaço de pesquisa (de)formação, como uma das tramas metodológicas para a ciclotrama da pesquisa, acentuaram-se, pelos fios de partilha, em coformação, de falas e de práticas compartilhadas pelas professoras, possibilidades de brechas e de confronto com outras visões sobre o que é narrado e vivido para o dar-se conta de qual docência se vive ou se quer constituir. Da mesma maneira, compreendo que, no LABDOC, ocorreram outros deslocamentos e transformações nos processos das docências das professoras: esse é o Laboratório como a Prof<sup>a</sup> Elí apresentou no primeiro encontro do LABDOC, em 2022, às professoras da EI: [...] essa é a nossa proposta, é trabalhar com essa fase tão importante que é a Educação Infantil, mas lidando com aqueles desafios do cotidiano de vocês, das especificidades dessa docência que é tão importante ainda em nossas escolas [...] (Excerto do 1º encontro LABDOC EI, 25 de abril de 2022).

Diante do desafio de análise do material empírico produzido, o primeiro movimento para análise foi a organização do material empírico identificando especificidades das docências das professoras em suas narrativas e seus escritos no LABDOC. Para isso, analisei tanto os materiais da fase I (5 encontros ocorridos em 2022) como da fase II do LABDOC (8 encontros ocorridos em 2023). Ainda, utilizei as narrativas transcritas das três professoras participantes dos encontros da fase I do LABDOC, em 2022, e suas escritas registradas no *moodle*. Da mesma forma, as narrativas transcritas das onze professoras participantes dos encontros da fase II do LABDOC, em 2023, e suas escritas registradas no *moodle* e no documento de registro individual.

Com isso, tentei fazer uma organização do material empírico pelas perguntas investigativas marcando pontos das narrativas das professoras pesquisadoras nas transcrições

dos cinco encontros de 2022 e os oito encontros de 2023, a partir da problemática: Como as professoras, a partir dos experimentos e experiências no LABDOC, expressam e se posicionam frente às especificidades da docência na Educação Infantil?

No entanto, percebi que vários arquivos que eu havia organizado para analisar, separados por perguntas investigativas e as partes das transcrições e demais materiais dificultavam minhas análises e escolhas do que estava “saltando aos olhos”, dos fios de sentidos que estabeleciam. Dessa forma, após conversa com a orientadora e discussões sobre outros modos de registrar e organizar o material, optei por organizar em um único arquivo, com todas as transcrições dos encontros do LABDOC. Apesar de uma quantidade significativa de narrativas, elas me permitiram olhar com mais detalhes e identificar as especificidades. Na sequência, ao ler cada excerto fui identificando aspectos que as professoras discutiam e expunham em relação a sua docência e que tinham interconexão com os experimentos e experiências propostos, em exercícios do pensamento a partir da pergunta investigativa para identificar que fios de sentidos posicionavam, interrogavam ou manifestavam como consolidado ou de estranhamento em seus fazeres como professoras da Educação Infantil.

Sustento essa abordagem, uma vez que coaduno do entendimento de grupos de sentido, a partir do que Bahia e Fabris (2022, p. 124) elucidam:

Grupos de sentido são um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados. Após essa produção, o material é recolhido e, a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização. É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentido para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes. Portanto, grupos de sentido são o resultado desses movimentos.

A partir disso, passei a analisar e identificar as especificidades em fios de sentidos que se interconectassem com a problemática e questões investigativas e focassem no que as professoras estavam também (de)formando a partir dos experimentos e experiências, as especificidades das docências expressas e posicionadas nas falas e registros pelas professoras sobre suas docências, seus estranhamentos e experiências coformativas. No entanto, olhando para esse todo e os movimentos que foram se ciclotramando nas discussões dos encontros, posso afirmar terem sido mais do que isso, mas fios de sentidos em especificidades tanto consolidadas como a serem construídas.

Por sua vez, é perceptível, no decorrer dessas análises, como algumas professoras pesquisadoras possuem suas falas e registros apresentados com maior frequência nas seções.

Atribuo a isso, o fato de algumas professoras se sentirem mais à vontade para se expor e compartilhar suas opiniões e registros. Talvez, também, esse destaque maior ou em maior quantidade de algumas professoras nas análises se deve a, o que elas mesmo disseram ao avaliarem o LABDOC e citei, a compreensão de que não seriam julgadas ou que verdades são temporárias, contingentes e que podem ser contrastadas. Outro aspecto das transcrições e que organizo com o recurso do colchete e reticências em alguns trechos dentro dos quadros, se trata de partes que foram suprimidas por alguma exposição que considerei desnecessária ou por não estar contextualizado ou interessar para a análise da especificidade nomeada na seção.

Entendo, com isso, que por se tratar de um material empírico qualitativo, para essa análise e processo de artefatos, minha maior dificuldade foi separar o material por fios de sentidos, isolados, mas necessário para serem nomeados, identificados e analisados diante das percepções e narrativas das professoras participantes do LABDOC. Sentidos, também, no plural porque os vejo intercambiados por muitos aspectos da vida, da profissão e das experiências na e pela docência das professoras pesquisadoras.

Diante disso, mantive a ideia de realizar as análises identificando fios de sentidos no modo como as professoras expressam e se posicionam frente às especificidades da docência na EI que procuram entender para criar as suas docências durante os experimentos e experiências. No entanto, a partir disso, eu anuncio a criação da Ciclotrama das especificidades das docências na Educação Infantil, feita de fios de sentidos que, nela, se inter-relacionam e se interconectam com as especificidades nomeadas *com* as professoras pesquisadoras. Por isso, as especificidades metaforicamente representadas em fios de sentidos na Ciclotrama são, mas também fazem, movimentos de ir e vir, entrelaçados, em atravessamentos porque não ocorrem de modo isolados, mas por fios que nomeei como de sustentação, de suspensão ou de tensão na atuação das professoras pesquisadoras participantes dessa pesquisa em suas docências.

Opto, durante toda a análise dessa Tese, por apresentar partes das transcrições, em quadros e em sequência, inclusive temporal, em cada especificidade nomeada, a partir dos experimentos, para, também, mostrar os movimentos de escuta e do exercício do pensamento realizados com elas a partir de suas docências, saberes, registros e experiências. No entanto, mesmo que algumas se tornem extensas, ainda assim, justificam estarem agrupadas em alguns quadros. Além disso, o intuito é mostrar como vivemos a pesquisa (de)formação, além do objetivo de produzir material empírico para analisar e contribuir para responder a problemática ou perguntas investigativas da pesquisa. Ao contrário, o intuito é evidenciar como os encontros

foram envoltos pelo compromisso compartilhado, pela ética com a profissão e com as defesas políticas para a etapa.

De modo a permitir meu foco de análise do material empírico a partir da problemática e perguntas investigativas da Tese, criei e operei com a Matriz teórico-metodológica da pesquisa em Ciclotrama, apresentada a seguir, com o intuito de operar como uma lente para todo o emaranhado e fios de sentidos presentes nos registros e nas narrativas expressas e posicionadas pelas professoras pesquisadoras desta pesquisa. Invisto meu exercício de crítica radical a partir dos conhecimentos do Campo da EI, da formação de professores e dos conceitos construídos pelo Grupo de pesquisa para nomear, conceituar, compreender e “desenhar” uma Ciclotrama analítica que me possibilitou analisar as docências das professoras pesquisadoras e como resultado criar uma Ciclotrama das especificidades das docências da Educação Infantil, que poderá inspirar e contribuir para as docências na etapa da EI.

Figura 5 – Matriz teórico-metodológica em Ciclotrama



Fonte: Elaborada pela autora<sup>61</sup>.

Por conseguinte, significa dizer que a partir do que vivi *com* as professoras pesquisadoras no LABDOC, passei, a partir dos pontos emaranhados em ciclotrama e elencados na matriz teórico-metodológica, lançar-me a olhar para cada um deles como uma lente para mergulhar no material empírico e nas teorizações, considerando-os com os seguintes conceitos:

<sup>61</sup> Figura criada a partir da obra chamada *Ciclotrama 163 (palíndromo)*, de Janaina Mello Landini.

- a) Experimentos: Desenvolvidos e experienciados pela coformação a partir de um conjunto de ferramentas como: exercício do pensamento, crítica radical, artesanias, trocas, diálogos, dentre outros, para que as docências, em análise, pudessem passar pelo processo de formação como (de)formação e outras concepções, entendimentos, compreensões aparecessem e possibilitassem outras criações, com isso, pudessem aparecer novas ciclotramas;
- b) Experiências: Experimentos vividos em suas docências junto às crianças, na relação professora-criança, para serem analisados e processados no Laboratório, sob a responsabilidade de cada professora. Viver com elas o estado de diálogo em cada situação de encontro pedagógico, contribuindo para a Ciclotrama de suas docências;
- c) Especificidades: Características peculiares das docências na EI, produzidas a partir da formação, conhecimentos, saberes, contexto e características constitutivas de cada criança e de cada professora;
- d) Professora Pesquisadora: Uma professora que se ciclotramou com a criança em toda sua complexidade de sujeito, tramando-se com as especificidades da docência na EI. As tramas das especificidades da EI mais a constituição docente na relação com as crianças é que a posiciona como professora da Educação infantil;
- e) Criança: Uma criança que desde pequeno humano investiga, questiona, observa, experimenta, expressa sentimentos e preferências, precisa de cuidados (físicos, emocionais, afetivos.) e ter assegurado viver seus direitos de criança como condição potencial para conhecer e explorar o mundo do qual é uma iniciante (“recém-chegada”).

Diante disso, a Ciclotrama das docências foi ganhando vida com a identificação das especificidades em fios de sentidos a partir da leitura de como cada professora mostrou suas concepções e como exerce a sua docência na relação com as crianças, como considera as singularidades das crianças na relação com elas e constitui sua docência em fios de sentidos - marcas das especificidades de cada professora evidenciadas, em interconectividade - em uma Ciclotrama das docências.

Ao mesmo tempo, importa dizer que a pretensão não foi criar uma Ciclotrama das docências fechada, como “modelo” mas, pelo contrário, aberta a tantas e novas conexões de especificidades que ela permite ao viver a e na relação professora-crianças. Uma ciclotrama que não se esgota em uma pesquisa como essa que analisa especificidades *com* um grupo de professoras pesquisadoras, mesmo que implicadas, narraram, expressaram suas concepções e

se posicionaram sobre as especificidades das docências na Educação Infantil a partir de suas experiências docentes na atuação em cada contexto.

No entanto, visibiliza um modo de ser professora peculiar, de uma relação com especificidades em aspectos muito singulares e em seus detalhes, de diferentes docências, na etapa da Educação Infantil, mesmo que também poderiam reverberar em outras etapas, contribuindo para uma educação mais humanizada, com certeza, mas que se difere na relação com as crianças, pelas suas características também muito específicas em seus processos peculiares de aprendizagem, desenvolvimento, contextos, marcadores sociais e culturais, por isso, docências no plural, para marcar tanto a complexidade como a pluralidade de nuances que cada vez que a professora atua com as crianças também se renova e uma nova docência nasce naquele momento, na relação com o outro, tanto pela relação que se estabelece entre adultos e crianças, entre as crianças da turma e entre os professores que atuam nessa turma.

Diante do explicitado, detalho, na próxima seção, os procedimentos éticos cicl tramados no desenvolvimento da pesquisa.

### 5.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS CICLOTRAMADOS NA PESQUISA

A partir da compreensão de que escola e universidade podem se constituir como lugares para exercício do pensamento e “[...] criação de projetos de vida mais coletivos e menos individualistas” (Fabris; Dal’Igna, 2017, doc. eletrônico), a escolha por viver encontros *com* as professoras na pesquisa no LABDOC, como espaço de produção do material empírico para o desenvolvimento da Tese, exigiu definir procedimentos éticos aliados à pesquisa mais ampla. Da mesma forma, tais aspectos permearam as relações, as experiências e as narrativas como compromisso em contribuir para qualificar as práticas nas docências dessas e demais colegas de profissão com princípios éticos, políticos e epistemológicos.

Para isso, vale pensar que “relacionar-se com o outro, que por ser um outro indivíduo vivencia experiências distintas do pesquisador, exige a reflexão em todas as etapas da pesquisa” (Weschenfelder; Fabris, 2018, p. 116). Frente a isso, aspectos éticos vividos em uma relação, implica na problematização das “[...] próprias posições de sujeito, em um processo ascético de reflexão sobre si que está na constituição de um pesquisador comprometido com os participantes e com os temas que investiga” (Weschenfelder; Fabris, 2018, p. 116). Desse modo, percebe-se, então, uma “ética da partilha”, como “espaço e tempo de aprendizagem mútua, das

relações consigo mesmo(a) e com o outro” e “dos saberes da experiência” de cada um sobre sua docência (Bahia, 2017, p. 86).

Assumo assegurar essa atitude e posição ética a partir de procedimentos éticos. Com isso, por essa tratar-se de um desdobramento da pesquisa mais ampla já citada, conforme CAAE 45485321.6.0000.5344, além da submissão da pesquisa ao CNPq e ao Comitê de Ética da Unisinos, da assinatura do Termo de Anuência (Anexo A), assinada pela SMED/SL e pela UNISINOS, e da proposta de “grupo (de)formação”, as professoras, desde o primeiro contato para a participação na pesquisa e participação no LABDOC, receberam, através de suas equipes diretivas, de forma *on-line*, em seus contatos de *WhatsApp*, um convite acolhedor, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Autorização de uso de imagem (Apêndices A e B). O TCLE para a participação na pesquisa, assinado pelos participantes, contém todas as informações da investigação: objetivos, metodologia e trato com o material empírico. O TCLE, ainda, assegura o anonimato, a utilização das informações apenas para fins da pesquisa e a possibilidade do participante escolher participar ou não e abandonar a pesquisa quando desejar, conforme regras constantes na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que define procedimentos para as pesquisas envolvendo seres humanos. Ainda assim, cabe destacar que a participação na pesquisa vai além da assinatura do termo e envolve ética em todos os momentos.

Na sequência, para a participação no LABDOC, as professoras, que participaram tanto da primeira como da fase II, receberam convite por vídeo, pelos contatos das equipes diretivas das escolas, via *WhatsApp*, com detalhes da pesquisa e seu formato. Nos primeiros encontros, o contrato fez parte desses procedimentos éticos, porque, além dele, a partir de combinações conjuntas, estabeleceu-se um modo de comunicação com a permissão de se criar um grupo de *WhatsApp*.

No contrato pedagógico-educativo, estabelecemos combinações para que os experimentos e experiências no LABDOC/UNISINOS/CNPq ocorressem de forma produtiva. Dentre os aspectos acordados em relação aos encontros, estiveram: a pontualidade; a participação; o envolvimento com o grupo de pesquisadores; o expor-se e expor; o viver o LABDOC. Em relação ao *moodle*, o contrato foi acordado com os participantes: a leitura, o estudo e a análise dos materiais indicados; a participação nos fóruns, e no fórum das experiências na escola. Além disso, na fase I do LABDOC, no *moodle*, uma das propostas era a escrita no diário (após cada encontro síncrono), que tratava de reflexões sobre os encontros, abordando o que foi mais tocante e suas justificativas. Por último, o contrato aborda aspectos

quanto à postura durante todo o percurso do LABDOC: participação ativa na coformação; trabalho constante sobre a sua autotransformação; a sua formação específica, e a formação na professoralidade e, o viver o LABDOC como espaço de encontro pedagógico.

Importante destacar como a realização dos encontros foram desafiadores, tanto para o engajamento das professoras e a efetiva participação como para a construção de um grupo. Essas foram dificuldades que enfrentamos em todos os períodos do desenvolvimento do LABDOC, especialmente na compreensão do convite ao exercício do pensamento. Acredito, seguindo as autoras referidas, que nos constituímos pela experiência, e isso se evidencia, no processo e no final da caminhada, através de um *constructo formativo*. É nesse constructo que se consolida o *ethos* de formação (Dal’Igna; Fabris, 2015), o clima, assim como a cultura de pertencimento e de engajamento ético aos processos formativos. Nesse mesmo raciocínio, a organização do LABDOC compreende que “o sujeito deve estar em relação e exercendo o pensamento em todas as fases do processo de sua constituição e formação para se tornar professor”, contrapondo a lógica neoliberal da aceleração dos processos formativos (Fabris, 2018, p. 218) ou “pautado em modelos homogeneizantes” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 85).

Da mesma forma, a relação com os sujeitos da pesquisa e o trato do material se deu de modo ético por toda a equipe de pesquisa, que manteve com as pessoas uma relação de respeito e acolhimento das manifestações. As narrativas foram acolhidas no fazer pensar de novo, na devolução, na escrita e nas atividades do *moodle*. Ou seja, nossa responsabilidade foi dar prosseguimento à pesquisa no sentido de um processo de exercício do pensamento para a criação e a possibilidade de transformação, com o cuidado de não impor crenças, mesmo que da consciência da “impossibilidade da neutralidade” e de que, em alguns momentos poderia haver certo “desconforto”.

Essa postura pode exigir assumir a “ética do desconforto”. Isso envolve o repensar da postura enquanto pesquisadora ou dos pesquisadores (Weschenfelder; Fabris, 2018), o que pode envolver o fazer pensar de outras formas, quando as narrativas estão carregadas de racismo, preconceitos ou de uma cultura pedagógica centrada no autoritarismo, violência e em outras questões que não se pode deixar passar sem uma intervenção e discussão. Nesse sentido, esse espaço é cuidadoso, uma vez que tudo deve ser dito, mas que as palavras e os pensamentos serão torcidos, no exercício da experimentação do Laboratório.

Da mesma forma, como procedimento ético, foi importante, durante o decorrer da pesquisa, sempre me perguntar como “[...] constituímos e lidamos com a relação entre os participantes, de que maneira as diferentes vozes circulam no grupo, quem pode falar e

participar [...]”, por quem e como serão tomadas as decisões e serão feitas as escolhas (Weschenfelder; Fabris, 2018, p. 130). Isso significa assumir uma ética da alteridade, no sentido de “desconstruir-se enquanto pesquisador”, pois “é no decorrer das nossas experiências com a pesquisa que vamos nos tornando mais comprometidos e responsáveis” (Weschenfelder; Fabris, 2018, p. 130). Uma responsabilidade ética construída na alteridade, na relação com o outro, sendo que tentar engessar qualquer instabilidade que possa ocorrer entre sujeitos diferentes entre si, “[...] coloca em risco a interpelação do outro, pois é no tensionamento entre eu e o outro que a alteridade se manifesta” (Weschenfelder; Fabris, 2018, p. 132).

O material de registro foi transcrito e arquivado, buscando a preservação do anonimato dos sujeitos da pesquisa. Importa salientar também que falas ou escritas que de algum modo pudesse expor as professoras foram desconsideradas para análise. Outro cuidado ético está relacionado à devolução dos resultados. Essa será feita durante o processo e na finalização de cada etapa. Além disso, os sujeitos foram informados dos resultados por meio do GIPEDI, pelos artigos produzidos, que foram encaminhados para o grupo participante, e, ao término da pesquisa, o relatório foi discutido com os sujeitos em encontros específicos do grupo de pesquisa, envolvendo as escolas, representantes da SMED/SL e as professoras.

Dessa forma, apresento as análises a partir de conexões e relações que estabeleci diante do que acredito que foi possível ver nas transcrições e materiais produzidos nos encontros do LABDOC e as especificidades das docências na Educação Infantil expressas e posicionadas *com* as professoras pesquisadoras durante os experimentos e as experiências por meio de ferramentas acionadas nos encontros formativos em Laboratório.

## 6 ESPECIFICIDADES DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EXPRESSAS E POSICIONADAS COM AS PROFESSORAS PESQUISADORAS

Encontrar palavras para iniciar esta parte mais empolgante e desafiadora da tese, passou por um processo de maturação, de deixar descansar e de ruminação, como a Professora Elí nos inspirou a pensar e fazer. Um processo de artesanaria no escrutínio do material e no processo de fazer escolhas - nem tudo está aqui, como toda pesquisa - para analisar, revisar e reescrever o texto.

Neste capítulo, organizo e nomeio as especificidades na Ciclotrama das docências na Educação Infantil em fios de sentidos, intercambiados. Ou seja, guiada pela lente que engendrei na matriz teórico-metodológica, em ciclotrama de conceitos e de forma a responder às seguintes questões investigativas: Que especificidades das docências são acionadas pelas professoras nos encontros do LABDOC? Como as professoras se posicionam frente às especificidades das docências na Educação Infantil e narram o “quê”, o “como” e o “porquê” as exercem? Quais tramas ou ramificações de docências emergem a partir dos experimentos pedagógicos ou das experiências pedagógicas no LABDOC?

Para tornar a matriz teórico-metodológica mais presente nas análises a retomo neste momento:

Figura 6 – Matriz teórico-metodológica em Ciclotrama



Fonte: Elaborada pela autora<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Figura criada a partir da obra chamada *Ciclotrama 163 (palíndromo)*, de Janaina Mello Landini

Diante disso e as análises empreendidas, apresento e analiso fios identificados a partir das narrativas e registros realizados pelas professoras nos encontros do LABDOC, dos experimentos e experiências realizados por elas com as crianças, do como expressam suas concepções e se posicionam em relação às especificidades de suas docências, em escolhas autorais, da relação que estabelecem na atuação com as crianças, objetivo dessa pesquisa.

Deste modo, organizo e identifico tais especificidades em três grupos de fios de sentidos para compor a Ciclotrama das docências dessas professoras na EI: 1. fios de sentidos de sustentação; 2. fios de sentidos de suspensão; e 3. fios de sentidos de tensão.

No grupo dos **fios de sentidos de sustentação** estão as especificidades que nomeio por perceber, no escrutínio do material empírico, que se mostraram fios de sentidos com maior força e de certo modo, de maior recorrência pelas professoras, inclusive quando nomeiam o que entendem sustentar suas docências e que apresento durante as análises. São eles: 6.1.1 **O acolhimento e os modos de acolher e ser acolhido**; 6.1.2 **A criança e seus direitos**; 6.1.3 **A escuta na relação professora-criança**; 6.1.4 **Dar presença na relação com as crianças**. Vejo esses fios de sentidos como fios mais robustos se considerarmos uma imagem de um rizoma ou ciclotrama. Compondo esse fio, estão outros finos fios que os tornam ainda mais firmes e visíveis, e que, nessa metáfora, sustentam as docências dessas professoras, mas, ao mesmo tempo, se mostram fios abertos e maleáveis para a adição ou subtração de outros fios de sentidos, porque como venho afirmando, não é possível fechar em um modelo ou único modo de exercer certa docência.

Já no grupo dos **fios de sentidos de suspensão** identifiquei as especificidades: 6.2.1 **Planejar: a intencionalidade pedagógica da professora**; 6.2.2 **Os tempos das crianças e da escola**; 6.2.3 **O brincar e o educar**. Isso porque, nas análises, identifiquei esses fios como especificidades frágeis para as professoras sustentarem em suas docências mesmo diante de suas constituições e concepções. Os vejo na Ciclotrama das docências como fios um tanto esgarçados, desfiados, sem resistência ou sustentação e por conseguinte fios com certo grau de descontinuidade porque estão envoltos e permeados por verdades que são muito vulneráveis também, no Campo da Educação Infantil e suscetíveis a mudanças que envolvem inclusive entendimento de certas terminologias que estejam mais adequadas a etapa ou proposta pedagógica nos espaços e concepções dos pares nos locais em que atuam e, por isso, difíceis de consolidá-las ou terem com quem realizar mais trocas para sustentá-las como tais. Ou, ainda, derivadas de concepções de Educação Infantil, mais assistencialista e destituída de uma intencionalidade pedagógica em que o planejamento e escolhas curriculares e pedagógicas são

realizadas conforme uma certa rotina que transcorre como um “modelo” de matriz, onde só mudam as atividades. Ou, ainda, derivadas de uma cultura formativa da EI que é centrada em práticas interessantes, lúdicas, mas que as professoras não sabem justificar seus usos e importância para a EI.

Por fim, mas não menos importante, apresento as especificidades em **fiões de sentidos de tensão**: 6.3.1 **Legislação e normativas das docências**; 6.3.2 **Conhecimentos de e para a infância**; 6.3.3 **Espaços e relações na escola**. Trata-se de fiões de sentidos que de certa forma confundem-se com o segundo grupo, os fiões de sentidos de suspensão, mas que os vejo em maior grau de disputas nas narrativas das professoras ao se referirem as especificidades de suas docências na etapa, inclusive curriculares e os modos de exercer a função, inviabilizando certas práticas pedagógicas ou sendo difíceis de serem realizadas ou consolidadas. Me parecem fiões de sentidos na Ciclotrama comparado aos fiões da instalação da Landini, obra *Ciclotrama 141 (épura)* (Figura 3) (que apresento no capítulo teórico-metodológico), em fiões mais finos e de algum modo esticado, prestes a romper porque faltam outros para os manter ou os sustentar, em conexões ou entrelaçamentos.

Dito isso, apresento a organização das especificidades em fiões de sentidos para a criação da Ciclotrama das especificidades das docências na Educação Infantil.

Quadro 10 – Especificidades para a criação da Ciclotrama das docências na Educação Infantil em fiões de sentido

<b>Especificidades em fiões de sentidos</b>		
<b>Fios de sentidos de sustentação</b>	<b>Fios de sentidos de suspensão</b>	<b>Fios de sentidos de tensão</b>
O acolhimento e seus modos de acolher e ser acolhido;	Planejar: a intencionalidade pedagógica da professora;	Legislação e normativas das docências;
A criança e seus direitos;	Tempos das crianças e da escola;	Conhecimentos para e com a infância;
A escuta na relação professora-criança;	O brincar e o educar.	Espaços e relações na escola.
Dar presença na relação com as crianças.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: importa dizer que ao separar as especificidades expressas e posicionadas pelas professoras pesquisadoras, em fiões de sentido de sustentação, suspensão e tensão de modo algum significa que essas professoras rejeitam uma ou outra dessas ou outras especificidades

da docência na EI em suas docências. Como afirmei em outro momento, são categorizações pelas minhas percepções e análises e que li, com tais sentidos. Ou seja, são especificidades que as PPEI escolhem e entendem que todas fazem parte de suas docências, com maior ou menor grau de consciência e que eu analiso em uma visão macro, do que expressam e posicionam relacionadas na atuação com seus pares, a escola como um todo, a sociedade, as famílias, as crianças e a função que exercem.

Cabe ressaltar que entendo tais especificidades na docência na Educação Infantil que surgem de um vasto campo de conhecimento construído pelo modo de atuar como professora nessa etapa e que, mesmo com os mesmos conceitos, se dão de outros modos na atuação com cada faixa etária. São especificidades entrelaçadas, retorcidas e conectadas, em um emaranhado de conhecimentos construídos, do processo formativo e das experiências vividas individualmente pela professora. Especificidades traduzidas em fios de sentidos em diferentes espessuras e camadas de consciência na Ciclotrama das docências dessas professoras que, a cada novo grupo de sentidos que apresento trago mais elementos para conceituar e materializar estes fios e como se conectam, se tocam, se entrelaçam-se porque não é possível tornar-se especificidade isolada ou desconectada de outros fios de sentidos na Educação Infantil.

## 6.1 FIOS DE SENTIDOS DE SUSTENTAÇÃO

PPEI 6 - Então a gente, quando a gente vai **pautar as nossas escolhas** eu acho que **tem muito disso também do que a gente acredita, do que a gente estuda**, não é? E desse **olhar** também de **acolhimento** para **o que é das crianças**, não é? (Transcrição 3º encontro LABDOC, 2022, grifos nossos).

O grupo de **especificidades em fios de sentidos de sustentação** e que nasce na Ciclotrama das docências que sistematizo, mostram especificidades para o contexto e o momento contemporâneo da docência dessas professoras pesquisadoras da Educação Infantil expressas e posicionadas por elas nos registros e nas narrativas de suas atuações na Educação Infantil.

No trecho que escolhi para abrir essa seção, a PPEI 6 lança perguntas ao mesmo tempo que aponta a especificidade do acolhimento e que, de certa forma, diz de suas concepções, do que acredita e pauta sua docência. Quando a professora afirma em que acredita e como advém de seu estudo, ela mostra que sua constituição docente está presente, e, nesse sentido demonstra que a valoriza ao olhar, que poderia ser lido como olhar sensível para a criança e como ela deve ser acolhida nessa condição. O que se pode ver é uma professora que mostra que as

especificidades partem do que ela acredita e defende. Então os conceitos, os princípios são importantes, para situar as especificidades em cada grupo de crianças, também, do que se constrói nessa relação.

Nesse sentido, por se tratar de especificidades que essas professoras expressam, se posicionam e sustentam em suas docências na Educação Infantil, vejo tais características também como conceitos que identifico nesse primeiro grupo de fios de sentidos. Entendo que as professoras narram essas especificidades como manutenção de certo grau de sustentação, que necessitam de um olhar constante para suas práticas para considerá-las para a docência na etapa e torná-las próprias dela.

Nesse sentido, visualizo como metáfora na Ciclotrama das docências que elaboro, os fios de sentidos em especificidades de sustentação como cordões densos, sólidos, fortes, resistentes e consistentes, entrelaçados e constituídos de outros finos fios ramificados em outras especificidades que a compõem, pelo que também identifico pela matriz teórico-metodológica, como: autonomia; respeito às singularidades; observação; ritmo; tempo; olhar; pausa; sensibilidade; limites; liberdade. Esses finos fios tratam-se de outras especificidades advindas dos conhecimentos construídos pelo campo da Pedagogia e da Docência na Educação Infantil e que, não os nomeio diretamente nas seções para análise, mas aparecem implícitos nos modos como as professoras pesquisadoras os expressam nos exercícios do pensamento discutidos, a partir dos experimentos e experiências realizados nos encontros do LABDOC. Vale ressaltar que isso não significa que são menos ou mais importantes como especificidades das docências expressas por essas professoras, mas que não saltaram com tal grau de posicionamento para suas docências diante das discussões feitas nos nossos encontros, o que analiso na sequência.

Nos primeiros encontros do LABDOC 2023, o exercício proposto às professoras foi, mesmo antes de serem apresentadas, através de vídeo, às obras da artista Janaina Mello Landini em que a artista conta sobre sua série de obras Ciclotramas, relato importante para a compreensão dos motivos da Ciclotrama ser inspiração e funcionar como ferramenta teórico-metodológica para a minha pesquisa das especificidades das docências na Educação Infantil, após ouvirem a palavra ciclotrama, dissessem a que o termo as convocavam. A proposição foi:

Pesquisadora 1 - A ideia de docências, pensando que vocês são professoras da faixa etária de 3 a 5 anos, mesmo assim, é **exercida de modos muito diferentes. A gente não consegue dizer, fechar, em uma única docência.** Ou, afirmar: “Eu sou professora da EI e a professora EI trabalha assim, assim, assim, assim, não é?” É um **campo mais aberto e é com essa ideia que a gente quer trabalhar.** A gente quer trabalhar com a ideia, também, do quanto vocês são referência às crianças. Sobre o planejamento foi algo que a gente já tinha iniciado as discussões no ano passado. E a gente quer continuar, **pensar em ferramentas para nossa docência,** para cada uma

das docências de vocês. E eu **quero trazer uma proposta de ciclotrama como trama para suas docências**. Então, a gente vai trabalhar com essa ideia. Na sequência, tem um convite para vocês. A gente quer que vocês, no chat mesmo, registrem o que vocês entendem quando leem ciclotrama. O que esse termo diz para vocês? Bem assim, rápido (Transcrição do 1º encontro LABDOC, 2023, grifos nossos).

Posto isso, dentre os termos que as professoras foram falando e escrevendo no chat, surgiram: “um caminho tramado, alinhavado” (PPEI 4); “interrelacionado” (PPEI 9); “um planejamento intencional” (PPEI 8); “um ciclo/caminho onde as linhas que seguimos se encontram” (PPEI 11); “caminho dramatização” (PPEI 5); “um planejamento que se revê o tempo todo” - “algo que tem continuidade e que dentro disso vai constituindo um caminho” (PPEI 3); “vários caminhos, caminhos diferentes, pessoas diferentes, crianças que seguem diferentes caminhos, mas que podem se cruzar” (PPEI 4); “olhar para a vida cotidiana, os ciclos que vamos vivendo, planejado e replanejando” (PPEI 6). Ou seja, a própria expressão nos leva a certas suposições do que possa se tratar o termo, mas as professoras logo a remeteram a suas atuações, a seus processos de arte na docência. Nesse sentido, vejo o quanto estavam conectadas às suas docências e dispostas a viver o processo formativo diante dos objetivos de conformação com o grupo.

Após apresentação do que se tratava a série de obra *Ciclotramas* da artista Landini e as possíveis relações com a docência, que também, como argumentei anteriormente, a vejo como arte, exercida entrelaçando diferentes campos e áreas do conhecimento, assim como a artista estudou para criar suas obras. As professoras presentes no primeiro encontro foram convidadas a um experimento para o exercício do pensamento: Registrar no *Padlet* e, posteriormente, no seu registro individual o que sustenta sua docência aliada à ideia de *Ciclotrama*. Seguem abaixo as respostas.

#### Quadro 11 – O que sustenta sua docência na EI aliada à ideia de *Ciclotrama*

PPEI 3 - Aprender algo novo todos os dias. **Estar com e para as crianças**. (Infantil 5).

PPEI 4 - A felicidade da **autonomia em pensar, falar e fazer das crianças no cotidiano da escola**. (Infantil 5).

PPEI 5 - O que sustenta é a vivência em sala, **escutar** as crianças e dar o meu melhor, promover **brincadeiras**, dar autonomia para que eles possam desenvolver o aprendizado de forma prazerosa (Infantil 4).

PPEI 6 - Acreditar que podemos encontrar **caminhos que nos conectam ao outro**, que **as crianças são capazes de transformar o mundo em um lugar melhor** e que eu **me torno melhor ao lado delas**. Podemos percorrer **caminhos distintos**, mas **não somos sós**. Exemplos de **afeto**, de **alegria**, de **liberdade**, de **respeito**. (Infantil 3).

PPEI 7 - **Escuta e Reflexão**. (Infantil 4).

PPEI 11 - Minha docência nesta turma que está iniciando na escola e vem com **tantos desafios** tem como sustentação a **acolhida** com estas **crianças e famílias!** (Infantil 4).

Fonte: Registros *Padlet* LABDOC (2023, grifos nossos).

Nessas definições expressas pelas professoras, do que sustenta suas docências, já foi possível identificar algumas especificidades. Chama atenção que as professoras elencam conceitos que sustentam suas docências que leio, alguns, como especificidades e os nomeio como fios de sentidos da docência na Educação Infantil. Percebo, ainda, que trata-se de fios de sentidos que impulsionam seus fazeres a partir de seus saberes e constituição profissional, de professoras da Educação Infantil, além do processo que vivem cotidianamente com cada turma de crianças, com cada criança, com suas características e modos de pensar. Assim como afirma a PPEI 3: “Aprender algo novo todos os dias. Estar com e para as crianças”. Me parece uma afirmação muito ligada a essa ideia e de abertura ao estado de diálogo que Biesta (2020) defende, porque não só afirma agir pelo que conhece e pensa ser o ideal para sua docência mas a partir do que vem das crianças, do agir delas.

As PPEI demonstram, em suas concepções, que a escola é esse lugar, de aprender com alegria, com prazer e com o olhar para o que é singular da infância, porque as crianças são pessoas e merecem ser escutadas, respeitadas nas suas características, nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com suas faixas etárias. Corroboro Cruz e Cruz (2017, p. 77) que “Certamente, experiências de alegria e acolhimento contribuem para o bem-estar, sentimento de aceitação e pertencimento a um grupo”. Isso, contudo, não quer dizer, criar uma “bolha de felicidade”, privando as crianças dos desafios e conflitos que, como humano ela precisa aprender a viver. Mas, junto com a professora e os colegas irão aprender a resolver suas pequenas (mas intensas) frustrações que podem envolver, posse de brinquedos ou outras situações conflituosas e que envolvem a colaboração até de outras equipes da escola. Esse clima de afeto, amorosidade, amizade entre a professora e cada criança junto à turma, propicia que esses conflitos sejam negociados com cada vez com mais tranquilidade.

As crianças merecem ter alguém, um adulto, em um espaço desconhecido, novo, para esse sentimento de pertencimento, a quem podem contar e confiar. Digo isso, sem a pretensão em conotar uma concepção romantizada da infância ou das crianças, mas, ao contrário, para dar ênfase ao que as professoras dizem, de como acreditam na capacidade das crianças em transformar o mundo, como sentido para a docência. Ainda, elas demonstram se posicionarem em relação à responsabilidade da docência nos aspectos que evidenciei até aqui e quanto ao

desenvolvimento da autonomia pelas crianças, em seus modos de se comunicar, de narrar, de agir e, se desenvolver.

Importante dizer que ao compactuar com a ideia da responsabilidade pedagógica da professora da Educação Infantil e que discuto com maior ênfase na especificidade da intencionalidade em fios de sentido de suspensão na Ciclotrama das docências que crio, não se trata do conceito de responsabilização ou responsabilizar unicamente a professora por sua formação no sentido de responsabilização em uma lógica neoliberal, mas como compromisso docente com a sua função e carreira, como uma lógica de valorização. Por conseguinte, entendo a responsabilidade pedagógica no sentido de comunicar e compartilhar as coisas do mundo com as crianças, o que difere de residir “[...] diretamente na (nas necessidades da) criança ou o aluno, mas nas coisas e na sua relação com as coisas, isto é, a relação que o professor como pedagogo tem para com essas coisas [...]” (Masschelein; Simons, 2022, p. 102). Porque a professora, no seu modo de lidar com as coisas, dar forma à elas e incorporá-las “mostra o que valioso e “autorizado”” para ela e, por isso “[...] pode se comunicar e compartilhar o mundo de uma maneira tal que as crianças e os jovens se tornem interessados e engajados, só então as coisas adquirem autoridade e só então o mundo se torna interessante” (Masschelein; Simons, 2022, p. 102).

Em relação a autonomia, penso que a PPEI 5, ao dizer que dá autonomia às crianças, uma das especificidades a ser assegurada como princípio ético na Educação Infantil, não fala de modo equivocado considerando o que afirma antes disso. Isso porque ao afirmar que escuta as crianças, a professora as coloca em um lugar de participação que, em um processo de interdependência, possibilita a construção da autonomia pelas crianças (Rogoff, 2005). Por sua vez, entendo que não se trata de dar autonomia às crianças mas oferecer as condições para a conquistarem e a construírem, por meio de experiências que vão viver junto com a professora e colegas, seja para a escolha de brincadeiras e de atividades ou para a realização de cuidados pessoais diários (Brasil, 2009a).

Quando a PPEI 6 escreve sustentar a sua docência: “Acreditar que podemos encontrar caminhos que nos conectam ao outro, que as crianças são capazes de transformar o mundo em um lugar melhor e que eu me torno melhor ao lado delas”, o faz inserindo no seu registro individual, uma imagem de uma cena no pátio de areia e árvores, em que aparecem duas crianças de mãos dadas e outras de costas, caminhando e outras brincando e, no lado esquerdo da fotografia suas mãos envoltas em uma cena de colo e o rosto de uma criança acalentada nele. Uma cena da vida cotidiana da professora na Educação Infantil e que conta de uma especificidade dessa docência, porque se torna um acolhimento, característica diversa nas

docências em outros níveis de ensino, no modo como ele acontece na atuação sensível da professora, ao considerar a singularidade das crianças.

Tais percepções seguem nesse sentido, durante a discussão no encontro, posterior ao registro no *Padlet*:

#### Quadro 12 – Percepções sobre o que sustenta suas docências na EI

Pesquisadora 1 - O que **sustenta a docência** de vocês? Pensando nessa ciclotrama que a artista falou, que ela tem um fio mais grosso, que ela vai desfiando... Então, o que é esse fio grosso que sustenta a docência de vocês? O princípio, a premissa, o valor, a essência. Vamos dar um tempinho para registrar no *Padlet*.[...] Podemos voltar? [...] Quem quer compartilhar o que escreveu?

PPEI 11 - Vou falar então. Assim, eu não tinha pensado nisso, mas como eu estou num momento de reflexão muito grande com a minha turma, que é uma turma que vem cheia de desafios e a gente fica pensando, o que que eu posso fazer? O que eu posso contribuir? Por onde eu posso começar? Não é? E me veio a palavra **acolhida**, que é uma coisa que a gente fala bastante lá na escola. A gente **tenta acolher as famílias** e nesse processo, então acho que agora é o que está sustentando a minha docência, é **acolhida no sentido de acolher essas crianças do jeitinho que elas vieram, acolher essas famílias para que elas se sintam bem** e que a gente consiga **construir um caminho**, para se desenvolver e tornar esse tempo de muita vivência [...].

PPEI 8 - [...] Digo que é difícil, mas ao mesmo tempo é gratificante **quando uma criança expressa verdadeiramente que te ama**. É incrível saber que, de certa forma, você está contribuindo para o desenvolvimento delas. É **como se tivéssemos um superpoder**, o poder de incentivar a criança a não perder o gosto pela aprendizagem ao longo do EF e médio. **É triste perceber que alguns se perdem no caminho, esquecendo o brilho nos olhos que tiveram na infância. Trabalhamos para que isso não aconteça**, para que a influência que proporcionamos na EI perdure e não se perca ao longo do tempo. Essa é a minha paixão e a razão de eu estar aqui, compartilhando essas experiências. Eu acho que falei até demais, mas espero que compreendam a importância desse trabalho.

Pesquisadora 1 - É muito bom ouvir vocês e nós, a gente faz várias relações. A gente tem vontade de falar muita coisa, porque é bem isso. A EI, quem trabalha nela, é uma escolha. **A paixão de estar ali é uma escolha em que tu te colocas inteira, não é?** Se coloca por completo, porque, afinal, **é uma criança que está ali e que está esperando isso de ti também**, não é? Enquanto falavam, passaram muitas coisas, de coisas que eu escrevi, que estudei, sobre as crianças estarem numa escola de EF. E não deixar, se **não, permitir que elas sejam “engolidas” pelo EF, pelas práticas desse nível de ensino**. Fazer o contrário, é poder, **é fazer esse movimento contrário**.

Fonte: Transcrição do 1º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

O sentido de respeito às singularidades das crianças e suas histórias distintas são ressaltados pela PPEI 11 no sentido do quanto se coloca nesse lugar de exercício crítico na sua atuação, sem ferir ou ficar alheia às características das crianças, como compromisso de acolhida da função e com características de especificidade na atuação que precisa desempenhar como responsabilidade da função. Preocupação que reitera quando afirma ser uma “acolhida no sentido de acolher essas crianças do jeitinho que elas vieram, acolher essas famílias para que elas se sintam bem e que a gente consiga construir um caminho, para se desenvolver e tornar esse tempo de muita vivência”. Com isso, a professora lança seu olhar e compromisso quanto ao acolhimento à família, parecendo ter a compreensão de que o bem estar da família se estende

no sentir-se bem da criança que além disso, fica um período curto na escola e essa relação possui pouco tempo para acontecer e construir um vínculo. Aspecto que Staccioli (2013, p. 149) enfatiza “O bem-estar da criança está estritamente ligado à relação que os educadores conseguiram estabelecer com seus familiares”, e que a PPEI 11 enfatiza ao descrever o que sustenta sua docência, pois a escola precisa considerar a família da qual essa criança provém e a professora precisa conhecê-la a partir do contexto que vive cada criança, pois não são aspectos alheios ao modo como a especificidade do acolhimento se dá nessa etapa.

Staccioli, Ritscher e Fochi (2017, p. 162), reforçam tais aspectos,

[...] Por isso, precisamos eleger as coisas que garantam o bem-estar das crianças. A criança está bem quando sabe que os adultos lhe reconhecem como criança, quando sabe que o adulto não vai lhe impor algo que para ele está bom, mas que, para ela, talvez, não seja a opção mais justa. Também, estar bem é algo que nos conecta com a cultura da qual fazemos parte e, por isso, encoraja as crianças a perceberem o que lhes interessa, para que possam avançar com a ajuda do adulto, construindo aquilo que nós chamamos de autonomia.

Para isso, uma das estratégias iniciais da construção desse vínculo e relação de confiança e que contribui para esse conhecer-se, família e escola, é a prática da realização de entrevista pelas professoras no formato de uma conversa com os responsáveis pelas crianças, ainda antes do processo de ingresso das crianças na escola. Isso “[...] significa dar atenção às diferentes maneiras de funcionamento de cada família” e dar abertura para conhecer a percepção da família de como percebe “[...] como cada criança mostra bem-estar em seus modos de aprender” (Piva, 2019, p. 77).

Ou seja, as informações da conversa com a família permite que muitos elementos do cotidiano e do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança até aquele momento, vividos no contexto familiar, possam ser compartilhados e contribuam para o planejamento da professora em sua postura e intervenção diante das manifestações de cada criança e, conseqüentemente contribuindo para que o acolhimento se torne tão específico nessa etapa. Dentre essas informações podem estar de problemas de saúde como a alergias e intolerâncias alimentares como de conhecimentos de modos agir da família com a criança de que a professora pode se utilizar e que gere bem estar para ela, como: adormecer antes no colo, necessidade de um “naninha” ou ter a mão ou um carinho para adormecer.

Outra forma de acolhimento está na documentação que se realiza do processo da criança e mais especificamente desse momento de chegada na escola, uma documentação cuidadosa e ética, feita pela professora. Uma documentação realizada em um processo de equilíbrio, pois não pode suspender a relação e a presença da professora com a criança, mas se

divide com a observação, o registro e a escrita para acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança e para posterior comunicação às famílias se for a proposta da escola. Além disso, pode compor uma estratégia de compartilhamento desse processo vivido pela criança em sua singularidade. A documentação assegura os registros que a professora constrói sobre as experiências vividas e como visibiliza a forma como cada criança viveu tais experiências, construiu seus conhecimentos, a partir das observações do que conseguiu registrar no momento, das fotografias, mas principalmente, como essa documentação serviu para a sua reflexão como professora. Para retomar, criar, desafiar e planejar outras propostas a cada criança e ao coletivo da turma.

Isso, no sentido de lembrar que a escola é um espaço público em que as crianças aprendem a viver o coletivo. Então, a documentação só vai ser potente se a própria escola de EI for este espaço/tempo que desafia, proporciona diferentes experiências de ampliação do conhecimento do mundo (o que as crianças precisam aprender sobre o mundo para melhor viver nele?), de contato com a natureza, animais, plantas, rio, mar, chuva, fogo, luz, etc...O planeta vai sendo apresentado para a pesquisa, de diferentes formas, para experiências variadas em que a professora é companheira de exploração e pesquisa. No final do dia, há tanto a contar, relatar e compartilhar.

No entanto, cabe destacar, diante da fala dessa professora, seu esforço em oportunizar uma escola como lugar de ser feliz e de ser criança, de viver a infância, são especificidades que serão também aprofundadas nas próximas seções. Além disso, a PPEI 8 expressa algo construído na EI, o desejo de aprender, como algo que ocorre nessa etapa das crianças e que entende que deveria perdurar ao longo dos estudos. Da mesma forma, a PPEI 8 fala com veemência do seu trabalho, convicção sobre o que acredita, com propriedade e defesa de sua docência ao afirmar do quanto se encanta em contribuir para o desenvolvimento delas e seu “superpoder” de incentivo à criança a não perder o gosto pela aprendizagem e que sente por às vezes não perdurar ao longo do EF e médio. Assim como, afirma os porquês da escolha profissional e compromisso com a docência ao dizer “Essa é a minha paixão e a razão de eu estar aqui, compartilhando essas experiências”. Com tudo isso, a professora enfatiza como a EI possui suas especificidades e como a continuidade do percurso educacional das crianças necessita de um olhar para as crianças como em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Por que isso acontece? Que práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas como continuidade a esse desejo de aprender? Como essa curiosidade como ímpeto das crianças pequenas se perde no decorrer dos processos de aprendizagem?

Diante disso e a análise do material, identifiquei quatro especificidades como fios de sentido mais fortemente tramados, consolidados e como movimentos de sustentação na Ciclotrama das docências dessas professoras: 6.1.1 O acolhimento e seus modos de acolher e ser acolhido; 6.1.2 A criança e seus direitos; 6.1.3 A escuta na relação professora-criança; 6.1.4 Dar presença na relação com as crianças.

### **6.1.1 O acolhimento e seus modos de acolher e ser acolhido**

O acolhimento e seus modos de acolher e ser acolhido como fio de sentidos de sustentação na docência dessas professoras, como especificidade, passei a identificar a partir dos nossos experimentos e experiências e que tiveram seus desdobramentos especialmente pelos exercícios do pensamento que fomos mobilizando nos encontros e nos registros realizados.

Viver e planejar o acolhimento na Educação Infantil sempre envolve expectativas e incertezas em suas peculiaridades, por isso se torna especificidade nas características que ele toma nessa etapa, seja nas relações que se estabelecem como na organização dos espaços para acolher as crianças e suas famílias e, ainda, em cada ação e intervenção que se faz com perspectiva de continuidade. Isso porque não se trata de acolher as crianças em um único momento do acesso à escola, mas em muitos momentos da vida cotidiana das crianças nesse espaço educativo, desde as chegadas, talvez de uma primeira experiência de separação dos vínculos afetivos familiares até as despedidas, no final de cada dia.

Por sua vez, Staccioli (2013, p. 28), em outras palavras, fala desse mundo da criança com o entendimento de que, acolher a criança envolve acolher seu mundo interno, “[...] suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”. No sentido de que, na Educação Infantil, isso significa reconhecer o tempo que as crianças dedicam para o brincar, para o simbólico, para o tecer relações com as outras crianças. Esse acolhimento não se contradiz a ação educativa, pois ao se acolher o que vem das crianças se está reconhecendo as exigências que vêm delas, que “a vida real também é cultural”, a vida cotidiana (Staccioli, 2013). Acolhimento é muito mais do que abertura para o diálogo e para o afeto; é o acolhimento das diferenças sociais e culturais que se expressam em muitos preconceitos e exclusões.

Nesse sentido, para Mortari (2018) ao iniciar sua existência, o ser humano coexiste e coincide com o estar exposto. No entanto, recebe o acolhimento que o protege dessa condição. Um acolher que inicia ao abrir os olhos para a luz e recebe o olhar de quem cuida da sua vida,

antes de um espaço e tempo, porque “[...] existem os gestos e as palavras de cuidado de quem acolhe o novo que vem ao mundo” (Mortari, 2018, p. 48).

Dessa forma, vejo o acolhimento se expressar como especificidade e como consolidado nas crenças das professoras pesquisadoras pelo modo como se posicionam em relação ao como o efetivam. Ainda, essa constatação que faço está relacionada ao como narram suas atuações, posturas ou situações do cotidiano vividos e do próprio compromisso profissional que demonstram ter ao como se acolhe e que acolhimento compreendem ser específico em suas docências. Ritscher (2013) afirma que uma postura acolhedora envolve um estilo acolhedor, planejado, e, para isso, é necessário o colocar em prática. No entanto, isso exige

[...] gerenciar, manter, reorganizar e renovar constantemente. São necessários cem olhos, antenas, faro, agilidade, flexibilidade, firmeza... Caso contrário, corre-se o risco de deixar que o acolhimento degenere em um espontaneísmo contraproducente (Ritscher, 2013, p. 19).

Nos encontros da fase I do LABDOC a compreensão em relação ao acolhimento é narrada pelas professoras em diversos momentos. Diante de alguns trechos de falas das professoras nos encontros, podemos reafirmar:

A importância do acolhimento está para as crianças assim como está para o profissional professor. Parece-nos, ainda, que o binômio cuidar e educar é indissociável; tão caro na Educação Infantil, também se mostra visível no modo como as professoras relatam atuar ao acolherem as crianças em todas as suas necessidades. O conceito de acolhimento, que antes ouvíamos mais em espaços voltados à saúde, toma força na escola, perpassando relações, espaços, tempos, respeito e escuta de crianças entre crianças, de crianças e adultos, de adultos entre adultos. Em um processo generoso, há o compromisso de conviver, um dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem de que trata a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para a etapa da Educação Infantil (Fabris; Piva, no prelo).

Da mesma forma, compreendo que “[...] ao acolher a infância que vive na criança, é preciso acolher a importância dos conhecimentos também”. Para isso, a atenção a “[...] rigorosidade com que deve se dar a formação de professores nessa etapa de ensino, considerando-se que ser acolhedora requer capacidade de escutar e agir com conhecimento profundo sobre a infância e seus modos de ser e aprender” (Fabris; Piva, no prelo) envolve esse olhar, para o exercício do pensamento sobre o que faz, ser possível.

No terceiro encontro da fase I do LABDOC, as professoras foram convidadas a ouvirem a história contada pela pesquisadora 2, intitulada *O coelho escutou...* de Cori Doerffelt

e instigadas ao exercício do pensamento a partir dos textos indicados para leitura<sup>63</sup>. Entendo aqui, que o acolhimento trata-se de um fio de sentidos que se torna especificidade na Educação Infantil porque assume características peculiares, além de perpassar a vida cotidiana em diferentes situações, o que aparecem nas narrativas das professoras nos trechos abaixo:

### Quadro 13 – Conexões sobre os modos de acolher na EI

Pesquisadora 1 - Então, essa história faz a gente viajar na nossa imaginação... Imagina as crianças, como seria? A gente gostaria de ouvir vocês. A partir da história do nosso tema de hoje, dos textos que vocês também leram, o que vocês conseguem relacionar? Gostariam de comentar com a gente? Alguma conexão que vocês conseguiram fazer. Alguém quer comentar?

[...]

PPEI 6 - Eu li o texto da Franco semana passada, eu estava aqui com o livro, porque eu comprei ele, mas eu não tinha começado a ler ainda. Eu e uma colega de turma ainda estávamos comentando **como é importante esses momentos assim, porque eles fazem a gente retomar essas leituras**. Porque às vezes a gente compra os livros e na correria do dia a dia a gente dá uma olhada assim, procura alguma coisa, mas não consegue fazer aquela leitura completa, procurando exatamente refletir sobre o que a gente está lendo e eu não vou dizer que eu não consegui ler os 3 textos completamente, mas assim, eu parei aqui e **lendo ele, hoje, eu fiquei pensando muito no meu dia de hoje com as crianças**, porque hoje a gente começou a **semana do brincar na escola**. Nessa semana mundial do brincar, então com a minha turma de pré-escola, que são os maiores. Meu dia foi muito acolhedor, digamos assim. Foi muito bom, assim eles chegaram e em vez de eu trazer as propostas prontas para eles, a gente sentou e construiu o cronograma com as crianças. Da semana do brincar, **as vezes a gente pensa em coisas mirabolantes e eles trazem ideias tão simples**, mas que a **gente às vezes esquece de contemplar no cotidiano da escola, não é?** E daí eu comecei conversando com eles, o que que era para eles brincar, então eles falaram que era se divertir. Fui fazendo perguntas assim para eles, quem é que brincava? Disseram que todo mundo podia brincar, tanto as professoras quanto eles. E a gente foi conversando, eu perguntei quais eram as brincadeiras favoritas deles e então, dentro das brincadeiras favoritas, a gente fez o cronograma e hoje eles escolheram brincar de esconde-esconde. Uma coisa super simples, mas que a gente, assim quando dá uma correria, dá aquela coisa muito da liberdade também para eles. Então nós fomos assim, brincar de esconde-esconde, eu com eles e a gente ajudando, porque tinha uns que ainda não sabiam brincar, não sabiam as regras da brincadeira e os colegas, ajudando, que tinha que vim na parede e bater o nome do colega. Não adiantava só encontrar, então a gente ficou ali um tempo da nossa manhã, brincando. E, no final da tarde, até um “aluno” eu estava indo na Secretaria devolver a gramepeadeira e um “aluno” adentrou correndo a secretaria para me dar um abraço. E eu falei para a colega: **Hoje ele está assim, empolgadíssimo, porque na hora da brincadeira ele me abraçou e disse assim: “Profe, tu é a melhor profe do mundo”**. **Porque a gente estava ali brincando com eles, não é?** E depois eu tinha prometido há uns dias que eles tinham falado de bergamota. Estavam falando alguma coisa de bergamota. E eu falei, eu vou trazer uma bergamota para vocês lá do pé de bergamota da minha mãe, e daí ontem eu fui lá, escolhi e trouxe para eles. Hoje nós sentamos no sol, depois da brincadeira e começamos com eles falando: “Nossa, parece uma abóbora”. Quando eles abriram, descascaram a bergamota, parecia uma abóbora e começaram a rir, dizendo assim que ela era irmã da laranja. Eles davam risadas e falavam que a bergamota era irmã da laranja. Daí elas falaram assim e do limão, e eu disse ah, do limão é primo, **começamos a brincar ali entre a gente e eles começaram a contar**. E eles estão com dificuldade nessa questão da quantificação e da contagem, porque eles estão completando 6 anos e alguns não conseguem contar até 10. Voltaram assim, sem conseguir, então eu estou sempre que eu posso nos momentos contando com eles, **a gente contou no jogo do esconde-esconde, não é?** Que alguns contavam assim, 5-9, vamos lá 1,2,3 e contamos gomos de cada bergamota e isso ali é muito natural, muito do cotidiano mesmo. **Não era uma proposta para quantificar as coisas, era no cotidiano mesmo e quantificando com eles**, num momento no sol, gostoso, com a bergamota, “lagartear”, brincando, não é? Vamos lagartear com a bergamota.

Fonte: Transcrição do 3º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

<sup>63</sup> Indicações dos textos estão detalhados na pauta do 3º encontro da fase I do LABDOC, no Quadro 7.

O que parece na fala da PPEI 6 é como as leituras indicadas sobre acolhimento a fizeram voltar a lê-las e a fizeram realizar algumas conexões em relação ao seu modo de atuar, acolher as situações do cotidiano das crianças e como os usou para contar suas experiências vividas com elas. Para Franco (2017, p. 974) ao “construir sua prática pedagógica”, a professora “está em contínuo processo de diálogo com o que faz, porque faz e como deve fazer”, o que dá sentido a uma das questões investigativas dessa Tese.

A partir da ação de uma criança, de ofertar um abraço e uma frase de carinho como agradecimento de uma proposta oportunizada, a professora se dá conta de como as crianças valorizam quando são respeitadas em suas opiniões, isso é acolher, acolher a participação das crianças. A professora, enquanto vai relatando o que viveu com as crianças, conta de um modo de acolher a participação delas em seu planejamento, e, ao mesmo tempo, assume uma postura de professora responsável pela intencionalidade, pois aproveita para devolver perguntas às crianças, de conteúdos próprios da faixa etária e da capacidade delas. Atitude da professora que podemos relacionar ao que Franco (2017, p. 968) entende como uma docência inclusiva, ao passo que reverbera quando a professora também se sente incluída “[...] em condições adequadas de profissionalização, de vida e formação”. Especialmente no sentido de acolher e incluir as crianças, “[...] também no processo de crescimento, formação e aprendizagem” (Franco, 2017, p. 967).

Ainda, essa postura acolhedora aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças aparece tanto quando a professora realiza a intervenção nas situações que instiga a contagem com sentido (brincadeira de esconde e esconde e os gomos da bergamota), em que as interações e a brincadeira são acolhidos como eixos do currículo - ações das crianças a partir do contexto cultural do sul e de apropriação pelas crianças como um conhecimento de mundo delas - que a professora lê porque conhece e está atenta aos detalhes do cotidiano; tanto quando se abre ao “estado de diálogo” (Biesta, 2020) ao que vem das crianças, de quem são e de quem é para abordar e intervir a partir de conhecimentos que entende que as crianças são capazes de construir.

O diálogo, no encontro, continua e o acolhimento se mostra ainda mais como uma especificidade da docência das professoras:

## Quadro 14 – Modos como realizam o acolhimento na EI

Pesquisadora 2 - Geralmente, **o acolhimento é entendido assim no senso comum, como acolher, aproximar, colocar no colo. Mas isso quando se é, se está numa sala, pode ocorrer de muitas formas**, não é? E acho que vocês experimentam todas elas. Se vocês pudessem falar um pouco, como é que vocês têm acolhido? Acho que os textos já deram alguma inspiração para vocês. Ver assim, que tipo de acolhimento vocês fazem ou podem estar fazendo mais um? Não há problema nenhum, não é? Geralmente, a gente faz mais um e aí que vamos ter tempo agora para a gente pensar em outras formas, não é?

PPEI 7 - Então, pensando um pouquinho assim, **tem uma questão também de modismo**, não é que agora a gente percebe que o termo acolher está substituindo o termo de adaptação? Eu não sei se nas outras escolas também. **Mas eu vejo assim nas formações e nas falas. Que não se usa mais tanto aquele período de adaptação no início do ano, mas o período de acolhimento. Isso foi um termo que mudou.** Há momentos em que eu penso que mudou para melhor, no sentido de que estás compreendendo que não é só aquela questão de adaptação, mas **é um acolhimento do todo**, não só aqueles primeiros dias da criança. **Mas às vezes eu vejo que também foi só uma troca mesmo de termo para parecer que está se dando conta de mais alguma coisa, mas que na prática algumas coisas não mudaram.** Isso é que nem é **a questão das modas pedagógicas que a gente vê.** Então eu entendo sim a questão da própria adaptação, não é? Antes da mudança de termos, assim, não é só um período de adaptação inicial, é diferente daquela adaptação que vai acontecendo durante o ano ou esse acolhimento que acontece o ano todo nos diferentes momentos. Mas, eu vejo que muitas vezes isso não acontece na rotina das turmas, isso me preocupa bastante, porque cada dia a gente, mesmo assim, cada dia está diferente, não é? **Tem dias que a gente chega na escola de um jeito, tem dias que a gente chega na escola do outro, tem as questões pessoais que estão permeando nosso dia a dia profissional e que vão influenciar na nossa chegada. Da mesma forma, as crianças, então é importante, a gente estar escutando elas. A gente está colhendo.** Eu tenho em uma das minhas turmas, uma menina que chega assim, eu sempre digo assim, até ao meio da manhã ela é meu “chiclé” e aí depois ela começa a fugir da sala. Porque ela tem isso, ela chega, ela não desgruda. Eu até tenho cuidado, às vezes ao me virar. Ela precisa desse tempo para conseguir brincar e é todo dia isso. É interessante assim, só que às vezes a gente até demora para se dar conta disso, no meio de todas as crianças, mas ela precisa. Ela chega todo dia e teve no começo até que não, mas ela ficou uns dias afastada por doença e depois quando ela voltou, ela precisa disso. Aí hoje de manhã ela chegou, e eu sempre estimulando vai brincar, vai, vai lá com o colega, outra colega convidou e daqui a pouco ela disse “Eu quero um colinho”. **Ela precisava, ainda não estava pronta para ir brincar. Aí ela sentou ali no colo e depois o outro menino veio me oferecer comida e a gente pediu para ela ir ajudar a cozinha e aí ela foi indo. Mas ela precisa sim, de um tempo bem maior que os outros quando ela chega e nós já estamos em maio. Eu acho que isso é o acolher diário, é ver como é que eles estão chegando.** Eu tenho um outro menino que ele chega com o pai, e aí ele chega, ele guarda a mochila. E aí o pai não vai embora porque ele diz “Um beijinho, beijinho, beijinho”. **Ele volta correndo para a porta e ele precisa dar aquele beijinho.** Depois ele vai para a janela para ver o pai saindo no portão. Todo dia ele faz isso. No sábado a gente teve sábado letivo, e a mãe trouxe e a mãe não está acostumada com essa rotina e a mãe foi embora e aí depois ele estava chorando e a outra professora que recebeu ele. Nesse momento eu não estava na sala, outra professora recebeu. E aí ela não tinha entendido porque ele estava chorando. Daí eu perguntei quem tinha levado. Daí eu fui lá e peguei ele no colo e me dizia o beijinho, beijinho, beijinho. Ele não tinha conseguido dar um beijinho da despedida. É isso, eu acho. Eu penso assim, nessa questão que a gente fala do acolher, **é acolher várias coisas que vão acontecendo e que é de cada um.** E como é difícil a gente se dar conta do que é de cada um, não é? Quando a gente está com 20 crianças na sala ou com 16 ou com 10, não é? Dependendo assim de cada realidade.

Pesquisadora 2 - PPEI 12, acho que é uma reflexão muito interessante, importante porque existe um professor Skliar que trabalha com inclusão, não vou lembrar exatamente que é um texto bem antigo dele, mas que ele vai falar daquilo que transforma e daquilo que muda para não mudar, não é? É só mudar o termo, não é? Mas a representação não muda, então o acolhimento, a palavra acolhimento diz muito mais do que adaptação? Mas às vezes pode ser que **ficou restrito esse período de acolhimento**, não é, que ajudou ainda mais a reforçar um período. **E não de que o acolhimento é durante todo o tempo e todo ano. Que nesse período tem uma especificidade.** Como diz a PPEI 7. Esse acolhimento aqui precisa olhar para outras questões, mas ele deve acontecer durante todo o todo o ano. A gente fica com essa criança, é bem interessante, PPEI 12 traz isso para a gente pensar. O quanto, **às vezes a gente muda os termos, mas não muda.** É que assim a gente veio trocando, e eu acho que quando as pessoas reivindicam essas mudanças, tudo bem, mas às vezes é assim, **através de reformas e tudo que vem e aí não muda a representação, não muda o significado disso na vida.** E aí é aquela coisa, mudar para não mudar. Acho que é bem interessante a gente pensar sobre isso.

PPEI 6 - [...] Esse universo infantil que o Staccioli fala, de **respeito**, não é? **Do que é da criança**. E eu também me coloquei muito assim que ele é também na mesma forma que eu senti isso, que eu trouxe na vez passada do Antônio Nóvoa que ele falou que **os professores não precisam carregar o mundo nas costas**, alguma coisa assim que ele falou eu senti isso também do Staccioli que ele fala, não é? Que nem sempre é tranquilo, porque às vezes a gente fala como se fosse uma coisa muito tranquila e é isso que a PPEI 7 traz também, tipo que não é fácil, é um esforço muito grande que a gente faz. E daí ele lista muitas coisas e o confiar muito. E eu sinto muito isso, que **às vezes eu confio muito nas crianças e eu vou dando liberdade e quando eu vejo aquilo já começou a sair do controle** assim, não é? E eu tenho que retomar. Tanto que as combinações que tem na turma foram feitas com eles e eu lembro eles o tempo inteiro: “Não fui eu que disse, foram vocês que construíram comigo. Eu anotei aqui o que vocês me disseram e vocês não estão cumprindo. Uma coisa que vocês criaram”. É um compromisso que eles têm, de desperdiçar o momento oportuno de pensar assim, nossa. Eu gostei muito disso, que ele trouxe assim, porque daí a gente **às vezes lê também só coisas que dão certo em determinados livros**. Assim, **só coisas que aí parece que tu te esforças, te esforças, e não consegue fazer chegar naquele nível**. E quando eu li essa parte aqui também não é, dele falando **que não é fácil e que às vezes acontece tira também isso da gente de que não é só com a gente que acontece isso, de que acontece também com quem pensa nesse acolhimento e eu sinto assim, que ter essa acolhida e essa aposta assim de liberdade das crianças, de fazer aquele espaço com eles, não ser tão diretivo assim, nas construções e de ser o detentor, aquele professor detentor do poder mesmo dentro da sala, de construir as coisas com eles, é muito mais difícil**. Porque **se a gente diz que é assim e pronto, é muito mais fácil, não é? Se a gente dá liberdade de ouvir o que todo mundo vai falar, de construir com eles as coisas, de errar, deixar eles errar também**, não é? E ter o acerto de olhar, com essa liberdade deles, é bem mais difícil, mas eu gostei bastante dessa parte aqui, porque eu acho que traz isso assim, para gente de que **não é só com a gente que acontece isso**.

Fonte: Transcrição do 3º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

Instigadas a contarem sobre os modos como realizam o acolhimento em suas docências, as professoras relatam pontos que passaram a perceber e sentir. A PPEI 7 quando fala da terminologia, questão que também aparece na epígrafe desta seção pela fala da PPEI 6, mostra uma inquietação em relação a termos que surgem na docência e que acabam se perdendo pela má compreensão e seus sentidos. A professora questiona a mudança da nomenclatura de acolhimento para se referir ou substituir o processo de adaptação, que entende, ao mesmo tempo ter mudado para melhor, acolhendo de modo mais amplo o que acontece todos os dias, inclusive a si mesma, quando fala que a depender do dia está também se sentido de outros modos, observa seu uso como “moda pedagógica”, pois na prática entende que não se muda a relação e, nas práticas de algumas professoras não acontece o acolhimento como um acolher o todo e com suas especificidades. De toda forma, também entendo não ser possível um termo substituir o outro pois os vejo a partir de conceitos distintos. Enquanto o acolhimento engloba uma dimensão mais ampla e macro da escola, visto como contínuo e permanente, a adaptação acontece em situações mais pontuais e a vejo como uma transição dentro de um processo de acolhimento.

Para colaborar com esse pensamento, Staccioli (2013, p. 25) afirma que “O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar”. Nesse sentido a adaptação, ou a “ambientação”, termo cunhado por Staccioli (2013), envolve olhar para o agir das crianças nas situações cotidianas, nas relações que elas

estabelecem, aos pensamentos que envolvem suas ações e como desenvolvem as constantes reelaborações tanto em relação às demandas familiares como escolares recebidas. Isso significa, muito mais do que criar estratégias apenas para o processo de adaptação das crianças, a partir de uma concepção de que são elas que precisam se adaptar, pois exime dos adultos a responsabilidade em criar as condições, enquanto coletivo de profissionais da escola, para que todos se sintam acolhidos, inseridos, incluídos, aceitos pela professora e colegas da forma que é, com seu corpo, seu jeito de falar, caminhar, ser criança. No entanto, o processo de adaptação se torna respeitoso quando é vivida como acolhimento, em que se organiza tempos gradativos para cada criança e se utiliza estratégias, enquanto proposta de escola para esse momento, com algumas das mencionadas acima. Por conseguinte, entendo a adaptação como um dos momentos do amplo conceito de acolhimento e sim, vejo também como uma problemática quando apenas se mudam nomenclaturas no discurso pedagógico, como bem demonstra preocupação a PPEI 7, pois tudo o que as próprias professoras concebem como acolhimento e que discorro nessa seção, se perderia. O que torna o acolhimento especificidade da Educação infantil? Pois, o acolhimento é necessário em todas as etapas do processo educativo, inclusive no Ensino Superior e Pós graduação. Mas, com certeza, esse acolhimento se dá com outros fios de sentido. Então, é importante esse cuidado. Acolhimento para quem? Onde? Quem são as pessoas envolvidas, crianças de qual faixa etária, que nível ou etapa da EI ou Educação Básica? Adolescentes, jovens, adultos? As formas precisam ser criadas a partir desses dados e do conhecimento dos sujeitos, precisa fazer parte do processo educativo e como tal planejado e avaliado.

E, nesse sentido, a terminologia do acolhimento se trata de um processo de acolher as crianças, as famílias, os professores e pares na escola, os educadores que trabalham em outras funções na escola, permanentemente, cotidianamente, continuamente e por isso envolve uma ideia mais ampla de atuação. Por sua vez, as crianças são o elo para tecer essas relações e levam para a escola esses sinais de suas experiências das diferentes situações que vivem, que precisam ser reconhecidas e valorizadas (Staccioli, 2013) e, dependem de uma mudança de postura do adulto.

Ao mesmo tempo em que a PPEI 7 compreende essas mudanças de terminologias como dificuldade, ao narrar sobre os modos como entende que o acolhimento acontece com as crianças, relata dois episódios que mostram uma relação atenciosa, sensível e acolhedora em seu modo de atender às características, manifestações e necessidades diárias das crianças. Um olhar para o todo, o coletivo, mas um olhar singular, de quem constitui vínculo, de uma profissão que atende ao mesmo tempo 20 a 25 crianças, no caso dessa professora que atua na

pré-escola, e do esforço complexo que envolve esse acolher, na especificidade da docência e de cada criança. O que, para Staccioli (2013, p. 29), significa a indissociabilidade entre acolhimento e ação educativa, pois se acolhe o previsível, o não dito, pelo conhecer cada criança, “[...] com base na vida real, no cotidiano e nas reais exigências das crianças”. Isso não significa, para o autor, se submeter aos eventos casuais, mas [...] reconhecer que a vida real também é cultural - ou pode assim sê-la -; é reafirmar que “dentro” dos campos do cotidiano amadurecem os diversos campos da experiência [...]” (Staccioli, 2013, p. 29).

Um acolhimento que, nem sempre é tranquilo, nas palavras de Ritscher (2013), no livro de Staccioli (2013), o que levou a PPEI 6 a se perguntar sobre alguns acontecimentos que também vive com as crianças e da sua postura, demonstrando ter se sentido acolhida e se identificar com especificidades da sua docência. No texto que discutimos, Ritscher (2013) enfatiza que a professora é levada a questionar-se frequentemente sobre sua postura pois, às vezes, lhe acontece: “confiar muito e depois ver a situação fugir do controle” em momentos com as crianças, por exemplo. Ou, “desperdiçar um tempo oportuno; perder a paciência e agir de modo excessivo; ser muito diretiva; propor algo que não provoca interesse” pelas crianças; “antecipar-se e atropelar o momento de descoberta das crianças; não entender as referências implícitas ou a situação emocional de uma criança; não encontrar uma resposta adequada” (Ritscher, 2013, p. 21).

Isso não significa restringir o acolhimento aos comportamentos e atitudes das crianças, pois se trata de um conceito mais amplo, que envolve uma abertura ao outro em relação aos seus conhecimentos e manifestações de como aprendem e se interrogam pelo mundo, por exemplo. Um acolhimento na postura e atitude de acolher às perguntas das crianças, do adulto mais experiente, com grau de intervenção que auxilie as crianças a encontrarem formas de resolver seus questionamentos e ampliar seus conhecimentos, buscar ferramentas e criar soluções e respostas ao que busca conhecer.

Nesse sentido, a narrativa da PPEI 6 fala do processo de (de)formação ao exercer o pensamento crítico em relação ao conceito de acolhimento, ao demonstrar tomar consciência de outra camada de sua docência, se permitindo errar, porque o erro faz crescer em sua docência, se permitindo pensar que não existem receitas, que nem tudo acontece como o esperado ou a expectativa. Com isso, na fala da PPEI 6 vejo esse aspecto referenciado por ela como uma das tramas ou ramificações que emergem nas falas das professoras a partir dos experimentos pedagógicos ou das experiências pedagógicas no LABDOC para suas docências.

Outro ponto que chama a atenção é quando a PPEI 7 comenta “Porque ela tem isso, ela chega, ela não desgruda. Eu até tenho cuidado, às vezes ao me virar. Ela precisa desse tempo

para conseguir brincar e é todo dia isso. É interessante assim, só que às vezes a gente até demora para se dar conta disso, no meio de todas as crianças, mas ela precisa”. Ela se refere a uma criança que possui uma peculiaridade em seu processo de adaptação na escola e como, com a leitura que faz de suas atitudes, as respeita e as acolhe, porque entende sua necessidade de estar próximo dela como adulto, como quem ela confia. Por sua vez, a PPEI 7 demonstra uma “docência como ato pedagógico”, que Castro (2016) defende, de uma professora que valoriza a “relação de cuidado”, para o bem-estar da menina porque pensando no acolhimento como especificidade ele passa por relações de cuidado, no sentido de que “[...] não é possível estabelecer a prática pedagógica apenas pela relação ensino-aprendizagem[...]” (Castro, 2016, p. 63).

O modo de acolher as crianças e as famílias da escola surge nas nossas discussões em diferentes situações, além de ter sido uma especificidade que as professoras haviam trazido na fase I do LABDOC e que mostram ser crucial em suas docências. Nos trechos do segundo encontro da fase II do LABDOC, com indicação de leituras prévias<sup>64</sup> e um excerto selecionado e lido como disparador para o debate, as professoras narram alguns aspectos que trago à baila:

#### Quadro 15 – Modos de acolher as crianças e as famílias na EI

Pesquisadora 1 - [...] Como é importante... E a gente tem essa **responsabilidade de acolher esses olhares. Quer ler, PPEI 6?**

PPEI 6 - “Esse **modo de acolher os bebês a partir da leitura de suas linguagens** possibilita a reinvenção da prática educativa na creche. Nesse entendimento, a **atenção dispensada aos bebês** torna-se imprescindível, tendo em vista **conhecer suas demandas, sentimentos e modos de constituição** enquanto sujeitos que **partilham um espaço de vida coletiva**” (Carvalho; Radomski, 2017, p. 45).

PPEI 6 - Eu tenho um exemplo. Semana passada estava aquele chove e não chove, e o dia até estava bonito, e eu já estava preocupada com esses dias de chuva: Vai ter menos pátio. E aí eu quero aproveitar o máximo que eu posso, na rua. E aí a gente tinha ganho alguns pneus e a minha proposta era fazer no pátio, tinha que ser um lugar amplo, para botar os pneus, os tapetes e enfim, e eles prepararam tudo e nisso começou a chover, só que nos outros dias que tinha chovido estava calor e tudo bem a gente continuar brincando, mas agora já está mais friozinho, tem aquelas outras preocupações, aí eles ficaram tristes que tinha que sair porque começou a chover e acabar a brincadeira. Eu perguntei: **“Tá, mas o que que a gente pode fazer? Porque está tão legal, vocês estão fazendo as coisas tão legais”**. E eles: “vamos levar tudo para sala”! E eu, na minha cabeça - mas tem a mesa, tem tudo, não tem espaço. E eles: “Não, porque a gente empurra as mesas, que nem a gente faz sempre”. **A gente faz sempre, por que que na minha cabeça não poderia naquela hora?** Eles foram, empurraram tudo, as mesas para o fundão e a gente conseguiu fazer na sala. Aí parou de chover, levamos para a rua de novo, aí começou a chover levando tudo pra sala de novo, mas até isso foi legal sabe que essa “bagunça” entre aspas, **porque eles se organizaram**, eles fizeram tudo organizadinho e **eu só ouvi eles porque até então eu ia acabar com tudo ia parar ia fazer outra coisa mas daí eles deram uma ideia ótima**.

Pesquisadora 1 - Que bacana! Obrigada por compartilhar, porque fiquei pensando assim que às vezes é bem isso, a gente vem com toda a proposta de coisas que a gente quer continuar, que eles vinham vivendo. Enquanto **eles também têm soluções para as coisas**. E quando tu fala eu fico imaginando como era a minha docência,

<sup>64</sup> Indicações dos textos estão detalhados na pauta do 2º encontro da fase II do LABDOC, no Quadro 9.

quando eu trabalhava na escola muito tempo atrás. Eu trabalhei algum tempo na pré-escola. Muitas vezes o meu projeto, a minha proposta com eles era a partir da minha cabeça, assim do que eu achava que era importante. **Eu acho que é isso que a gente precisa pensar, o que é da nossa competência, que conhecimentos que eu preciso saber para trabalhar com cada faixa etária. Destes condições para as crianças se autogerenciar, dar suas soluções para as coisas, porque eles sabiam que tu ia topar, porque já fez em outros momentos, porque tu és uma professora que chega e deve mudar as coisas de lugar junto com eles, pensando junto.** Então eu acho que quando eles te conhecem, isso fala da sua docência, como tu exerce, se relaciona com eles. Não sei se eu estou fazendo uma leitura equivocada...

PPEI 6 - Eu li o texto do currículo e ele fala muito dessa construção do currículo dos bebês nessa relação com eles. Eu acho que é bem forte isso que também é um pouco do que traz o texto que foi discutido antes **quando fala da gente interrogar um pouco também os documentos. Tipo o que serve para nós e o que não serve, que também a gente tem que fazer essa leitura da nossa realidade e lá na escola é uma discussão muito ampla que se tem assim referente à data comemorativa que é uma coisa que eu acho que faz parte de todas as escolas de EI, trabalhar a data comemorativa, não trabalhar, a cobrança de se trabalhar.** E eles estavam brincando na cozinha da sala assim, **eles fazem o chimarrão enquanto eles brincam e eles vêm e servem pra gente.** Daí, semana passada nós, brincando, eu ali com eles, vieram me serviram chimarrão. Eu peguei e me dei conta que eu nunca perguntei se eles queriam tomar o chimarrão na sala, se eles costumam tomar chimarrão. **A gente faz chimarrão lá na Semana Farroupilha uma vez por ano como uma data comemorativa e eu perguntei: “Vocês gostam de tomar chimarrão? Vocês querem tomar chimarrão?” E eles responderam que sim, na minha turma de 3 anos.** Eu disse: “Então amanhã nós vamos fazer uma roda de chimarrão”. Daí levei e ficamos conversando, e no meio da roda a gente resolveu que ia comer pipoca. Uma tia foi no mercadinho na frente, comprou pipoca e a gente ficou conversando de coisas que eles gostavam de fazer em casa com a família e foi assim tão natural aquilo deles irem passando o chimarrão para o colega e eles estavam tão felizes com aquele momento. **Eu trago fruta de casa e partilho com eles.** Agora eles **estão trazendo fotos das árvores que eles têm em casa e partilhando com os colegas as frutas que eles conhecem de casa também.** Então esse olhar é muito importante. Daí eu estava me lembrando que hoje eu estava na pracinha e falei para os colegas assim, nossa, com esse calor dá vontade de comer um açaí. Quando eu vejo, vem minha “aluna” com um potinho de areia: “Trouxe um açaí pra ti”. Então, **a gente vai se conhecendo e se apropriando muito assim uns dos outros nesse cuidado com as crianças, é bonito essa relação que a gente estabelece com eles.** Assim que nem a PPEI 4 falou, eles **acabam nos conhecendo e a gente à eles, mas eles à gente também.**

Fonte: Transcrição do 2º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

Nesses excertos se vê o acolhimento das “soluções” das crianças para algo inusitado no cotidiano, ao o que pensam e encaminham as crianças em suas formas de ser e fazer. Além disso, na narrativa de como procedeu nas situações a PPEI 6 demonstra modos de acolher as manifestações das crianças que se expressam na consideração do estar na natureza como elemento importante às crianças, o que permite a flexibilidade no espaço previamente estabelecido no planejamento da professora, a partir da escuta das crianças, no oportunizar a participação delas como capazes de tomar decisões e encontrar soluções para o cotidiano e a experiências no coletivo, na postura acolhedora da PPEI 6, na consideração da cultura não como conteúdo estanque e sem sentido às crianças mas como patrimônio histórico e que diz da cultura, mas do individual da criança e das famílias, sem ferir os valores da mesma. Diferente de outras datas comemorativas que entram como festivas na escola e que ferem a religiosidade das famílias, as estruturas familiares das crianças e que as constroem. Ou, ainda, ações que contradizem a sustentabilidade e acabam incentivando o consumo.

Além disso, a PPEI 6 menciona como o texto lido a fez pensar sobre o currículo para os bebês e como o modo de exercer a função professora ou o modo de planejar pode ser questionado e, da mesma forma, exige fazer escolhas. Aspectos que irei abordar como mais um fio de sentidos de suspensão, na especificidade intencionalidade pedagógica na ação de planejar e fazer escolhas.

Ao final da última fala acima, a professora enfatiza como a docência é potente porque oportuniza a construção do conhecimento de ambos, na escola, com seus pares, com as crianças e a partir da observação do que fazem, do como realizam suas escolhas ou manifestam seus desejos que podem ou não ser acolhidos porque a decisão acaba sendo do adulto, que detém e precisa assumir essa responsabilidade pela posição que se encontra, de professora. Uma relação de cuidado que acolhe o que vem das crianças, de cuidado com a cultura das crianças, de construção de pertencimento àquela comunidade, oportunizando a ida ao mercado comprar pipoca, por exemplo. Uma proposta de aproximação e respeito à cultura das famílias e que acolhe as experiências que vivem com a mesma.

Como continuidade, a especificidade do acolhimento volta às discussões, momento em que as professoras vivem primeiro a parte geral do encontro e na sequência são convidadas a comentarem sobre o encontro presencial em que foram desafiadas a criar a Ciclotrama da docência coletivamente. Sobre a criação das Ciclotramas, seja a coletiva ou as individuais, apresento na seção 6.4.

Segue trechos da discussão que realizamos no 6º encontro LABDOC 2023:

#### Quadro 16 – O acolhimento na Ciclotrama da docência coletiva

Pesquisadora 1 - [...] Nesta cultura também, refletindo sobre o que a Pesquisadora 2 foi trazendo, sobre **como fomos nos constituindo na docência da EI, que é uma docência relativamente jovem**, não é? Devido a todas as mudanças ocorridas não apenas na legislação, mas quando a EI passou a fazer parte da educação básica. Quando percebemos que naturalizamos algumas práticas que aprendemos na cultura de EF, e, aí, estávamos pensando um pouco, fazendo uma provocação para as meninas falarem mais sobre isso. A PPEI 11 está dizendo que ela acrescentaria a palavra "acolher" também. Quer falar um pouco mais sobre isso? Qual é o significado que o "acolher" tem para você? Alguém quer comentar algo sobre alguma outra palavra? Qual delas vocês valorizam na prática de vocês? Está mencionando "acolhida". Se a gente pensar, **a palavra "acolhida", "acolher" e "acolhimento", cada uma delas pode ter concepções diferentes?** Ter um olhar distinto. Como acolhemos uma criança, não apenas no início do ano, mas, também, quando ela está adaptada? O que significa esse acolhimento diário?

PPEI 11 - É, eu acho que o acolhimento, **acolher vai além da criança, é acolher a família**. É termos o **acolhimento diário** deles, da forma como eles chegam para nós naquele dia, naquele momento, nas suas diferenças. Acolhimento do humor deles, a acolhida é também do momento. É olhar para aquela criança, conseguir ver como ela está, o que ela está pedindo, o que ela está solicitando para nós. Às vezes, não é na forma como ela age ou na maneira como se apresenta para nós, porque **muitas vezes os sentimentos e emoções não estão sabendo expressar**. É de outra forma, às vezes com "agressão", às vezes com choro. Se conseguirmos proporcionar esse acolhimento, esse olhar, essa escuta para essa criança, eu acho que é muito importante, é uma palavra-chave na minha docência agora.

Pesquisadora 1 - Obrigada. E que ótimo! Que as crianças encontrem professores e pessoas, não é? Humanas, que se deem conta disso e assumam isso como muito relevante na EI. Não é só na EI, não é? Mas está muito ligado àquilo que você relatou no grupo, PPEI 11, não é? **O quanto acolher está relacionado ao processo de aprendizagem. Aos tempos que as meninas colocaram na ciclotrama e que são diferentes para cada criança. As crianças têm tempos diferentes.** E eu fico pensando o quanto isso é importante. Olhando todas essas palavras que as meninas escolheram para pensar e ser especificidades da docência na EI, **o quanto está carregado pela ideia de criança, a concepção de criança que vai depender muito da visão de criança de cada professora, para eu ser essa professora na EI e conseguir considerar os tempos, as infâncias.** O que isso significa, não é? A PPEI 3 está mencionando o protagonismo das crianças no chat, e, talvez não sei se ela está se referindo apenas às crianças ou também aos professores, não é?

PPEI 3: Também é o professor.

Fonte: Transcrição do 6º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

O que se observa na narrativa da PPEI 11 é o que na fase I do LABDOC também foi alvo de discussão e, da mesma forma, a professora corrobora as colegas que escolhem para a Ciclotrama da docência coletiva o acolhimento como especificidade da docência na Educação Infantil. Ela reforça como o acolhimento acontece diariamente e é singular. Além disso, traz o elemento da observação, do olhar para o não dito pelas crianças e que, para essa leitura ocorrer, de ler as necessidades delas, envolve esse acolhimento interessado, de quem convive e se importa com o outro, como ato de humanidade. Uma criança com o direito de ser acolhida em seus sentimentos, mudanças gestuais e de atitudes. Da mesma forma, de posse dessas informações, elas podem servir como alertas para a professora, aliada a sua sensibilidade de escuta, para atender com maior respeito os ritmos ou outras necessidades das crianças.

Pelo exposto, conceitualmente, a especificidade do acolhimento e os modos de acolher e ser acolhido como fio de sentidos de sustentação da Ciclotrama da docência na Educação Infantil, significa assumir uma posição, uma atitude e uma disponibilidade contínua e permanente de professora para atender às manifestações emocionais e de aprendizagem das crianças, como direito em um protagonismo mútuo.

Ainda, envolve uma escola de Educação Infantil comprometida com sua função social, de construção em comunidade, em cooperação, porque “Apoiada por um clima de proximidade com as famílias e com a cultura em que está inserida, ela pode construir um sentido de acolhimento respeitoso das crianças dentro e fora de seu espaço institucional” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 24). Nesse sentido, trata-se de um acolher no constituir da relação com as famílias e de proporcionar as condições de tempos, espaços e materiais de modo que todos se sintam acolhidos. Por sua vez, para acolher, a professora precisa se sentir acolhida profissionalmente, bem como sentir-se valorizada em sua ação pedagógica e na complexidade que sua docência.

Por tudo isso, entendo o acolhimento como diverso e fio condutor de continuidade nos demais níveis de ensino e um conceito que necessita ser olhado na especificidade para cada um deles. Por isso, chamo atenção ao que a BNCC (Brasil, 2017, p. 53) orienta ao tratar da transição da EI para o EF, mas que vejo como responsabilidade e compromisso de todas as etapas:

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

No entanto, o acolhimento se torna específico como fio de sentidos na Educação Infantil por tudo o que analisei até aqui: pelas ações e postura da professora diante das características e concepção de criança; pela atenção individualizada aos seu processos de aprendizagem e desenvolvimento que são diferentes em termos de necessidades; porque se trata de acolher os “recém chegados” (Arendt, 2022); porque se funde e se alia a outras especificidades, em fios de sentidos para o modo de conceber a infância e acolher as diferentes infâncias que as crianças vivem; pelo grau de dependência que um bebê apresenta e, conseqüentemente, exige outra ação pedagógica da professora, para atuar de modo que o bebê se sinta acolhido, seguro, que gere confiança e se construa vínculo; pelo grau de envolvimento e disponibilidade corporal da professora (sobre isso trato em outra seção com maiores detalhes); pelo respeito aos tempos e ao modo peculiar ao como cada criança aprende e manifesta suas curiosidades; pelos modos como as crianças interpelam o mundo nas diferentes faixas etárias.

Enfim, realizar esse acolhimento também carrega crenças e concepções para viver outras especificidades e que estão emaranhadas na Ciclotrama das docências das professoras pesquisadoras como fios de sentidos interligados e que analiso na sequência. No entanto, por uma questão de organização escolho esse, mas que não significa estar em algum grau de importância maior ou menor como fio de sentidos de sustentação que nomeio. Pelo contrário, os vejo em uma imagem de cordões tão fortemente espessos mas que se emaranham na atuação de cada professora.

### 6.1.2 A criança e seus direitos

Ser criança com seus direitos reconhecidos e respeitados é um fio de sentido que assegura, dá sustentação para as docências na Educação Infantil. Cada professora precisa conhecer e viver com as crianças o processo educativo ciclotramando-se com esse fio porque envolve olhá-las e respeitá-las em cada singularidade e infâncias.

Afirmar que a criança e seus direitos como especificidade em fio de sentidos de sustentação a partir da leitura das transcrições do que as professoras expressam e se posicionam não significa desvinculá-los dos demais fios de sentidos ou hierarquizá-los, pois também se interconectam nas falas das professoras no fio da Legislação e das normativas. No entanto, escolhi desfiá-lo nesse grupo de sentidos por entender que compõe diretamente a docência na EI, a partir dessa compreensão dos direitos da criança e de ser criança decorrem os outros fios que compõem as especificidades da docência na EI.

A(s) criança(s), pessoa(s) de direito e modos de nos interpelar, de interrogar o mundo, na sua inteireza, é curiosa e encantada pela vida e pelo prazer de descobrir cada detalhe que a rodeia. Por isso, na docência da professora na Educação infantil e, a partir do que apresento no Capítulo 3, sobre as crianças no contemporâneo aliado aos seus direitos expressos na BNCC (Brasil, 2017), entendo o quanto o direito de ser criança como especificidade em fio de sentidos de sustentação corrobora a orientação das DCNEI (2009a, p. 19, grifos nossos):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, **é sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, **constrói sua identidade** pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e **constrói sentidos** sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Por conseguinte, trata-se de uma concepção de criança, considerada “o sujeito do processo de educação” (Brasil, 2009a) e, por isso, sujeito de direitos. Nesse sentido, cabe pensarmos como o direito de ser criança se torna especificidade como fio de sentidos dessa docência. Mesmo o ECA (Brasil, 1990) considerando crianças até 12 anos de idade e, por conseguinte, deveriam ter garantido esse direito no percurso escolar até o final do EF, pelo menos, o modo de garantir esse direito na Educação Infantil na docência da professora dessa etapa possui especificidades. Isso porque, mesmo que envolva, anterior a cada ação da professora, uma concepção de criança, o modo de garantir esse direito e se relacionar com as crianças se tornam especificidades pelas características etárias delas. Um bebê, por exemplo,

necessita de cuidados muito específicos quanto à higiene, alimentação, sono, além de uma organização de espaço diferenciada, de materiais específicos, de intencionalidade e de intervenções que a professora vai escolher para agir e planejar o que propor.

Assim, ao olharmos para os documentos legais, por exemplo, e “[...] as concepções ali expressas, compreenderemos que o respeito aos ritmos e saberes das crianças mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas” (Barbosa *et al.*, 2016, p. 18). Quanto a essa mobilização, acrescento a docência, como um processo autoral que torna a professora única na sua profissionalidade.

Diante disso, os direitos dos princípios políticos, já mencionados, que envolvem os direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática, além dos direitos civis, humanos e sociais nomeados nas DCNEI (Brasil 2009a), no âmbito da garantia deles nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, estes estariam cumprindo plenamente as funções sociopolíticas e pedagógicas da escola de Educação Infantil, além de estratégias adequadas para que as crianças os usufruam.

Por sua vez, unem-se a esses direitos, os antirracistas e antidiscriminatórios a serem respeitados e assegurados às crianças pela sociedade e, ainda mais, pela escola. É com esses argumentos que me alio às professoras pesquisadoras dessa pesquisa na sustentação do direito das crianças serem crianças na escola, entendido por elas como uma continuidade da vida, da infância, de ser o que são pela especificidade de ser quem são, no tempo cronológico e característico de desenvolvimento em que se encontram. Com isso, eu identifico e nomeio, a partir das falas e registros das professoras pesquisadoras, em nossos experimentos e experiências nos encontros formativos do LABDOC, a especificidade do direito de ser criança como fio de sentidos de sustentação na Ciclotrama das docências.

Isso envolve pensar algumas questões: Para qual criança as professoras exercem suas docências? Que histórias mobilizam e desejam viver com elas? Quais linguagens das crianças são reconhecidas e ampliadas por elas? Que ideia ou concepção de criança as professoras defendem para sustentarem a luta expressa pelo direito de elas serem crianças? Em que condições essa defesa acontece nos contextos educativos em que as professoras atuam? Como esses direitos se revelam nas docências da EI? Uma docência complexa a cada novo ano letivo, em um encontro com o outro, criança, que a professora não sabe exatamente como vai agir.

Nesse contexto, a partir do documento elaborado para a turma no ano letivo de 2023 e compartilhado pelas professoras, nomeados de modos distintos<sup>65</sup>, por elas, selecionei trechos

---

<sup>65</sup> Nesse contexto, não entro no mérito dos significados de cada termo e muito menos ao como e, se tais documentos são utilizados nas Docências das professoras na Educação Infantil, mas como escritos que

em que as concepções de criança são mencionadas e reveladas como uma especificidade da ação pedagógica das professoras. Abaixo, excertos do que a PPEI 6 cita na Carta de Intenções, nome que nomeou para o documento compartilhado no moodle, de sua turma do Infantil 3.

Quadro 17 – Relação que a PPEI 6 estabelece com as crianças em sua docência

PPEI 6 - **Não me basta narrá-los como meninos e meninas, eles são para mim crianças com personalidades, nas quais vejo potenciais, com os quais me relaciono de diferentes formas.** Gosto de pensar em uma frase de Johann Wolfgang von Goethe “Tratem as pessoas como se elas fossem o que poderiam ser e você as ajudará a se tornarem aquilo que são capazes de ser”. **Quero que se vejam capazes de ser o que desejarem.** Elas fazem barro, elas percorrem entre os quintais, elas observam os bichos, elas colhem folhas para fazer comidinha, elas querem tocar a chuva, elas comemoram o sol, elas olham por cima da grade para o lá fora, ou por baixo de um portão, **elas querem descobrir o mundo.** E nessa reflexão, juntamente com estudos em um contexto pós-pandemia me fizeram fazer algumas perguntas a mim mesma como professora, mas acima de tudo como ser humano, quais formas de educação estamos priorizando aos nossos pequenos? Será que devemos corroborar com uma conduta de sociedade que vem apostando cada vez mais cedo no **individualismo e na competitividade?** Ficaremos condenados ou condenaremos nossas crianças a crescente passividade frente às telas e aos mecanismos de consumo? Ou vamos unir forças e apostar em seres de convívio social, que pertencendo à um mundo muito mais complexo, cheio de vida, de organismos interdependentes, aprendem a conviver, ter tempo de observar, fazer perguntas, ter pausas, ver de novo, de outro ângulo, dialogar, sentir com todos os sentidos as experiências através do corpo que é naturalmente pesquisador, curioso ao mundo que o cerca?

[...]

Eu já me respondi a essas questões, através da escolha de uma prática que contempla uma infância rica de brincar na natureza, ao ar livre, de experiências sensoriais, de seguir as crianças em seus passos pela descoberta deste pequeno lugar no mundo para além das portas da sala, essa é a minha escolha. **Os quintais são espaços onde os direitos de aprendizagem são vivenciados BRINCAR, CONVIVER, PARTICIPAR, EXPRESSAR, EXPLORAR e CONHECER-SE.** Não à toa nossas crianças estão fascinadas por ter encontrado um caracol no quintal da escola e estar lhe dando abrigo em um terrário em nossa sala. Que carinhosamente recebeu o nome de Mamãe, em votação, que as crianças lhe colhem folhas, lhe dão água, levam ao sol, tem perguntas e mais perguntas sobre ele ou ela, ainda não descobrimos.... Mas, **iremos descobrir juntos,** pois essa jornada é para além do hoje, é um convite para **repensarmos as formas de viver e conviver do homem com a natureza.** E esse convite é para a comunidade, é para a professora que quero ser para nossas crianças, é para todos e todas. E para isso, **desejo transformar os quintais em grandes laboratórios de descobertas, de brincadeiras, de interações que possam oportunizar às crianças vivências transformadoras de si e do mundo. Descobrir quais caminhos nossas crianças vão tomar por essas formas de ser e estar nessa escola, nesses quintais, o que elas observam e investigam, é a minha intenção.** Como se forma essa identidade das infâncias na escola, através destes espaços e das possibilidades das crianças estarem neles? Afinal, **não basta ter os espaços, é preciso estar com elas, observá-las, como adulto propor experiências mais amplas através de um fio condutor, entre conhecimento e interesse da criança e o conhecimento cultural humano e a natureza.** Surpreender entre o inédito e o trivial, afinal a vida é assim, um dia nos arrebatava com experiências incríveis e em outros paramos para observar o vento balançar as folhas, e percebemos que a **pausa é igualmente incrível e necessário,** observar os ciclos que regem a vida do planeta, dia e noite, verão, outono, inverno, primavera, vida e morte, plantar, regar, germinar, florescer, o ir e vir do tempo, que é **tão bonito na infância e passa tão rápido.**

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Carta de Intenções do Infantil 3 (2023, grifos nossos).

A PPEI 6 registra em sua Carta de Intenções da sua turma de 3 anos algo que chama atenção. Demonstra reconhecer sua ação educativa em uma docência relacional, especialmente

---

compõem o material empírico de análise e existem na prática das professoras pesquisadoras participantes da pesquisa. Das onze professoras que participaram do LABDOC 2023, sete postaram esses documentos sendo que apenas duas PPEI os intitularam de “Carta de Intenções”, as demais os nomeiam de “Plano de Trabalho”.

ao dizer que as crianças são mais do que dizer que são meninos e meninas, porque se relaciona com cada um a partir do que é, no respeito a cada singularidade e a infância.

Por sua vez, a professora enfatiza os detalhes do que as crianças se interessam para descobrir o mundo. A professora escreve de modo poético e carregado de emoção a relação que estabelece com as crianças e quer estabelecer, de uma relação respeitosa às histórias delas e com o intuito de encorajá-las a se sentirem capazes.

Ao possibilitar que as crianças participem coletivamente da escolha do nome de “Mamãe” para o caracol encontrado no quintal da escola, me parece um exemplo de como ela expressa seu modo de oportunizar que os princípios políticos e participativos sejam usufruídos e construídos pelas crianças. Desta forma, corroboro que tomamos consciência sobre o caminho que escolhemos para educar para a cidadania, por exemplo, quando analisamos se as nossas práticas educativas estão promovendo a formação participativa e crítica das crianças e se estamos criando “[...] contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade” (Brasil, 2009a, p. 8).

Outro aspecto que chama atenção é sobre como a PPEI 6 narra detalhes de como as crianças aprendem e como agem para isso, muito antes de conhecê-las porque possui um conhecimento construído pela sua formação, de saberes e de suas experiências docentes, de quais características as crianças nessa idade apresentam, de um modo específico e que exige uma docência com tais especificidades. Tais narrativas falam de uma professora que observa, que se interessa pelos modos de conhecer o mundo através das crianças. A professora, ao narrar o que observa dos modos de interações e relações das crianças pelas coisas do mundo, se posiciona frente às peculiaridades do modo de conhecer das crianças, como as crianças se interessam pelos seres da natureza de modo muito característico e torna a especificidade de garantir o direito das crianças a brincarem ao ar livre, na natureza, como fio de sentidos de sustentação na sua docência.

Para Nigris (2014), se quisermos romper com esse “círculo vicioso” ou “modelo” no qual fomos formados e em que as novas gerações estão sendo submetidas, de alguns contextos limitados, é necessário que nós, adultos, e os responsáveis profissionalmente pela educação, nos detenhamos a observar as crianças e jovens para tentar “[...] entender para quais direções eles escolhem canalizar suas energias, o seu desejo de conhecer, a sua vontade de se colocar-se à prova, apesar das direções que gostaríamos de impor-lhes abstratamente” (Nigris, 2014, p. 138).

Me parece que fazer e pensar desse modo, trata-se da busca da professora ao como se relacionar com as crianças, que iria conhecer, que iria construir vínculos e afetos. Fala de uma profissionalidade da professora de Educação Infantil, que mobiliza em si essas tramas todas, esses fios de suas crenças e de abertura do que possa vir das crianças, a cada ano, a cada dia. Fala de uma sensibilidade tão cara e que vejo como um fio de sentidos entrelaçado, fortemente, ao direito de a criança ser criança porque, quem vai escolher o que se pode viver ou não na escola? Quem dá o tom de como o direito de conviver vai acontecer? Quem vai permitir que cada criança seja ela mesma, na sua inteireza e singularidade?

A professora mostra seu exercício reflexivo e crítico quanto a uma educação individualista e competitiva em contrapartida a uma educação das relações de vida, de convivência, com espaço para a curiosidade, para a pergunta, com menos telas e mais conexão e experiências pelo corpo da criança, que é pesquisador por natureza. Por sua vez, ao relatar as possibilidades de brincar que os quintais da escola permitem às crianças vivenciar, fala de escolhas com práticas que contemplam a infância e o brincar para além da sala de referência<sup>66</sup>, fala de desemparedamento, de um direito das crianças - de estar do lado de fora, porque não é só na sala que se aprende. Sobre isso e o desemparedamento, Silva e Tiriba (2014 *apud* Tiriba, 2018a, p. 80) argumentam:

O direito ao ambiente está fundado no respeito à condição biofílica dos seres humanos e o reconhecimento dessa condição é fundamental à garantia de direitos humanos. Com base nestas ideias é que defendemos o direito de aproximação dos seres vivos em direção a outros seres vivos. A retomada de relações estreitas nos leva à proposição de reintegração ao universo do qual somos parte através de um movimento de desemparedamento. Este movimento precisa ser realizado, não apenas por consideração às demais espécies, pela necessidade de preservá-las, mas também pela necessidade de preservação da própria espécie humana. A interação com a natureza é um direito humano.

Uma discussão importante em que a autora enfatiza:

Recorrendo a Foucault, podemos pensar que a lógica do emparedamento é incorporada graças à submissão aos espaços e tempos disciplinares, que definem “uma espécie de esquema anatomocronológico do comportamento” (FOUCAULT, 1987, p. 129) (Tiriba, 2018a, p. 270).

<sup>66</sup> Na Educação Infantil e na perspectiva que assumo nesta tese, utiliza-se o termo sala de referência para o espaço em que a turma utiliza na escola e, conforme Fochi (2019, p. 163) trata-se de “[...] um espaço que precisa responder a múltiplas funções: precisa ao mesmo tempo ser um lugar para o grupo mas também ser o lugar para cada criança, ou seja, deve fortalecer a identidade grupal e as identidades de cada um; é um espaço para aprendizagens plurais e que igualmente precisa acolher a pluralidade de temporalidades (de cada criança, do grupo de criança, dos adultos, da instituição); é um espaço que serve ainda a distintas funções (também são realizadas as refeições, o descanso).

Dessa forma, um estar no espaço externo com um olhar para que as crianças vivam experiências como “[...] escolha ética, estética e política - com que o lado de fora seja efetivamente espaço para viver e aprender!” (Fochi, 2022, p. 20). E, para isso, exige um modo de gerir a escola para que se considere esse espaço externo como promotor de aprendizagens e que se pense em como qualificá-lo. Além disso, Tiriba (2018b, p. 9) discute:

Porque se nas salas a situação de emparedamento é assegurada graças à imposição de mecanismos de controle que valorizam comportamentos e valores individualistas e competitivos, nos pátios as crianças poderão exercitar a democracia necessária às sociedades sustentáveis e democráticas: em conexão com a natureza, livres em sua movimentação, potentes na alegria de brincar, criar, revolucionar! É desses seres que o mundo necessita!

Nesse contexto, a mobilização vai além do espaço da escola, em construções coletivas, também de sociedade. Para isso, Tiriba (2017), reitera que pensar os espaços externos da escola, planejados para essa infância e essa criança com o direito de viver essa relação com o mundo lá fora, envolve uma ética da alegria. Para isso, a autora chama a atenção para a importância de tais aspectos serem abordados na formação dos professores, e reitera,

[...] não basta a apropriação crítica de conhecimentos teóricos, ainda que envolvam os campos de conhecimento indispensáveis à compreensão da infância e das crianças. É preciso assegurar, no cotidiano da formação inicial ou continuada, espaços de exercício do poder de tomar decisões (Tiriba, 2018a, p. 271).

Diante disso, a PPEI 6, ligado a isso, em vários momentos de suas narrativas, aponta essa preocupação e esse entendimento, mobilizando em sua docência a garantia do direito ao desenvolvimento das crianças. De igual modo, são discussões importantes a se fazer entre professores, entre gestores, entre famílias, para reverberar em movimentos de verdejar as escolas, deslajear, gramar, plantar. Isso para que se possa possibilitar o contato diário das crianças com a natureza o maior tempo possível na escola, investigando com os colegas junto com a professora, para aprender sobre outras relações de amor e cuidado com a terra e com o planeta e com tudo o que há nele: árvores, vegetações, águas, ar, céu, estrelas, pedras, caminhos, trilhas...etc... Muito mais do que preservar, as crianças aprendem a conhecer, a tocar, a sentir porque também são natureza. Krenak (2020, p. 17) nos ajuda a pensar sobre isso:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Nesse sentido, viver a terra é também ser humanidade. Sobre outra ponta, tais experiências que a escola pode proporcionar com a natureza, podem contribuir para as famílias considerarem essa relação muito mais profícua aos filhos do que os colocarem frente às telas. Enquanto sociedade temos percebido que o tempo de tela vem aumentando entre as crianças e como malefícios desse seu uso excessivo temos visto o quanto limita a relação da criança com o mundo, desorganiza seus processos de desenvolvimento físico e emocional, principalmente de relacionamentos, do aprender a conviver e a negociar.

Nessa seara, para Louv (2016), estudos feitos em pátios escolares verdes e em áreas construídas, na Suécia, Austrália, Canadá e Estados Unidos, mostram que as crianças acabam se envolvendo em formas mais criativas de brincar em áreas verdes. Ou seja, quando lhes é dada a chance, para se envolverem em atividades criativas, as crianças optam por realizá-las em espaços naturais. No entanto, o autor enfatiza que “[...] esses estudos não provam a relação direta entre o brincar na natureza e a criatividade” (Louv, 2016, p. 110). Mas, essa possibilidade de as crianças criativas preferirem espaços naturais para brincar nos traz “[...] uma questão crucial: o que acontece quando as crianças criativas não podem mais escolher um espaço natural no qual exercer sua criatividade?” (Louv, 2016, p. 110).

Para contribuir nessa discussão, trago Resnick (2020), mesmo que seu discurso esteja mais ligado a novas tecnologias e estratégias para envolver crianças e estudantes em aprendizagem criativa, defesa que considero necessária na escola. Porém, o trago à baila por defender o pensamento criativo em paralelo à criatividade, em uma tentativa de convencimento dos pais das crianças para que a priorizem e a vejam como algo fundamental - essencial para os filhos. Mas, trago o autor porque além desse modo de pensar a criatividade, ele afirma:

A criatividade é desenvolvida a partir de um determinado tipo de esforço, que combina a exploração curiosa com a experimentação lúdica e a investigação sistemática. Pode até parecer que novas ideias e visões vêm como um raio, mas elas costumam acontecer depois de muitos ciclos de imaginação, criação, exploração lúdica, compartilhamento e reflexão, ou seja, depois de percorrer repetidamente a espiral da aprendizagem criativa (Resnick, 2020, p. 19).

Diante dessas considerações, o autor concorda que as crianças precisam ter espaço para a criatividade acontecer e que não é ensinada, no sentido de *ensinar* com regras ou instruções. No entanto, entende que as crianças nascem criativas e, por conta disso, podemos *nutrir* a criatividade porque não se desenvolve sozinha. “Ela precisa ser nutrida, incentivada, apoiada” (Resnick, 2020, p. 19), desenvolvida, se houver a promoção de um ambiente de

aprendizagem, em um processo orgânico e interativo. E, é aqui que entendo que a relação das crianças com a natureza entra, porque entendo que ao investigar e estar na natureza, livres e com os aportes da linguagem tecnológica planejados por uma professora potente, a criatividade será muito bem nutrida, especialmente pela *espiral da aprendizagem criativa* que Resnick (2020) defende: Imaginar - criar - brincar - compartilhar - refletir. Imaginar... Isso porque muitas são as possibilidades das crianças estarem envolvidas com os aspectos do *processo criativo*.

Entendo que as crianças poderão desenvolver a criatividade se tiverem como direito, o contato com a natureza em toda sua potência, orientadas por uma professora conhecedora de um amplo repertório, tão curiosa quanto elas e capaz de organizar as condições para que vivem experiências de: descobrir e reconhecer as plantas pelo nome; sentir os aromas e texturas; inventar histórias com gravetos; colecionar pedras, folhas e insetos; observar o que acontece a cada estação, o céu e as mudanças climáticas; plantar e acompanhar o crescimento dos seres vivos; tomar banho de chuva; organizar casinhas de brincar e de bonecas debaixo das árvores; ler histórias na sombra; e tantas outras invenções que as crianças possam criar e nos surpreender.

Cada vez mais temos nos deparado com a urgência de uma educação mais sensível com a terra, mais sustentável e para a sustentabilidade. Possibilitar que as crianças vivam o lado de fora como potencial para ampliar suas capacidades e relações com a natureza remete a esses conhecimentos como direitos, que olham para a criança real, de verdade, da criança de que a PPEI 6 fala, humana, de uma relação concreta com o mundo, em contexto de vida real, sem plásticos ou materiais de difícil decomposição ou com uma educação universal. Uma criança na relação com o mundo concreto, em contexto de vida real ao contrário de políticas universais, como no caso de a BNCC (Brasil, 2017) ser vista somente como o currículo por exemplo, sem uma elaboração de proposta coletiva, de escola, o que evita excluir a especificidade cultural das infâncias.

Nesse viés, a PPEI 6 expressa sua defesa dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que podem ser vividos pelas crianças na escola, se, dadas as condições. Do mesmo modo, se mostra uma professora pesquisadora do seu fazer, da sua docência, como adulto que propõe e equilibra o conhecimento cultural humano, seu compromisso como professora e as capacidades e necessidades das crianças, além de surpreender-se com o extraordinário da vida. A mesma sensibilidade e fruição que se pode viver ao se deparar com arte na formação de professores, porque possibilita uma postura questionadora e da pergunta.

Como continuidade dos nossos experimentos, em que exercitamos o pensamento, na acolhida do segundo encontro foi realizada a leitura das definições de crianças às palavras: "adulto", "criança" e "professor" do livro *Casa das Estrelas* de Javier Naranjo. Na sequência da transcrição do encontro, vê-se as discussões feitas:

#### Quadro 18 – Concepções de crianças e suas linguagens

Pesquisadora 1 - O primeiro momento foi, também, como um convite para a gente fazer relações com alguns textos que a gente deixou para leitura lá no moodle. Não sei se alguém conseguiu ler algum texto daqueles que a gente deixou. Alguém conseguiu fazer a leitura deles? Eu sei que vocês têm muitas coisas e nem sempre conseguem olhar. Este primeiro excerto é do texto da Castelli, que falava da complexidade de ser bebê. Quem olhou os 3 textos, deve ter notado que eram textos que acabaram falando mais sobre a etapa creche, bebê e até 3 anos, mas que eu escolhi alguns excertos para a gente discutir aqui, que a gente consegue fazer relação com todas as faixas etárias. Vou deixar para o próximo encontro um livro, também, para vocês, vão poder escolher textos. Tem textos bem interessantes relacionados à pré-escola. Quem quer ler?

PPEI 8 - "O nosso tornar-se humano ao chegarmos ao mundo requer experiências com/em linguagens para que possamos interagir, construir, nos desenvolver, sobreviver. Mas não podemos, enquanto adultos, privar os bebês e as crianças de vivências com diferentes linguagens, valorizando uma ou outra" (Castelli; Mota, 2013, p. 09-10).

Pesquisadora 1 - O que te faz pensar esse excerto PPEI 8? Que linguagem tu achas que tu valorizas com as crianças?

PPEI 8 - Acredito que **essa visão da criança é diferente, sempre vai ser diferente do adulto, não é?** Então **não tem como eu ver com os olhos das crianças**, da criança ou das crianças se eu não deixar elas no tempo delas descobrirem isso. Descobrirem as diversidades que tem fora da sociedade, tanto educacional, quanto da sociedade em que elas vivem, que é a da família, dessa construção e até mesmo das outras sociedades, que é a igreja. Nós temos uma comunidade muito evangélica dentro da escola, o africanismo também presente, **então essas vivências, essas trocas, são lentas, tudo é linguagem. Eu trabalho com crianças de 5 anos, elas já têm uma certa experiência, eu não posso de jeito nenhum desvalorizar e sim eu tenho que ampliar a experiências de aprendizagem para eles, para que eles possam então explorar o mundo com os olhos deles e com o olhar fora.**

Pesquisadora 1 - Obrigada, PPEI 8! E com isso, a gente pode pensar que não é tão simples assim nomear as linguagens das crianças. Quais são as linguagens que a gente trabalha com as crianças? Quando a gente fala em linguagens a gente não está falando só da oral. Quais são as linguagens da criança? Pode ser no chat gente... A gente pode pensar naquele poema mais famoso, as "100 linguagens", do Malaguzzi. Impossível a gente nomear todas, mas nomeia algumas, quem se arrisca? Acho que é importante fazer esse exercício. **A linguagem da arte, a linguagem da argila, na arte poderia ter linguagem da argila, da pintura, que mais dentro da arte? Pensando na arte quais as linguagens, a literatura, a linguagem literária, a linguagem poética, a linguagem dos outros diferentes gêneros textuais, a de uma notícia, a linguagem da notícia, a linguagem do bilhete. O bilhete que vai para casa é uma linguagem, eu falei 2 têm outras. Corpo, uma expressão corporal. A linguagem científica, a linguagem do movimento, a gráfica, desenho, a música, a dança, porque a música ela envolve a dança, o teatro, a linguagem artística de corpo, teatral, a linguagem teatral. O choro, das emoções, que às vezes é pelo choro, às vezes é grito, às vezes é pela fala, às vezes é pela mordida.** Essas linguagens que eles utilizam para se comunicar. A **linguagem do olhar** que a gente vai construindo na convivência com eles, **o modo como eles nos olham, o modo como as crianças demonstram pelo olhar, se não estão bem, estão bem, se estão felizes, estão preocupadas, estão tristes.**

[...] Convite para leitura de excertos dos textos.

Fonte: Transcrição do 2º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

A PPEI 8 demonstra consciência da diferença entre a lógica do adulto e a da criança, do respeito às suas experiências de vida, e uma concepção de criança que já é, que possui uma história e saberes que podem ser compartilhados se, possibilitado espaço para sua participação com as especificidades das infâncias. Uma criança que encontra nos elementos e situações externas da cultura de pertencimento em que vive modos de aprender sobre o mundo, sobre as relações, sobre os artefatos culturais e o convívio em comunidade. Da mesma forma, mostra que possui uma responsabilidade como professora, de ampliar e oportunizar que as crianças tenham tempo para descobrirem as diversidades do mundo pelos seus olhos e com o olhar de fora, dos conhecimentos de fora da escola.

Ao viverem experiências, nas diferentes linguagens, as crianças nos mostram formas singulares e específicas de relações que estabelecem entre elas e com o mundo, bem como, revelam leituras de mistérios profundos sobre a existência humana, por exemplo, nas suas diferentes formas de manifestar curiosidade pelo mundo (Gobbi; Pinazza, 2014). Proporcionar essas experiências como as que a professora enfatiza, significa garantir o direito de ser criança.

As professoras expressam e se posicionam sobre suas ações diante dos direitos das crianças, como especificidade de suas docências quando: concebem a criança com individualidades e única, com sua história, com potencial, com repertório de saberes que precisam ser valorizados; permitem que as crianças vivam experiências na natureza considerando que aprendem em interação com a vida; encontram estratégias para a participação das crianças nas decisões como exercício de cidadania.

Para isso, como tenho afirmado, essa especificidade também se dá em trama com outras: no acolhimento, na tentativa de garantia dos direitos das crianças ou na escuta e, por sua vez, algumas se sobressaem nas narrativas das professoras, mas de modo interconectado na Ciclotrama das suas docências. Por conseguinte, ficou difícil isolar as especificidades como delineei no início deste capítulo, quando apresento os grupos das mesmas em fios de sentidos.

No entanto, mesmo que tenha surgido nas narrativas em outros momentos e não ser possível ser apresentada de modo isolado, na sequência, analiso a especificidade da escuta na relação professora-criança como mais um dos fios de sentidos de sustentação expressa e posicionada pelas professoras.

### 6.1.3 A escuta na relação professora-criança

Identifico essa especificidade expressa e posicionada pelas PPEI a partir da minha lente da matriz teórico-metodológica como venho fazendo até aqui, em ciclotrama, desde os movimentos que vivemos nos encontros do LABDOC, como do que conseguimos operar em nossas discussões sobre as docências, com as professoras pesquisadoras.

Quando falamos em escuta, logo nos remetemos a alguém que fala e a alguém que escuta. No entanto, no contexto da Docência na Educação Infantil, podemos questionar sobre essa escuta, por que se faz e como se faz do modo que se faz. Uma responsabilidade de um adulto, professora, no compromisso de dar atenção às manifestações das crianças, para, com isso, organizar modos de ampliar os conhecimentos das crianças em suas diferentes faixas etárias, além de garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e demais direitos ciclotramados e apresentados na seção anterior.

Por sua vez, entendo que o ato da escuta precisa ser olhado por outros ângulos. Para isso, inicio trazendo pontos em que Rinaldi (2014) argumenta a perspectiva sobre o modo como a escuta interfere nas aprendizagens das crianças e como escutar também é respeitar o ponto de vista e o modo de pensar do outro. Para a autora, as crianças nascem biologicamente prontas para comunicar e percebem logo como o “ato da escuta” - e observar, e tocar, e cheirar, e saborear, e procurar - trata-se de um canal essencial para isso e para se relacionar e viver, em relação. Elas escutam a vida em sua forma, cor, e escutam os outros, sejam adultos ou seus pares (Rinaldi, 2014).

Ademais, a partir do que reconhece e fundamenta a “Pedagogia da escuta”, ou a Pedagogia Reggiana, termo que nos familiarizamos melhor, Rinaldi (2014) expõe em seus escritos os muitos modos para definir o termo escuta nessa Pedagogia, na sua complexidade. Aqui, trago excerto em que a autora defende como a escola deveria ser, no compromisso de escutar, apoiar e conviver com qualidade social que a nossa própria cultura produz. Para a autora, a escuta envolve um percurso que exige tempo e esforço mas também reverbera em maravilhas, ou seja, trata-se de um contexto de escutas plurais.

Esse “contexto de escutas plurais”, que envolve a professora, mas, também, o grupo de crianças e cada uma delas individualmente, todos os quais podem escutar aos outros e a si mesmos, inverte a relação ensino-aprendizagem, deslocando a centralidade da aprendizagem, ou melhor, das auto aprendizagens das crianças e da aprendizagem de um grupo de crianças e de adultos realiza. A criança, enquanto representa para os outros as suas imagens mentais, representa-as para si mesma, com uma visão própria mais consciente (escuta interior). Assim, transitando de uma linguagem para outra, de um campo de experiência a outro e refletindo sobre esses trânsitos e sobre os dos

outros, a criança modifica e enriquece suas teorias e seus mapas conceituais. Mas isso é verdade se, e somente se, a criança tem a possibilidade de realizar esses trânsitos, essas transições, em um contexto de grupo, isto é, *em* e *com* outros. Se tem a possibilidade de escutar e de ser escutada. De narrar a sua diferença e de acolher a do outro (Rinaldi, 2014, p. 84-85, grifos do autor).

Pensando nisso, o que ainda pode ser dito, e o quanto podemos enriquecer “[...] o nosso conhecimento e a nossa subjetividade graças a essa predisposição para acolher as representações, as teorias do outro; substancialmente a escutar o outro, a acolhê-lo” (Rinaldi, 2024, p. 83) que analiso os modos como as professoras ciclotramam a escuta a outras ações, pela especificidade com que a escuta se apresenta nas suas docências e na responsabilidade na relação adulto-criança. Isso porque nem sempre a fala vai ser verbal ou quem escuta vai ser ouvinte. Nesse sentido, pensar a escuta na relação professora-criança como especificidade em fio de sentidos de sustentação na Ciclotrama da docência da professora na Educação Infantil, nos permite perguntar: O que a criança diz modifica a professora que é, que se constitui? De que modo? De que modo a professora está aberta a isso? Como a professora considera o que escuta? Como concebe a escuta?

Para iniciar a conversa sobre essa especificidade e os modos de realizar a escuta e mais, sua importância na perspectiva das professoras, segue a transcrição do relato da PPEI 7 sobre o complemento do experimento em que relatou o que sustenta a sua docência, escolhendo uma imagem que evidenciasse tal definição em sua docência. No quarto encontro do LABDOC, foi convidada a compartilhar com o grupo:

#### Quadro 19 – Apresentação da PPEI 7 sobre o que sustenta a sua docência na EI

Pesquisadora 1 - [...] E, no encontro anterior, a gente falou sobre o que sustentava essa docência de vocês. Os valores, não é? Que vocês compartilharam. PPEI 7 conta para nós assim, por que tu escolheu essa cena? O que sustenta sua docência, que trouxe aqui, o que tinha escrito do *Padlet*. “Acreditar que podemos encontrar caminhos que nos conectam ao outro, que as **crianças são capazes de transformar o mundo** em um lugar melhor, **e que eu me torno melhor ao lado delas**. Podemos percorrer caminhos distintos. Não estamos sós. Há exemplos de afeto, de alegria, de liberdade e de respeito”. E aí, tu faz toda uma escrita. A partir da resposta, escolha uma proposta que realizaste porque evidencia, sustenta o que tu diz ali. Pode ficar à vontade.

PPEI 7 - Então eu escolhi essa porque, como eu coloquei lá naquela vez no *Padlet*, a escuta e a reflexão. **Isso eu procuro fazer bastante, não é? Ouvir eles e usar propostas deles ou coisas que eles queiram**. Então, em uma conversa, daqui a pouco sai uma ideia, eu “cato” essa ideia para a gente estar no dia a dia trazendo isso. Foi um momento que nós estávamos conversando sobre coisas para fazer na escola, **pra gente pensar junto algumas coisas**. Eles **me pediram para fazer piquenique**. Daí a **gente combinou**, então, que **seria um piquenique de frutas e eles foram falando, colocando alguns elementos, tinha que ter barraca, tinha que ter brincadeiras, coisas que eles trouxeram**. Eu disse que nós íamos combinar o dia, que ia ser em um espaço no fundo da escola, quase lá no campinho que a EMEI ganhou da gente. Aí eu montei, porque eu não sabia se no dia, a gente nunca sabe, se vai chover, se não vai chover, se vai dar sol. A previsão era de sol, mas ali tem uma parte que tem telhado, então eu montei naquele lugar ali, **eu fiz a preparação do espaço**. Então, tinha uma mesinha ali para eles sentar e conversar. Levei jogos, brinquedos de pátio, um jogo de boliche que eles gostam muito, um jogo de latas, redes e também tinham pedido a barraca e o slackline que está fora dessa imagem.

Aparece só com a criança, quando eu estou segurando eles, então, **vários elementos brincantes**. Eu coloquei lá para eles que a gente tinha na sala. E as frutas, eles trouxeram de casa. A gente combinou, então, que eles trariam frutas e aí tem aqui essa foto onde eu estou sentada. Que eles estão ali, **eu estou descascando as frutas, preparando eles estão ali me ajudando**. Alguns quiseram sentar e foram dizendo “essa fruta eu gosto”, “essa não gosto” e depois a gente sentou, então para um momento mesmo do piquenique, que daí todo mundo foi lá comer. Então isso foi uma proposta deles.

Pesquisadora 1 - Experiência bonita, não é? Poder pensar que eles viram as frutas inteiras. Às vezes, a gente nem se dá conta de que só leva as frutas picadas. Eles nem sabem como é a fruta de verdade, e, ainda, **poder planejar junto contigo. Contemplar um lugar bom**, esse que tu tem, esse corredor.

Fonte: Transcrição do 4º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

Nesse relato da PPEI 7, de uma proposta de piquenique organizado e vivido junto às crianças para justificar sua escolha dos valores da “escuta e reflexão” que escolheu como os que sustentam sua docência, começa sua fala a partir das imagens, afirmando: “Isso eu procuro fazer bastante, não é? Ouvir eles e usar propostas deles ou coisas que eles queiram”. Ao que parece, a professora não está querendo dizer, com isso, que faz as vontades das crianças o tempo todo e nem que é só ouvindo o que elas querem fazer que se orienta para seu planejamento e intencionalidade pedagógica. Quando cita o termo “usar” a PPEI 7 me parece dizer que escuta as crianças em seus desejos e, na oportunidade do que seja importante para elas e faz uma escolha, de apenas ouvir ou de instigar a construir junto das crianças um momento que pode se transformar em uma experiência.

Os referenciais de Larrosa (2019) podem nos ajudar a pensar sobre o modo como a professora, disposta a escutar, conta de uma experiência para relacionar ao o que sustenta seus valores de “escuta e reflexão” na sua docência, porque, para ele, não escrevemos sobre a experiência mas a partir dela, do mundo em que estamos imersos; porque é pelo “[...] nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever” (Larrosa, 2019, p. 23). E, essa professora se mostra conectada às crianças, ao o que vem delas, de seus modos de raciocínio, de pensamento e escuta, porque transforma de forma autoral sua experiência, escolhe o que considerar, o como fazer e justifica suas escolhas diante das especificidades e necessidades das crianças.

A PPEI 7 fala de uma experiência com as crianças como conteúdo específico da Educação Infantil, digo isso, não só pelo fato de ter oportunizado uma refeição no formato de piquenique e que pode se transformar em uma rica experiência de prática social às crianças, mas porque se relaciona a especificidade da escuta. Entendo que nesse processo de escutar as crianças a professora aproveita para organizar uma proposta que se conecta ao Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação. Isso porque, na sua ementa, na BNCC (Brasil, 2017), ao orientar o trabalho da professora com as crianças apresenta: “[...]”

progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação”. Por isso, “Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral [...]” (Brasil, 2017, p. 42).

Porque viver um momento de alimentação ao ar livre, com a possibilidade de conhecer e ver as frutas inteiras, participando e planejando juntos, permitindo um espaço para conversas, com uma refeição no seu tempo e tendo respeitadas suas preferências alimentares mas ao mesmo tempo tendo oportunidade de experimentar outras frutas, em companhia a uma professora que organiza o espaço, com materiais que interessam a elas me parece o resultado de uma escuta em que o alimentar-se foi transformado em uma experiência além de alimentar o corpo mas como oportunidade de uma experiência lúdica e estética como direito das crianças. Ainda, me parece estar relacionado ao defendido por Oliveira- Formosinho (2007, p. 28), de uma escuta como “[...] um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem”, participando oralmente e ampliando repertório da linguagem oral.

Como continuidade das análises, seguem trechos da conversa que aconteceram no mesmo encontro do LABDOC anteriormente descrito, mas de narrativas sobre outro experimento: compartilhar imagem de cena do cotidiano em que se viam referência das crianças, sendo que as PPEI foram convidadas a apresentar e compartilhar seus registros individuais, no encontro:

#### Quadro 20 – Apresentação da PPEI 7 sobre a cena em que se vê referência das crianças

Pesquisadora 1 - É, e é exercício não é? Se a gente não escreve, a gente não se habitua. Aqui é o experimento de cena do cotidiano em que você se vê referência das crianças, não é?

PPEI 7 - Não tinha realizado a atividade dentro do prazo. Essa atividade ocorreu na semana passada, nós estávamos na sala e relatei como foi. Foi no momento de brincadeira, mais livre, espontânea, onde eles chegam e **há os espaços da sala, organizados com suas preferências**. E então, um **menino veio e pediu para fazer 11 aviãozinhos**. Esse menino e outro colega começaram a jogar na sala, daqui a pouco mais um veio, e mais outro veio. Daí, já **não dava mais para brincar na sala**. Eu disse, **então nós vamos para o pátio**, depois a gente vai brincar no pátio, e eu ia auxiliar. Começamos a dobrar aviões, mas não deu para fazer a dobradura com eles naquele momento. Daí, começamos a dobrar muitos aviões para atingir os 20 necessários. E aí fomos para o pátio brincar.

Pesquisadora 1 - Vamos combinar que dobrar um avião para uma criança pequena não é tão simples, não é?

PPEI 7 - Eu até achei. É, a gente poderia até tentar, mas talvez ele não ia, então ali a gente fez ligeirinho e foi.

Pesquisadora 1 - Porque **o teu objetivo não era o aprender a fazer, mas tentar fazer ele voar**, não é? Fizeram até competição.

PPEI 7 - Fizemos, aí eu não, não mostrei para eles como pegar, porque pegaram virados, fecharam. Então, fiz essa demonstração para eles. E aí, **a gente fez umas 45 vezes**, assim, todo mundo pegava o seu avião, preparava-se e jogava. E aí, depois ficou livre. Mas eles gostaram bastante, levaram o avião para casa. **A maioria quis levar para casa e, a cada pouquinho, eles vinham assim, porque o avião caia, “mas a pontinha” “mas é só puxar”**. Não, **eles iam e queriam que eu os ajeitasse**. "Passe a ponta para ele." Eu ia dar uma ajeitadinha na ponta para eles continuarem jogando.

Pesquisadora 1 - Por que será que tinha que ser professora? Por que será?

PPEI 7: Assim, foi também uma **atividade espontânea**.

Pesquisadora 1: E, escolheu porque é como se viu referência nesse momento?

PPEI 7: Eu acho que **tem relação com aquela questão da escuta, do estar ouvindo**, de estar acompanhando ali o que pra eles surge no momento ou **que é o interesse que eles foram aos poucos demonstrando, ali que ficaram curiosos por brincar**.

Fonte: Transcrição do 4º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

Chama atenção, logo no início da fala da PPEI 7, como ela relata a organização da sala de referência em que atua, com espaços para que as crianças tenham possibilidades de brincadeira conforme preferências. A organização do espaço como especificidade da Educação Infantil interfere nos processos de aprendizagens das crianças e é um indicador de qualidade para as relações que podem se estabelecer se as crianças, se respeitadas os eixos interações e brincadeira. No entanto, irei abordar sobre tais aspectos na especificidade dos espaços e relações mais adiante, como fio de sentidos de tensão e opto por não aprofundar sobre esses fios nesse momento.

Dessa forma, importa aqui olhar para a escuta que a PPEI 7 relata. Primeiro ela atende ao pedido de confeccionar um número específico de aviões, a pedido de um menino da turma, tinham que ser 11. Aqui vejo como o que de alguma forma tem aparecido nos relatos das professoras e em suas escolhas de tais momentos para compartilhar com as colegas no LABDOC. Trata-se de cenas da vida cotidiana, inusitadas, que surpreendem, que mudam a *rota* do planejamento da professora, como o relato da PPEI 6 acima, mas que é respeitado, atendido, porque o pensamento das crianças é desse modo, de uma professora que escuta que transita de uma linguagem para outra e a professora está ali, apoiando essa transição (Rinaldi, 2014). Além disso, ao permitir a espontaneidade às crianças, de que a PPEI 7 retoma em sua fala no quadro abaixo, ela pôde acessar seus modos de pensar, suas emoções e, que entendo como elementos também importantes para o desenvolvimento das crianças.

Ainda, as crianças também, apropriadas de seus conhecimentos sobre as capacidades da professora, um adulto mais experiente, como diz Rogoff (2005) buscam tal conhecimento para o maior sucesso nas suas tentativas de fazer os aviões voarem, solicitando que a professora,

somente ela, “ajeitasse” as pontas dos aviões de papel. Isso porque, o objetivo das crianças era que os aviões voassem o mais longe possível e só a professora, como alguém capaz da participação guiada (Rogoff, 2005), poderia ajudar. Um adulto que se envolve, que está inteira na relação com as crianças, especificidade que também analiso na próxima seção, de *Dar presença e estar presente na relação com as crianças*. Ainda, a professora permite que as crianças vivam o brincar pelo brincar, porque ele se basta, e em um processo de participação das crianças por sua escuta aos seus interesses e curiosidades.

Como outro experimento no registro individual, em que as PPEI foram desafiadas a pensar e escrever sobre uma ferramenta para sua docência, depois de criarem a sua Ciclotrama da Docência (nem todas as PPEI o fizeram), conforme delineado na última seção desse capítulo com mais detalhes, a PPEI 8 apresenta no encontro conforme transcrição:

#### Quadro 21 – A escuta afetiva na docência da EI

Pesquisadora 1 - Então, a PPEI 8 colocou a **escuta afetiva ativa** como uma ferramenta para a docência dela como professora, nessa responsabilidade de ser professora referência das crianças e que leio: “A importância da escuta na EI é simplesmente fascinante. Como professora que ama a EI, posso dizer que a **escuta é uma base para construir um ambiente de aprendizado verdadeiramente enriquecedor e empático para nossas crianças**. Primeiramente, a **escuta ativa nos permite conhecer e compreender cada criança como um indivíduo único**. Cada “aluno” **traz consigo uma bagagem emocional e cognitiva singular** e, ao **ouvi-los atentamente, somos capazes de identificar suas necessidades, interesses e desafios específicos**. Com esse conhecimento, podemos **adaptar nossa abordagem pedagógica** e criar atividades que estimulem o desenvolvimento pleno de cada criança. Além disso, a escuta demonstra para as crianças que **valorizamos suas vozes e opiniões**. Quando elas percebem que são ouvidas e respeitadas, **desenvolvem confiança** nas mesmas e em seus educadores. Esse **vínculo de confiança é fundamental para estabelecer um ambiente seguro e acolhedor**, onde os pequenos **se sintam encorajados** a expressar suas ideias, dúvidas e sentimentos sem medo de julgamento. Outro ponto relevante é que, por meio da escuta, podemos identificar possíveis dificuldades funcionais e comportamentais que uma criança possa enfrentar. Muitas vezes, os pequenos não conseguem comunicar verbalmente o que estão vivenciando, mas através de uma **escuta sensível**, podemos captar sinais não verbais e ajudá-los a superar desafios emocionais. Além disso, a escuta ativa também permite que percebamos os **momentos em que as crianças estão mais receptivas para aprender**. Quando **nos sintonizamos com seus interesses e curiosidades**, podemos aproveitar essas oportunidades para introduzir novos conteúdos de forma mais significativa e envolvente. A escuta na EI **fortalece a relação entre professor e “aluno”**, criando uma parceria de aprendizagem. Quando os pequenos demonstram que estamos ao lado deles, apoiando e encorajando seus esforços, eles se sentem mais motivados e engajados em suas jornadas educacionais” (Leitura da Escrita PPEI 8 que estava em trânsito apenas ouvindo o encontro).

[...]

Pesquisadora 1 - Acho que é algo importante, PPEI 8, que você traz na sua escrita, é que **a escuta nem sempre é verbal**, não é? Se a gente ler autores da pedagogia da escuta, por exemplo, que é a inspiração de Reggio Emilia, ela nasceu da pedagogia da escuta. Alguns chamam até de pedagogia da escuta, de pedagogia italiana ou pedagogia de Reggio Emilia. E, para eles, a escuta é essa atitude, se colocar nesse lugar de **atitude interessada**, mostrar às crianças que você está interessada. Ela se sente valorizada. Postura de se sentir, **de que ela é um ser humano**, que ela é uma pessoa que sente, não é? Então, bem importante, fala PPEI 7.

PPEI 7 - Eu estava pensando com o que a PPEI 8 trouxe. Eu estou participando do curso da OMEP com Adriana Friedmann, eu gosto muito, eu acompanho, eu faço as leituras dela e participei com ela de uma pesquisa que ela fez durante a pandemia sobre *A vez e A Voz das crianças*, vinculada a questão do livro, foi uma continuidade do livro que ela lançou. Ela traz muito isso, que é **sentar, estar ali e escutar e depois pensar sobre isso que a**

**criança trouxe e de que forma isso vai impactar ou vai reverberar lá no dia a dia, na continuidade.** E às vezes é estar ali sentado escutando, não vai agora escutar o que que eles vão falar sobre isso, não, a gente vai ouvi-los e depois **de que forma isso pode repercutir em outras ações que a gente vai fazendo no cotidiano da escola, junto com elas** e tal. Então, sim a escuta ela é, cada um no seu momento da forma que dá hoje uma criança, amanhã, então só que **a gente tem se pré-dispor**, tem que se organizar para isso, achar esse tempo, **senão a gente está lá o dia a dia corrido** e com tudo que perpassa e **a gente acha que está escutando eles e não está escutando.** Geralmente essa escuta, vem muito, ela traz assim, ‘são nos momentos espontâneos’, onde eles mais nos trazem, geralmente quando tu pergunta diretamente aquilo parece que não vem, mas se está ali e a criança percebe que tu está ali para escutar, então aí vem e, sim, **essa escuta é fundamental e a gente precisa aprender a fazer.**

Fonte: Transcrição do 7º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

Ao acrescentar o termo afetiva à escuta ativa como ferramenta da sua Ciclotrama da docência, a PPEI 8 lança outro modo de pensar a escuta. Uma escuta que se compromete em envolver-se afetivamente com os processos cognitivos e emocionais de cada criança, para conhecê-las. Por conseguinte, diz fazer o que a PPEI 6 argumenta na sequência da nossa conversa no encontro, de que, ao se encontrar boas estratégias para ouvir e escutar as crianças é possível que contribua para uma prática pedagógica em uma perspectiva de continuidade, ao permitir refletir sobre “de que forma isso pode repercutir em outras ações” que pode realizar “no cotidiano da escola, junto com elas”.

Por outro lado, apesar de utilizar o termo “aluno” ao se referir às crianças, a PPEI 8 não parece vê-las ou considerá-las como tal na sua postura como professora referência da sua turma, mas que as concebe como crianças, como sujeitos de direitos e valoriza suas vozes, nem sempre verbais, as encorajando e as considerando como únicas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, se afastando de uma perspectiva tradicional de “educar todos como se fossem um só”. Pois, ao afirmar que vê as crianças como “indivíduos únicos” parece mostrar que “[...] assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos [...]” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 29) de organizar as relações entre elas e a escola.

Da mesma forma, a PPEI 7 destaca que a escuta não é apenas passiva, mas sim um processo ativo, que exige disposição e estar presente de forma consciente e organizada pela professora porque exige estratégias e escolhas. Por conta disso, coaduno que observar e escutar a todos não é possível, pois a escuta precisa ser uma prática que se constrói no cotidiano da relação educativa, como um compromisso contínuo (Staccioli, 2013).

Outro aspecto que é possível analisar é sobre um escuta ativa no sentido de intencionalidade que as duas professoras compactuam. Tanto porque ressaltam como a escuta pode mobilizá-las a refletirem sobre suas posturas e práticas pedagógicas, causando impactos nelas, como o quanto a escuta pode contribuir na construção de vínculo e confiança, pois se dão

ao longo do tempo pelo processo das crianças perceberem que o que dizem tem valor; que o adulto se interessa pelo que dizem e querem contar; que ouve com ouvidos disponíveis para escutá-las, favorecendo o desenvolvimento da comunicação, defendidos pelo referencial de Pagni (2015) já apresentado. Ao que Agostinho (2018, p. 160) reitera: “a escuta das crianças como estruturante da docência na Educação Infantil, e para além dela, é tarefa cotidiana da ação pedagógica”.

Por sua vez, a PPEI 8 se refere ao dar "a vez e a voz das crianças", que é uma proposta central nas abordagens contemporâneas da educação infantil. O reconhecimento da criança como sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem está no centro das ideias da abordagem de Reggio Emilia, que defende que a escuta deve estar acompanhada do respeito pela voz e pelas ideias das crianças, permitindo-lhes expressar-se e serem ouvidas de maneira legítima.

Além disso, a professora menciona a escuta como uma forma de compreender as necessidades, interesses e desafios específicos de cada criança. No campo da educação infantil, há um forte movimento em torno da pedagogia da escuta, como antes afirmei, em que a escuta ganha importância porque possibilita que a professora não apenas possa saber o que as crianças pensam, mas para compreender a complexidade das suas experiências.

Nesse sentido, é possível afirmar que a escuta na Educação Infantil trata-se de uma especificidade como uma prática que envolve mais do que ouvir, mas de um processo de um adulto que está presente, que acolhe e que busca estabelecer relações significativas com e para as crianças. A professora, ao trazer essas referências contemporâneas e refletir sobre elas, mostra que a escuta deve ser constantemente cultivada e repensada, a fim de contribuir de forma efetiva para os anseios e processos de conhecer e se relacionar com e entre as crianças (Rinaldi, 2014).

Na sequência, trago um recorte do registro individual da PPEI 6 que teve como proposta de experimento que as PPEI compartilhassem momentos em que se viam referência das crianças:

#### Quadro 22 – Registro individual

<p>PPEI 6 - Apesar de este <b>escuro ser cotidiano no horário do sono</b> com o fechar das cortinas (mesmo escuro reproduzido nas propostas), ao apagar das luzes para o teatro de sombra, proposta para uma contação de história, como poderíamos imaginar que o medo, a euforia, a curiosidade tomariam conta da sala. Ao <b>tentar contar a história o desconforto e a ansia por tocar, ver de mais perto, ou afastar-se, procurar por colo, pareciam mais urgentes, mais necessários, mais interessantes aos bebês que o planejamento prévio. O que fazer com aquela ansiedade</b> que tomou a atmosfera daquele instante, seja pelo temor do desconhecido, pelo sobressalto do escuro da sala em um <b>contexto diferente</b>, ou pelo arrebatamento do novo, do inusitado? Que tal, largar tudo de lado e percorrer novos caminhos, não tão novos, mas conhecidos e simples, como o brincar... “Olhem o que vamos fazer! Querem ver? <b>Não precisa ter medo do escuro!</b> Eu vou apagar a luz! E olha o que vai acontecer!”. <b>Foi narrando o que antecede, que desliguei a luz do teatro de sombra, religando quase</b></p>
---

**que instantaneamente.** Alguma criança ri, as educadoras que acompanham a turma fulana e fulana estimulam, “Olha só! Que legal! Não precisamos ter medo do escuro!”. Assim, **vamos pouco a pouco brincando e percebendo que as crianças compreendem a dinâmica,** e umas vão rindo cada vez mais, a professora pega o celular para registrar, **tudo tornou-se uma grande brincadeira, já não se escuta mais choro, nem se percebe tamanha tensão.** Há um **novo contexto para brincar,** há um novo sentido para a luz e o escuro para esses bebês

Fonte: Registro Individual (2023, grifos nossos).

A PPEI 6 narra esse relato no seu registro individual e deixa uma observação de que o vídeo que deixou para assistirmos de outro momento em que realizou proposta parecida, faz parte de um projeto de pesquisa sobre as sombras com as crianças que nasceu deste episódio. No relato acima, de uma primeira tentativa de contação de histórias no escuro, o começo da proposta, aparentemente, parece se tratar de um planejamento que à primeira vista não “deu certo”, um tanto inesperado e que podia ser interrompido diante do que havia gerado e pela reação dos bebês. No entanto, vemos uma professora que percebe, pela escuta, que não é só pela fala dos bebês, uma especificidade da sua docência para o trabalho com os bebês que, de igual forma, eles demonstram suas especificidades e, de imediato precisou mudar a “rota”, o plano, o modo de fazer, sem forçá-los a viver aquela experiência. Argumentos que Rodrigues (2019, p. 9) defende como importante para a intencionalidade pedagógica da professora que atua com bebês, pois “[...] se configura na perspectiva de um profissional que esteja atento aos interesses e às motivações das crianças”.

Uma escuta da professora para o contexto novo que se gerou e para as reações das crianças que demandou uma decisão imediata de como poderia dar sequência ao seu planejamento sem insistir e desestabilizar emocionalmente ainda mais as crianças, mas, ao contrário, agiu pelo agir dos bebês para restabelecer de modo confiante e seguro sua interação com eles. Uma relação construída entre professora e bebês, de escuta e respeito, que, ao não negar o que a proposta havia gerado na turma, passou a avisar sobre acender ou apagar as luzes, ou seja, antecipou o que ia acontecer - as próximas ações. Isso permitiu aos bebês entrar na brincadeira e se abrir para novas investigações e que seguiram acontecendo. Mais um exemplo que vejo como participação guiada (Rogoff, 2005) e como uma professora que apoiou uma transição de uma linguagem para a outra (Rinaldi, 2014).

Se, como afirma Dewey (2023, p. 39-40), tratando sobre a continuidade e a interação como intrínsecos, “[...] o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão”, por isso, compreendo que a proposta da professora pode ter causado um efeito para o bem e não para o mal visto que os bebês aceitaram continuar a

brincadeira. Talvez algo não consciente pela professora, nessa proporção, mas que atendeu às necessidades dos bebês, atenta e exercitando sua escuta, a partir do que viu acontecer inusitadamente e pelo conhecimento que já possuía de cada criança, buscou reverter o mal que a proposta poderia causar.

Nesse sentido, esse relato da PPEI 6 mostra uma escuta às necessidades e emoções dos bebês; uma leitura aos seus sentimentos e reações; transformado em um colo que acolhe, com a mudança de planos, com a fala que narra o que está acontecendo e acalma porque também já existe o estabelecimento de confiança construído na relação professora-criança. Ao mesmo tempo os acontecimentos a fizeram pensar o que e porque realizava sua atuação, mudando de postura, sendo que o registro que realiza e revisita inclusive como escolha para contar sobre essa proposta que se viu como referência, conta de como escrever sobre sua prática permite que repense, trace novas rotas, crie novas ciclotramas em seu planejamento. Um dos pontos chave da documentação pedagógica, mas que opto em não abordar com maiores detalhes, porque em apenas um momento uma das professoras menciona o termo em nossos encontros (vide na especificidade da *Planejar: a intencionalidade pedagógica da professora*, no grupo dos fios de sentido de suspensão) e, mesmo assim me pareceu mencioná-lo mais no sentido de registros do vivido com as crianças. Por isso, entendo que o conceito é muito mais amplo e demandaria um maior espaço de aprofundamento.

Dito isso, volto para o entendimento de que a escuta vai além do conteúdo da atividade proposta e se conecta com as interações emocionais e corporais das crianças, através da sensibilidade da professora, do seu modo autoral de atuar, de uma professora que se preocupa com o bem estar dos bebês e utiliza dessa experiência para dar sequência a propostas com as sombras, linguagem de maior interesse demonstrada pelos bebês.

Em resumo, a escuta como especificidade se mostra necessária na atuação da professora na Educação Infantil, de modo diferente da professora de outros níveis do ensino, porque envolve outro modo de realizá-la, quanto às reações inesperadas das crianças, por exemplo. Porque muitas coisas vão ser vividas por elas pela primeira vez e vai demandar uma professora aberta a essa escuta, para esse olhar sensível, para uma observação que pede um envolvimento maior, inclusive de corpo, para acolher. Fio de sentidos de sustentação expresso e posicionado pela professora como especificidade da escuta na sua docência, assumida como necessária e exercida não como “[...] uma ação passiva, um deixar acontecer”, mas em “um agir muito ativo”, em uma postura acolhedora e com um “adulto como guia para a aprendizagem” (Staccioli, 2013, p. 38).

#### 6.1.4 Dar presença na relação com as crianças

A especificidade de dar presença na relação com as crianças como fio de sentidos da docência na Educação Infantil dessas professoras, a identifiquei separando o material empírico, a partir de partes de frases, em que expressam e se posicionam em relação a tal especificidades em muitos momentos nos encontros.

Entendo que tratar sobre essa especificidade na Educação Infantil vai além de se relacionar com as crianças mas colocar-se inteira, presente nessa relação, mais que estar presente, porém, mesmo quando as professoras utilizam expressão de “estar presente” não percebo significar estarem alheias na relação com as crianças. Isso porque, em nenhum momento, apesar de outras demandas da jornada institucional que talvez atravessem sua função, mencionaram que alguma “burocracia” de alguma forma as exigiam mais do que estarem inteiras na relação com as crianças. Além disso, falam de uma relação que se constroi, quando a professora está disponível para construir essa relação, de confiança, de apoio, de um adulto que se importa, que se interessa pelo que vem das crianças, seja com o olhar, observando; com o corpo, interagindo; com as mãos, oferecendo o apoio quando necessário; com a postura, emprestando os gestos que autorizam com autoridade mas sem autoritarismo (Arendt, 2022; Nóvoa, 2023; Sennett, 2012), isso é dar presença às crianças.

Nesse sentido, Hoyuelos (2019) mesmo que esteja se referindo a dupla pedagógica ou docência compartilhada, termos recorrentes no campo da docência na Educação Infantil, e que acredito contribuir para a qualidade dessa presença na relação com as crianças, problematiza os momentos de distanciamento que podem ocorrer por parte das professoras na relação com as crianças, inclusive em distrações com “fofocas” quando as crianças estão brincando por exemplo, e que podemos visualizar que pode acontecer quando as professoras de turmas diferentes se encontram no pátio ou quintal da escola. Pensando nisso, o autor afirma: “É necessário apelar ao profissionalismo para *distinguir entre estar presente e dar presença* a uma relação com as crianças que, a meu ver, deve encontrar também as virtudes do silêncio (Torralha, 2001)” (Hoyuelos, 2019, p. 136, grifo nosso).

Como outro ponto que se ciclotrama com a especificidade de dar presença e estar presente na relação com as crianças, trago Hoyuelos (2019, p. 61) quando diz: “Liberdade e limites constituem uma dupla dialógica indissociáveis”, ao mesmo tempo recursivos e antagonistas, mas considerando saudável se crescermos com os dois ao mesmo tempo. Para o autor, “Cada criança tem uma força interior que a leva a querer explorar tudo com liberdade, mas, ao mesmo tempo, existem limites: os da natureza corporal, os das condições físicas do

mundo e os limites sociais” (Hoyuelos, 2019, p. 61). Por conseguinte, o autor conclui, a partir de sua experiência que “[...] quando explicamos os limites às crianças de modo apropriado, damos a elas adequada presença (que não é só o mesmo que estar presentes)”. Isso oferece a elas, “[...] ao mesmo tempo, a norma e as possibilidades; não surgem problemas de convivência, e elas compreendem com naturalidade o significado de suas possibilidades em cada contexto” (Hoyuelos, 2019, p. 62). Isso, em um sentido de uma presença da professora que interfere, orienta, faz pensar, estando presente e, que se conecta na Ciclotrama da docência com o olhar da professora. Por sua vez, Hoyuelos (2019, p. 182) define o olhar como uma “estratégia relacional que pode gerar vínculo sólido”, sendo que as crianças o buscam e o mantêm, genuinamente, iniciando “[...] importantes processos de confiança, respeito e reconhecimento e diálogo”, por isso precisam se sentir olhados, como acolhimento que tenho dito até aqui.

Para ele, “A relação por meio das nuances dos olhares é uma arte” (Hoyuelos, 2019, p. 182). Isso porque, muito embora os olhares possam produzir afastamento, humilhação, julgamento, imobilização também podem aproximar, acariciar e interrogar. E, nesse sentido, reitera: “Profissionalmente, vimos que é muito importante decidir a distância da relação, a altura do olhar, a manutenção dessa altura e a forma de olhar. Olhar e nos sentir olhados nos constrói ou nos desconstrói” (Hoyuelos, 2019, p. 182).

Diante desse breve referencial, apresento a transcrição do compartilhamento do exercício de registrar a proposta realizada com as crianças em que a PPEI 3 relata sobre sua escolha do que evidenciou como o que sustenta sua docência.

#### Quadro 23 – Apresentação da PPEI 3 sobre o que sustenta a sua docência na EI

Pesquisadora 1 - PPEI 3, quer apresentar?

PPEI 3 - Sim, eu vou tentar ser breve, para não tomar muito tempo. Essa apresentação, eu coloquei na escola também porque foi uma proposta que envolveu muitas crianças do infantil 5 e infantil 4 e eu resolvi expor para toda escola, no corredor, para os pais, onde eles passam, **para eles entenderem como a gente pensa o trabalho com as crianças**. A PPEI 6 ali minha colega, sabe que não é uma coisa formatada, que tem que ser, “tem que ser todo mundo, faz o quadradinho, todo mundo faz o triângulo, todo mundo corta desse jeito...”. Mas que diz muito sobre o que eu coloquei ali de **aprender algo novo todos os dias, estar com e para as crianças** [...].

Pesquisadora 1 - E como tu te vê nesse “estar com e para”? Quem é tu nessa relação? Como se sente nessa relação?

PPEI 3 - Que eu penso uma proposta que eu estou naquele espaço, com aquelas crianças. É, **eu tenho que ouvi-las, eu tenho que observar elas nas suas interações**. Às vezes ali, **a linguagem sem palavras, o olhar, o choro, porque às vezes o choro não é uma coisa que tá doendo fisicamente**, mas é um **incômodo que a criança precisa de alguém para contar**. Até a questão de que a PPEI 5 colocou, que ela vivenciou com as crianças o que pode estar por trás daquilo. O que mais pode estar por trás do que as crianças também estão querendo saber. Então, **o estar com e para as crianças**. Nesse sentido, de estar ali **absorvendo o que elas estão trazendo e como eu vou colocar para fazer isso**. Se posso transformar isso em vivências para elas.

Pesquisadora 1 - Está ótimo. Por que eu te perguntei isso, para a gente ir pensando naquele desafio da ciclotrama.

PPEI 3 - Sim.

Pesquisadora 1 - Porque eu fiquei pensando assim, **o teu fio grosso é estar com e para as crianças e aprender tudo**, não é? Também aprender algo novo. E aí tu foi me dando as ramificações, é ouvir, observar e perceber uma linguagem que não está na língua, não é? É sem palavras. É transformar em vivência, então, para ir pensando, ir construindo essa tua docência, quem é tu, não é?

Fonte: Transcrição do 3º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

O que é possível observar na fala da PPEI 3, na sua preocupação em lançar o olhar das colegas para o que estava compartilhando, mostra sua intencionalidade de tornar visível para as famílias o trabalho com as crianças na Educação Infantil, suas capacidades, para que possam entender como a escola pensa a relação com as crianças. Isso porque ela conta que organizou imagens das crianças realizando uma proposta de colagens, em que disponibiliza diferentes formatos de papéis e instrumentos para as crianças criarem, como cola e fitas. Ao mesmo tempo, ao enfatizar o que quis evidenciar ao expor para as famílias o que as crianças realizaram, mostra e afirma que não está alheia naquele momento em que a experiência acontece, mas é referência das crianças, está presente o tempo todo, seja ao planejar ou ao apoiar as crianças em suas criações, por isso, analiso que objetivou mostrar o estar presente - ao lado delas.

De outra forma, pensando sobre a iniciativa da professora, de documentar e mostrar o que as crianças fazem na escola para a comunidade, mesmo utilizando mais imagens do que narrativas, para Rinaldi (2014) se refere a um “olhar que valoriza”, que dá valor ao contexto e alguns elementos dele, é avaliação, porque pode permitir explicitar, visibilizar e discutir os próprios elementos de valor dos quais a professora utilizou ao documentar. Além disso, pode ser “preciosa para as próprias crianças” porque podem “[...] encontrar o que fizeram em forma de narração, isto é, de sentido que a professora tirou da ação delas” e, aos olhos delas significar que o “que fazem tem valor e sentido”. Por conseguinte “Descobrem, assim, que “existem”: podem sair do anonimato da invisibilidade, e o que dizem tem valor, é escutado e apreciado: é valor” (Rinaldi, 2014, p. 89). No entanto, vale salientar da consciência de que, com esse breve argumento sobre documentar o trabalho com as crianças e torná-lo visível, dê conta do quão complexo é e, o quanto envolve, para sua eficácia, “[...] um longo exercício de leitura e de escrita documentativa” (Rinaldi, 2014, p. 88), que não será possível aprofundar.

Em continuidade a sua apresentação de seu registro individual, a PPEI 3 reforça a concepção do que sustenta sua docência - estar com as crianças e para elas - e enfatiza como essa função como professora é essencial e como acontece de diferentes formas, pela escuta, pela observação, pela sensibilidade de compreender as manifestações e necessidades das

crianças. Além disso, a PPEI 3 demonstra, ao realizar esse exercício do pensamento explicando sua escolha do que sustenta sua docência, tomar consciência da sua função, de uma especificidade da docência na Educação Infantil mas a partir de marcas suas, dos modos como ouve as crianças. Para Hoyuelos (2019, p. 161) para a realização de um bom trabalho pela professora, como continuidade a discussão das especificidades da escuta na relação professora-criança porque se conecta na Ciclotrama, importa “aprender a escutar a infância”. Para ele, “Escutar significa adquirir o compromisso ético de realizar as ideias culturais da infância sem trair seu imaginário, suas formas de ver, de amar, de experimentar e se sentir” (Hoyuelos, 2019, p. 161-162). Ademais, o que parece, quando a PPEI 3 cita as falas da PPEI 5 proferidas em outro momento da discussão, também, realiza uma tomada de consciência de sua postura apoiada pela coformação, porque rememora uma situação que a fez pensar em um espaço de “ação compartilhada de formação” (Bahia, 2017, p. 81).

A especificidade do estar presente também é expressa e posicionada quando a PPEI 6 relata sobre o que sustenta a sua docência, exercício expresso no registro individual e nas falas das professoras.

#### Quadro 24 – Registro individual

PPEI 6 - Pensando em como poderia traduzir as minhas premissas trazidas no primeiro encontro e escolher dentre tantas, uma proposta que refletisse isso no fazer com as crianças. E vou tentar explicar minha escolha através de um conjunto de elementos, a começar pela foto ao fundo onde há a **doação do corpo, o colo, a acolhida do bebê que observa, que vive a experiência a seu modo**, mas precisa da professora como segurança, como afeto, entre a proposta que acontece naturalmente como um convite. E no decorrer dela, há os que brincam, os que dançam, os que desenham, há respeito ao interesse, as formas de expressão, as linguagens. Há um convite a conhecer uma cultura, admirar uma forma de arte, **conhecer através da experiência que passa pelo corpo, pelos sentidos, que também possibilita criação, criatividade, alegria e encantamento**. "A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se afirmar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer, o que significa uma intensa atividade interna, incalculável para nós, adultos. É um prazer autogerado, diferente do prazer sentido pela obtenção de alimento, de calor, de carinho. A autoria da magia depende exclusivamente da criança." (DERDYK, 2015, p. 63). A nós educadores, como diz Derdyk, cabe sermos "os porta-vozes de uma visão de mundo" (p.27). Sermos sensíveis ao universo gráfico, como patrimônio humano do conhecimento, assim como ao universo gráfico infantil e suas formas de manifestações expressivas múltiplas. O patrimônio humano, patrimônio cultural, deve ser oportunizado às crianças, que em contato com as diferentes manifestações, fará sua leitura, criando de forma inédita e orgânica sua própria produção gráfica, se assim o desejar. O grafismo indígena inspirou os pequenos, o papel ao chão possibilita a ocupação integral, gestos largos ou pequenos, as coreografias no espaço. A dança com as fotografias. O carvão que vira pó, que marca a pele. Não há técnica, não precisamos de resultados, estamos apenas **experimentando uma nova forma de criar e não há nada mais belo que o processo de descobrir através de sua ação. Há de se fazer um futuro mais belo e humano se pudermos criar mais experiências que mobilizem o sensível, o estético, e o ético na oferta de experiências para nossas crianças.**

Fonte: Registro Individual (2023, grifos nossos).

#### Quadro 25 – Apresentação da PPEI 6 sobre o que sustenta a sua docência na EI

PPEI 6 - Daí, como a Pesquisadora 1 está falando, **a gente faz escolhas**, não é? E o meu projeto como R2 esse ano, foi uma escolha minha. Decidi explorar, **guardar memórias dos quintais da nossa escola**, porque a nossa

escola vai ganhar um prédio novo. Então não vai mais ser a escola que a gente conhece. E a escola está se construindo há 30 anos. E **faz parte da infância de todas as crianças que passam por ali, aqueles quintais e, inclusive, de como a gente constituiu a nossa docência e a nossa concepção de escola.** Então o projeto é chamado "Tem Criança no Quintal", e com uma das turmas a gente acabou fazendo observações nos quintais. Só que essa proposta que eu escolhi foi no Abril Indígena. Eu convidei as crianças para explorarem os quintais indígenas, então um dia eu fiz projeções de imagens dos indígenas na Floresta e essa proposta foi sobre grafismo com eles. Abri um amplo papel, no solário, e deixei expostas imagens dos indígenas e dos grafismos, além de carvão para eles explorarem, ao som de uma música indígena. E eu acho que traduz um pouco essa premissa, porque **eles tinham liberdade de brincar ou de participar da proposta da forma como quisessem**, como achassem. Uns riscaram o próprio corpo, outros riscaram o papel. E **essa questão de estar disponível para as crianças**, assim, porque o (fala nome de uma menino) estava mais tímido e **quis colo**, então **eu me sentei com ele, eu fiquei com ele no colo, enquanto interagia com os outros.** E se pensar assim, mesmo de pensar o papel no chão, de pensar em um papel amplo que eles pudessem aproveitar com toda a potência de uma criança de 1 a 2 anos. Então, de que forma eles iam explorar isso? **Estou ampliando para eles um repertório também de um patrimônio cultural**, então **tudo foi pensado antes**, mas na ação das crianças também. Eu acho que **foi sustentado no que eu acredito. De estar ali**, de uns poderem estar com os instrumentos, uns estarem dançando, outros explorando o corpo, outros explorando o próprio carvão no papel. E foi assim a manhã inteira naquele entorno daquele material.

Pesquisadora 1- Eles estavam fazendo coisas diferentes, com liberdade.

PPEI 6 - Com **liberdade**. Tem o **afeto**, não é? De **estar disponível, ali estava “eu”**.

Pesquisadora 1 - E para quem não queria?

PPEI 6 - Estava outra monitora ali, dando suporte também. A estagiária. Então tinha dois que estavam com os bebês que estavam mais queixosos, no colo, não é? E **a gente estava disponível para eles de corpo**, não é? Para **acolhê-los e também disponível para aqueles que queriam participar.**

Pesquisadora 1 - Referência. Sim. Eles **tinham uma referência** caso elas não estivessem com interesse, não estivessem afim de viver aquela experiência.

PPEI 6 - Sim.

Pesquisadora 1 - Além de ter pensado todo um repertório que você considerava importante que elas vivessem, **estavas ali disponível**, não é? Elas sabiam que eles tinham essa liberdade porque foi um contrato, digamos que tu fez com elas, estava ali disponível, assim como a **PPEI 7 estava disponível para afinar as pontas dos aviões**. Sabiam que podiam recorrer a um adulto, não é? E como procuram... **esse olhar** onde a professora está, não é? E isso apareceu muito na minha pesquisa, com os bebês de 1 ano, cada vez que um adulto saía do espaço. E o quanto era importante avisar para eles? Avisar, estou indo lá no lanche daqui a pouquinho eu volto. O quanto isso vai dando segurança, vai dando essa sensação de que eu tenho a quem recorrer. **Vocês trazem muitos momentos que vocês são referências das crianças.** Seja em uma escolha, como a PPEI 6 fala, que veio dela ou as que vocês tentam procurar nas crianças para seguir uma investigação, buscar elementos. E, o quanto é importante a gente pensar naquilo que estava falando para PPEI 7 e que a PPEI 6 faz muito, de escrita, não é? É, de escrever sobre. É ali que vai nos dando pistas e elementos para dar continuidade, para não abandonar as crianças no caminho, sabe? Muito bacana!

Fonte: Transcrição do 4º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

O registro profundo e respeitoso e a fala da PPEI 6 me fez olhar de um outro ponto de vista sobre o estar presente como uma especificidade da função professora na Educação Infantil, pois me parece que quando afirma fazer escolhas ao planejar propostas às crianças afirmando “tudo foi pensado antes”, valoriza sua função e compromisso intencional. Ainda, ela toma consciência de outra camada da sua docência, construindo sua Ciclotrama. Ou seja, ao organizar a proposta a ser vivida pelas crianças, com diferentes possibilidades de interação e descobertas,

não se trata de propô-la e eximir-se da relação com as crianças durante o seu desenvolvimento, mas, pelo contrário, argumenta a importância de estar disponível às manifestações delas, no durante, intervindo e, inclusive acolhendo, se for necessário, sinais de recusas em participar, por exemplo. Ao mesmo tempo, a professora demonstra confiança, intencionalidade e conhecimento pedagógico em suas escolhas, não só por suas crenças, mas justificadas com segurança e com fundamento o que se trata o estar presente, pois acontece desde o planejar até o executar a proposta, entre fios de sentidos de sustentação para sua docência.

Da mesma forma, a proposta da PPEI 6 me parece ter atendido às características das crianças, na escolha do espaço, do conteúdo - grafismo indígena - dos materiais e, com liberdade às crianças, para escolherem a partir da mesma proposta, mas com possibilidades de ampliação de repertório e de experiências em diferentes linguagens: gráfica, digital, fotográfica, musical e da dança. Para Rinaldi (2014, p. 85), quando educamos permitindo que as diferenças se expressem, e aqui, elas foram possibilitadas pelas imagens e pelas escolhas que as crianças puderam fazer para viver a proposta organizada pela professora, tornamos possível a negociação e o alimentar-se dessas diferenças no confronto e na troca. “Diferenças entre sujeitos, mas também, diferenças entre as linguagens [...]” (Rinaldi, 2014, p. 85) porque, ao transitarem de uma para outra, abre-se espaço para criação, para enriquecerem-se, multiplicando-se, refinando-se e “as crianças aprendem a aprender” (Rinaldi, 2014, p. 85).

Em relação à liberdade, importa as contribuições de Dewey (2023, p. 101) quando afirma que “A função do professor é identificar as oportunidades de tirar vantagem delas. Considerando-se que a liberdade resiste nas operações inteligentes de observação e no julgamento adequado para o desenvolvimento de um propósito”, porque ao orientar para o “exercício da inteligência”, está se incentivando a liberdade e não a restringindo. O autor afirma: “Eu já soube de casos em que as crianças são rodeadas por objetos e deixadas inteiramente por conta própria porque o professor teme que até mesmo uma sugestão sobre o que pode ser feito com material seja uma forma de restrição da liberdade” (Dewey, 2023, p. 102). Com isso, os materiais de alguma forma também sugerem, por isso argumenta que a professora não deve temer dar essa orientação, o que não as priva da liberdade, pelo contrário, leva as crianças à ação (Dewey, 2023). Nesse sentido é importante que as crianças saibam o que a professora espera que façam. E, eu diria, aliado a isso, que a organização da proposta de forma esteticamente convidativa a complementa, porque a professora está presente, é referência desde a organização, o planejamento e a execução da proposta em si. Reforço que dar presença também entendo acompanhar e intervir, fazendo perguntas, colocando questões, mas não como um estar presente no sentido de uma professora que fica colada às crianças, mas que assume

uma postura de mostrar, pela força de sua presença (intervenção, olhar, escuta...), que está ali, junto, disponível e que pode ser acessada, que confia no que estão explorando e construindo.

Na próxima transcrição, a conversa com as professoras se delinea sobre o experimento de relatarem, em seus registros individuais, uma proposta em que se viam referência das crianças desencadeando em um exercício do pensamento sobre do que se trata mesmo ser referência das crianças.

#### Quadro 26 – Discussão sobre as cenas em que se viam referência das crianças

PPEI 6 - Eu que estou em uma escola que tenho os bebês, por exemplo, eu planejo muitas vezes esse brincar de formas e em etapas diferentes e eles aprendem entre eles. Nesse sentido, é difícil quando a gente está ali, na proposta, realmente, **se tu não tem um apoio que vai fotografar é difícil realmente tu ser referência.**

Pesquisadora 1 - Bem legal o que está trazendo, porque me faz pensar várias coisas porque quando tu fala que fez tudo isso, que tu fez essas escolhas e tu organiza e, que tu planejou, **tu é uma professora referência**, por quê? Isso, se você não tem os conhecimentos que a sua faixa etária precisa para se desenvolver, os objetivos, os campos de experiências, as linguagens, organiza tudo isso porque você é uma professora que entende que você é uma referência. Para aquilo que você tem como concepção do que você precisa desenvolver na sua docência, com essas crianças, ser referência que conduz, mas é referência em todos os momentos, porque é regente, é titular desta turma. Entanto, **é referência deles, porque independentemente de você estar ali direcionando, eles sabem 'ela é a minha professora'?** Não?

PPEI 6 - Sim.

Pesquisadora 1 - As crianças sabem que você não está ali contando a história, sem, em todos momento dizendo 'façam assim, faça assado', 'Agora vocês vão fazer isso', mas se elas **procuram um olhar de alguém, para quem que elas olham? Para ti, para se sentir seguro de que é isso mesmo.** 'Se eu precisar de alguém, ela está ali'. Porque tem criança que faz isso, não é? Ela fica te buscando, ela está livre, ali está como tu dissestes, está lá naquele espaço. Ha... mas lembra da mãe...pensa...será que a gente está sozinho... não é? Já procuram alguém, não é? E acho que isso está ligado àquilo que eu já comentei em algum momento assim, **o quanto é importante a gente avisar as crianças.** Também, é o quanto **essa segurança afetiva está relacionada.** A gente avisa assim, que se vai sair da sala, **alguém vai vir para eles ter essa referência segura** de que a minha referência maior deu uma saidinha, mas daqui a pouco ela retorna. **Os registros realmente têm a ver com uma escolha.** Faz uma escolha, é como a Professora PPEI 8 estava dizendo no chat, são 25 individualidades. Você tem?

PPEI 6 - 20 crianças.

Pesquisadora 1 - É, e **você não vai conseguir ouvir todos ao mesmo tempo**, então você **tem que encontrar estratégias.** Eu quero registrar, sim, eu quero registrar hoje, talvez eu não consiga registrar, mas eu quero hoje observar, então faz uma escolha. Hoje eu quero parar no brincar das crianças, nos espaços que eu organizei, porque eu sou uma professora que pensou nesses espaços. E a forma como eu vou registrar essa observação, talvez seja numa planilha, talvez seja em imagens, talvez seja em vídeo. São formas, mas **o quanto é importante a gente pensar isso no nosso planejamento antes, porque se não, me perco**, eu sempre observo a fulana, porque a fulana se sobressai e ela faz um monte de coisas legais, ela investiga e ela vai para um lado, vai para o outro, daí ela um pouco está lá e está brincando de boneca, que ela já estava brincando de hospital e já está falando coisas super interessantes. E aí se eu não me dei conta como professora, de que eu preciso olhar para todos e que eu não vou conseguir olhar todos no mesmo dia, eu preciso encontrar estratégias, não é? Não sei se é nesse sentido que você também estava refletindo.

PPEI 8 - Na verdade, o sentido que ela quis dizer é que nós **não conseguimos fazer um planejamento o qual a gente apareça a todo momento.** É nesse sentido de pensar, quando eu vou fazer um método, um planejamento, é impossível, eu planejei intencionalmente algo que eu vou aparecer, entende, não tem como, somente se tiver outra pessoa para registrar. Está tudo bem. Não tem que ser sofrido.

Pesquisadora 1 - Não, com certeza. Sim, a minha reflexão não é sobre a imagem, não é sobre a tua imagem, é sobre **como estás por trás de tudo isso, é uma protagonista. Isto é referência.**

PPEI 8 - [...] Sim, tem uma proposta sim, mas também tem este meio que eles podem lá pegar, que está ao alcance da mãozinha deles, diversos materiais estão disponíveis, sem medo. Porque assim a todo momento **se você tem a liberdade de pegar algo e não tem alguém dizendo para você que não pode pegar** a tesoura, eu vou usar o exemplo da tesoura porque é um caos sempre a descoberta da tesoura. Então, quando estiver à sua disposição para explorar, ela não vai virar contra outra proposta, porque está disponível para isso. Então, é assim que funciona também na minha sala. Eu não tenho muito como fazer ‘cantos’, como eu já disse, mas os que eu tenho são muito explorados, então **as coisas que eu deixo à disposição deles estão todas acessíveis**, porque a sala é deles. Estou só realmente ali por causa deles. Se não, não teria sentido nenhum. Incrível o que tu disse sobre ser referência. Eu tenho uma turma onde eu estou de manhã e de tarde com a mesma turma, desde o infantil 4 e 5. Eu amo aquela turma. Então **agora há um desligamento, a transição** e por mais que seja dentro da escola, **ela também é efetiva pelo modo do olhar. Não é um preparo. Odeio essa frase de preparar mas é uma consequência.**

Pesquisadora 1 - Sim, não, não é. É parte do processo, não é?

PPEI 8 - É parte do processo, muito bem, **está integrado.** Essa **conquista do fazer pela autonomia**, de saber que vai em um banheiro maior, que não é dentro da sala. Essas coisas, assim, que a gente vai trabalhando com eles. Então eu estou com uma estagiária do magistério obrigatório e eles esperam que eu chegue. Aí eles falam, ‘tu vai vir de tarde?’ ‘Tu vai vir?’ “A “aula” é contigo?. Aí eles esperam que eu traga algo e eles esperam que vai ter algo diferente.

Pesquisadora 1 - Sim. Não, eles já, provavelmente, eu diria muito provavelmente, eles sabem que **você tem uma postura que estão acostumados, que é referência para eles.** Então, quando vem outra pessoa com uma postura diferente, uma atitude diferente, um modo diferente de se relacionar com eles, traz outras propostas como as quais eles não estão tão acostumados, **eles buscam segurança, não é?**

PPEI 8 - Eles já falaram para ela que ‘isso é coisa para o Infantil 4, tu tens que trazer coisas porque isso a gente já viu’. Não, gente, são umas ‘figuras’. Só pra compartilhar realmente.

Pesquisadora 1 - Eu estou muito de acordo com o que a PPEI 6, ano passado, nos demos conta, não é? Que **algumas coisas da intencionalidade não apareceram no planejamento**, não apareceram, mas como que ela parecia? Ela apareceu em que sentido? No modo como eu dava continuidade às coisas e as escolhas que eu fazia, os registros que eu fazia. É, é, óbvio. **Sempre vai ser uma escolha, porque a gente começa a achar que a gente tem que dar conta de tudo, de registrar tudo, de fazer tudo, a gente vai para um lugar de não olhar nada, fica tudo superficial.** E as crianças merecem que a gente, em algum momento, **olhe para ela, como indivíduo.** [...] **A gente vai dando esse clima, esse ritmo, de como a gente se relaciona com as crianças.** É o que se vê **quando a gente entra nas salas de qualquer uma, não é de qualquer professora. A gente vê as concepções**, essa professora e como é bacana isso, não é? Poder ver isso.

Fonte: Transcrição do 6º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

Como se percebe, em um primeiro momento, por serem desafiadas a compartilharem uma imagem em que se viam referência frente às crianças, a professora demonstrou um entendimento de que somente são referência quando estão à frente de uma proposta pedagógica, conduzindo, direcionando o que as crianças devem fazer. No entanto, no decorrer da conversa fomos discutindo e tentando compreender o que seria ser professora referência das crianças. Fomos construindo juntas o entendimento de que essa referência, adulta, da professora, acontece em uma construção de confiança e segurança para com um adulto e que, não

necessariamente são referência apenas quando direcionam, mas na relação e na própria função que organiza e propõe, “os bastidores” da docência, nas ferramentas que utiliza.

Por sua vez, ser referência está muito ciclomotorado com o estar presente na relação com as crianças, porque está nas entrelinhas como dito acima, na postura, no olhar, no sentir e demonstrar sentir. Ou seja, se “Nós também precisamos de outras pessoas, com vínculos que nos deem segurança e confiança” (Hoyuelos, 2019, p. 60) como isso é sentido pelas crianças?

Como continuidade às análises desse fio de sentidos de dar presença e estar presente na relação com as crianças, separei a transcrição abaixo em que o foco de discussão foi o compartilhamento do experimento em que escolheram uma cena que contasse, em seus registros individuais, como se via referência das crianças.

#### Quadro 27 – Apresentação da PPEI 3 sobre as cenas em que se vê referência das crianças

Pesquisadora 1 - PPEI 3, acho que você não falou, você quer falar sobre o exercício de escolher uma cena, uma imagem na qual você se vê como referência das crianças? Quer comentar?

PPEI 3 - Pode ser. [...] Sobre essa imagem que eu escolhi, não é a única imagem desse momento, porque eu fiz várias em sequência, porque ele estava muito animado. Ele já tinha feito um penteado em outra menina da turma, e **eu estava em um diálogo com outras crianças**, fazendo uma exploração. [...] E aí ele disse: “vem, vem, vem, profe. Eu quero, eu quero mexer no teu cabelo”. Aí foi quando eu disse, “Tá, vou deixar as meninas por aqui e vou sentar com você.” Ele pegou uma cadeira, pegou um pote vazio e fingiu que estava passando creme. Então **achei muito interessante ele me convidar para uma brincadeira de forma igualitária**, não é diferente do que ele fez com as meninas. **Me vi também como uma referência**. Tenho outros momentos em que, como professora de projeto de manhã e de tarde, sou professora de sala múltipla atendo todas as turmas da escola. Então, **tenho vários momentos também com outras crianças, crianças que eu também consigo ver nesse papel**. Não sei se para o grupo isso fez sentido, mas para mim, pelo menos, fez sentido.

Pesquisadora 1 - Sim, e porque que tu acha que ele te convidou, assim, que ele te convocou a brincar? Esse foi o momento que eles estavam brincando na sala?

PPEI 3 - Sim.

Pesquisadora 1 - Em diferentes espaços?

PPEI 3 - É, ali tinha uma proposta, mais dirigida.

Pesquisadora 1 - Acho que tu escreveu um pouco também sobre, não é? Tem os materiais?

PPEI 3 - Ele estava num “cantinho” que tem a cômoda, a casinha, que é pra ser tipo **um salão de beleza**, aí tem um secador, potes de creme vazios, hum...

Pesquisadora 1 - Enquanto você pensa, fico pensando nisso. Às vezes, a gente é sim uma **referência em organizar esse material também**, não é? Porque **a gente escolhe o que leva**, não é? A gente escolhe quais materiais e qual espaço vamos disponibilizar na sala. Isso pode ser baseado em um repertório que as crianças nos mostram ou podemos levar materiais como convites para ver se eles conhecem aquilo, se sabem o que fazer com esses materiais. Talvez o “fulano” tenha um repertório disso. Talvez ele tenha experiências fora da escola que abordem isso, não é?

PPEI 3 - É, é isso que eu imaginei, porque **ele já sabe como ele vai pegar as coisas, como vai mexer**. Então não sei se a mãe dele trabalha nessa área.

Pesquisadora 1 - Sim.

PPEI 3 - Ou talvez ele assista vídeos de passo a passo de cabelo, maquiagem, mas sim, **ele tem um repertório**. Ele sabe exatamente o que vai pegar a ordem em que vai fazer, o primeiro passo, por exemplo, ele penteia, depois faz massagem no cabelo e depois passa o secador. Então, **ele já tem uma sequência de ações para esse tipo de brincadeira**.

Pesquisadora 1 - É interessante pensar nisso, não é? Que saberes essa criança tem? Porque eles já têm saberes, e **ele te viu como uma pessoa mais experiente, que você ia saber se comportar como um cliente**, não é?

PPEI 3 - Sim.

Pesquisadora 1 - Como é interessante poder pensar nisso, que as crianças, **elas trazem essas experiências**, não é? Trazem esse repertório e talvez por ver as outras crianças brincando também, não é? O quanto elas **aprendem observando**. E talvez a gente não saiba quantas vezes elas **observaram um adulto fazendo** isso, ou as próprias crianças fazendo isso para depois reproduzir, para depois produzir cultura, como a gente fala, não é? **Que as crianças produzem cultura**.

Fonte: Transcrição do 7º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

O que percebo no relato da PPEI 3 é como se coloca na postura de presença, não só de estar presente, como Hoyuelos (2019) chama atenção, pois estava disponível para atuar com e para as crianças como relata ao argumentar, anteriormente, que essa especificidade também é o que sustenta sua docência. Aceita ser “cliente” do menino, se coloca em “estado de diálogo” e um modo de existir do adulto que Biesta (2020) nos ajuda a ver, mesmo que não de forma consciente, mas percebo que pôde permitir que o menino explorasse uma profissão de cabeleireiro, no existir como criança, reproduzindo uma ação da vida cotidiana, de contexto conhecido e, projetando esse modo de ser adulto.

Dessa forma, a PPEI 3 afirma se ver como referência das crianças e vejo tal afirmação interligada a especificidade de dar presença e estar presente, porque as crianças só veem a professora como referência se houver essa abertura para a construção de uma relação de confiança, no perceber a presença e a disponibilidade da professora ao estar atenta aos seus modos de agir. Discutimos o quanto essa referência, além de relacional ao ser convidada a brincar está relacionada a sua intencionalidade e compromisso de ofertar e organizar espaço para isso, na escolha dos materiais disponíveis às crianças que deram as condições e possibilitaram que o enredo da brincadeira ocorresse. Carvalho (2021, p. 78), enfatiza tal perspectiva ao afirmar que

[...] estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. Ou seja, é preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica, a qual geralmente marca as práticas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola.

Como é possível observar nessa análise do que as PPEI expressam e se posicionam em relação a especificidade de dar presença e estar presente na relação com as crianças, como fio de sentidos de sustentação na Ciclotrama de suas docências na Educação Infantil, que ela se dá em uma construção de abertura e de inteireza da professora para se relacionar com as crianças. Além disso, a especificidade de dar presença e estar presente na relação com as crianças na docência da professora na Educação Infantil, difere da docência nas outras etapas, porque acontece de modo muito peculiar: na forma da sala ser organizada, tanto em relação aos espaços como na escolha dos materiais, pois depende de um conhecimento das características das crianças e seus modos de conhecer, aprender, interagir; no envolvimento corporal, por exemplo, de um corpo que é emprestado e interpelado para a interação para o brincar; na reciprocidade de um olhar ou um colo como acolhimento; em uma postura de um olhar na altura da criança, para se aproximar, para constituir vínculo, para ouvir ou para realizar diferentes formas de escutar o que vem das crianças, dentre outros detalhes que essa relação exige. Tudo isso e o modo como a professora exerce sua função, conseqüentemente, permite que as crianças percebam seu valor, que se sintam seguras em confiar nesse adulto, porque sentem na relação professora-criança, um adulto interessado pela sua voz e seu sentir.

E, por fim, cabe retomar os argumentos de Barbosa e Richter (2010, p. 87) quando afirmam que a professora cumpre sua função, como foi possível argumentar até aqui, ao conectar-se desse às crianças de modo a dar sentido às suas linguagens, especialmente na materialidade do corpo de ambos, capazes de expressar desejos, gostos, aflições. Uma linguagem do corpo que não pode ser esquecida porque pode envolver fragilidades, porém, pelo humano que somos, nos possibilita aprendermos “outros modos de sentir, perceber e agir no mundo” (Barbosa; Richter, 2010, p. 87).

Diante desses fios de sentido de sustentação apresentados, passo a delinear sobre os fios de sentido de suspensão para ir compondo a Ciclotrama das docências na Educação Infantil.

## 6.2 FIOS DE SENTIDOS DE SUSPENSÃO

PPEI 6 - Ouvindo vocês falarem sobre essa questão das terminologias, acontece muito isso, inclusive com o currículo, não é? Que **muda para Campos de Experiências, mas as pessoas continuam pautando um currículo por conteúdos como se as experiências fossem conteúdos que as crianças tivessem que dar conta**, cores primárias, sei lá, “N” coisas que a gente continua escutando. É a mesma coisa para mim com o livro didático de que as pessoas dizem não ao livro didático, mas daí querem trazer folhinhas para as crianças com coisas prontas que é a mesma coisa que está no livro didático (Transcrição do 3º encontro LABDOC 2022, grifos nossos).

O grupo de **especificidades como fios de sentidos de suspensão** na Ciclotrama das docências, mostra as especificidades que as professoras pesquisadoras expressam e se posicionam frente a elas nas suas docências na Educação Infantil. Especificidades que surgem no decorrer dos estudos do Campo e das crenças que as professoras vão demonstrando ter construído e, a partir da leitura do seu grau de compreensão e consciência do que fazem e porque fazem. Além disso, essas especificidades mostram como suas escolhas estão envoltas por orientações do conhecimento pedagógico e a partir de tendências na educação e que possuem maior maleabilidade porque, mesmo com algumas certezas, nos exercícios do pensamento que fomos realizando foi possível perceber especificidades em fios frágeis, que as fizeram se perguntar, se questionar de suas atuações e escolhas. Diante dessa afirmação, não significa que as especificidades como fios de sentidos de suspensão não sejam passíveis de mudanças na docência da Educação Infantil, mas que, para esse grupo de professoras, parecem frágeis na construção de suas docências.

Nesse sentido, visualizo como metáfora na Ciclotrama das docências que elaboro, essas especificidades, desses fios de sentidos de suspensão como um cordão menos consistente, mesmo que entrelaçado, constituído de outros finos fios de especificidades do Campo da Docência na Educação Infantil. No entanto, mesmo com algumas “certezas” de como entendem e exercem tais especificidades com as crianças, demandam mais deslocamentos a partir do modo como aprenderam a ser professoras nessa etapa e os embates que enfrentam na construção ou invenção desta docência. Por isso, um cordão que possui em suas tramas conhecimentos construídos nos modos como as professoras pesquisadoras foram se constituindo nas suas docências na Educação Infantil e os conhecimentos sobre ser professora nessa etapa, mas que passam a ser contrastados diante de suas crenças e mudanças que a função exige e que é perceptível como processo de (de)formação que o LABDOC proporcionou. Ou seja, um cordão frágil, esfiapado, composto e entrelaçado de outros fios, mas descontínuos e menos espessos.

Desse modo, identifiquei como fios de sentido desse movimento de suspensão, especificidades que são atravessadas pelas subjetividades construídas na docência pelas professoras e o processo de consolidação de suas práticas. Nesse sentido, identifiquei e passo a analisar, as seguintes especificidades como fios de sentido de suspensão: 6.2.1 Planejar: a intencionalidade pedagógica da professora; 6.2.2 Tempos das crianças e os da escola; 6.2.3 O brincar e o educar.

### 6.2.1 Planejar: a intencionalidade pedagógica da professora

Nessa seção, analiso como a intencionalidade pedagógica é compreendida pelas professoras pesquisadoras como uma especificidade. Posicionada como um fio de sentidos de suspensão na Ciclotrama das suas docências, ao fazerem escolhas e planejarem a partir dos seus conhecimentos e as conexões que realizam com o projeto educativo que pretendem desenvolver a partir das características das crianças do seu grupo de atuação.

Para Fochi (2019, p. 189), a “intencionalidade também representa um grau de reflexão dos professores que sabem se fazer perguntas ou de perguntar sobre o seu entorno”. Ou seja, essa perspectiva abre a possibilidade de se ver uma docência emergir, a possibilidade desse constante fazer e refazer, recriar e aprimorar, tomando consciência do que se faz e por que se faz, com inspiração no conceito de artesanaria e na habilidade artesanal, de Sennett (2021), quando o autor afirma que a mão e a mente dos artífices envolvem um conhecimento e um sentido crítico do saber-fazer. Para que a professora realize um planejamento em que a intencionalidade pedagógica se expresse como especificidade é preciso tramá-la com a reflexão e o exercício do pensamento e da hipercrítica porque significa questionar seu saber-fazer.

Por sua vez, nesse sentido de discutir a intencionalidade pedagógica das professoras, apresento, inicialmente, relatos e registros delas a partir de questões relativas ao planejamento escolhido para compartilhar com as colegas no LABDOC 2022, através de fórum no *moodle* e dos experimentos. Mais especificamente seus registros sobre a seguinte questão: É possível identificar, nesse planejamento que escolheste, a sua intencionalidade pedagógica? Nos diferentes momentos - mudanças?; 3. Em que você se ancora para evidenciar essa intencionalidade? (pesquisas, estudos, livro didático, BNCC, internet...)? Abaixo, trechos desses registros.

#### Quadro 28 – Registros sobre intencionalidade pedagógica no planejamento

PPEI 6 - Espero que sim, mas **podéria**, como respondi anteriormente, **ter mais elementos para contextualizar as minhas intenções. São diversos atravessamentos que nos constituem enquanto docentes e que consequentemente está ancorada a nossa intencionalidade**, as formações pelas quais passamos (leituras, cursos, etc), os documentos oficiais que norteiam a EI, as orientações e discussões dentro da própria instituição, as trocas com os pares e as nossas concepções, a forma como nós mesmas enquanto docentes realizamos a leitura de tudo isso, **ao que dizemos sim, e tudo aquilo que dizemos não**. Na minha prática **a escuta das crianças é fundamental para ancorar essa intencionalidade, assim como a pesquisa-ação, a documentação, mas todos atravessamentos acima constituem essa intencionalidade**.

PPEI 7 - Nesse sentido, penso que **para quem não acompanha o cotidiano da turma, essa intencionalidade pedagógica não está explícita**. Além disso, **não é possível que se visualize a continuidade da proposta que vem ocorrendo com a turma. A intencionalidade pedagógica está ancorada em diferentes elementos, como leituras de artigos e livros, observação da turma, base legal, formações que contribuem para a reflexão sobre a prática, trocas entre colegas, qualificação permanente da prática**.

Fonte: Registros no *moodle* LABDOC (2022, grifos nossos).

Analisando essas respostas das professoras PPEI 6 e PPEI 7, percebo a consciência das mesmas, de muita responsabilidade e coerência na função que exercem, porque nomeiam no que se ancoram para suas atuações, para a elaboração do planejamento, e estabelecem relação com as suas intenções e como poderiam explicitá-las. Na escuta das crianças que a PPEI 6 explicita como fundamental para ancorar a sua intencionalidade, percebo a força da especificidade que o termo “escuta” ganha, na EI, uma concepção ampla, que envolve muitos aspectos. Esse ato pedagógico remete ao que Resende (2015) lança como provocação para pensarmos a Pedagogia da Educação Infantil, que deve envolver uma escuta sensível ao que a infância nos diz e ao cuidado, como defende Castro (2016). Cabe salientar, no entanto, que esse escutar, na perspectiva debatida, como afirmei no fio de sentidos de sustentação *A escuta na relação professora-criança* não se trata de uma ação que envolve apenas a audição e o ouvir a partir da oralidade das crianças, mas abrange o contato com o outro, o contato visual, a aproximação, o toque, o colo, a atenção ao que a criança faz, diz e pensa. Essa escuta acontece nas vivências em que as crianças são colocadas nas relações como sujeitos, como “lugar relacional” (a professora escolhe e propõe como chegar ao conhecimento, assume sua responsabilidade, construindo relações que nasce da curiosidade recíproca - o sujeito e o objeto) (Rinaldi, 2014) e não como objetos que atendem ao “comando” do adulto, em uma relação adultocêntrica. Trata-se, em outras palavras, de “uma escuta sensível e atenciosa que se localiza em uma posição ética de acolhida ao outro” (Agostinho, 2018, p. 155) pelos adultos, pois “ao escutarmos as crianças, assumimos como legítimas as suas formas de comunicação e relação” (Agostinho, 2018, p. 160).

Além disso, outros aspectos que chamam a atenção nas narrativas, tanto da PPEI 6 como da PPEI 7, referem-se à formação continuada e às trocas com seus pares. Em suas respostas, as professoras expressam considerar esses elementos como constitutivos para suas docências e como pontos chave para qualificarem suas atuações, para realizarem planejamentos com intencionalidade e tomarem decisões e escolhas críticas. O que elas compactuam e compreendem parece estar no lugar, também, de uma reivindicação, porque aceitaram o convite de estar no LABDOC, que tem, na coformação, “ação compartilhada de formação” (Bahia, 2017, p. 81), proposta como espaço que amplia o pensamento crítico para seus fazeres, além dos momentos formativos que o cenário da escola propicia. Dessa forma, percebo outros elementos dessa docência: formação, coformação, tomada de decisões, saber fazer escolhas como contributos para a constituição da professora na Educação Infantil.

A PPEI 6, a partir do espaço aberto, em coformação que o Laboratório permitiu, apresenta e fala da sua documentação de um período mais longitudinal, demonstrando logo

perceber que, dessa forma, compartilharia com mais sentido e compreensão as suas intencionalidades pedagógicas, de registros em seus modos de intervenção, diferentemente da percepção de quem analisa apenas o seu planejamento de um dia, o que se percebe no excerto.

Ao mesmo tempo, a PPEI 6 enfatizou outros pontos importantes de seu olhar e compromisso de professora das crianças. Nas discussões do segundo encontro, que adiciono na sequência, depois da acolhida com a história *Zoom* de Istvan Banyai e lembradas do exercício com questões respondidas por Fórum do *moodle*: Como ocorreu a relação adulto-criança no planejamento desse dia? É possível visibilizar como essa relação foi planejada para acontecer? Que modos de registros ou pontos de reflexão poderiam ser realizados para qualificar a intencionalidade pedagógica no planejamento? A professora expressa como percebeu outra camada de sua docência ao tomar consciência e lembrar um exercício que realizou em um dos encontros no LABDOC:

#### Quadro 29 – Exercício do pensamento sobre a docência na EI

Pesquisadora 2 - Como é que vocês sentiram esse deslocamento? Das imagens da história?

PPEI 6 - Na verdade o que me remeteu, olhando, é que **tudo é um recorte**. Quando a gente olha assim, o que a gente escolhe mostrar e o que a gente escolhe também não mostrar. É um **recorte daquele momento vivenciado** ali. Eu acho que foi isso assim que me remeteu e que pode ter **diferentes pontos de vista** se as pessoas passarem por aquele dia. Talvez o recorte de cada pessoa vai ser um, não é?

Pesquisadora 1 - E essa ampliação que a gente dá também, do nosso olhar. É o distanciamento da situação do momento. Alguém mais quer comentar?

PPEI 6 - E às vezes olhando parece uma coisa, não é? E tu saindo daí, de longe, parece outra. Tu vê que é outra coisa assim, então.

Pesquisadora 2 - Por que a gente diz que quando a coisa está tão perto da gente a gente não enxerga, não é? Que assim, se a gente tiver uma pandemia como nós tivemos no início de março de 2020 ela estava tão próxima de nós, **estava tão perto que a gente quase não conseguia enxergar possibilidades**. Logo que rompeu, lembro daquele dia terrível que era silêncio. Silêncio assim de sepultura, um silêncio de, “O silêncio”, assim que de manhã tu não ouvia a moto, não ouvia carro, não ouvia nada, era a música do Raul Seixas, não é, “O dia que a Terra parou”. Gente era aquilo, era aquele silêncio.[...] A gente estava vivendo aquilo. E o que tem haver isso? É que a gente pode **pensar no nosso fazer também na nossa docência**, quando a gente naturaliza, está tão próximo, está tão natural. Nós já **estamos no automático**. A gente precisa fazer às vezes, quando a gente entra num ritmo assim, de naturalizar, já estou a 10 anos, 5 anos, 6 anos. O que a gente precisa fazer? Preciso nem responder, mas vamos pensar... Seria legal a gente poder verbalizar um pouquinho o que está passando na cabeça de vocês com essas nossas interrogações. O que vocês poderiam pensar com aquelas imagens?

PPEI 6 - É **um pouco do exercício que a gente fez no encontro passado**, assim, de que **a gente começou a ver**, vieram aquelas perguntas e a gente começou a pensar no nosso planejamento que a gente tinha escolhido. E se questionar. É realmente, **se alguém for ler de fora, talvez não é isso**. **A gente naturaliza aquilo ali, que a gente está fazendo**. Depois perguntando para a gente mesmo, a gente, eu e a PPEI 7 ficamos pensando, realmente, se alguém olhar de fora talvez **não entenda todo o contexto do que a gente está fazendo**. Talvez a pessoa não entenda, mas é bom **a gente sempre olhar assim com outros olhos**. De outro ponto de vista. **Que outra camada que eu posso dar para minha reflexão, para o meu planejamento, para o meu modo de ser professor**.

[...]

Pesquisadora 1 - Esse é o nosso exercício, de olhar as diferentes camadas. Quando a PPEI 6 fala disso, de que será que outra pessoa que olha, entenderia? Encontraria a nossa intenção ou aquilo que a gente estava intencionando na nossa proposta. Enquanto falava, eu fiquei pensando, é, a gente escreve pensando no outro ou quando a gente faz nosso planejamento, a gente está ali escrevendo para conseguir, para entendermos, o que e como eu estou fazendo, por que eu estou fazendo dessa forma? E por que eu me organizo desse modo... remetendo ao texto da entrevista da Prof<sup>a</sup> Elí e da Prof<sup>a</sup> Maria Cláudia, de poder pensar isso. Eu estou botando alguma moda? É algum modismo no meu planejamento, quando eu mudo, eu estou mudando por quê? Porque alguém disse, porque eu realmente acredito? Ou, porque todo mundo está fazendo desse jeito, que é um pouco da questão do naturalizar também, não é? **Quando naturalizo “Mas sempre foi assim”, é uma frase que a gente ouviu muito, não é? Mas sempre foi assim, assim funciona. Não é, mas que outro ponto de vista? Que outra camada que eu posso dar para minha reflexão, para o meu planejamento, para o meu modo de ser professora?**

Fonte: Transcrição do 2º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

A PPEI 6 fala de seu processo de (de)formação de parar e lançar um olhar afastado para o seu saber-fazer, seu saber planejar, de sua escolha de registrar o que intenciona e conduz seu modo de ser professora. Uma camada, um fio de sentidos desfiado e entrelaçado a outras especificidades na Ciclotrama da sua docência, porque é professora, porque está em uma escola e porque envolve uma responsabilidade. Trata-se de um constante exercício pedagógico da professora para o como as crianças aprendem diante das intervenções que intenciona, uma atividade imprescindível e de constante reinvenção. E, por isso, é exercida por uma professora porque diferencia-se de outros locais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Enzweiler, 2017). Uma professora que se questiona, que realiza o exercício do pensamento ao realizar a autocrítica na troca com outra colega, que se faz perguntas e pensa em como poderia exercer seu saber-fazer intencional em seu planejamento, no sentido de uma intencionalidade articulada “[...] ao desejo de conduzir pedagogicamente bem aqueles a quem as intervenções estão direcionadas” (Enzweiler, 2017, p. 48).

Essa visão é compartilhada nos planejamentos trazidos pelas professoras, com exceção da PPEI 7.

### Quadro 30 – Exercício do pensamento sobre planejamento

PPEI 7 - Mas pensando no planejamento, pensei aquilo que também PPEI 6 trouxe, [...] às vezes a gente está tão no automático que “tu” faz o teu planejamento, que “tu” pensou, e **“tu” escreve mas se uma outra pessoa for ler, ela talvez não vai enxergar aquilo que a gente pensa que botou.** Quando veio a pergunta eu já tinha a resposta, **se uma outra pessoa for ler como eu escrevi esse planejamento ele não vai ver que eu vi, fiz, e que eu sei que veio das crianças, mas uma pessoa de fora não vai conseguir ver especificamente no planejamento que eu escolhi.** E que é muito daquela coisa, **para ti isso já está automático,** tu tens o **planejamento de contexto,** eu tenho o dia da Pracinha, tem o horário disso, tem o horário da leitura, então aquele contexto para mim ele já está, eu já estou com ele internalizado. Então eu **acabo escrevendo, para mim ele e, está claro, mas se uma pessoa vem de fora ela não vai enxergar e daí talvez ela também não enxerga a intencionalidade,** para mim isso está internalizado no meu dia a dia, no meu cotidiano. E a continuidade eu até consigo, eu visualizo, mas é aquela coisa talvez **para quem olha de fora não está vendo o que está acontecendo,** é nesse sentido.

Fonte: Transcrição do 1º encontro LABDOC (2022, grifos nosso).

A PPEI 7 ressalta que o planejamento de um dia que compartilhou com as crianças apresenta um recorte do todo, sem mostrar na totalidade do percurso, bem como sua continuidade. Essa professora, ao mesmo tempo que afirma realizar o que chama de “planejamento de contexto”, por talvez acreditar em uma organização que não necessite ser repetida diariamente, parece se confundir em relação à intencionalidade pedagógica. Dessa forma, enfatizo o que defende Costa (2017), ao tratar da ação intencional das professoras na Educação Infantil, que não são estanques ou separadas, mas articuladas nas múltiplas dimensões da docência.

Esse embate surge da ideia de que o contexto, que poderia ser planejado de modo macro, repetia-se em cada planejamento diário das professoras. Entendo, como viemos discutindo no OBECI, que este poderia estar organizado em um formato mais amplo, sem a necessidade de repetição da rotina ou dos momentos do cotidiano, em cada planejamento, de cada dia, por ser intencional e longitudinal, para o que se planeja viver todos os dias com as crianças, para se construir um ritmo, planejado e que vai se qualificando e modificando, se necessário, a partir das relações que se estabelece e que a professora percebe como uma ferramenta que abre para essa possibilidade, ao documentar. Coaduno com Fochi (2019, p. 239), quando explicita que elaborar o planejamento de contexto em uma visão macro “para criar uma certa atmosfera de bem-estar global” às crianças, representa uma escolha para, também, “[...] construir um certo ritmo para a vida cotidiana em que são respeitadas as distintas necessidades das crianças em diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição” (Fochi, 2019, p. 239). Como uma parte do planejamento, o planejamento de contexto traduz “[...] as crenças educativas no modo como as diferentes situações da jornada acontecem”, porque significa “desnaturalizar o óbvio, o “sempre foi assim” para desconstruir a lógica de que uma jornada educativa é uma corrida de obstáculos” (Fochi, 2019, p. 239).

Nesse sentido, um planejamento de contexto, mais amplo e longitudinal, envolve as dimensões da:

[...] organização do espaço da sala de referência, os tipos de materiais disponibilizados, o modo como é gestado o tempo e as possibilidades dadas às crianças para se auto organizarem ou para o adulto propor organizações diferentes para os arranjos de grupos (grande grupo, pequenos grupos, trios, duplas). Além dos aspectos relativos ao espaço, aos materiais, aos tempos e aos arranjos de grupo, é preciso lembrar que temos de ir reconstruindo outras dinâmicas da relação entre adultos e crianças [...] (Fochi, 2019, p. 240).

Trata-se de elencar o planejamento e todos os aspectos que o envolvem como um modo particular da professora da Educação Infantil como referência das crianças, para sair do

automático e qualificar o planejamento e suas intencionalidades, assim como a PPEI 7 aponta. Esses aspectos, nos encontros com as professoras da pesquisa, foram problematizados. Com isso, iniciamos um processo de discutir e trazer para o espaço do LABDOC pontos essenciais para seus planejamentos e elaborarmos uma possibilidade de ferramenta para essa organização. Entretanto, não conseguimos aprofundar tais aspectos por outros atravessamentos da pauta, os quais foram respeitados como necessidades das professoras e como acolhimento às suas demandas emocionais, especificamente, por estarmos em um Laboratório, com característica e foco em experimentos derivados de práticas docentes e que envolve o sensível. Com efeito, o que conseguimos realizar foi problematizar e mostrar que há outras formas de criar para projetar e exercer as suas docências e modos de planejar.

Além disso, percebo como os encontros de discussão, de estudo e de exercício do pensamento possibilitaram às professoras a percepção de outras escolhas, outros caminhos, outras concepções para o seu fazer, para desnaturalizar propostas, pois problematizaram pontos de seus planejamentos e de suas intencionalidades pedagógicas que precisavam estar mais explícitas e que se diferenciavam. Essa foi a riqueza do processo vivido no Laboratório.

#### Quadro 31 – Exercício do pensamento sobre planejamento

PPEI 6 - Eu sabendo toda história daquele ano, daquele trabalho, eu consigo visualizar ela fora do contexto também, como um **contexto que busca experiências para as crianças**, mas ela dentro do contexto do planejamento geral dá para entender é assim, eu normalmente faço **uma continuidade**. E **eu faço muito mais**, eu tenho isso muito mais do que o planejamento descrito, eu **faço as reflexões daquilo que aconteceu com as crianças**, eu **destaco as coisas que eu me encantei, que me encantam, que me chamaram a atenção** naquele dia, naquele momento, **normalmente o meu planejamento ele tem mais da documentação, do que da escrita do planejamento e eu acho que nisso eu “peço”, assim, olhando agora para o meu planejamento. Mas ao mesmo tempo eu ainda acho que eu reflito bastante sobre a minha prática e sobre as vivências que eu tive com as crianças naquele momento.**

PPEI 7 - Eu sou muito sucinta na minha escrita. Por isso que eu disse que com certeza, quem vai ler o planejamento não vai ver tudo o que eu pensei, antes de botar no papel ou enquanto eu estava botando no papel. Já tentei várias formas de registro. Eu **tentei fazer planilha, faço no caderno, eu faço**. E **é uma coisa em que eu me cobro muito**, que **não aparece**, para quem vai ler, **aquilo tudo que eu pensei ou que eu pesquisei, o que eu li, o que eu busquei para organizar. Para quem ler mesmo, talvez não veja, não visualize isso. [...]** **Como lá na chegada e acolhida das crianças, eu converso com as famílias, eu converso com as crianças, vou lá, ajudo elas. Então tem todo um movimento que acontece na sala que aqui na minha escrita de planejamento não aparece.** Para quem lê lá, não vai enxergar. Agora sim, **para quem está daqui a pouco acompanhando mais próximo, vai visualizar que tem toda uma qualificação, tem todo um olhar com as crianças, de acolher, de conversar, de ouvir cada um naquilo que eles querem trazer, de também estar ali na chegada das famílias.** E, às vezes, **é só um olhar lá para mãe e para o pai para se sentirem mais tranquilos** nessa entrega.

Fonte: Transcrição do 2º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

Nessa experiência das professoras exercitarem o pensamento sobre como planejam e como suas intencionalidades são registradas e contextualizadas, foi possível perceber que possuem consciência de como seus modos de registrar e estar com as crianças estão, talvez,

descompassados e que isso, possivelmente, se ancora na problemática da gestão do tempo. Ou ainda, identificam a existência de um descompasso entre o tempo da criança e o tempo da instituição e do próprio planejamento. Uma tomada de consciência no sentido dos impactos para as crianças que incidem no modo como a professora organizam o cotidiano ou o tempo de planejar.

Na ciclotrama em que estão enredadas no cotidiano, por um lado, veem-se diante do desafio de uma docência que envolve intencionalidade pedagógica e, por outro, percebem que os registros de como desejam viver e vivem com as crianças suas docências merecem maior atenção, que esse planejamento pode ser mais narrativo, o que demonstra um exercício crítico de como realizam tais ações. Ao mesmo tempo, demonstram preocupação em registrar, tanto as experiências e conhecimentos das crianças, o que vivem com elas e as alternativas de ferramentas que buscam utilizar para isso, quanto ao processo anterior de pesquisa para planejar.

Em se tratando do que ancora as intencionalidades pedagógicas, a PPEI 6 e a PPEI 7 foram congruentes ao elencar elementos muito próximos do que as sustentam, aliados à observação e à escuta do grupo de crianças, especificidades que apareceram como fio de sentidos de sustentação que analisei. Esses aspectos parecem mostrar uma posição de docência compromissada com a responsabilidade que a função demanda, mesmo que assumam que essas intencionalidades pouco são perceptíveis em seus planejamentos e merecem um olhar mais aprofundado e de maior sistematização. Ao mesmo tempo, as professoras expressam o entendimento e, a consciência de que os documentos orientadores não definem como devem atuar, como algo rígido a ser seguido, mas norteiam o olhar para as especificidades como professoras dessa etapa, o que envolve o exercício crítico, a observação, a escuta e a responsabilidade para exercerem as suas docências. Importa considerar que quando as professoras citam documentos orientadores da Educação Infantil estão se referindo aos documentos nacionais e o de território do município em que atuam.

Sobre a ato de observar, vale ressaltar que ao que parece, as professoras o trazem, implicitamente, como especificidade para compreender os processos de conhecimento das crianças, seus pensamentos, para “pescar” a beleza da infância, os detalhes de suas ações e descobertas, para narrar o vivido e visibilizar suas aprendizagens em seus processos individuais e coletivos. Dessa forma, “a observação é contextual”, pois não se observa somente a criança, mas as suas aprendizagens, tanto no contexto da escola aliada a uma observação anterior, do contexto criado, como do contexto que ela se encontra, de sua experiência individual na família e no seu contexto cultural (Oliveira-Formosinho, 2007). Para Oliveira-Formosinho (2007, p.

28) “Isso requer uma simbiose entre teoria e prática, expressa pela observação da ‘criança-em-ação’ não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos - família; profissional, comunitário e social”.

A PPEI 7 conta, como ponto importante de seu trabalho diário com as crianças, sobre a chegada na escola, o seu acolhimento, a conversa e sobre como ouve as crianças, o que reforça a especificidade do acolhimento como fio de sentidos de sustentação em sua docência. Ela aborda como percebe que o seu olhar comunica e como essas atitudes, importantes na sua docência, contribuem na segurança afetiva de todos e para esse “bem-estar global”, que Fochi (2019) aborda como ponto de atenção.

A narrativa da PPEI 7 ainda mostra suas defesas e suas crenças de como entender o modo de uma professora se relacionar para atender as necessidades das crianças. Sua abordagem aponta indícios do que Goldschmied e Jackson (2006) defendem, um planejamento cuidadoso, de maior proximidade, que gera maior consciência do impacto de suas ações, e a importância da experiência da criança presenciar essa relação de confiança mútua, que, conseqüentemente, contribui para o processo de separação de seus pais para permanecer e do sentimento de ser acolhida na escola. Da mesma forma, para a abordagem Pikler, a maneira como esse adulto trata a criança lhe transmite informações, seja em gestos e movimentos ternos e delicados, que demonstram atenção e interesse, seja ao chamar as crianças pelo nome ou ao buscar lançar o olhar para elas para que, assim, possam perceber sua presença (Tardos, 2016).

Barbosa e Richter (2010, p. 87) compreendem que ao adulto professora “[...] cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições”. Para as autoras, isso se trata de “[...] uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto” (Barbosa; Richter, 2010, p. 87), ao que acrescento, para todas as crianças que essas professoras da pesquisa atuam também. Ainda, as autoras entendem que essa linguagem corporal, presença e escuta ao que é o outro “[...] é um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber [...]”, porque, na relação com os bebês e as crianças, eles “nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo” (Barbosa; Richter, 2010, p. 87).

No excerto que segue, a PPEI 6, ao mencionar como lê e utiliza os documentos como um dos caminhos para sua atuação, narra como os utiliza para contrastar sua prática e como avalia o que conseguiu desenvolver diante do que registra do desenvolvimento das crianças e

dos seus processos de conhecimento. A partir de suas intencionalidades diante das características do seu grupo de crianças, parece narrar e avaliar a ciclotrama de como constrói suas intervenções, em que as relações e os saberes de professora se entrelaçam com os saberes das crianças para a continuidade delas. Segue a sequência da conversa anterior, no mesmo encontro:

#### Quadro 32 – Apresentação do planejamento da PPEI 6

Pesquisadora 1 - Obrigada, PPEI 7. Acho que é bom porque a gente consegue ver a forma de registro e também depois poder pensar nesses formatos. PPEI 6, queres que eu compartilhe seus registros do planejamento ou queres falar antes das suas reflexões?

PPEI 6 - Assim, **a minha forma de organização é bem diferente** da PPEI 7. É legal ver assim que cada um se organiza de uma forma também. O meu planejamento ele se mescla muito com a minha documentação pedagógica, me acostumei. Desde 2018, me organizo desta forma, aliás, quase sempre organizei. Quem lê o meu planejamento num contexto geral, entende quase como uma **narrativa do que eu venho construindo com as crianças**. E uma coisa que eu utilizo muito, como eu, é uma referência muito forte para mim, são as fotografias assim, no meu trabalho **aparece muito registro fotográfico das crianças**, das crianças e sobre as crianças. [...]. Faço umas **narrativas dentro do meu planejamento**. Então, **explico de onde surge todo o planejamento que fala sobre o documento do território**, sobre a BNCC. Eu sempre digo isso para minha supervisora, **eu não faço antes dos objetivos, eu vejo como as crianças interagem com a minha proposta e eu vejo que eu consegui atingir com aquela proposta**. Então eu **escolho na verdade, eu coloco a BNCC posterior ao meu planejamento**. Então o **meu planejamento também reflete muito a minha forma de ser, no meu cotidiano...[...]**. Então **tem essa beleza assim da gente também olhar para aquilo que a gente faz e se reconhecer naquilo que a gente faz**.

Fonte: Transcrição do 2º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

O relato no excerto da PPEI 6 considero como um modo de lançar o quanto essa função de professora, de se reconhecer na função nessa etapa se entrelaça em especificidades muito peculiares como as que destaco nesta tese.

Na medida em que selecionei, rememorei e analisei os excertos das falas das professoras e do que discutimos nos encontros, entendo as intencionalidades pedagógicas no planejamento, explicitadas por elas, através dos exercícios do pensamento instigados pelos encontros no LABDOC, como contributos para uma responsabilidade e para uma tomada de consciência do seu saber-fazer, do tamanho do compromisso que é atuar como professora na Educação Infantil e para o “[...] entendimento do planejamento como uma das ferramentas necessárias para uma docência que assume a sua responsabilidade pedagógica [...]” (Fabris; Oliveira; Lima; 2020, p. 4). Isso é entendido, porque a professora, ao planejar, ancorada em seus saberes e intencionalidades, ao escolher e construir seus modos de intervenções, constitui-se especialmente no encontro com as crianças e na abertura ao estado de diálogo (Biesta, 2018b; 2020).

Cabe refletir que, para a professora, parar e pensar nos seus modos de ser e de estar com as crianças envolve aspectos intencionais e como fio que compõe de forma mais

consolidada e consciente a intencionalidade. Dentre os possíveis, enfatizo o estar e o observar as crianças, como explicitado anteriormente, seja para conhecê-las, em seus percursos pessoais e de saberes, seja para acolhê-las ou para encontrar elementos para atuar com maior intencionalidade, sem minimizar esses diferentes aspectos intencionais escolhidos pela professora diante dos seus saberes (estratégias e intervenções, modos de planejamento e organização conforme faixa etária que atende ou outros) e sua responsabilidade pedagógica.

Nesse contexto, importa dizer que, na BNCC (Brasil, 2017, p 38-39), nas quatro vezes em que o termo “intencionalidade” é mencionado, duas se referem ao trabalho na EI, das quais uma utiliza o termo “intencionalidade educativa”. O documento reforça a “[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores [...]” (Brasil, 2017, p. 38). Ainda, a BNCC (Brasil, 2017, p. 38) destaca que, com isso, entende-se que a criança é capaz de construir conhecimentos e de se apropriar “[...] do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]” e, por isso, “[...] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo” (Brasil, 2017, p. 38) e, nesse contexto, uma professora se faz necessário (Enzweiler, 2017). Por sua vez, também a BNCC (Brasil, 2017, p. 38) “[...] impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola”.

No entanto, a própria intencionalidade como um conceito que pode “congelar”, tanto os modos de ser, quanto os planejamentos e as ações, precisa ser continuamente colocada em xeque; isso é, precisa estar sob o olhar da crítica radical. Dessa forma, trata-se de estar no mundo como Foucault (1995, p. 256) desafia, ao afirmar: “Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista”. Nesse contexto, Foucault (1995) contribui como um dos interlocutores não pelas respostas que ele é capaz de oferecer, mas pelas perguntas que ele pode fazer nascer em nós, como bem afirma Veiga-Neto (1995).

Nesse sentido, a intencionalidade pode ter seus “perigos” quando a professora, ao planejar, desenvolve sua proposta a qualquer custo, sem uma postura crítica ou um olhar do quanto intencionar envolve uma disposição para a escuta do ritmo das crianças e as especificidades da etapa, da proposta da escola, das construções que vêm sendo feitas para a etapa, no próprio Campo científico e das pesquisas. Ou seja, não há neutralidade na intencionalidade pedagógica, ela sempre vai estar ancorada nas concepções da própria professora sobre educação, Educação Infantil e seus conhecimentos. Além da sua constituição

e formação. Nesse sentido, a especificidade da intencionalidade como fio de sentidos de suspensão para a docência na Educação Infantil exige um equilíbrio entre não perdê-la ou levá-la a cabo sem olhar o contexto, as interações das crianças, os sentidos que elas atribuem ao mundo e o que seleciona para viver com as crianças.

Para tanto, a intencionalidade e a responsabilidade são princípios para que a professora não estagne, os quais envolvem o saber-fazer e o olhar para a criança que pensa e age. Do outro – da criança – é de onde saem as ideias que devem sustentar a outra face da moeda do saber-fazer. Nesse caso, os conhecimentos e a formação estão em uma face, mas na outra está o que as crianças nos apontam, nos solicitam. Dessa forma, tanto a intencionalidade como a responsabilidade pedagógica, ancoram-se nas crianças para indicar as ações, os planos, as intervenções da professora que se constitui referência, no estado de diálogo e no encontro com as crianças.

Na ciclotrama em que estão enredadas no cotidiano, por um lado, veem-se diante do desafio de uma docência que envolve intencionalidade pedagógica e, por outro, percebem que os registros de como desejam viver e vivem com as crianças merecem maior atenção, por isso fio de sentidos de suspensão, que necessita se tornar um fio mais espesso, uma especificidade mais consolidada. Ao mesmo tempo, demonstram preocupação em registrar, tanto as aprendizagens, o que vivem com as crianças e as alternativas de ferramentas que buscam utilizar para isso, quanto o processo anterior de pesquisa para planejar. Desse modo, a defesa está no sentido de que os modos de ser professora e de exercer suas docências envolve fazer escolhas, dentre tantas, e que demanda, também, uma intenção para o que se faz e para o que se propõe às crianças e, portanto, um fio de sentidos em desafio, na Ciclotrama das suas docências.

### **6.2.2 Tempos das crianças e da escola**

Falar dos tempos ou do tempo na gestão da escola, sempre é um desafio. Podemos olhar para o tempo em diferentes sentidos ou a partir de uma “diversidade cultural das compreensões do tempo” (Barbosa, 2013, p. 217). Na prática, no contexto da escola, podemos acabar caindo na armadilha do “sempre foi assim” ao se criar modos de medir, mensurar, linearizar ou rotinizar o tempo. Porém, e quem disse que quem inventou essa forma de organizar o tempo na escola precisa ser mantido? Muitas vezes, ainda, a depender do formato da gestão do tempo, acaba-se privilegiando o tempo dos adultos que trabalham na instituição sem uma

reflexão ou abertura para outras propostas, que considerem a perspectiva do tempo das e pelas crianças.

Paralelamente, está a ideia ou concepção do tempo relacionada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, muitas vezes vistos de modos homogeneizantes. Ainda, em outra dimensão, contemporaneamente temos vivido um tempo de aceleração na escola, com a “[...] presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância” (Barbosa, 2013, p. 216), que vejo como uma lógica implícita, neoliberal, de faltar tempo para as tantas experiências que consideramos importante que as crianças vivam na escola, de uma preparação das crianças ou de não perder tempo e da falta de tempo, da pressa, da fragmentação do tempo, da produtividade (Barbosa, 2013). Ou seja, “Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo” (Barbosa, 2013, p. 216).

Nesse sentido, para Barbosa (2013, p. 215), “O tempo é, portanto, um tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças mas à vida de seus pais e também dos seus professores”. Por conseguinte, a autora enfatiza

*O tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (Barbosa, 2013, p. 214-215, grifo do autor).*

Por isso, nesta seção trago a especificidade dos tempos das crianças e os da escola em fio de sentidos de suspensão pelos modos como as professoras falam de suas experiências docentes, de suas dúvidas e do quanto relacionam a outros fios, outras especificidades, já analisadas nessa tese ou não, que se conectam. No entanto, referem essa especificidade atravessada por outras, em outros fios, e, com certa fragilidade por não envolver apenas uma organização de planejamento de cada uma das professoras ou de suas concepções de que o significado do tempo de cada criança é singular e percebidos pelo grau de escuta com que se relacionam com elas e não ignoradas, mas por se entrelaçar e “desfiar” em relação a outros, os aspectos da gestão da escola, da sua estrutura e de seus modos de organização.

Abaixo está uma sequência de falas das professoras, em diálogo com as pesquisadoras, sobre suas concepções de intencionalidade pedagógica em seus planejamentos compartilhados

no *moodle* e as questões que haviam sido desafiadas a responder como disparadoras para a crítica e o exercício do pensamento. Vale ressaltar, que, mesmo extensa, a transcrição não poderia ficar em “Quadro” separados, pois as falas se complementam e expressam muitos pontos que se atravessam e se conectam.

### Quadro 33 – Concepções de intencionalidade pedagógica no planejamento

Pesquisadora 1 - É pensar isso, é pensar que essa criança, quando ela vem para esse espaço, que é uma escola [...] **o desafio é pensar o tempo, os espaços, todos esses rituais que são importantes para as crianças.** Que oportunidades a gente está dando para elas conviverem, socializarem, viverem essas experiências com os outros? As crianças têm uma história anterior, então talvez elas tenham vivido a igreja, outros espaços coletivos, não é? **Mas é uma aprendizagem viver no espaço coletivo.** E como é, como é que a gente oportuniza essas aprendizagens? Porque aprender é isso, é também aprender a socializar, não é? A gente não nasce sabendo socializar, mas antes da gente ir para os outros pontos, a gente gostaria de fazer um convite para vocês. O que vocês entendem sobre intencionalidade pedagógica? Então hoje a gente queria conversar sobre isso e tem muita relação com aquelas perguntas que vocês também fizeram um exercício de pensar no planejamento. Então alguém quer comentar o que pensou assim quando escreveu? Como que isso aparece nos planejamentos, essa intenção de vocês, isso tudo que vocês colocaram, de oportunizar espaços, objetivos, a narrar, a pensar, o tempo, planejar o tempo. Ter claro a minha justificativa do por que estou fazendo assim, desse modo. Quem quer falar?

PPEI 7 - Na verdade, **em tudo, se a gente está com uma intencionalidade pedagógica,** ela vai passar por todo, todo o teu dia na escola. **O que pode acontecer de não estar, é daquela situação que às vezes a gente vê, presencia ou já viveu em algum momento, de que não havia nenhuma intencionalidade na EI.** Aquela lógica que acredita, que a talvez PPEI 6 também já tenha ouvido: “**Ai, eles só vão lá brincar, não é?** É só deixar eles brincarem que elas não precisam fazer nada”. Então parece que não se tem uma intencionalidade pedagógica no brincar. E a gente que estuda sabe o quanto isso está presente, mas não só, ela está presente desde que as crianças entram até a hora que as crianças saem ou pela socialização ou como os bebês ao fazer a troca de uma fralda, que é uma intencionalidade pedagógica, ou que nem aqui os maiores. Então, aprender a usar o garfo e a faca. São intencionalidades que a gente tem, já que **toda ação dentro da escola é pedagógica,** não é? Mas nem sempre a gente reflete sobre elas. Aí talvez, ali a gente não consiga ver qual é a intenção, qual é essa intencionalidade. Por talvez não estar, já que está no automático e não estar mais refletindo. Então eu fiquei pensando nesse sentido que a gente está falando que vocês vêm trazendo hoje, não é? Não sei também se é isso.

[...]

Pesquisadora 2 - Muito bom, PPEI 7, isso nos ajuda a pensar em tirar esse “ranço” de que brincar é qualquer coisa, de que brincar não é importante, brincar é muito importante. Mas assim como eu te coloquei ali **brincar sem intencionalidade pedagógica não é de professor.** Aí eu posso dar isso na rua. Eu posso dar atividade fora da escola, pode ser voluntário, pode ser educador, pode ser pai, mas, professor precisa ter essa intencionalidade pedagógica. Para que ele possa até valorizar o brincar, não é? O brinquedo entra de uma outra forma na EI, não é? Ele tem um poder, ele tem um valor, ele tem uma importância. É impressionante, mas se eu faço sem intencionalidade ele vira uma atividade qualquer. Então acho que esse é o primeiro de um experimento que a gente gostaria muito que vocês, cada vez mais, trouxessem relatos de como vocês vem fazendo isso, **como é que vocês percebem a responsabilidade pedagógica.** Como é que vocês veem a intencionalidade? Como é que vocês partilham isso? Não é tão fácil quando a gente diz que a gente tem que **contratar, o contrato pedagógico,** alguns chamam hoje de um outro nome aí, **negociação,** não, **aliança pedagógica** uma coisa assim. Mas, enfim, é um **contrato** que a gente faz, é um **tratado** que a gente faz com a criança, **para poder explicar o que vai acontecer e o que que a gente está esperando dele.** É lógico, **não vai dizer naquela formalidade** de uns no ensino superior nem do dos anos iniciais e finais do EF, tu vais criar uma forma bonita na linguagem da criança, para que fazer essa negociação, dizer o que tu está esperando dele naquela atividade, porque isso é ele faz com que ele se organize, não é? [...] E aí eu fiz uma pergunta, **quando a gente diz que a intencionalidade, ela precisa ser pedagógica,** não é? Por ser pedagógica, ela precisa ser uma homogeneizadora? Queria que vocês pensassem um pouquinho, tem uma figurinha do Tonucci, que é bem antiga, mas que todos entram diferentes naquela máquina escolar, na “maquinaria escolar”, e sai todo mundo penteadinho, tudo igualzinho. A máquina, aquela da escola, deixou todo mundo igual. A minha pergunta para vocês é, se por ser intencionalidade pedagógica ela consequentemente tem que homogeneizar?

PPEI 6 - Acredito que não. E trabalhando na EI com o conceito dos Campos de Experiências, isso é mais desafiador ainda. Porque quando a gente fala assim, quando fala dos objetivos, a gente tem que **cuidar para não ser objetivos muito fechados**, porque a gente planeja, **a gente pode planejar um contexto**, mas **a gente não consegue planejar a experiência do outro**. Isso é muito forte assim, para mim, de que eu posso ter a intenção, mas nem todas as crianças vão conseguir ter a experiência que eu planejei. Isso apareceu bastante no planejamento que eu escolhi, de que **cada um vivenciou de uma forma o meu planejamento**. Que eu planejei o contexto para elas e, elas **puderam experienciar de diferentes formas**. Teve um que modelou, teve um que se “melecou”, teve outros que ficaram, hã, iam e voltavam na brincadeira, foram aproveitar a praça, não era tanto do interesse deles aquilo ali, mas eles vinham e iam. Mas eu **acho que a gente oportuniza essa experiência, esse contexto para que eles vivam a experiência, essa é a intencionalidade na EI, não é?** De que **a gente não precisa que todos, no mesmo período, aprendam a comer de garfo e faca**. Isso é uma coisa que **me incomoda muito**, assim, das pessoas **quando começam a dar garfo e faca a partir daquele dia**, todo mundo tem que usar garfo e faca. Eu digo, eu os deixo escolherem, eu pergunto, tu quer o quê? Colher ou tu quer ganhar? E é assim que eu faço com os meus “alunos” todos os dias. Em dado momento, eles vão escolher o garfo e a faca, vão se desafiar. Em dado momento, eles comem com a colher e pedem uma faca e começam a fazer um movimento. Então eu acho que é isso da gente pensar assim, que **não precisa ser no mesmo tempo para todos e não precisa ser padronizado**, tem isso também da gente planejar uma proposta em que todos têm que apresentar a mesma produção. Não. **Eles têm que pensar. A nossa intenção tem que ser fazer eles pensarem** também. Eu acho que tem muito isso. **A questão da reprodução ainda é muito forte na EI. Ah, de um modelo**, de uma, de um **estereótipo de desenho**, então, que a gente possa ampliar para as crianças esse olhar, não é? Com a arte, com a literatura, de várias formas. Mas eu acho que não, não precisa ser homogeneizador.

Pesquisadora 2 - Ótimo. E me diz uma coisa assim, falando de docência, **o que é ser docente na EI?** Ela está dizendo que ser pedagógico não precisa e não deve ser homogeneizador nem padronizador. Quer dizer, esse padrão de sair todo mundo fazendo na mesma hora, no mesmo lugar. E ao mesmo tempo. Olha, gente, **isso é um desafio, porque isso, isso é assim também nos outros níveis de ensino. Deveria ser**. Até acho que na EI se faz mais. Mas isso não é só da EI. Estão vendo? Estão vendo aqui? Por que nós “matamos” isso depois das crianças. As crianças de vocês, **ela já vem com muita pergunta, com muita vontade de saber, muita vontade de conhecer. Mas a maioria delas tem propostas de intencionalidade pedagógica homogeneizadoras e padronizadoras**.

PPEI 7 - Eu concordo com a PPEI 6. Quando ela traz essa questão de que não, não deve ser homogeneizadora e nem padronizadora. Há momentos em que a gente vai daqui a pouco, de repente, fazer uma proposta para todos ao mesmo tempo, mas que **nem todo mundo vai responder do mesmo jeito, não é?** Então sim, tem os momentos onde tu vai trazer a intencionalidade, está no que a gente vai propor, mas **como cada criança vai vivenciar isso**. É o que a PPEI 6 trouxe. **Vai ser de cada criança. Há momentos em que a gente vai fazer essa proposição para o grupo todo e há momentos onde a gente vai fazer para pequenos grupos**. E também, talvez por eu estar na EMEF, com a EI, **a gente vê bastante isso que ela trouxe, do padrão**. Não é o **desenho pronto**, mas é aquela ideia assim de que daí vem aquele Paineis lindo de artes, eu vou dizer assim, porque a ideia é toda igual, a única coisa que às vezes muda são as cores que o “aluno” pôde escolher para fazer diferente. A gente vê isso, daí que nem a Pesquisadora 2 trouxe, não é? Em todas as etapas, acontece bastante ainda na EI, mas a gente também vivencia isso nas outras etapas. E é difícil fazer, **é difícil mudar. É difícil para a gente mudar**.

Pesquisadora 1 - Sabe, PPEI 7, que outro dia eu fui em uma escola e tinha um Paineis desses. E me chamou muita atenção, era o aniversário da escola. Era um Paineis de aniversário da escola. E eram xerox de bolos, o mesmo bolo. Cada criança fez a pintura do bolo. Eu fiquei imaginando crianças de 8 anos, 10 anos, 12 anos, porque eram crianças do EF. Eu fiquei pensando assim, quantos bolos eles teriam para desenhar? E é isso, é aquilo que estava dizendo, não é? O quanto que às vezes, **uma prática ela segrega, não é?** Ela **minimiza a capacidade das crianças**. E que as crianças da EI têm muito também essa capacidade, de fazer um desenho, que é o pensamento deles, não é?

Pesquisadora 2 - E quanto a gente pode enriquecer essa experiência deles, não é? Com a pesquisa. Quer dizer, essa questão de dizer que a criança está pronta aí que o adulto está pronto, que os anos iniciais está pronto para desenhar, **o desenho livre, desenho livre do quê? Se eles não fizeram a pesquisa? Sabe, vamos pesquisar, vamos pintar borboletas, gente, se a gente não sair para a rua, não fizer fotos, não buscar na biblioteca, não procurar noutros lugares, para enriquecer o repertório, a gente sabe desenhar, misturar as cores, sabe? Trabalhar**

as cores junto. Não, **não dá para criar assim**. Como é que nós vamos ser criativos se a gente nem sabe, eu acho que eu já não sei se eu contei aqui, mas uma das coisas que eu mais me emocionei foi uma vez que eu fui em um parque, em Calafate, numa mata, no outono. E aquilo que eu via nos livros infantis, na intensidade da cor, eu só vi naquele lugar. Sabe, tão lindas assim que eu diria eu não, eu nunca vi isso assim não, eu nunca tinha visto. Eu me emocionei de ver aquele vermelho que eu pensava assim, que bom, é um detalhe artístico, mas nunca pensei que tivesse a árvore naquela cor. Eu já vi plátanos vermelhos, mas não naquela intensidade daquela cor, por isso **nunca a gente pode dizer para uma criança que isso não existe, isso é da cabeça dela**. Às vezes a gente vê relatos de professoras que “terminaram” com a vida da criança porque pintaram um fogo de azul, por exemplo.

Fonte: Transcrição do 2º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

Considerando que o tempo é apreendido pelas crianças, pode ser construído por elas pelo modo como os adultos o nomeiam, bem como pelo modo como o permitem ser vivido, por conseguinte, na escola, um espaço coletivo, exige a responsabilidade da professora para que esse processo aconteça de modo orientador e respeitoso. Nesse contexto, essa organização do tempo acaba acontecendo em rituais. Como a Pesquisadora 1 comenta durante a discussão acima, as crianças possuem uma história e o processo de conhecimento sobre o tempo está em desenvolvimento por elas a partir de outros contextos e rituais que possam ter vivido antes de aprender a lidar com o tempo no espaço coletivo da escola. Para Han (2021, p. 12) os “Rituais estabilizam a vida. [...]. As coisas são refúgios estabilizadores da vida. Os rituais têm a mesma função. Pela sua mesmidade, sua repetição, estabilizam a vida. Tornam a vida suportável [haltbar]”.

Por isso, Han (2021, p. 19-20) afirma que, pela sua repetição, os rituais contribuem para estabilizar a vida, e acrescenta uma outra forma de olhar para essa repetição: “Hoje, muitas formas de repetição são inibidas, como a memorização, por reprimir a criatividade, a inovação etc. [...]. Porém, o autor enfatiza que “Repetições estabilizam e aprofundam a atenção”. Noutro sentido, rituais são repetições que geram segurança e dão ritmo ao tempo e ao modo de viver as situações do cotidiano, por isso, importa pensar que tal reflexão difere de se organizar propostas repetitivas e sem sentido às crianças, como um desenho “pronto” estereotipado ou um mesmo ritmo de apropriação dos conhecimentos de uma habilidade, por exemplo, o uso do garfo e faca. Pelo contrário, significa oportunizar às crianças, o que a própria PPEI 6 enfatiza: “A nossa intenção tem que ser fazer eles pensarem” e respeitar o processo de desenvolvimento individual.

Ou seja, as professoras conectam suas falas a outras especificidades de suas docências, em outros fios de sentidos, como quando a PPEI 7 se indaga em relação a intencionalidade do brincar, do entendimento do senso comum do que significa o brincar na Educação Infantil e, por outro lado, afirma que em tudo nas suas docências tem intenção, bem como de que “toda ação dentro da escola é pedagógica”. O que se percebe é uma responsabilidade pedagógica nas

afirmações das professoras, reiterada pela Pesquisadora 2 quando dialoga o quanto isso exige que essa função seja assumida por “uma professora” (Enzweiler, 2017), com formação e em espaço adequado, a escola.

Ao mesmo tempo, a PPEI 6, afirma que “não é possível controlar a experiência do outro”, “a gente não consegue planejar a experiência do outro”, mesmo que possuam uma intencionalidade. Ou seja, mesmo que a intenção esteja explícita e esteja consciente ao planejar as propostas às crianças, a professora enfatiza que não necessita ser no mesmo tempo para todos e não precisa ser padronizado. Como contributo a essas falas das professoras e pensando nas temporalidades das crianças para viver as experiências e aprender os modos de lidar com o tempo ao vivê-las, Barbosa (2013, p. 218) nos ajuda a pensar sobre as experiências compartilhadas. Para a autora

É através das experiências compartilhadas na vida cotidiana que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com os demais, é com essa bagagem que nos inserimos como copartícipes nos valores e especificidades de nossas culturas. Construir a experiência, narrar a experiência, aprender da experiência (Barbosa, 2013, p. 218).

Considerações relevantes para pensar como proporcionamos a participação, a escuta e os modos próprios de lidar com o tempo de cada criança, suas temporalidades, para, a partir desse repertório que possuem ser possível viver o novo tanto em experiências individuais como coletivas. Do mesmo modo como analisei na especificidade *Planejar: a intencionalidade da professora*, de que ter intencionalidade nem sempre significa que todos vivem a experiência da mesma forma ou que nem sempre será uma experiência, porque ela é única e, nem sempre a intencionalidade não garante como e o que cada criança aprende.

Ao que parece, mesmo que estejam falando do desenho das crianças e o quanto alguns colegas o vêem de forma estereotipada e que entendem ir contra suas concepções, estão falando de tempo, pois não respeitar o processo criativo e as capacidades das crianças em desenhar, como a Pesquisadora 1 exemplifica em seu relato, percebo assumirem o entendimento e o olhar para essa prática como desrespeito, mas também, a PPEI 7 expressa sua dificuldade em não exercer tal prática, vendo como difícil de mudar e, ao mesmo tempo como um exercício de (de)formação, porque fala em um perspectiva de olhar para si mesmo.

Ainda, no sentido de reflexão, a PPEI 6, por exemplo, compara seus modos de agir ao de colegas professoras ao possibilitar a transição do uso de garfo e faca pelas crianças, ressaltando seu entendimento de que algumas práticas desrespeitam o tempo das crianças e seus ritmos de aprendizagem. Desse modo, em pesquisa anterior, conclui que essa “[...] oportunidade

de manipular um utensílio novo, adquirir a destreza de sua funcionalidade, em uma *aprendizagem* que envolve tempo, para observação e imitação dos pares e escolhas de como executar tal ação [...]” (Piva, 2019, p. 41, grifo do autor) trata-se de uma aprendizagem, “com mãos em desenvolvimento de como controlar os movimentos” (Piva, 2019, p. 41). Ainda, assim como a professora enfatiza, quando é dada as condições às crianças para o acesso aos utensílios e realizarem uma refeição junto dos colegas é possível entender que a aprendizagem no uso do garfo e da faca se dá pela “participação guiada na atividade social com pares que apoiam e estimulam sua compreensão e sua capacidade de usar os instrumentos da cultura” (Rogoff, 1993, p. 21, tradução nossa).

Rogoff (1993, p. 21, tradução nossa) entende que a aprendizagem pela criança se dá pela “[...] participação guiada na atividade social com pares que apoiam e estimulam sua compreensão e sua capacidade de usar os instrumentos da cultura [...]”. Dessa forma, para a autora, as crianças “[...] aprendem as habilidades no contexto de seu uso e com ajuda daqueles que o cercam [...]” e ajustam “sua participação segundo sua competência” (Rogoff, 2005, p. 66) quando lhe são possibilitadas participarem das ações do cotidiano e quando “[...] observam ativamente as atividades sociais, participando delas quando podem” (Rogoff, 1993, p. 40, tradução nossa). Aprendizagem pela participação que a professora remete elege como objetivo.

Aprender a utilizar esses artefatos, por exemplo, pode ser nomeado como uma microtransição (Fochi, 2023) para adjetivar a natureza das pequenas transições percebidas na jornada educativa entre uma situação e outra. Uma microtransição, por sua vez, compreendida como uma transição “[...] que conecta uma situação à outra, cria ritmos, gera bem-estar e estrutura o dia a dia na creche e na pré-escola” (Fochi, 2023, p. 21). Ou ainda, como apresento em pesquisa de mestrado, quando a professora cria as condições favoráveis, trata-se de proporcionar aprendizagens às crianças “[...] em transições cotidianas prazerosas e respeitadas a seus tempos, temporalidades e cuidados pessoais a suas necessidades físico, emocional e social” (Piva, 2019, p. 25-26). Transições cotidianas entendidas na perspectiva das crianças, como “aprendizagens socioculturais que exigem e/ou geram mudanças na vida” das crianças “no contexto institucional” (Piva, 2019, p. 10). “Isso quer dizer que são aprendizagens relativas aos modos como as crianças lidam com o tempo, habitam o espaço, se relacionam com os seus pares e utilizam artefatos partilhados socialmente” (Piva, 2019, p. 10), na jornada na escola.

Por tudo isso, entendo esses entendimentos das transições como importantes e interlocutores para pensar na especificidade dos tempos das crianças e os da escola. Por conseguinte, entendo que respeitar o tempo das crianças não está apenas na organização de uma rotina, com horários, mas está no modo de considerar as características temporais tanto do grupo

de crianças coletivamente como individualmente, bem como todas as transições que as crianças vivem e se deparam na organização da jornada da escola e seus processos de aprendizagens ao se depararem com os desafios de mudanças que cada uma exige ou gera e, conseqüentemente, para que sejam bem sucedidas, exigem uma organização da escola como um todo e uma atitude de um adulto que as apoie.

Outro ponto que as professoras expressam foi em relação ao desejo de saber das crianças como imperativo da criatividade e, estritamente ligado a pesquisa como a Pesquisadora 2 chama atenção. No sentido, do quanto o modo como a professora acolhe ou rechaça as ideias ou o pensamento de uma criança pode mitigar sua capacidade de continuar se interessando por investigar, a ser curioso e a ter desejo de aprender. Ainda, seguindo o que a PPEI 7 trouxe em relação às proposições realizadas em grande ou pequeno grupo, que adianto, tratarei mais adiante, porque em outros momentos esse modo de organização é mencionado pelas professoras, vejo como uma proposta, mesmo que com intenção - seja no tempo de duração planejado ou nas condições oferecidas, como a que a PPEI 7 relata, de um desenho pronto alcançado às crianças e poucas cores para a criação - como ela pode realmente podar o desejo de conhecimento. Ao mesmo tempo, a professora enfatiza a dificuldade que percebe como essas práticas de oferta de desenhos padronizados ainda acontecem em todas as etapas da educação e, que nem mesmo na Educação Infantil deixam de ser realizadas.

Ainda em 2022, o tema da organização dos tempos na escola surgiu como discussão ao falarem de seus planejamentos e intencionalidades.

#### Quadro 34 – Discussão sobre a organização de cada escola das PPEI

Pesquisadora 1 - Os horários são para os adultos ou para as crianças?

PPEI 18 - Exatamente, mas é assim não tem como tu sair. Digamos que eu quero fazer um bolo, eu não posso usar nada da cozinha, são coisas diferentes. Mas seria uma coisa muito boa, não é?

PPEI 6 - Eu ia dizer, não é que lá na nossa escola seja diferente, tem o horário do lanche também da minha turma, se eu não for, outra turma vai, mas **eu normalmente vou lá e peço pra elas separarem em uma bandeja e levo para os espaços que eu estou. Para poder flexibilizar** isso, porque tem a rotina da escola, tem isso fixo também, então **a gente vai procurando outros caminhos, sensibilizando as colegas da cozinha**, que tu vais fazer isso, contando para elas como é que foi com as crianças. Elas espiam, eu vejo muitas vezes elas espionando nos pátios o que a gente está fazendo. Então é, eu acho que é isso assim, a gente vai encontrando formas de ir levando assim.

PPEI 18 - É muito legal isso.

PPEI 12 - Então estou pensando em várias coisas. Sobre essa questão da alimentação aí que as gurias trouxeram isso é uma coisa que **me incomoda já há bastante tempo**. Não só na EMEF mas na EMEI também, **algumas questões de organização que são para o adulto**, e a gente sabe o horário todo porque, claro que a gente **tem que respeitar o horário do pessoal da cozinha** também. Mas é **o horário deles às vezes é feito de uma forma que não é pensado como é que a gente vai se organizar na sala de atividades**. O que a colega traz ali da

EMEF, para nós está bem complicado essa questão da alimentação porque **é só comida quente**, não tem como a gente levar. O turno parcial está ganhando só uma refeição, e é comida, **então não tem como tu ir para outro lugar**, tem que ser no refeitório. Sabe, não tem a ver com o que eu pensei mas assim eu fiquei pensando no que os gurias, porque é uma coisa que me incomoda e me incomoda na EMEF não só com os pequenos, porque assim que nem a nossa escola é a maior do município, mas eu sei que nas menores também tem essa questão, tu organiza, é determinado horário que a turma tem que ir e **precisa comer naquele tempo porque logo depois vem alguém, tu não pode atrasar**. Então assim, **para mim, a refeição em si na escola é um momento de sofrimento**, eu me incomodo muito assim, porque eu tenho que apressar as crianças e eu **acho horrível tu comer com alguém “vamos lá, tem que comer, vai, come” sabe?** Então é uma coisa assim que me incomoda, ouvindo a fala da PEI 6 que **sim a gente tem que tentar burlar algumas coisas quando o sistema não permite eu até concordo**, a gente vai dando um jeitinho, mas **às vezes não tem nem como dar um jeitinho**, não tem mais 2 horários para poder flexibilizar. O lanche agora nós só temos um, e é **comida quente, não tem, tem que ser no refeitório, que não é adequado também porque as crianças sentam numa mesa grande com o banco grande**. E o refeitório é pequeno então também não tem como botar um monte de mesa pequena que depois não vai dar conta pros grandes. Então **tem toda uma questão de logística, que é organizacional**, que estaria para além... E, para a gente que é complicado.

Fonte: Transcrição do 1º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

As professoras realizam um exercício de pensar, em coformação, seus modos de atuar a partir de uma organização do contexto de cada escola em que atuam, a PPEI 6 em uma EMEI e a PPEI 7 em EMEF. O que chama a atenção é o quanto os espaços da escola influenciam no trabalho pedagógico das professoras. Elas se deparam com situações que contradizem suas concepções, de possibilitar uma experiência culinária à crianças, por exemplo, ou se proporcionar que os tempos de alimentação das crianças sejam respeitados. Ao mesmo tempo, compartilham como “soluções” driblar o sistema, serem flexíveis, sensibilizar os colegas da cozinha para fazerem o mesmo, para a cooperação, de modo a valorizar esses momentos importantes de serem vividos no encontro das crianças com a escola. No sentido de entender que os horários são necessários para a logística dos tempos na escola mas que as relações, tão importantes quanto, não podem se perder, porque a escola é formação do humano, como já afirmei, e precisa considerar o conceito de humanidade.

Nesse sentido, falar de tempo, não se trata de um tema simplório na escola, pois exige uma discussão coletiva, de gestão, de concepções que merecem ser pauta de estudo no coletivo de todos os professores da escola, por isso, espaços formativos como o LABDOC se tornam potentes. Aspecto que a PPEI 7 menciona, no sentido de que a organização dos tempos na sua escola não afeta apenas as crianças da Educação Infantil, percebe esse “apressar” com as demais crianças das outras turmas e afirma como incômodo, porque está em um grau de consciência do que defende e entende que se merece viver na escola.

Por conseguinte, importa considerar que organizar o tempo do relógio com a temporalidade das crianças envolve pensar no respeito, mesmo que um grande desafio, pois cada criança vive seu tempo de modo diferente e singular, merecendo a atenção do adulto (Piva,

2019). Na Educação Infantil, essa organização se dá em outro tempo. Parece um tanto contraditório, mas sim, o tempo organizacional precisa considerar o tempo das crianças, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, suas temporalidades, seus modos de lidar com o tempo. Por temporalidades corroboro Oliveira (2012) se refere às múltiplas formas de lidar, de se relacionar e de se organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo. Com isso, quando a escola considera tais aspectos na organização do tempo, permite se “perceber que cada ser humano tem seu ritmo próprio e, conseqüentemente, seu tempo” (Oliveira, 2012, p. 107). Como complemento entendo a temporalidade como a “Duração de uma experiência interior subjetiva que está intimamente ligada à memória de nossa relação pessoal com o tempo” (Aguilera *et al.*, 2020, p. 218).

Por tudo isso, para Staccioli (2018) as ações realizadas pelas crianças e o apoio dado pela professora na escola precisam se dar em “ações férteis” e não em “hábitos estéreis” - automáticos ou mecânicos. Para ele, é importante preservar como base, ações como o modo como as crianças vivem os rituais, pois, para elas, prevalece a “[...] curiosidade, que descobre uma repetição sempre diferente, ligada à maravilha do detalhe, à emoção do costume sem precedentes, à exploração do conhecido” (Staccioli, 2018, p. 56-57), como “ações férteis”. Isso porque, mesmo que o ato de comer, de se higienizar, de descansar ou de participar de uma proposta se dê de modo repetido, em seus rituais, para uma criança sempre há algo novo se for possibilitado ser realizado com o olhar de que “há vida em todos os momentos” (Staccioli, 2018, p. 71).

Outra provocação feita às professoras, foi o desafio de discussão, em uma sala virtual, das respostas às questões que cada uma havia respondido no diário do *moodle* e, após registrar suas reflexões em “Pontos essenciais que devem constar no planejamento”. O registro foi organizado em slides a partir das respostas das professoras e apresentado por elas, depois de um tempo de diálogo.

Quadro 35 – Apresentação de discussão e registro sobre pontos essenciais do planejamento

Pesquisadora 1 - Então, meninas, o que vocês conseguiram discutir?

PPEI 6 - Na verdade a gente já conversava bastante, não é, PPEI 7. Quando eu trabalhava aí, nossos planejamentos eram bastante juntos. Mas uma coisa que a gente achou, assim como vocês colocaram como ponto essencial, é que a gente percebeu que **vários pontos ali para nós estão dentro desse tempo de planejar o tempo**. Se entrelaçam com essa questão. Daí a gente registrou ali que o primeiro ponto que a gente acaba levando em consideração, querendo ou não ser a nossa vontade, é a organização institucional da rotina escolar. Por mais que a gente queira que isso seja flexível para as crianças, **existe uma organização de escola**, não é? **Não se tem como cada um fazer uma coisa no horário que bem entender**, então a gente tem um horário de acolhimento, é aquele horário de entrada das crianças. Por mais que você às vezes receba um “aluno” em outro horário, tem aquele horário estipulado para entrada, a mesma coisa com os horários de alimentação. Aqueles horários são predeterminados, não é? Eles **podem sim, ser flexíveis, mas dentro também daquela organização de escola**, não é? Tem que ter uma combinação, tem que ter ou tu vais passar um pouco do teu horário, não é? **Para não atropelar as crianças**. Tem muito isso que eu e a PPEI 7 estávamos falando, não é? Que é a questão assim, de **não atropelar as crianças, mas também de não se estender além da conta**, e isso é **muito feito no nosso dia a dia, ali no tato, no sentir o grupo também**. Acho que a questão do tempo tem isso. A **flexibilidade**, não é? E o sentir o envolvimento das crianças é isso, é uma coisa que nós estávamos discutindo muito, assim às necessidades das crianças tem que também estar atrelado a essa questão do tempo.

PPEI 7 - A gente colocou a questão que dentro do tempo a gente considera chegada, higiene, alimentação, num **olhar amplo**, não é? Que não adianta eu querer me planejar sem pensar, por exemplo, assim, eu sei que o almoço lá da minha turma é sempre tal horário. Então eu sei quanto tempo eu tenho antes disso para fazer atividades com eles, propostas e quanto tempo eu tenho depois até a hora da saída. É, **eu preciso planejar** se eu vou fazer uma proposição com tinta que envolve uma preparação de espaço, uma preparação de material. Depois de uma limpeza, lavar as mãos das crianças... Isso **precisa ser pensado no planejamento, essa dimensão**, como a PPEI 6 diz. Claro, eu não vou botar 20 minutos para pintura, mas eu também vou sentir com eles daqui a pouco eu penso que essa proposição da pintura vai durar bem e eu vejo que não está mais fluindo. Então, **essa questão de tempo a gente tem que pensar também**. E a gente colocou o porque que isso faz parte de organizar o percurso deste dia na escola. Não tem como tu organizar um percurso se tu não pensar no tempo. No tempo que tu tem de chegada, das rotinas do almoço que, vamos dizer assim, a escola tem 4 horas.

Pesquisadora 1 - Obrigada, meninas. Ótimas reflexões. Eu pensei em 3 perguntas pra deixar pra vocês: É só o tempo que eu planejo em relação à alimentação? Eu preciso fazer com todos ao mesmo tempo? Quando que eu preciso fazer com todos ao mesmo tempo, em que momentos? Como vocês poderiam pensar sobre isso? Que outros espaços eu posso ir que não seja a praça? É pra vocês irem pensando.

Fonte: Transcrição do 4º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

O que me parece nas falas das professoras é o quanto entendem a necessidade de que as crianças mereçam condições de tempo especialmente para se alimentar na escola, em uma estrutura mínima para isso. Da mesma forma, elas entendem, como consenso que o tempo precisa ser planejado e, que mesmo que tenham certa flexibilidade precisa ser bem aproveitado para não apressar as crianças ou não permitir que se estendam muito em suas refeições, por exemplo, pelo fato de a escola ter sua organização dos horários de permanência no refeitório.

Muito embora parecem concordar que possam existir outros modos de viver o percurso da jornada das crianças na escola com certa flexibilidade demonstram se sentirem meio que sem saída porque, entendem, também que uma organização precisa existir para atender uma demanda com os direitos de todos. De outro modo, também entendo que tal especificidade pode ser possibilitada para mitigar no cotidiano da escola, essa dificuldade, em estratégias que

permitam encontros entre as crianças no coletivo nos diferentes espaços e, na criação de outros espaços como próprio Nóvoa (2022) nos desafia e coloca como um ponto necessário - criar novos ambientes escolares. O autor defende a necessidade de se organizar ambientes educativos coerentes, como ambientes de aprendizagem, “[...] de modo a facilitarem o estudo, o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a comunicação, a criação” (Nóvoa, 2022, p. 15-16), que favoreçam aprendizagem com o outro, pois a educação se constrói na relação e na interdependência. Para isso, afirma:

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (Nóvoa, 2022, p. 45).

Ao que me incluo para contribuir nessa transformação, tanto pela pesquisadora que sou, quanto como por ser professora em rede pública e, no momento, atuando na Secretaria de Educação. Digo isso, porque tal especificidade como fio de sentido de suspensão na docência na Educação Infantil que as professoras mencionam não acontece de modo isolado nas escolas em que essas professoras atuam. Vejo tais dificuldades nas escolas em que acompanho como assessora, em outra rede de ensino, principalmente em relação à pré-escola ser atendida nos espaços das escolas de EF. Escolas que necessitam de adequação e qualificação das práticas pedagógicas e dos tempos mal conduzidos por refletirem as dificuldades de estruturas físicas, em espaços que não atendem a necessidade de as crianças viverem experiências com e no tempo de modo respeitoso às suas temporalidades, seja porque os refeitórios são pequenos; porque as salas são distantes dos banheiros; porque a prioridade é atender as turmas do EF nos horários disponíveis da biblioteca, por exemplo; porque a verba é priorizada para aquisição de materiais para as turmas de EF, dentre outros aspectos que envolvem tanto estratégias em termos macro, da mantenedora, como micro, da gestão da escola e que, muitas vezes, reverbera negativamente pela formação dos profissionais que assumem tais funções em relação a compreensão das especificidades da Educação Infantil. No entanto, ao mesmo tempo, a qualidade dos tempos na escola estão estritamente ligados ao respeito ao tempo das crianças, pois um depende do outro em alguns aspectos e, que também, envolve qualificar espaços e a formação dos professores. No entanto, reitero que ao realizar tais análises não remeto tal responsabilidade apenas às professoras, da mesma forma, compreendo não ser um aspecto restrito apenas a uma gestão da escola, mas que abrange outras esferas, da mantenedora, por exemplo, das políticas públicas, de escolhas, de prioridades de investimento.

Por sua vez, trago a reflexão de Barbosa (2013), na íntegra, porque entendo ser crucial para a compreensão dessa especificidade dos tempos das crianças e os da escola na docência da professora da EI:

Na educação infantil podemos incorporar, nas práticas da vida cotidiana, outros modos de conceber e produzir o tempo, formas que rompam com a lógica temporal dominante. Construir tempo para estar junto e fazer-se presente, isto é, estar com as crianças, atentos, interessados, tranquilos, solícitos (Fochi, 2013), acompanhando, estando junto, perguntando, inventando com elas. Ser presença e guardar espaço para que a criança se torne presença no mundo (Biesta, 2013) (Barbosa, 2013, p. 218).

Para isso, como continuidade, a autora, propõe três práticas pedagógicas como “modos não lineares de viver e contar o tempo” e que os resumo: 1. **compartilhar a vida** - como modo de ver a escola como um lugar do encontro; do aprender a viver como inícios à vida comum; de um ambiente onde todos possam compartilhar “[...] as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano”; de “[...] aprender a valorizar e a apropriar-se do próprio tempo é oferecer às crianças instrumentos de resistência aos tempos do capital” (Barbosa, 2013, p. 218); 2. **O jogo e a brincadeira** - por entendermos que adultos e crianças são seres de razão e emoção; “Ao brincar as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses” (Barbosa, 2013, p. 220); quanto mais possibilidades de inventar mundos fictícios em suas brincadeiras, maior será a disposição para a criação de novos mundos sociais, científicos e culturais quando forem adultas; 3. **A narrativa** - no sentido de que “O tempo também se constrói pela narrativa” e “As crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas”, mas porque “querem compreender o mundo em que vivem” e “dar sentido às suas vidas” (Barbosa, 2013, p. 221); por isso, “As narrativas que se fazem para as crianças, sejam elas sobre as suas próprias vidas – constituindo memória – ou sobre os elementos culturais que configuram a sua comunidade, criam o espaço para a linguagem e o pensamento” (Barbosa, 2013, p. 221); porque narram suas brincadeiras, suas histórias vividas ou inventadas, pensam em voz alta, sendo o que as tornam protagonistas de suas vidas, vivida de modo narrativo; “A narrativa insere aquele que conta entre aqueles que escutam, cria elos que une as gerações passadas às presentes transmitindo as experiências de umas para as outras. Liga as artes do fazer com as artes do viver” (Barbosa, 2013, p. 221), por isso, “Narrar – com graça, humor – tem o poder de adicionar encanto e valor à vida”, “[...] obedece a um ritmo, marca um tempo, regulariza, acalma” (Barbosa, 2013, p. 221).

Diante de tais argumentações, encerro a análise dessa especificidade dos tempos das crianças e os da escola com o excerto de Barbosa (2013, p. 220, grifo nosso) “O tempo das crianças na escola **não pode ser apenas um tempo que passa por elas**, mas ele **merece ser sentido, vivido** com intensidade para constituir uma **experiência de infância**”. Isso porque entendo o compromisso da professora da Educação Infantil envolvido pela escuta desse tempo individual das crianças e pela responsabilidade da construção dos tempos junto com elas, para aprenderem a tomar decisões sobre seus próprios tempos. O que não se desenvolve sozinho, mas em um grau de participação guiada, de adultos mais experientes (Rogoff, 2005) que orientam e organizam modos de viver e lidar com o tempo. Por isso, ao perceber nas falas das professoras tal especificidade como fio de sentidos de suspensão o percebo também como defesa em suas docências, mas com a necessidade de ser uma especificidade em fio de sentido a ser consolidado, com um trabalho coletivo, com apoio macro para gerar condições de exercerem suas docências e planejarem suas práticas pedagógicas de modo a tornar as experiências de infância das crianças, em memórias de uma escola como lugar do encontro, de alegrias, de tempos respeitados.

### 6.2.3 O brincar e o educar

Identifiquei a especificidade do brincar e o educar como fio de sentidos de suspensão nas docências das professoras participantes da pesquisa a partir do modo como elas expressam e posicionam suas “verdades” sobre esses conceitos e pela importância que percebi de serem aprofundados pensando na Ciclotrama das docências na Educação Infantil.

Mesmo que o cuidar e o educar sejam indissociáveis na Educação Infantil, da mesma forma, nas falas das professoras o cuidado não está separado, mas mais enfatizado por elas em excertos que analisei na especificidade da escuta. No entanto, as professoras expressam o brincar e o educar com maior interligação em suas práticas pedagógicas, por isso identifiquei esses dois conceitos como especificidades. Elas mencionam como veem potencial nas situações de brincadeiras para a realização de intervenções e escolhas de temáticas de investigações para dar continuidade aos conhecimentos pelas crianças, porém com certas fragilidades como especificidades da Ciclotrama de suas docências.

O brincar na Educação Infantil é um dos eixos norteadores nos documentos nacionais orientadores para a etapa, junto do eixo das interações. É pelo brincar que as crianças estabelecem interações e relações. A brincadeira é a essência das crianças, seu “trabalho”, e,

mais do que isso, “é autoatualização” realizada como “[...] uma exploração holística<sup>67</sup> de quem e o que são, o que sabem, quem e o que” [...] elas “podem se tornar” (Brock, 2011, p. 120). Ainda, “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2017, p. 37). Nesse sentido, interessa à professora, “[...] observar como acontecem as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, porque, a partir de tal conhecimento, “[...] é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017, p. 37).

Por isso, como uma especificidade que permeia as possibilidades de aprender, é, por conseguinte, um direito das crianças. Na BNCC (Brasil, 2017, p. 38), o brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e significa oportunizar que elas brinquem

[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Pelo brincar curioso e em todos os momentos, as crianças são educadas, investigam, descobrem, exploram, criam, inventam. No entanto, como fio de sentidos na Ciclotrama das docências na Educação Infantil, o brincar deveria permanecer por toda vida e nos demais níveis de ensino, pois é essencial para a nossa relação com o mundo, mesmo na vida adulta, porém acontece de diferentes formas, pela dança, esportes, jogos, práticas de aventuras, etc (Brock, 2011).

Para iniciar as análises dessa especificidade, apresento trechos retirados do Plano de Trabalho do Infantil 5, da PPEI 10, postado no *moodle*.

#### Quadro 36 – Plano de Trabalho para Infantil 5

PPEI 10 - Procuramos **planejar propostas que estejam de acordo com as necessidades, curiosidades e desejos de cada grupo de crianças**, podendo ter variações de acordo com clima, tempo e número de “alunos” em sala. Os **registros** que pautam esses **planejamentos ocorrem a partir da observação das crianças durante as brincadeiras e interações**, assim como através de fotos, vídeos, desenhos, silêncios, falas, expressão de sentimentos e reivindicações das crianças que são **registrados em diários com elas**. Por isso, desafiamo-nos a dar rigor e consistência ao conceito de **cotidiano, enxergando como algo sério** e representativo da realidade em que vivem as diversas formas que as crianças têm de se expressar e estar no mundo. Além disso, afirmamos que nossa ação didática se pauta no **princípio da continuidade**, não somente de temas, mas também de materiais, recursos, experiências e vivências propostas, para que as crianças **tenham condições** de, cada vez mais, **complexificar seus pensamentos, suas ações e suas relações**.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Plano de Trabalho para Infantil 5 (2023, grifos nossos).

<sup>67</sup> Holística entendida por Brock (2011, p. 108) como “Educar a pessoa por inteiro, isto é, não apenas o intelecto, mas também as emoções, a mente e o corpo”.

Nesse trecho, do Plano da PPEI 10 referente a metodologia que utiliza, ela enfatiza como os registros, de modo variado, são produzidos por ela a partir da observação das brincadeiras e interações das crianças, para planejar. Além disso, reitera como leva a sério o que vem das crianças e seus saberes construídos, anteriores à escola. Mostra uma professora que entende que as crianças têm suas histórias e saberes, anteriores à escola, sem a pretensão de que é a partir do seu ingresso nela é que ela vai aprender sobre o mundo, mesmo reconhecendo seu compromisso como professora na ampliação dos seus conhecimentos.

Por sua vez, a professora afirma pautar sua ação pedagógica no princípio da continuidade das aprendizagens pelas crianças para que possam complexificar seus pensamentos, suas ações e suas relações nas experiências e vivências propostas. Nesse aspecto, vejo que a PPEI 10 entende a especificidade do brincar como uma linguagem importante de ser vivida pelas crianças e como compromisso e responsabilidade em fazer escolhas conscientes do que investigar com elas e ofertar as condições para isso. Esse processo de se interessar e observar as crianças, para conhecer e organizar o que elas precisam viver nesse tempo com as características que elas apresentam e suas manifestações, traduzo como um pensamento da professora de “eu quero e posso aprender com as crianças”, talvez sem um grau de consciência tão explícito por ela. Se percebe um interesse da professora em relação às aprendizagens das crianças, em como elas constroem o conhecimento e não somente ao o que elas aprendem, que estaria na ordem do ensino e de um modelo que mimetizamos.

Kishimoto e Pinazza (2007), ao relatarem sobre a obra pedagógica do filósofo alemão Froebel, referem que, para o autor, o conhecimento pela criança, é processado quando ela relaciona opostos, porque pensa e estabelece conexões internas por essa lei dos opostos. Trago essa concepção para pensar sobre as diferenças em, a criança realizar atividades dirigidas pelo adulto a estar em autoatividade, processo conduzido internamente por si mesma, com o auxílio do adulto. Para as autoras, a autoatividade definida por Froebel, trata-se de um “[...] princípio central que move a ação da criança [...]” e, que, por meio dela, a criança “[...] faz reflexão e chega à autoconsciência com o auxílio do adulto” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 44 ).

Por sua vez, nesses escritos da PPEI 10, entendo existir um protagonismo compartilhado, professora-crianças, nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, porém envolto por uma ação pedagógica e uma docência com uma responsabilidade desse adulto professora como a mais experiente, que faz as escolhas e assume uma responsabilidade na relação. Para Horn (2017b, p. 27) pensando nas mais novas abordagens para o fazer pedagógico na Educação Infantil, o protagonismo infantil vem sendo valorizado com aposta em

um novo currículo, o que “[...] nos faz pensar em processo de aprendizagem, em valorização do ambiente como espaço de relações e em investimento na memória para tornar visível a aprendizagem das crianças”. O entendimento de criança muda, como tenho apresentado nesta tese, não são mais vistas como previsíveis. Com isso, a professora também não é mais a mesma, sua função nas ações junto das crianças se transforma e a figura da professora passa para uma atuação descentralizada, com a responsabilidade de organizar “[...] contextos estruturantes para o desenvolvimento de experiências ricas que contemplem as mais diferentes linguagens infantis” (Horn, 2017b, p. 27).

Nesse sentido, percebo uma professora aberta e flexível aos acontecimentos do cotidiano que possam atravessar e levar para outros rumos uma investigação ou uma proposta ou uma brincadeira. Ao afirmar tal posição não significa a defesa de que se torne corriqueiro mudar todo planejamento, o tempo todo ou planejar sem intencionalidade ou sem possibilidades de continuidade e significatividade.

Em se tratando de continuidade, Fochi (2015, p. 226) afirma “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo”. Muito embora não seja possível saber como essa continuidade acontece na prática educativa dessa professora, nas poucas palavras em que planifica como busca garanti-la se percebe uma ideia de continuidade às experiências das crianças diante de temáticas escolhidas para investigar com elas, advindas dos registros e observações que realiza do cotidiano com elas. O que um currículo, organizado por Campos de Experiências, como a professora afirma em outros trechos de seu Plano já mencionado, pode possibilitar, pois significa assumir a produção de conhecimento pelas crianças “construído dentro de nós e não fora” (Fochi, 2015, p. 227).

Pensando no princípio da continuidade pautado nas ideias de Dewey (2023) é possível compreender que a qualidade das novas experiências são modificadas e baseadas nas experiências passadas. Isso é demonstrado quando a professora afirma permitir a permanência de materiais que interessam às crianças, por exemplo, para que elas tenham a oportunidade de dar sequência às explorações e experiências, diante dos materiais e recursos de que adquiram familiaridade e domínio, para a apropriação e desenvolvimento de outras aprendizagens. Nesse sentido, o princípio da significatividade também se faz presente, pois considera “o caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças” e abre espaço para a produção, por elas, de “significados pessoais”, “[...] seja pelo prazer do já-vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências” (Fochi, 2015, p. 227).

Abaixo seguem reflexões sobre as leituras prévias indicadas para o encontro e a continuidade da fala da PPEI 6 em que relatou e apresentei na especificidade do acolhimento, sobre a brincadeira de contagem no esconde-esconde e dos gomos de bergamota.

Quadro 37 – Relato da PPEI 6 sobre uma proposta vivida com as crianças

PPEI 6 - [...] Então, depois a gente foi pra pracinha, depois a gente foi pro almoço, aquela coisa deles começarem a ter autonomia, daí tenho ajudante do dia. O ajudante do dia serviu um colega. **O cuidado de colocar a mesa**, a gente fez os jogos americanos para eles. **Então todo esse olhar assim para construção, para a vida deles também**, não é? De que a gente cuida do ambiente que a gente come, de que a gente pode conversar enquanto a gente almoça, eu falo muito para eles assim, **a escola é um local da vida de vocês**. Quando vocês vão no shopping, quando vocês vão na casa de um amigo, como é que vocês se comportam, como é que vocês sentam à mesa? Vocês ficam indo para baixo da mesa? Então aquela coisa assim **da gente ir muito conversando com as crianças**, assim eu, eu **me identifico muito assim com as leituras de hoje nesse sentido**, assim.

Pesquisadora 1 - Obrigada, PPEI 6. Eu fiquei pensando em várias coisas enquanto falava. Trouxe vários pontos assim que é do currículo. **Que as diretrizes vão trazer, que é um conjunto de práticas que buscam articular experiências e saberes das crianças**. E aí fiquei pensando o esconde-esconde. Tem muita criança que talvez nunca brincou de esconde-esconde, de a gente poder pensar assim, com quem a gente brincava de esconde-esconde, **com quem a gente aprendeu as brincadeiras da nossa infância**, muito com os primos, era na rua, era com os mais experientes e hoje. Então **esse patrimônio cultural da humanidade, a gente precisa, faz parte desse currículo da EI** que a gente tem que ir trazendo, não é? É bem bacana isso da alimentação, de poder pensar que não é só alimentar o corpo, **é viver a experiência**. De ajudar nessa relação que a PPEI 6 traz, da fruta, onde é que a gente aprende? Como a EI aprende as cores? É como a EI aprende os números? Se não é dessa forma, **a gente fazendo intervenção a partir do que a gente também sabe que é importante que eles aprendam, que eles vivam, que eles experimentem?** [...] **Como é que a criança vai cuidar da natureza se ela não conhece?** E por que a gente vai ensinar cores se quando as crianças arrancam, por exemplo, um limão, que não está pronto para ser consumido ou qualquer fruta que não esteja pronto, que a gente possa fazer essa conversa com as crianças de qual momento que a gente colhe, então, a fruta. Que cor que ela tem que estar? Como que ela tem que estar então, que isso são as experiências para se entender e aprender sobre o mundo, não é? **Eles estão aprendendo sobre o mundo. A riqueza da EI, que a gente pode viver isso no pátio, se a gente tem um pátio rico, com pomar, com todas as experiências, se não tem, a gente traz, a gente proporciona.**

Fonte: Transcrição do 3º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

Diante desse exercício do pensamento realizado no encontro, é possível analisar, nas falas, uma concepção de Educação Infantil profundamente integrada ao brincar e à aprendizagem de forma prática, experiencial e contextualizada, em que o brincar e o educar estão em processos inseparáveis. Isso porque, ambas, a PPEI 6 e a Pesquisadora 1, expressam visões pedagógicas que entendem o brincar e a brincadeira como uma ferramenta essencial, de aprendizagem (Brock, 2011), para o desenvolvimento das crianças. Se percebe, ainda, o educar como um processo que se constrói por meio de vivências que conectam o mundo escolar ao mundo real da criança, pois remetem práticas cotidianas, embora simples, como parte de um processo de ensino e aprendizagem que envolve o brincar, a interação e o desenvolvimento de responsabilidades.

A professora PPEI 6 destaca que as experiências cotidianas, como a autonomia ao realizar tarefas como o "ajudante do dia" e o cuidado com o ambiente (colocar a mesa,

disponibilizar jogos americanos), são parte do processo de aprendizado sendo que utiliza o brincar como uma ferramenta de aprendizagem (Brock, 2011). Digo isso, porque a professora expressa em sua narrativa da sua ação pedagógica, o modo como aproveitou uma situação do cotidiano, de colocar à mesa, antes experiência lúdica para as crianças além de uma prática social, para realizar intervenções que educam e fazem as crianças pensarem sobre uma postura não só comportamental nesse momento, mas de desenvolvimento da autonomia, pelo prazer de estar junto, de bem estar para sentir o desejo de se alimentar, de um cuidado com o ambiente na sua estética, mas também no modo agradável que pode ser pela organização do espaço para isso, pois se complementam.

Além disso, quando a professora afirma "a escola como um local da vida de vocês" reflete um entendimento de que a Educação Infantil não é apenas sobre instrução acadêmica, mas sim sobre viver e aprender experiências significativas para as crianças, como uma vivência de convivência social e de responsabilidade com o ambiente. Vejo uma professora que conhece as crianças e sabe o que precisa ser trabalhado com a turma, portanto, suas intervenções estão na ordem do que Biesta (2020) problematiza como um conceito de ensino no sentido do educar (socializar, qualificar, subjetivar). A PPEI 6 vê a escola com a função de ser um espaço onde as crianças vivenciam práticas cotidianas, como comer, conversar e cuidar do ambiente.

Por conseguinte, se percebe no que a PPEI 6 expressa, ações de cuidado e acolhimento com o outro, pois relata envolver as crianças no preparo da mesa para a refeição dos colegas, uma prática social construída e aprendida. Uma ação intencional da professora que surge ao afirmar ter confeccionado jogos americanos para acolher ainda mais esse momento que é coletivo e que se constrói nas relações que se experimenta. Uma postura acolhedora, mesmo que o acolhimento no momento da refeição na Educação Infantil não se trata apenas de se pensar o espaço e a estética dele, mas uma postura e uma relação que gera bem estar como bem afirma Staccioli (2013). Para isso, educar envolve o acolhimento, que se manifesta nos modos como se estabelece essas relações entre crianças e adultos que participam desses momentos na escola e em todos os momentos de alimentação.

Importa dizer que a Pesquisadora 1 tenta lançar o olhar às professoras para a importância das brincadeiras e do patrimônio cultural, ao destacar a função crucial do brincar, como o brincar de esconde-esconde, que pode ser vivido pelas crianças e ser visto como uma prática cultural que passa de geração em geração. Isso envolve a ideia de que as brincadeiras tradicionais fazem parte do currículo da Educação Infantil e são fundamentais para o desenvolvimento social e cultural das crianças. Esse ponto também toca na necessidade de se

preservar esse patrimônio cultural, oferecendo às crianças a oportunidade de aprender e vivenciar essas brincadeiras, por serem parte de um legado coletivo.

Em continuidade, a fala da Pesquisadora 1 enfatiza a ideia de que a Educação Infantil deve ser centrada em experiências que envolvem o mundo ao redor das crianças. O exemplo das frutas ilustra as aprendizagens relativas aos conceitos como cores e números integradas às experiências práticas, como no momento de aprender sobre o ciclo de vida das frutas e como elas são colhidas, por exemplo. Essa abordagem reflete a ideia de que a Educação Infantil deve ser vivencial e não apenas conceitual, no sentido de que as crianças aprendam sobre o mundo ao seu redor por meio da interação direta, seja no pátio da escola ou com outras experiências que a escola proporciona.

De forma geral, o que analiso é que essas falas mostram uma visão pedagógica que valoriza a interação, a experiência concreta e a participação ativa das crianças em situações do cotidiano, como um meio de fomentar aprendizagens significativas. O brincar é visto como parte essencial desse processo, pois, por meio dele, as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem sobre o mundo, suas regras e suas relações sociais. Ainda, essas falas das transcrições indicam o brincar e o educar como especificidade da docência interconectadas, em Ciclotrama, formando um todo, o que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Na sequência, apresento a transcrição da apresentação da PPEI 5 no encontro sobre o experimento, em seu registro individual que evidenciasse o que sustenta sua docência, com contribuição de colega na discussão:

#### Quadro 38 – Apresentação da PPEI 5 sobre a cena que sustenta sua docência

Pesquisadora 1 - Aí tu colocaste algumas imagens. Tu escolheste essa proposta para trazer para a gente. Quer contar?

PPEI 5 - Assim, a gente se reuniu, então eu **botei música, falava algumas palavras da música e eu tinha uma palavra para rimar**. Acharam engraçado, ficaram bem felizes e diziam coisas assim que rimavam com o que eu estava perguntando. Então era **música cantada**. Então acho assim, aprender brincando. Então eles entenderam a rima. Então essa é a minha proposta.

[...]

Pesquisadora 1 - E quando fizestes essa proposta estava relacionada a algo que já tinha feito antes?

PPEI 5 - Assim, às vezes eu levo bastante música para eles. Que **eles gostam de música**. Então, sobre rima foi a primeira vez que eu falei para ver se eles entendiam o que é. E deu certo isso. Souberam o que quer dizer palavras que rimavam.

[...]

Pesquisadora 1 - Mais algo que quer compartilhar?

PPEI 5 - Eles brincam bastante também. **EI acho que tem o brincar, e explorar os espaços, a história também. Eles gostam de ouvir histórias.** Mas tem uma parte ali também na biblioteca. Estão escutando histórias e fazendo manuseio de livros.

[...]

Pesquisadora 1 - Obrigada, PPEI 5. Então me fala assim, mais ou menos, o que que tu acha que sustenta tua docência assim, que lembra, que a gente falou sobre essa ciclotrama? [...]

PPEI 5 - Eu acho que essa é a minha resposta do meio ali, **“dar o meu melhor, promover as brincadeiras é dar autonomia para que possam desenvolver aprendizado de forma prazerosa.”**

Pesquisadora 1 - E agora, olhando para isso, disse então, que o que sustenta tua docência é a vivência na sala. **Escutar as crianças, dar o teu melhor, promover brincadeiras.**

[...]

PPEI 6 - Eu acho bem legal essa parte de rima, porque acontece o tempo todo com as crianças. E quando a gente entra na onda delas assim, é bem legal. Só que eu estou com uma questãozinha na turma, 2 meninas que estão falando bastante palavrão. De repente aconteceu uma rima. Eu cheguei no banheiro, só que daí não era palavrão, era uma brincadeira, um meio saudável, é saudável, mas no contexto que elas estão fazendo, está meio ruinzinho. Só que a gente tem que ir guiando. Aí eu cheguei no banheiro, daí ela estava assim: “- Oi, cara de boi.” Só que na maldadezinha. Não, não foi tão saudável assim. E aí eu disse “Vocês fizeram uma rima, não sei o quê. Oi, rima, com boi...” Daí já fui entrando na onda delas. Aí, só que eu sem querer eu peguei, completei porque na nossa época era “oi, cara de boi, tchau cara de pau”. E eu fui sem querer e eu acabei ensinando a outra parte para elas, mas depois a gente conversou. Daí eu peguei, juntei elas, e conversei que tem coisas que a gente fala com maldade, tem outras que é com brincadeira e assim... assado... Aí trouxe as outras coisas que elas estavam falando. Até a minha estagiária foi no dicionário e procurou o que significava as outras palavras que elas estavam falando. Foi bem legal. Mas tudo veio de uma rima, de uma brincadeira no banheiro. Não é uma coisa meio aleatória do cotidiano assim, mas eu acho legal porque as crianças nessa fase, **elas estão bem, querendo rimar tudo.** Eu acho legal isso.

Fonte: Transcrição do 3º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

A PPEI 5 mostra também que conhece as crianças, suas preferências por músicas e aproveita o interesse delas pelas rimas para propor um jogo, uma brincadeira. Por sua vez relaciona tal proposta ao o que sustenta a sua docência, a escuta. Muito embora durante todos os nossos encontros tenham sido poucos os experimentos em que as professoras tenham compartilhado experiências referentes à leitura e a escrita, se percebe um modo de ser professora da PPEI 5 que entende ser importante proporcionar músicas, brincadeiras e histórias às crianças. No entanto, avalio que suas intenções na proposta ficam aquém a uma ideia de continuidade, pois percebo que a justifica em seu planejamento como de pouco valor e a ter proporcionado às crianças pelo motivo de gostarem.

Já a PPEI 6 relata uma situação em que observou duas crianças utilizando palavrões de forma lúdica e criativa, a partir de uma brincadeira de rimas no banheiro. Essa situação pode nos mostrar como brincar pode ser uma forma de expressão das crianças, mas também coloca em questão os limites entre o saudável e o inapropriado. Ela compartilha sua intervenção pedagógica, em que entra "na onda" das crianças (compreendendo o processo de brincadeira

delas) e, ao mesmo tempo, as guias para que compreendam as diferenças entre brincar de forma saudável e quando algo é dito com outro sentido.

A forma como a professora reagiu, completando a rima sem querer, mas depois tendo a oportunidade de educar as crianças sobre os limites do que é aceitável em termos de linguagem e comportamento, mostra uma prática pedagógica que está sempre atenta às nuances do desenvolvimento infantil. Ela também compartilha como envolveu sua estagiária na busca pelo significado das palavras, promovendo uma situação de aprendizado coletivo e reflexivo.

Para Horn (2017b) essa abordagem do fazer pedagógico na Educação Infantil que valoriza o protagonismo das crianças possui duas características principais - “a competência e a curiosidade das crianças” e, conseqüentemente, como dito, muda a relação do adulto nas ações que desempenha junto às crianças. Isso porque a partir dessa concepção de criança protagonista, contrária a uma ideia de criança previsível, é vista como rica, ativa e competente. Ao que a PPEI 6 parece se deparar na situação da brincadeira das duas meninas com rimas inadequadas.

A PPEI 6 destaca a importância de ouvir as crianças, observar o contexto e intervir de maneira que ajude a criança a refletir sobre suas ações, sempre com o objetivo de ajudá-las a aprender as diferenças entre o que é brincadeira saudável e o que pode ser problemático. Esse tipo de intervenção pedagógica demonstra uma docência que valoriza o brincar, mas que também se posiciona nas experiências das crianças.

Ambas professoras reconhecem a importância do brincar, não apenas como uma atividade separada da aprendizagem, mas como uma forma essencial de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, ambas as professoras refletem sobre a função da intervenção pedagógica para guiar as crianças, pela participação guiada (Rogoff, 2005), em situações de descobertas e brincadeiras de forma significativa, do contexto de seu uso e com a ajuda da professora, colegas e professora auxiliar. Ao mesmo tempo, percebo que elas entendem o brincar como uma prática que pode e deve ser guiada e contextualizada, respeitando o momento e as fases do desenvolvimento infantil, mas sempre com o objetivo de promover um aprendizado rico.

Na transcrição abaixo, a PPEI 3 apresenta proposta escolhida e realizada com as crianças que evidenciam o que sustenta sua docência.

#### Quadro 39 – Apresentação da PPEI 3 sobre a cena que sustenta sua docência

PPEI 3 - Essa sequência de fotos que vai aparecer na apresentação, no momento que pensei foi para usar na sala múltipla, porque eles gostam muito de mexer com esses materiais, cola, tesoura, fita adesiva, **uma coisa que quase eles não mexem, porque o professor que manipula, então vou trazer esse desafio para eles.** Furador também não é uma coisa que as crianças manipulam. Então, geralmente é o adulto, então, se eu vou organizar

esses materiais e vou propor que eles criam que eles desejarem. Eu fiquei tão feliz com o percurso de construção dessas crianças e foram a turma do 4 que é uma só na escola e todas as 3 turmas de infantil. **A criatividade deles ultrapassou tudo que eu podia ter imaginado que aconteceria.** Quem olhasse a proposta sem ter o contexto de como ela aconteceu iam dizer assim, nossa, ela pegou um monte de crianças, pegaram um monte de lixo, emendaram com fita e ela disse que isso é arte, é construção. Não, teve um momento ali de criação deles planejarem como iam criar aquilo que estava na mente deles.

Pesquisadora 1 - Olha a expressão da menina ali, a boca aberta. E aí às vezes dizem, criança não se concentra.

**PPEI 3 - Se concentraram, 40 minutos cada grupo envolvido e teve crianças que ficaram mais tempo.** Diziam: “Porque quero botar mais isso”. “Eu quero fazer mais isso”. E eu fui deixando porque, **como eu vou interromper um processo de criação da criança?** Então aqueles que desejaram ficar mais tempo comigo ficaram mais tempo terminando sua criação.

Pesquisadora 1 - Quantos conceitos que tu trabalhaste, não é? Colar, recortar, pensar... Eu fiquei pensando assim, o quanto que, por exemplo, o desenho. A gente fala que o desenho é o pensamento da criança, não é? Só que ali não tinha lápis, caneta e o papel para colocar o pensamento em desenho. Então tiveram que criar a partir do pensamento, transformar em algo com aquele material. Então bem, bem bacana de poder pensar assim, que no início eles vão explorar.

PPEI 3 - Sim.

Fonte: Transcrição do 3º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

A fala da professora PPEI 3 mostra uma prática pedagógica rica e criativa, onde o brincar, a experimentação e a exploração de materiais contribuem para o desenvolvimento das crianças. Ela reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância de permitir que as crianças se envolvam ativamente na criação e manipulação dos materiais, além de observar a autonomia e o engajamento delas no processo. O que para Oliveira-Formosinho e Andrade, (2011, p. 68) a partir da *Pedagogia-em-Participação*<sup>68</sup> significa que “Os materiais são um sustentáculo incontornável da pedagogia que se organiza no espaço e tempo. As interações são o seu coração”.

Nesse sentido, é possível elencar algumas observações sobre como a PPEI 3 expressa e se posiciona sobre a especificidade do brincar e do educar em sua prática docente. Ao mencionar que materiais como perfurador e tesoura geralmente são manipulados pelos adultos, a PPEI 3 destaca a importância de desafiar as crianças a usarem materiais que normalmente não têm acesso. Ela cria um espaço em que as crianças não são apenas consumidoras de produtos prontos, mas ativas participantes no processo de construção e criação. Materiais que, como ela enfatiza, são de uso do adulto e que as crianças se interessam e desejam manipular, ação que é possível de relacionar ao que Biesta (2020) preconiza, de que o sentido de existir pela criança está no desejo de se tornar adulta. Uma proposta que possibilita uma educação em que a criança,

<sup>68</sup> A *Pedagogia-em-Participação*, perspectiva pedagógica da Associação Criança, construída e desenvolvida nas últimas décadas, é situada na família das *Pedagogias Participativas* (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011).

“sujeito no e com o mundo”, possa compreender e significar o que é existir e habitar o mundo como adulto e quando adulto (Biesta, 2020).

A professora utiliza materiais simples e aparentemente comuns, como cola, tesoura, fita adesiva para oportunizar às crianças a se expressarem de forma criativa. Ela demonstra entender que o processo de criação e exploração é uma forma de aprendizagem significativa, onde as crianças não apenas manipulam os materiais, mas também projetam, planejam e tomam decisões, dividem e cooperam. A ênfase na liberdade para que as crianças "criem o que desejarem" mostra como ela valoriza a criatividade e a autonomia no processo educativo.

Chama a atenção como a professora respeita o ritmo e o tempo das crianças em suas criações e como possibilita a escolha dos materiais, variados, por elas. Ainda, ela reflete sobre o tempo dedicado pelas crianças ao projeto e como elas se envolveram profundamente, se concentraram, chegando a pedir mais tempo para concluir suas criações. Esse respeito pela autonomia das crianças e pela continuidade do processo de aprendizagem, sem interrupções, parece ser central para sua abordagem pedagógica. Ela demonstra que, para ela, o brincar e o aprender não devem ser apressados ou limitados por expectativas externas, mas sim guiados pelas necessidades e interesses das próprias crianças.

A professora fala com entusiasmo sobre como a criatividade das crianças ultrapassou suas expectativas. O fato de ela reconhecer que, ao olhar para o produto final, alguém poderia questionar a legitimidade da criação, mas, para ela, isso representa uma expressão artística legítima, é uma forma de afirmar que a arte pode se manifestar de diversas maneiras, sem depender de padrões rígidos, reconhecendo a experiência criativa como um processo, e não apenas um resultado. Além disso, a PPEI 3 reconhece sua responsabilidade em criar condições às crianças para a vivência de uma experiência com oportunidades de autonomia e aprendizagem criativa. Muito embora ela chame a atenção de que quem olhasse a proposta de fora, a estranhasse, o que mostra seus os argumentos de sua intencionalidade.

Outro aspecto que discutimos foi sobre as características da docência na EI a partir da leitura prévia de texto para o exercício do pensamento.

#### Quadro 40 – Discussões sobre as características da docência na EI

PPEI 7 - É isso, então, assim, **demorou para eu conseguir definir com eles a partir das falas deles a questão da nossa pesquisa**. De manhã, surgiu uma conversa informal sobre a temática do Sol, e uma menina falou que o Sol era parecido com mais uma estrela, e aí os outros “Ele é feito de argila”, e aí pensei, vou pegar aí. **Mas de tarde foi mais difícil, a gente conversava e conversava e conversava e não fluía**. Eu tentei perguntar para eles, mas diretamente também não veio. Aí no fim, um dia nós conversamos sobre animais, aí veio, falaram coisas, pensei, não, eu vou ir para os animais. Eu só não sei como definir. E aí foi indo, eles fizeram uma lista de animais e nomes. A partir dessa lista aleatória que eles criaram, aí surgiu o "Perigoso". Então, a partir do

"Perigoso", que eles definiram como sendo daquela lista, os animais perigosos. Nós fizemos uma votação, mas até assim, para eu chegar a esse, sabe, então. **Por mais que a gente faça, em muitos momentos, às vezes quando a gente tá ali com foco em encontrar essa temática, a gente meio que trava, parece. Pelo menos é a minha experiência. Esse ano foi meio atravancada.**

Pesquisadora 1 - Sim. Eu **fico pensando que a gente precisa às vezes fazer essa escolha, sabe, porque se a gente fica esperando surgir deles ou de alguma conversa. Tu vai criando, vai organizando a sala, vai trazendo elementos na sala pra ver o que interessa, o que suscita dali, das conversas.** Mas, às vezes, realmente eles se interessam por tudo, então, aquilo que eu disse antes, lá no grupo geral, tudo o que tu trouxer para uma criança pequena, ainda mais de 4 e 5 anos, porque eles já estão com uma **capacidade de projetar** as coisas, de fazer projeto mesmo, não é? De criar, de inventar e eles têm ideias mirabolantes de máquinas, de coisas, **tem que fazer uma escolha. Não é? Do que a gente entende que é importante que eles vivam neste momento, não é?** Porque, se não, a gente vai ficar muito tempo nesse tentar encontrar e que não têm outros conteúdos, como tu disse, como são crianças que vêm de casa têm tantas outras coisas que a gente precisa também proporcionar para eles de experiências do cotidiano... [...] Então, às vezes, a própria pesquisa, ela **vai ter que ser uma escolha nossa do que que a gente vai investigar com eles**, que pode inclusive ser como é que sai remela do nariz? Não é remela, a remela é a do olho... (risos..).

Fonte: Transcrição do 3º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

No quarto encontro do LABDOC 2023 a acolhida foi com o curta-metragem Taking Flight<sup>69</sup> que, em resumo, mostra o dia de um menino com o vovô que se transforma em uma aventura épica com muita imaginação e recriação de uma brincadeira vivida pelo pai na infância. Após assistirem ao vídeo disparador, pelo fato de estarmos discutindo a relação das professoras enquanto adultos com as crianças, algumas perguntas foram lançadas para guiar a conversa: Quais características vocês consideram fundamentais para ser professora de EI? Que aspectos vocês consideram fundamentais para a professora compreender sobre as crianças para atuar na EI? Foram questões para, junto ao vídeo, realizarmos o exercício do pensamento sobre as características da professora da Educação Infantil e a continuidade da discussão a partir de leitura prévia de exemplo de projeto e o movimento de intervenção das pesquisadoras. Com isso, surgiram recorrências nas narrativas das professoras interconectadas.

Importa trazer essa sequência porque elas seguem relatando suas dificuldades em relação ao modo como lança as temáticas e pesquisa com as crianças.

#### Quadro 41 – Continuidade das discussões sobre as características da docência na EI

PPEI 6 - Fez um nó na cabeça agora, mas eu acho bem interessante o vídeo. Eu achei muito legal assim, e como os avós conseguem fazer isso, um pouquinho, para as crianças. **Acho que a gente, quando se coloca em relação com a criança, a gente consegue fazer isso na escola também. Estar disponível para as crianças, que para mim, é a principal característica.** Antes estávamos falando, de como as pessoas, a gente mesmo vai mudando quando a gente é pequeno, a gente tem muitas perguntas e, mas **quantas vezes as crianças nos apresentam essas perguntas? E a gente vai deixando, passando também as perguntas e não vai dando aquela devida atenção para a pergunta, porque a gente está contemplando o currículo que está lá na BNCC, porque a**

<sup>69</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gj6V-xZgtIQ>. Curta-metragem indicado ao *Emmy do Moonbot Studios*, inspirado na vida e na herança de Antonio Pasin, inventor do vagão *Radio Flyer* (tradução nossa).

gente quer dar conta de um monte de coisa. E eles vão entendendo que aquelas perguntas também não são tão importantes de repente, porque o adulto está dando conta do que ele imagina que ele tenha que dar. E eu fiquei muito escutando assim, o pessoal falando ali da riqueza das crianças e pensando no movimento que está tendo assim nas nossas escolas. Pelo menos na minha e eu vi esse final de semana e eu não sei se foi um movimento da rede, mas de várias escolas fazendo a Mostra de Iniciação Científica. Eu sei que a rede está fazendo esse movimento, mas eu achei engraçado que no mesmo final de semana várias escolas estavam fazendo as suas Mostras. E de **quanto a gente mesmo, às vezes é resistente, de se colocar nesse lugar de pesquisador com a criança**, porque é muito difícil, por mais que a gente trabalhe na EI, de tentar botar o pensamento deles num molde científico. E quando a gente começa o movimento, a gente vai vendo que às vezes é mais simples do que parece. E daí? Até as colegas estavam falando hoje porque na minha escola ficou a cargo das R2, ter um projeto para apresentar. Colegas estavam dizendo, que no início ninguém sabia, ninguém ia fazer, ninguém queria fazer, estava aquela coisa assim e no fim tinham 17 projetos. Fóruns pedagógicos, esses científicos, não são de pesquisa com as crianças. Agora, no Panorama, ninguém mais vai querer ser R2. E daí eu peguei e falei, isso aí vai durar 2 anos. E de que é legal fazer, de ver que as coisas nascer... Porquê quando as pessoas descobrirem que dá para fazer acontecer, que **as perguntas das crianças viram essas pesquisas e a gente já estiver habituado, isso na escola vai ser natural**. Porque a gente também, quando começa a fazer, a gente, no começo, há resistência. Estavam falando ali, aí, a gente lançou o problema de pesquisa e lançou a ideia da pesquisa para eles. Mas isso também precisa de um letramento. E eu fiquei pensando nisso, que a gente está fazendo na EI, que é levar as crianças para essas pesquisas que vêm posteriormente, que talvez a gente não foi letrada e a gente foi aprender a fazer uma pesquisa científica quando chegou na faculdade. Para fazer o TCC, a gente foi aprender os passos para fazer uma pesquisa científica. E isso agora já tem anos de letramento que a gente inicia na EI e que dá continuidade no fundamental. Então, isso também vai se ampliando para nós, como professoras, essas possibilidades de trabalhar.

Pesquisadora 1- É uma possibilidade de fazer uma pesquisa com mais continuidade, não é?

PPEI 6 - Sim.

Pesquisadora 1 - Porque mesmo entrando uma vez por semana, se tu faz, consegue envolver eles, se é o tema inspira, eles estão inspirados e curiosos. Mesmo ao retomar o que tu fizestes no encontro anterior e segue, não é? E vai instigando para outros. E eu fiquei pensando, quando a gente falou lá no encontro geral, o quanto que na EI, acredito que a gente já superou essa ideia de projeto programado, de que a gente escolhia como ia fazer. A gente perguntava para as crianças, eu já fiz isso? A gente perguntava para as crianças se eles sabiam o que eles queriam conhecer e como que a gente ia descobrir. E hoje a gente já vai se dando conta de que quando a gente cria uma sala com muitos materiais, com muitas coisas que geram perguntas, vamos colher nas conversas, nas brincadeiras, nas perguntas deles, no cotidiano. Como tu disse que **passam despercebidas, às vezes temos elementos para fazer a nossa escolha do que investigar com eles**. E quando a gente faz essa pergunta, quais as características são fundamentais para uma professora de EI, eu fico pensando o quanto que a gente tem que pensar que nós, na EI, a gente faz escolhas. Vocês falaram, falaram no ano passado. Eu estou analisando o material do ano passado e no ano passado **vocês falavam o quanto que o planejamento se tratava de escolher o que fazer com as crianças**. Está aliado a uma escolha do que vocês conhecem, do que vocês acreditam que é importante para essas crianças viverem nesse momento. Porque por mais que a gente possa seguir alguns dos passos da iniciação científica para criança pequena, tem que ter significado para eles, não é? Tem que ser algo que seja significativo. E quando tu perguntas para uma criança, o que você, o que tu queres saber, o que tu queres investigar, sei lá, não é pesquisar. Ela vai falar a partir do que ela conhece, do repertório que ela tem. E o nosso intuito sempre vai ser ampliar os conhecimentos dessa criança, as linguagens. Como tu disse, a gente consegue ver que tem outros letramentos, outras linguagens que a gente pode trazer para eles. A gente consegue ampliar, por exemplo, a linguagem digital, ir para o microscópio, para um computador, isso não quer dizer que todos os projetos de iniciação científica vão ser das ciências. Não é isso, mas o quanto que investigar folhas, investigar os bichinhos do pátio, eu consigo trazer elementos de outras linguagens. Eu consigo projetar, eu consigo filmar. Hoje a gente tem recursos tecnológicos. Eu até tenho uma câmera endoscópica, aquela para fazer endoscopia. Eu comprei uma. Ela é super acessível e, para brincar com as crianças, para investigar com elas é muito legal, porque ela amplia e mostra um monte de coisa que tu não vê a olho nu. Tu não vai conseguir ver, e as crianças ficam encantadas, porque projeta no computador, com cabo USB assim como microscópio que é pequeno também e também tem um ótimo zoom. Aí a gente consegue aliar isso como dissesstes. Dependendo dos caminhos que o projeto vai criando e as perguntas que eles vão fazendo e como eu vou levando eles. A gente pode ir para a linguagem digital, ou para a linguagem gráfica, ou da linguagem da argila, de criar, então, e depende do repertório, não é? Acho que essa característica da professora, não é que a gente precisa ir atrás, não é? **A gente precisa estudar, a gente precisa estar aqui conversando, ouvindo o que os colegas têm para**

**compartilhar. E como dissestes, parece algo muito difícil, mas quando vais olhar tudo o que já fizestes com as crianças, talvez quantas investigações já fizestes e que pode compartilhar, não é?** Eu vi as fotos da Mostra de vocês. Meninas querem comentar mais alguma coisa?

Pesquisadora 2 - O vídeo me fez pensar assim, me fez refletir o quanto é importante a gente também dar asas a essas crianças, não é? Ajudar elas na imaginação. Como quando um simples carrinho, assim, elas imaginam um mundo de coisas, um mundo de possibilidades, e isso mudou totalmente o dia delas. Isso acontece na sala também, e não só na questão de brincar com eles, mas nos projetos, a gente acredita nisso e ajuda eles a ir para frente, vendo que realmente tem um fundamento, tem uma validação nesses projetos, nas perguntas, nos fatos mais simples. Assim, a gente consegue ver que faz muito sentido. PPEI 7: A experiência dela, e fazendo relação, às vezes a gente se lê e se coloca em algumas situações parecidas. Claro, guardadas as proporções e as suas realidades. Então eu achei bem interessante o texto e assim como a PPEI 4 colocou antes. A gente já vivencia isso nas pesquisas com as crianças na EI e nas mostras científicas. Agora, porque é o período de seleção para depois a questão da motivação, mas **a gente sempre fica meio parece assim, isso tem muito a ver com a formação da gente, com as nossas experiências. Parece meio trancado até que aquilo vai, aí o que que eu vou fazer? E que tema vai ser escolhido? E como escolher esse tema com eles?** Eu esse ano tive assim bastante dificuldade de definir com as minhas turmas. Não sei se eu não estava conseguindo encaminhar ou se é pela característica das turmas, como elas estão vindo. Tenho uma faixa etária 4 e **muitos não vêm de uma experiência de vivência escolar**, eles vêm de uma experiência só familiar ou de cuidador.

PPEI 7 - A experiência dela e, fazendo relação, às vezes a gente se lê e se coloca em algumas situações parecidas. Claro, guardadas as proporções e as suas realidades. Então eu achei bem interessante o texto e assim como a PPEI 6 colocou antes. A gente já vivencia isso nas pesquisas com as crianças na EI e nas mostras científicas. Agora, porque é o período de seleção para depois a questão da motivação, mas a gente sempre fica meio parece assim, **isso tem muito a ver com a formação da gente, com as nossas experiências. Parece meio trancado até que aquilo vai, aí o que que eu vou fazer? E que tema vai ser escolhido? E como escolher esse tema com eles?** Eu esse ano tive assim bastante dificuldade de definir com as minhas turmas. Não sei se eu não estava conseguindo encaminhar ou se é pela característica das turmas, como elas estão vindo. Tenho uma faixa etária 4 e muitos não vêm de uma experiência de vivência escolar, eles vêm de uma experiência só familiar ou de cuidador.

Fonte: Transcrição do 4º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

Na Educação Infantil, a partir de estudos da Pedagogia de Reggio Emília, fomentada por Loris Malaguzzi, podemos pensar o modo de investigar com as crianças pelo acolher e valorizar as suas teorias. Além disso, um projeto de investigação nessa perspectiva “[...] se preocupa em acolher o universo dos meninos e meninas e colocá-los em relação ao longo do desenvolvimento do projeto, que não banaliza as hipóteses das crianças em detrimento a uma ideia de saber pronta a ser transmitida” (Fochi, 2019, p. 93).

Uma preocupação que se percebe na fala da PPEI 7, mas que talvez pela demasia em esperar vir algo das crianças, acabou por se prender a isso e ter dificuldade em fazer uma escolha, pelo seu saber-fazer, do que entende que as crianças podem se interessar em investigar. No entanto, quando a professora faz essa escolha de modo algum desqualifica o valor às teorias das crianças, mas se trata de escolher uma temática, desenvolver, registrar e analisar que caminhos podem ser percorridos e que elementos podem servir com investigação e sua continuidade. Nesse sentido, Fochi (2019) afirma que encontrar diferentes estratégias para documentar a investigação tanto contribuem para reconhecer e acompanhar o modo como as crianças se movimentam ao longo do projeto, suas teorias, como para ampliar as propostas que

são oferecidas a elas. Dentre essas estratégias de registros podem estar narrativas feitas pela professora, imagens das crianças desenvolvendo as propostas, desenhos das crianças, suas falas, dentre outras.

De outro ponto de vista, também pode-se pensar que realizar essa escolha não significa ignorar o brincar, mas encontrar um equilíbrio entre permitir que as crianças conduzam suas descobertas e também garantir que elas vivenciem experiências significativas e que promovam aprendizado. Por isso, podemos pensar em uma resposta para a pergunta que me parece ter permeado nossos encontros: A pesquisa precisa sempre nascer das crianças? Talvez o que podemos pensar a partir dos argumentos acima é que, em qualquer das circunstâncias, surgir das crianças ou ser escolha da professora, a temática e os caminhos da investigação e pesquisa não impõe uma direção rígida, mas busca “ouvir” as crianças, envolve atenção às perguntas delas, de suas teorias e de uma responsabilidade de professora que se coloca como pesquisadora, em estado de diálogo (Biesta, 2020) e de escuta.

Tais características no desenvolvimento de um projeto com as crianças contribui para não apressar, para não se prender a querer dar conta da BNCC (Brasil, 2017), e que a PPEI 6 mostra preocupação, mas a ter abertura para seguir caminhos em que a especificidade do brincar e do educar no contexto da docência na Educação Infantil estejam presentes nas interações com as crianças, especialmente dentro de um processo de pesquisa e descoberta.

Além disso, isso é reiterado pela PPEI 7 pois menciona que a escolha de um tema nem sempre é simples, pois a interação com as crianças pode levar a caminhos imprevistos, como no caso da definição do tema "animais perigosos" que relata. Esse movimento entre o espontâneo e o planejado revela como a docência na Educação Infantil exige uma flexibilidade para se adaptar ao ritmo e aos interesses das crianças, conciliando o brincar com o aprender. Seu relato destaca a tensão entre o planejamento e a imprevisibilidade que aparece nas interações com as crianças. Ela menciona como, por vezes, sente que as coisas "travam" ou não fluem da maneira esperada, o que é uma experiência comum no trabalho com a educação infantil, pela sua imprevisibilidade também, como tenho chamado a atenção. Essa tensão revela que o educar não pode ser reduzido a um processo controlado e linear, mas envolve também momentos de frustração e incerteza. Essas situações podem surgir especialmente quando as crianças, com sua curiosidade espontânea, não seguem o que se espera delas. Situações que o processo de documentar auxilia para a tomada de decisão.

Em resumo, as falas das professoras revelam que, o brincar e o educar são processos entrelaçados e dinâmicos. As dificuldades em escolher temas e em se ajustar às necessidades das crianças mostram que a professora é artífice da sua docência, precisa constantemente

equilibrar o planejamento com a escuta e a flexibilidade, em um processo de artesanaria (Sennett, 2021) como planejamento autoral. Isso não só reflete a natureza do brincar, que é imprevisível e espontâneo, mas também a riqueza e complexidade da função de educar na Educação Infantil.

Nesse sentido, pensar na especificidade - o brincar e o educar - como fio de sentido de suspensão se expressam pelas professoras em fios de sentidos em desafios na Ciclotrama das suas docências. Isso porque, para a organização do trabalho na EI considerando a organização por Campos de Experiências, de que as professoras afirmam realizar e que o documento de território da rede em que atuam orienta, “tendo em vista a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências das crianças nas escolas é também evidenciar as concepções de escola, de criança, de educação. É um exercício político e pedagógico, ético e estético” (Fochi, 2015, p. 224), os quais vejo com fragilidade, pelos pontos que fui destacando, e que surgiram em outros momentos de discussões nos encontros do Laboratório.

### 6.3 FIOS DE SENTIDOS DE TENSÃO

PPEI 7 - Se ela já está encontrando desafios estando em uma EMEI, o que eu vou dizer estando em uma EMEF? **A gente escuta os outros professores falando.** Um dia, no intervalo, uma professora fez uma piadinha, tipo “mas o que fizeram na Educação Infantil?”. Daí eu penso “mas o que eles fizeram no 1º, 2º e 3º ano?”. A gente faz, e tenta dar liberdade em momentos de escolhas, onde uns brincam, outros pintam... **E se eu olhar para essas crianças do início do ano para cá, o quanto elas desenvolveram nas habilidades, na motricidade fina, o desenho evoluiu, o uso da tesoura e tudo mais.** Aí, tu vais e vê colegas que não deixam nem a criança colar as coisas no próprio caderno, porque o caderno tem que ficar lindo e organizado, a professora é quem cola as “folhinhas” (Transcrição do 8º encontro LABDOC 2023, grifos nossos).

O grupo de **especificidades como fios de sentidos de tensão** na Ciclotrama das docências, mostra as especificidades que as professoras pesquisadoras expressam e como se posicionam frente a elas nas suas docências na Educação Infantil como campo de disputas, e controvérsias, que podem passar por suscetíveis mudanças por, também, estarem permeadas pelas mudanças normativas ou de novas abordagens pedagógicas. Olhar que é possível ser percebido nas narrativas das professoras e, em especial no trecho que escolhi para abrir essa seção, da PPEI 7. Sua fala retrata os embates que percebe acontecer na sua ação pedagógica e nas narrativas de colegas dentro da escola ao defenderem suas convicções especialmente as características e tempos das crianças nessa etapa, de uma concepção de preparação para o EF. Ao mesmo tempo, são pontos que, para a argumentação, necessita de envolvimento, estudo,

apoio tanto de colegas como da gestão da escola como força aos argumentos perante situações em que o trabalho que desenvolvem é questionado.

Especificidades que as fazem duvidar de suas escolhas ou necessitar de uma validação dos pares. As professoras mostram viver essa tensão e que a vivemos no período histórico da Educação Infantil até se tornar um direito das crianças na legislação. Visão que Cruz (2022) alerta ao afirmar que ao prevalecer

[...] a não escuta das crianças e a desconsideração das suas reais necessidades, as instituições de educação infantil reproduzem preconceitos, receios e crenças presentes na sociedade. Um dos resultados disso é a ênfase na suposta transmissão de conhecimentos e habilidades preestabelecidos como importantes para o sucesso na etapa seguinte, o ensino fundamental (Cruz, 2022, p. 12).

Um embate histórico e ponto de tensão, de um caráter assistencialista a uma exigência de preparação para as etapas posteriores, pressão pelo alfabetizar as crianças ou envolvimento por práticas enfadonhas que vão de encontro a uma concepção de criança e infância que ficam expressas e posicionadas nas narrativas das professoras pesquisadoras e são perceptíveis nas análises até aqui.

Nesse sentido, visualizo na Ciclotrama das docências que elaboro, os fios de sentidos em especificidades de tensão como um cordão fino formado por fios porosos e ralos, um fio esticado, prestes a romper porque lhe falta conexões ou entrelaçamentos a outros, como força e argumento das concepções da Educação Infantil que viemos construindo e que as professoras pesquisadoras demonstram ter conhecimento. Por sua vez, também ainda precisa resistir pela força do quanto as professoras pesquisadoras e o Campo luta para defendê-los. Fios de sentidos em especificidades como pontos de tensão que canalizam a energia histórica da etapa para transformar esse sistema em práticas mais potentes e respeitadas para e com as crianças.

Desse modo, identifiquei como fios de sentido de tensão, as especificidades: 6.3.1 Legislação e normativas das docências; 6.3.2 Conhecimentos para e com a infância; 6.3.3 espaços e relações na escola.

### **6.3.1 Legislação e normativas das docências**

Nesta seção, analiso o primeiro fio de sentidos de tensão na Ciclotrama das docências na Educação Infantil que identifiquei como especificidade a partir do que as professoras expressam e potencializam. Isso significa dizer que as professoras demonstram em suas falas,

durante os encontros, em que o assunto foi discutido, e nos registros em seus Planos de Trabalho ou Cartas de Intenções postadas no *moodle*, uma tomada de consciência sobre o documento BNCC (Brasil, 2017) como orientador para o desenvolvimento do seu trabalho na etapa e como aporte importante nas suas atuações como professoras da Educação Infantil, mas não o único.

Nesse sentido, referente as DCNEI (2009a) e a BNCC (2017) serem referências importantes, terem caráter normativo e, como avanço, apresentarem um amadurecimento da epistemologia do trabalho da professora na Educação Infantil, Barbosa *et al.* (2016, p. 18) chamam a atenção de que “[...] não devem ser interpretados como uma barreira interpostas entre os professores e as crianças, impedindo-os de escutá-las”. Os autores chamam a atenção que, “Ao contrário, se nos fixarmos nas concepções ali expressas, compreenderemos que o respeito aos ritmos e saberes das crianças mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas” (Barbosa *et al.*, 2016, p. 18).

Em relação a isso, as professoras demonstram compreender a Base como um marco importante, que induz suas docências e que a assumem como orientadora de suas práticas pedagógicas, mas o fazem a partir de uma leitura crítica do documento no modo de traduzi-la e analisá-la, ao considerar o contexto (Fochi, 2019; Rogoff, 2005) e as características das crianças, em que os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem precisam ser conhecidos por elas mas não estão a priori em seus planejamentos, mas elementos de contraste ao que propõem às crianças no exercício da escuta, dos registros e da continuidade que dizem realizar.

Tal consciência se expressa, em paralelo, a um exercício crítico das professoras ao, o que do documento da Base se apoiam em seus planejamentos e por quais motivos fazem tais escolhas e que a PPEI 6 escreve em outro trecho da Carta de Intenções com a sua turma de Infantil 3.

#### Quadro 42 – Carta de Intenções

PPEI 6 - Surpreender entre o inédito e o trivial, afinal a vida é assim, **um dia nos arrebatamos com experiências incríveis e em outros parâmetros para observar o vento balançar as folhas**, e percebemos que a pausa é igualmente incrível e necessária. Observar os ciclos que regem a vida do planeta, dia e noite, verão, outono, inverno, primavera, vida e morte, plantar, regar, germinar, florescer, **o ir e vir do tempo, que é tão bonito na infância e passa tão rápido**. São partes deste trabalho aqui proposto, um amontoado de coisas aos quais essa professora vem narrando para dar sentido, **afinal seguir as crianças em seus planos cotidianos, planejar com base nos documentos legais como a Base Nacional Curricular Comum, Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo, Projeto Político Pedagógico da EMEI [...] e ainda encontrar espaço para a autoria, a poética, a pesquisa e a reflexão é um trabalho profundo, não linear, que se transforma, que surpreende, que mobiliza a escuta, o olhar e a presença da professora e das crianças**

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Carta de Intenções do Infantil 3 (2023, grifos nossos).

Nesse trecho da escrita da professora, na Carta de Intenções com a turma, percebi uma sensibilidade, um olhar poético para a infância, de um adulto que procura emprestar o olhar às crianças, como o conto famoso de Galeano em que o menino, diante da imensidão do horizonte, pede: - “Me ajuda a olhar”? Um adulto que se coloca em relação para chamar a atenção das crianças para os detalhes da vida, com o objetivo de criar um ritmo com a turma no respeito a seus tempos. Especialmente quando a professora fala em pausar, pausa no tempo para viver o tempo da vida, por isso tempos, no plural, porque se dá de forma única a partir das escolhas e conhecimentos de cada professora com aquelas crianças e que também realizei análises na especificidade *Tempos das crianças e os da escola*.

Para contribuir com a Ciclotrama das docências, a professora detalha e reativa as especificidades como fios de sentidos em outros fios, que poderiam ser representados na Ciclotrama das docências como os que compõe o fio mais consistente no movimento de sustentação - ritmo, tempo, olhar, pausa, presença - os quais se atravessam ou se retorcem nos demais fios de especificidades que torna consciente na sua relação com as crianças. Nesse sentido, trago Hoyuelos (2020, p. 24-25) quando nos faz pensar que “Dar tempo às crianças sem antecipação desnecessária significa saber esperá-las, ali onde se encontram com sua forma de aprender” e, que “Aguardar significa esperar com esperança por alguém; dar tempo ou espera a alguém enquanto observa o que faz, com respeito, apreço ou estima”.

Esse ritmo que a professora detalha e propõe construir na relação e na vida cotidiana com as crianças, lembra a conversa de Franco (2011, p. 275) com Meirieu, em que comenta que o último “[...] interessou-se muito cedo pela questão da pedagogia diferenciada como um dispositivo para a democratização da educação [...]”, e, com isso “[...] percebeu logo que as pessoas aprendem através de ritmos e formas diferenciadas e assim, com a universalização da educação, seria preciso que a Pedagogia desenvolvesse procedimentos para atender aos itinerários específicos [...]” para cada um.

Ao que parece, são aspectos que a professora registra para mostrar o quanto busca sentidos em suas práticas ao eleger detalhes da sua ação pedagógica, que é relacional, planejada. Mesmo diante da consciência da complexidade de articular e de contemplar em seu planejamento os documentos balizadores para a etapa, a professora os traz como referência ao seu compromisso na função e narra como se guia pelas normativas legais para isso. Ela inclui, do mesmo modo, a complexidade em aliar tais fios a sua autoria e a artesanaria no planejar sua docência.

No próximo excerto, a PPEI 6 mostra como ela lê os Campos de Experiências da BNCC (Brasil, 2017) e como entende que, em seu planejamento, eles precisam estar em conexão e intencional.

#### Quadro 43 – Campos de experiências no planejamento

PPEI 6 - Eu **não posso determinar que experiências** eu vou fazer **para todas as crianças** de 4 e 5, porque cada grupo é um grupo. Temos o documento de território que define os temas transversais que devemos abordar, mas assim, se a gente define na escola que todos os grupos têm que passar por aquele, aquela situação ali, eu acho que **os Campos de Experiências perdem um pouco de sentido**, porque a gente volta para um currículo quase que de conteúdo. **Se eu determino, eu fecho.**

Fonte: Transcrição do 1º encontro do LABDOC (2023, grifos nossos).

O que parece, para ela, é que não cabe eleger Campos com a ideia de “disciplinas” a serem cumpridas, de modo isolado, porque entende perder o sentido e contrariar o arranjo curricular que a BNCC preconiza para a etapa. Para os consultores das duas primeiras versões da Base, cada um dos Campos “[...] oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas” (Barbosa *et al.*, 2016, p. 23).

Os cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, são estruturados a partir do Art. 9º das DCNEI (Brasil, 2009). Tal artigo das diretrizes orienta a garantia de oportunidade à diversas experiências pelas crianças, através de práticas pedagógicas expressas na proposta curricular da Educação Infantil, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, tomadas de modo contextualizado, inter-relacionadas e a serviço de significativas aprendizagens. Para Fochi (2015), os Campos (sempre no plural), se inter-relacionam nas investigações e diferentes situações da vida cotidiana. Para o autor, importa lembrar também que, em situações como almoço, higiene, deslocamentos pela escola, ou outras tantas, podemos articular e relacionar com os sentidos presentes nos diferentes Campos de Experiências.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2017), derivada das DCNEI (Brasil, 2009a) foi um marco importante na história da Educação Infantil no Brasil, tanto para enfrentar desigualdades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e vivência da infância, como para romper com a ideia de educação, para crianças, assistencialista e escolarizante. A organização do arranjo curricular por Campos de Experiências permite a produção do conhecimento na relação entre a criança e o mundo, entre a criança e o adulto e entre as próprias crianças, de modo relacional, ou seja, trata-se de “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as

experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2009a, p. 40).

Para Formosinho (2018) a educação que se faz na creche e acréscimo, também na pré-escola, não pode se sujeitar a uma “sequencialidade progressiva” que leve a uma “uniformidade escolar”, entendida pelo autor como a “baseada nos pressupostos e na prática de uma pedagogia transmissiva”. Ou seja, “Ensinar o mesmo a todos, ao mesmo tempo e do mesmo modo, nos mesmos tempos e nos mesmos espaços, sintetiza a essência desta pedagogia transmissiva” (Formosinho, 2018, p. 21). Pressupostos envoltos por uma concepção de criança, mais uma vez, vista, nessa perspectiva, como tábula rasa e que a PPEI 6 afirma buscar se distanciar ao explicitar “[...] não posso determinar que experiências eu vou fazer para todas as crianças [...]” - “Se eu determino, eu fecho” (Formosinho, 2018, p. 21).

Nessa mesma linha de pensamento, a professora compreende como retrocesso determinar experiências às crianças e entende que seria como voltar à lista de conteúdos e, como diz Fochi (2015) “seria apenas atribuir novo nome a velhas práticas”, já que agir desse modo, seria “adaptar” o modo de ser professor que se aprendeu a ser para o EF e se submeter às práticas dessa etapa e perder a especificidade que a caracteriza.

Em trecho do Plano de Trabalho, para o Infantil 5, compartilhado no *moodle*, o aspecto dos “conteúdos” é também mencionado pela PPEI 10. Ela escreve:

#### Quadro 44 – Plano de Trabalho para Infantil 5

PPEI 10 - Os “conteúdos” a serem trabalhados na Educação Infantil se pautam nos cinco Campos de Experiências previstos na BNCC (2017), a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. No entanto, colocamos a palavra “conteúdos” entre aspas porque nosso movimento, enquanto docentes, vai contra a uma visão conteudista da Educação Infantil, assim como não fortalece um currículo dividido por “atividades”. Dessa forma, **entendemos os Campos de Experiências de modo mais amplo**, enxergando as crianças como sujeitos capazes e complexos, não sendo possível dividir suas aprendizagens de modo fragmentado ou por códigos. **Pautamo-nos, sim, nos Campos, mas por trás deles estão as nossas concepções de criança, de infância e de Educação.** Desse modo, **o nosso fazer pedagógico, que é atravessado por ações, teorias e crenças, leva em conta a participação das crianças em um contexto democrático, fundado na participação social.**

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Plano de Trabalho para Infantil 5 (2023, grifos nossos).

Percebo na concepção dessa professora uma escolha também consciente e ao mesmo tempo questionadora ao como os Campos de Experiências são considerados por ela. De outra forma, mas sincronizada, se alia ao pensamento da PPEI 6, em que afirma ver os Campos de modo amplo, interligados e não isolados, como também leio a Base e que entendo que foi o

objetivo ao se criar esses Campos. Ela lança seu olhar crítico ao seu fazer, sem a fragmentação por "conteúdos", e define esse modo como sem sentido, caso elencasse os códigos dos objetivos da Base para "justificar" o que decide desenvolver com as crianças, e muito menos pautando um currículo de escola na perspectiva de realizar atividades com as crianças, de modo diretivo, mas em ações que levam em conta a participação das crianças sem se eximir de sua função de intervenção e planejamento. A professora parece se colocar junto para trilhar os objetivos com as crianças, sem um olhar às expectativas de aprendizagem, mas para promover encontros com as potências de cada um e visibilizando a infância em sua dimensão social.

Pensar desse modo vai ao encontro de uma pedagogia transformativa, defendida por Oliveira-Formosinho (2007, p. 14), "[...] que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada". Da mesma forma, ao relatar como se pauta para planejar sua ação pedagógica com as crianças, a PPEI 10 enfatiza que o seu modo de pensar envolve certa concepção de criança, infância e Educação, teorias e crenças.

Nesse sentido, a professora demonstra entender que pensar desse modo está ligado a defesas de certas concepções de um coletivo de escola de Educação Infantil, o que continua referenciando no que nomeia como Metodologia, em trecho do Plano de Trabalho para o Infantil 5.

#### Quadro 45 – Plano de Trabalho para Infantil 5

PPEI 10 - **Não temos uma visão escolarizante da infância** e, nessa direção, nossa ação, enquanto docentes, é comprometida política e socialmente. Dizemos isso porque nos desafiamos, constantemente, a **agir em cima da escuta** das crianças. Em outras palavras, entendemos que ouvir as crianças não se resume a "ouvir e fazer o que elas pedem", mas, sobretudo, em ouvir, analisar e entender as necessidades das crianças para, daí, propormos situações de explorações e aprendizagens que levam em conta as experiências que são previstas na Base. Ainda, acreditamos que a nossa função, enquanto docentes, é criar contextos favoráveis e um **terreno fértil** que possibilitem as aprendizagens. Ademais, sublinhamos que, quando falamos nos direitos das crianças e nos Campos de Experiências, também estamos falando da vida cotidiana.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Plano de Trabalho para Infantil 5 (2023, grifos nossos).

O trecho planejado e descrito pela PPEI 10 em seu Plano de Trabalho com a turma demonstra como o seu protagonismo é gestado em cooperação com as crianças. Nesse sentido, a professora também entende que escutar as crianças não significa eximir-se de seu compromisso como professora em fazer escolhas e organizar contextos favoráveis para o que acredita que as crianças precisam viver na escola. Especialmente quando diz "[...] ouvir, analisar e entender as necessidades das crianças para, daí, propormos situações de explorações

e aprendizagens que levam em conta as experiências que são previstas na Base [...]”, pois demonstra o exercício crítico de traduzir o documento normativo, para o contexto em que atua.

Questões que se percebe quando a professora aborda a escuta das crianças, sem a resumir em ouvir e fazer o que elas pedem, assumindo sua responsabilidade e envolta a uma crítica à concepção escolarizante que quer se distanciar. Pelo contrário, quando a PPEI 10 afirma “Não temos uma visão escolarizante da infância”, lança uma crença, no plural, de um coletivo, comprometida com uma proposta de escola e de uma concepção - de criança e de infância - que a PPEI 6 também cita com ênfase e, que identifico como mais fios de sentidos das especificidades das docências das professoras para compôr a Ciclotrama. Da mesma forma, a professora enfatiza suas escolhas concomitante ao seu comprometimento e posicionamento político e social como tal.

A PPEI 10, no entanto, apresenta sua defesa no modo de assumir sua função e contribuir para criar as condições para as crianças viverem experiências significativas, contextualizadas e que respeitem a vida cotidiana. Agir a partir da vida cotidiana como fio condutor, como conteúdo na Educação Infantil, diverge da ideia de transmissão de conhecimentos e não diminui o valor pedagógico que a professora possui como compromisso e que demonstra perseguir, pelos argumentos que apresenta. Ao contrário, preconiza um modo de atuação mais voltado à perspectiva das pedagogias participativas, plurais. Ratificando o argumento, para Fochi (2019, p. 173) “Tanto do ponto de vista das crianças como dos adultos, em cada momento da vida cotidiana, existem extraordinárias possibilidades para aprender e para gerar um bem-estar global”. Diante desse processo que a professora defende na sua docência, poderíamos ler que ao olhar para as necessidades das crianças como exercício do pensamento do como faz e porque faz, se alia a ideia de “[...] não continuar colocando as necessidades das crianças em segundo plano, ou responder a uma ideia de organização da jornada educativa pautada na expectativa da produtividade” (Fochi, 2019, p. 230).

Desse modo, planejar na Educação Infantil está como fio de sentidos de suspensão porque envolve uma escolha da professora, de artesanaria (Sennett, 2021), sem um único modo de eleger o que da legislação precisa seguir linearmente, como conteúdos a vencer com as crianças mas a partir de especificidades interconectadas na Ciclotrama da sua docência. A professora identifica e elege pontos das ementas dos Campos que mais se evidenciam na vida cotidiana e nas propostas com e para as crianças, tendo no centro do projeto educativo “o fazer e o agir das crianças” (Fochi, 2015, p. 221). Um modo de organizar a ação educativa, em que se compreende a “[...] ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos

meninos e das meninas [...]” e privilegia-se “[...] as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade” (Fochi, 2015, p. 221).

Pelo exposto, a especificidade do modo de planejar e o que eleger da legislação e normativas pela professora da Educação Infantil difere das outras etapas, tanto em termos de processos, de modos de investigar com as crianças, diante de seus modos de conhecer e características etárias como pelo arranjo curricular e o acolhimento aos “conteúdos” da vida cotidiana.

### 6.3.2 Conhecimentos para e com a infância

A especificidade dos conhecimentos para e com a infância que identifico como um fio de tensão na Ciclotrama das docências das PPEI, não surge como algo tão consensual nas narrativas delas, mas fortemente sagaz de um olhar, como um alerta para pensarmos na qualidade da educação que queremos na Educação Infantil e, que me alio, ao direito à infância das nossas crianças nas escolas. Não apenas ao como estamos acolhendo o tempo da infância e o modo de ser da criança na contemporaneidade, mas como essa infância da criança é permitida no que lhe é de direito, nos modos com que lhe é oportunizado participar dessa vida na escola, do que deseja, do que lhes interessa, do que percebe e que, o adulto, des-percebe. Uma infância vista como produtiva no aqui e agora porque é produtiva no seu viver em descobrir o mundo, mas, que, para isso, precisa da liberdade a partir de condições adequadas e de um reconhecimento da criança que é.

Questões próximas ao que a PPEI 8 narra em nosso primeiro encontro.

#### Quadro 46 – Exercício do pensamento sobre infância

PPEI 8 - Bom, eu acredito nas **experiências** de aprendizagem. Então, o que fundamenta hoje o meu trabalho com a EI e o motivo de eu gostar tanto, é oportunizar e mediar para que a **criança se sinta mais feliz naquele momento de estar na escola**, preservando a sua infância. Trabalho em uma escola integral por preferência, o dia todo, com a mesma turma. A escola atende o infantil 4 até o nono ano. Acredito na proposta de EI como **a porta de entrada para que as crianças gostem de aprender**. Faço isso com **autonomia** e prazer, brincando com números, letras, e **não deixando de ser criança**. **Preservo essa infância** e levo isso para fora dos muros da escola, incentivando outras crianças a brincar e a **serem crianças de verdade**. **Minha luta é preservar a infância da criança**, e às vezes **vejo a EI numa escola de EF como um mundo à parte**. Quem sabe disso são as gurias que trabalham, já trabalharam, e as supervisoras e diretoras.

Fonte: Transcrição do 1º encontro do LABDOC (2023, grifos nossos).

O que se percebe na narrativa da PPEI 8, além de uma defesa da infância das crianças que tenta “preservar”, é trazer um incômodo, uma inquietação, em tom de certa denúncia, em relação ao atendimento das crianças da pré-escola nos espaços da EMEF e cita como vê as crianças dessa etapa nessa escola, como “um mundo à parte”. Sobre isso, da infância nesse lugar, surgiram discussões em outros encontros e que fui aprofundando e chamei atenção em outras seções, em outros fios de sentido, pois se atravessam.

Dessa forma, pensar que cabe ao adulto preocupar-se sobre qual desenvolvimento é desejável para as escolhas das interrupções educativas, sem “educação moral direta”, feita com julgamentos e condenações, com afirma Biesta (2020) é o que tornaria a criança objeto das intenções do adulto, mas com a criação de espaços liberais e metafóricos, onde as crianças consigam estabelecer uma relação com os seus desejos, com abertura de espaços entre os desejos na medida em que eles surgem e a partir das ações que deles decorrem, “[...] para torná-los visíveis, perceptíveis, para que possam construí-los” (Biesta, 2020, p. 53). Por sua vez, importa os conceitos que Biesta (2020) delinea porque investigar as especificidades da docência na Educação Infantil se estende para a responsabilidade desse adulto, professora, que assume esse protagonismo, essa profissionalidade, em companhia das crianças.

Para Dewey (2023, p. 93), “[...] identificamos liberdade com o poder de formular propósitos e de executá-los, ou de colocar em prática os propósitos formulados”. Para o autor, “Tal liberdade é por sua vez idêntica ao autocontrole; já que a formação de propósitos e a organização dos meios para executá-los são trabalhos da inteligência” (Dewey, 2023, p. 93-94). Dewey (2023, p. 94) entende que “[...] o significado dos termos propósitos e fins não são autoevidentes e nem autoexplicativos”. No entanto, “Quanto mais sua importância educacional é enfatizada, mais importante se torna a compreensão do que é um propósito; de como ele surge de como funciona na experiência” (Dewey, 2023, p. xx).

Dewey (2023, p. 94-95) reitera,

Um verdadeiro propósito sempre começa com o impulso. A obstrução da execução imediata de um impulso se converte em um desejo. No entanto, nem o impulso e nenhum desejo são, por si mesmos, um propósito. Um propósito é uma visão final. Ou seja, envolve a previsão das consequências que resultaram da ação por impulso. A previsão de consequências envolve a operação da inteligência. Isso demanda, em primeiro lugar, observação das condições objetivas e das circunstâncias. Impulsos e desejos produzem consequências não apenas por si próprios, mas também por meio de sua interação ou cooperação com as condições que o cercam. O impulso que produz uma ação simples como andar só é executado em conjunção ativa com chão em que pisamos. Sob circunstâncias comuns, não precisamos prestar muita atenção ao chão. Porém, em situações delicadas, temos que observar com muita atenção, quais são as condições, como quando escalamos uma montanha íngreme e sem uma trilha definida. O exercício de observação é, assim, uma condição para a transformação do impulso

em um propósito. Como fazemos ao ver uma sinalização avisando que trilhos de trem cortam uma estrada, temos que parar, olhar e escutar.

Responsabilidades que as professoras trazem em concepções e especificidades da ação pedagógica das suas docências, expressas e posicionadas por elas e que reverberam na criação da Ciclotrama das suas docências em fios de sentido. Isso porque a professora contribui para o desejo e o impulso da criança se tornar um propósito, e a conduz para isso. Quando afirmo isso, pensando na especificidade da infância, é diferente de afirmar que a professora direciona tudo, mas, entendo que, a partir do momento em que a professora observa para intencionar a concepção que conectar para dialogar para isso, está na sua capacidade de escolhas desses fios de sentido para sua docência. Porque a professora é única no que faz, na postura que assume, no encaminhamento que toma nas situações que não estão planejadas, por exemplo, e as crianças dão atenção para isso e percebem em que medida podem confiar nesse adulto para usufruir da liberdade ou para ser criança a seu modo ou para interagir e viver a experiência com o que está ao seu alcance. Nesse caminho, Biesta (2020, p. 70) afirma que “[...] o que distingue a educação de muitas outras práticas humanas é o fato de que não funciona em relação a um só propósito, mas na verdade funciona em relação a uma série de “domínios de propósito”.

Dewey (2023) continua contribuindo para essa reflexão quando afirma que o adulto educador, com seu poder regulador, cria as condições objetivas para que o outro viva experiências educativas válidas e, com isso, também se torna responsável por determinar esse ambiente. Condições objetivas entendidas como o que e como é feito pelo adulto, “[...] não suas palavras faladas, mas o tom de voz em que são faladas; equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos; materiais [...]” para interação e “[...] a ampla organização social na qual uma pessoa está envolvida” (Dewey, 2023, p. 56-57). Por isso, “[...] a responsabilidade de selecionar condições objetivas traz como consequência a responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades daqueles que estão aprendendo em um determinado momento” (Dewey, 2023, p. 58).

Na perspectiva de Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 64) “[...] os discursos dominantes, à medida que são incorporados, influenciam todo o “panorama da infância” [...]” e, conseqüentemente, as relações entre as crianças e as professoras, entre elas mesmas, com a família e o modo de organizar a escola. Por sua vez, cabe pensar que lutas temos ainda para travar na garantia da infância das crianças na escola?

No excerto abaixo, a PPEI 8 registra a partir do exercício de escolher uma proposta realizada com as crianças e que evidencia como o que sustenta a sua docência e defende experiências na escola que possibilitem às crianças a transformação mas, com felicidade.

## Quadro 47 – Registro sobre a cena que sustenta a docência

<p>PPEI 8: Acreditar que a <b>educação tem o poder de transformar</b>, sendo assim, <b>me sinto responsável pela oportunidade da primeira infância estar feliz com as experiências de aprendizagens na escola</b> (Infantil 5).</p>
---

Fonte: Registro individual (2023, grifos nossos).

Além dessa escrita, na sequência do registro individual, a professora compartilhou imagens das crianças brincando entre pares, investigando na mesa de luz, degustando frutas no pátio, criando com materiais não estruturados na sala de referência e evidencia a palavra “possibilidades” e a frase “Não só lutar pelo direito a ser criança, mas sim uma criança feliz!”

Diante desses excertos entendo uma defesa para que as crianças sejam reconhecidas como crianças, como tenho dito no decorrer desta tese, como sujeitos de direito e capazes de opinar, decidir e ser respeitadas em suas temporalidades e características conforme a faixa etária. O que as professoras sentem como fio de tensão em sua docências, muito especialmente, no espaço da escola que atende também ao EF, além do enfrentamento por espaço físico mesmo, de tempo adequado para viverem os momentos de alimentação ou de experiências no pátio da escola estão demonstrando um incômodo que, por mais que, ao mesmo tempo, afirmam realizar propostas na tentativa de driblar essa organização é quanto a postura de apressar as crianças - atropelarem o tempo da infância tão caro para elas e, muito mais, às crianças. Outro enfrentamento está quanto a concepções mesmo, com seus pares.

Para Fochi (2020a, p. 59) quando “[...] renunciamos ao discurso da criança vazia ou da criança paparicada e idealizada (que aparece nos discursos da livre-exploração e da criança com conhecimentos inatos) [...]” e acolhemos a dimensão histórico-cultural das crianças, “[...] estamos abandonando a ideia de criança abstrata e começando a aprender a escutá-las em suas subjetividades [...]”. Com isso, significa que “[...] é preciso oferecer as condições externas, para que as crianças possam tomar iniciativas e encontrar, no contexto próximo delas, os instrumentos para ajudá-las a nomear, explicar e significar os fenômenos” (Fochi, 2020a, p. 59). Para isso, Fochi (2020a) lança como pista para esse reposicionar as crianças e os adultos na relação educativa, a compreensão da relação entre a criança e o currículo.

Isso porque, para Fochi (2020a) quando ocorre o antagonismo entre criança e currículo nascem as seitas. Entre elas, a de um lado, as que abandonam a criança - pedagogias não diretivas - entendendo “que as crianças aprendem tudo aquilo de que precisam para esse momento da vida na livre-exploração” (Fochi, 2020a, p. 53) e, de outro lado, as que artificializam a articulação dos saberes e da experiência da criança com a cultura - pedagogias diretivas – que “defendem uma visão de instrução na Educação Infantil e a antecipação dos

conteúdos do Ensino Fundamental" (Fochi, 2020a, p. 53). Ou seja, visões antagônicas que pouco contribuem para as especificidades dessa docência, porque não nos serve a instituição assistencialista para as crianças, tampouco buscamos uma instituição que prepare para a etapa seguinte (Fochi, 2020a). O que defendemos e queremos para as crianças nas escolas de EI? Quando, muito especialmente corroboro Bruner (2008, p. 117, grifos do autor): “*O que é a escola? A escola é a entrada na vida da mente. É, com certeza, a vida por si e não meramente uma preparação para a vida*”.

Um exemplo de uma visão que está mais para uma pedagogia participativa, ou seja, nem que abandona e nem que artificializa, está nas falas das professoras a partir do exercício do pensamento de analisar a Ciclotrama da docência que as colegas criaram no encontro presencial e relacionar como o que acrescentariam nela e que remetem a função que exercem, de responsabilidade pedagógica como professoras e defesa da infância.

#### Quadro 48 – Discussão sobre a Ciclotrama da docência coletiva

PPEI 3: Quando eu coloco a questão do protagonismo, não me refiro apenas ao protagonismo infantil, nem apenas ao protagonismo docente, são duas coisas distintas. Para mim, são vias de mão dupla e acredito que engloba praticamente todas as palavras que estão neste contexto. Às vezes, as pessoas interpretam de forma equivocada quando dizemos que não se trata apenas do protagonismo infantil. **O professor não vai apenas direcionar, mas ele precisa estar presente.** Ele deve estar na escuta, sensível ao que está acontecendo, e para mim, isso diz muito sobre o protagonismo. Também está relacionado com a intencionalidade, que foi uma das palavras que apareceram ali. Então, pelo menos para mim, quando penso em protagonismo, envolve todas essas palavras aqui. Porque, ao ser protagonista de um processo de aprendizado e conhecimento, é necessário estar cuidando, demonstrar afeto, respeito, **estar presente de corpo e alma naquele processo.**

[...]

PPEI 6: E é um risco que a gente corre. Porque estamos falando de um lugar de fala, que é a nossa rede. **Uma rede que disse não ao livro didático na EI. Então, em muitas redes, não há esse protagonismo, não há o direito do professor ser esse protagonista de criar uma intencionalidade como aquele grupo de crianças, é tudo igual para todos.** Como é uma luta também desse lugar em que a gente está.

Pesquisadora 1: Sim.

[...]

PPEI 6: A gente que tem feito cursos, eu **fico bem assustada** com esses cursos que a gente faz com o pessoal de todo Brasil de como é forte hoje em dia esse mercado didático que vem muito forte e que é **essa luta por essa concepção de infância** que a gente acredita também. Eu **sou bem orgulhosa da nossa rede de ter dado uma negativa para os livros didáticos** porque **mostra que a gente está com essa defesa coesa na rede.**

Fonte: Transcrição do 6º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

A PPEI 3 explica o que pensa ao escolher o protagonismo para a Ciclotrama da sua docência, no sentido que também argumentei, do protagonismo da criança (Barbosa, 2013; Horn, 2017b) mas de um protagonismo mútuo, professora e criança. A professora está na posição de protagonista no sentido de autoria, de dar presença (Hoyuelos, 2019) como também

anunciei, mas com a autonomia de planejar sem estar “presa” seja a documentos orientadores por não serem os únicos que orientam a ação pedagógica e muito menos ao livro didático que contradizem uma docência tal qual defendo nesta tese.

Ao mesmo tempo, um fio de sentidos de tensão na Ciclotrama das suas docências porque enfrentam esse entendimento da lógica do capital, esse pensamento praticamente hegemônico, inclusive, por colegas professores. Em uma lógica contrária em seus argumentos, na defesa para que se mude o olhar para a infância, para que o direito de ser criança, já exposto, seja garantido, contrário à concepção de uma educação como preparação ou prontidão para as etapas posteriores ou reprodução do capitalismo atual (Dahlberg, Moss; Pence, 2019).

O modo como historicamente as concepções foram se delineando para entender “quem pode ser a criança pequena”, em paralelo, surge do interesse de líderes políticos e empresariais sobre a primeira infância, “[...] passando a ser vista como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho “estável e qualificada” (Dahlberg, Moss; Pence, 2019, p. 65) para o futuro e, como tal, uma base para o sucesso a longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo” e vista como uma escada que passa por estágios de preparação para a escola e a aprendizagem (Dahlberg, Moss; Pence, 2019, p. 65). Percepção que a PPEI 6 menciona, na análise da especificidade da criança e seus direitos, quando relata como deseja desenvolver seu trabalho, distanciando-se dessa relação de um mundo competitivo e individualista na educação das crianças.

Nesse sentido, a especificidade da concepção de infância que as professoras expressam como fio de sentidos de tensão para a educação das crianças nas escolas em que atuam, se ciclotrama com esse desafio exposto e mostram seus posicionamentos na complexidade que é se posicionar e garanti-la na escola da infância.

### **6.3.3 Espaços e relações na escola**

Identifiquei a especificidade dos espaços e relações na escola como fio de sentidos de tensão pelo modo como as professoras expressam e se posicionam nas suas atuações e desafios na escola. Vale destacar que a especificidade dos espaços, mais especificamente quanto a organização da sala de referência apareceram também em outros momentos nas transcrições das falas das professoras, pois expressam e se posicionam em relação a isso, mas muito mais interligado a outras especificidades e reverberando na riqueza dessas conexões para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Por isso, foi necessário escolher o que

problematizar em cada especificidade considerando em qual fio de sentidos cabe mencionar cada narrativa das professoras e que contribuísse para a discussão.

Nesse sentido, muitos aspectos que as professoras trazem em relação aos espaços e relações na escola, interferem nas suas docências e exige que repensem seus modos de atuar. Dentre esses aspectos, surgiram diálogos instigados pelo exercício do pensamento, em que as professoras colocam em pauta suas dificuldades em organizar os espaços que “permitam que as crianças sejam crianças” também nos espaços da escola que atende o EF, assim como para que as crianças sejam respeitadas no tempo das refeições, em um espaço adequado e, por isso, anunciam seus incômodos referentes a ter que apressar as crianças para se alimentar, por exemplo. Por sua vez, ainda surgem inquietações do quanto a EI acaba sendo vista e cobrada para ter cunho de preparação para o EF, antecipando conhecimentos e habilidades das crianças, em concepções que entendem corpo e mente separados. Parece uma frase clichê, mas a vejo relacionada às falas das professoras quando elas dizem que querem que as crianças sejam crianças e vivam a sua infância nos espaços e relações na escola.

Nesse sentido, coaduno Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), ao afirmar que a Pedagogia-em-Participação dá muita “importância à organização dos espaços pedagógicos”. Nessa perspectiva, o espaço é pensado como território organizado para a aprendizagem, como lugar de bem-estar, alegria, prazer, vivências, flexível, plural e diverso, estético, ético, amigável, seguro, lúdico e cultural. Por sua vez procuram que o “[...] espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso a instrumentos culturais” (Oliveira-Formosinho; Andrade, 2011, p. 11). Por isso, assumem a ideia do espaço como lugar que integra “[...] intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho; Andrade, 2011, p. 11), um espaço de um grupo e de cada um, para a pausa, o acolhimento dos diferentes ritmos, identidades e culturas das crianças, de escuta (Oliveira-Formosinho; Andrade, 2011).

Por sua vez, para Horn (2017b) o espaço é parte integrante do currículo e parceiro pedagógico da professora. Nesse entendimento, pensando o espaço como um todo, ele

[...] revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam (Horn, 2017b, p. 17).

A partir desse entendimento e tendo o espaço como responsabilidade das professoras, em suas falas, mencionam dificuldades para essa organização. Abaixo, apresento a transcrição do diálogo das professoras a partir do exercício do pensamento disparado por texto de leitura prévia em que relatam tais questões.

#### Quadro 49 – Contexto do espaço escolar e da organização do trabalho

PPEI 4: Comento nas reuniões que para mim está sendo um baita de um desafio. Porque eu sempre tive a sala para mim. Vamos supor, eu sempre trabalhei 40 horas e agora eu estou trabalhando 30. Então eu estou dividindo uma sala. Para mim, isso é um baita de um desafio. Porque quando eu faço meu planejamento, eu utilizo a sala. Como é que eu vou dizer... **Eu planejo a sala junto com a atividade, então eu estou sempre mudando ela, mas eu estou sempre colocando em foco e mais visível aquilo que é, eu quero colocar em prática ali.** E aí, não poder utilizar assim. Porque é respeitar o outro professor também, claro. Mas isso para mim está sendo bem difícil. E eu que gosto de trabalhar bastante assim com, eu não sei explicar muito bem, porque para mim isto é muito novo. E eu acho que essa parte de conhecer mais as crianças e nessa organização de relação, está muito também no ambiente. **E para eu conseguir chegar neles eu preciso do ambiente e agora eu estou tendo que me reorganizar.** Por causa dessa questão do ambiente que me atrapalha, sim. Não tem nada de errado, mas eu estou tendo que me reorganizar nesse sentido.

Pesquisadora 1: Obrigada, PPEI 4. Quando fala: “Não é que o mudo todo dia de lugar, o que que tu quer dizer com isso”? Tu cria? Deixa eu tentar entender, cria um espaço na tua sala a partir do que está investigando com as crianças? Algo assim? Não?

PPEI 4: Isso. A sala fica dentro da proposta, dentro do que eu quero levar para eles.

Pesquisadora 1: Você chama de projeto, investigação, o quê?

PPEI 4: Às vezes é projeto. Às vezes é investigação. É que daí a investigação está dentro, vai ter várias coisas acontecendo ao mesmo tempo, então vai ter cantos, mas tudo depende. Por exemplo, a última coisa que eu trabalhei quando eu trabalhava 40 horas, era que eles queriam transformar a sala na casa deles. Eles queriam porque eles estavam com saudade de casa, porque era um momento bem específico da escola. Trabalhava em Canoas, era em uma escola particular. E eles estavam com muita saudades de casa e eles queriam que a escola fosse a casa deles. Então a gente transformou a sala em uma casa, então, todos os espaços eles construíram, até o banheiro. Nossa foi perfeito. O banheiro tinha a televisão, eles fizeram tudo o que eles queriam que tivesse na casa, fizeram videogame, o quarto. Tu entrava na sala e era uma casa completa com os cômodos. Tinha até pátio. E então **a sala inteira foi transformada**, e aí cada lugar, por exemplo, se a gente tinha que fazer alguma coisa no pátio, a gente ia para aquele canto da sala, que era o pátio. Daí, nesse mesmo tempo, a gente tinha a investigação dos caracóis. E os caracóis fugiram, e daí? No outro dia a gente foi, tinha caracol na lâmpada, no banheiro, invadiram todos os espaços da casa/sala. Então a gente acabou misturando os projetos da casa com a investigação dos caracóis. Foi uma loucura, mas tipo assim, **na sala, eu tinha muita liberdade junto com as crianças.** Mas sabe uma coisa que foi legal é que a escola toda se envolvia. A gente fez, para a construção da casa, uma oficina no pátio da escola. Então era tudo feito assim, a gente fazia uma lista do que eles iam precisar. Nessa semana, nesse mês, que às vezes duravam um mês inteiro. A gente usou até pallet, a gente usou para o sofá, foi feito de caixa de leite, então a gente pediu para os pais. [...] Como a oficina era no pátio da escola, os pais passavam pelo pátio. Então os pais de outras turmas que viam acabavam ajudando. Até os professores, porque **a oficina estava no meio da escola.**

Pesquisadora 1: Era uma turma integral?

PPEI 4: Isso, sim!

Pesquisadora 1: É, e é bem um processo essa participação das famílias. Algumas colegas trouxeram como desafio também. É processo de a gente ir pensando em **estratégias para compartilhar o que a gente faz.** Quanto mais a gente compartilha isso, além do que a PPEI 4 falou que ela fez, de visibilizar o que está acontecendo, colocar para que todo mundo veja. Diferentes estratégias para isso, as imagens. Mandar para casa algo do que está acontecendo, argumentando. Não sei se vocês concordam comigo, mas essa valorização que a

gente já viveu a mais tempo, até mais na EI, nessa volta, e quanto mais a gente colocar para fora, visibilizar o que a gente faz, mais a gente vai conquistando as famílias, me parece, não sei. A PEI3 quer comentar também?

PPEI 3: Boa noite a todos. Eu entendo. Compreendo essa dificuldade que a PPEI 4 relatou. Inclusive, nós somos colegas na mesma escola. Mas também vou falar do lugar que estou hoje. De manhã sou professora R2, de projeto, então, **a cada dia da semana estou em uma turma**. E de tarde, eu sou professora da sala múltipla também, cada dia eu passo por uma turma. **A turma vem para o espaço da sala múltipla, que é diverso. A gente tem que ter muita flexibilização**. Principalmente eu, que passo por todas as turmas. E também, **cada turma tem um percurso**, então geralmente eu organizo o espaço de forma a atender aquele percurso que eu estou fazendo com cada turma. **Dá mais trabalho, com certeza, mas é uma forma de respeitar o espaço da professora R1** que está ali todos os dias e também desenvolver a proposta que eu quero com as crianças naquele momento, naquele dia. E, principalmente, de tarde que eu tenho a sala múltipla. De manhã, minha outra colega tem. A gente nunca faz propostas iguais, até porque as crianças estão em turno integral na escola e ficaria maçante de manhã, uma professora, trabalhávamos na mesa de luz com objetos transparentes e eu de tarde fazer a mesma coisa, então **as nossas propostas sempre são diferentes para proporcionar diversidade para as crianças**. E a gente tem um espaço fixo de sala múltipla e a gente divide então. Ela tem a proposta dela de manhã e eu tenho minha proposta de tarde. **A gente combina como a gente vai dividir o espaço e organizar para que as duas possam proporcionar as diferentes propostas**. Então é muito diálogo, muita flexibilização, muito jogo de cintura. Fácil não é, mas **a gente tem que encontrar um meio termo para que a possa dar o melhor para as crianças**.

Fonte: Transcrição do 2º encontro LABDOC (2022, grifos nossos).

Nas falas da PPEI 4 e da PPEI 3 é possível perceber como elas enfrentam desafios e realizam adequação de suas práticas pedagógicas ao contexto do espaço escolar e da organização do trabalho, refletindo a complexidade e a flexibilidade exigidas na Educação Infantil em relação ao espaço das salas e as dinâmicas de seus usos na escola. No entanto, cabe a compreensão de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) em relação ao modo como a professora organiza a sala de referência. As autoras entendem que essa organização está ligada a história de vida pessoal e profissional da professora, com suas redes de pertencimento e com a “sustentação do seu dinamismo inovador”. Ao que parece, as professoras compartilham seus modos de fazer e organizar para, em coformação, encontrar o apoio para pensar em outros modos de organizar os espaços.

Porém, alguns pontos do relato da PPEI 4 merecem destaque. O primeiro, se trata do desafio com a organização do espaço. A PPEI 4 menciona que o espaço de trabalho é um desafio, principalmente pela divisão da sala com outra professora, característica comum nas escolas, e pela adaptação a um novo formato de jornada reduzida de 30 horas, comparado com as 40 horas anteriores. Para ela, a sala de referência era um lugar essencial para o desenvolvimento do planejamento pedagógico, pois era possível organizar o espaço conforme as necessidades das atividades e investigações com as crianças. Esse relato enfatiza como ela considera o ambiente físico como fundamental para a criação de um clima de aprendizagem e para a realização de atividades que são planejadas de acordo com as necessidades das crianças.

A partir de Horn (2017b), podemos definir o espaço como o local em que acontecem as propostas com as crianças, caracterizado pela presença de elementos como objetos, móveis,

materiais e a organização estética, ou seja, aspectos mais objetivos. Já por ambiente, a autora defende que se refere a esse conjunto desses espaços e as relações que neles se estabelecem, aspectos mais subjetivos, como “os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo” - adultos e crianças.

Pensando nisso, pode-se referir outro aspecto, pois a PPEI 4 também descreve como, mesmo diante da limitação de espaço, ela conseguiu integrar diferentes projetos e investigações, como o projeto de transformar a sala em uma casa e a investigação dos caracóis. Entendo que essa ação da professora contribui para transformar a sala de referência como um ambiente de relações, porque as crianças podem interagir com muitos modos de conhecer. Nessa organização que a professora relata fazer, em sua sala, permite às crianças ritualizarem situações de seus contextos familiares em suas brincadeiras, em diferentes possibilidades de escolhas, contribuindo também para a construção da autonomia (Rogoff, 2005; Staccioli, Ritscher; Fochi, 2017), valorizando a autonomia das crianças, um ponto essencial para garantia dos princípios éticos como direito das crianças. Isso porque, também, a professora afirma ter conseguido envolver as crianças de maneira criativa, fazendo com que elas se apropriassem do ambiente e o utilizassem como parte de seu processo de aprendizagem. Essa flexibilidade no uso do espaço reflete uma característica importante da Educação Infantil: a necessidade de adequar os ambientes conforme os interesses e necessidades das crianças. Em relação a autonomia nos espaços da escola, interligo esse relato da PPEI 4 à fala da PPEI 8, na especificidade de *Dar presença e estar presente com as crianças*, quando ela argumenta seu entendimento sobre a ação de oportunizar às crianças visitarem os espaços da EMEF, se deslocarem por aquele espaço desconhecido, utilizarem os banheiros, maiores que os da EMEI. Afirma perceber tais estratégias como contribuição para o processo de transição das crianças, não como preparação, mas como respeito às suas necessidades e como um processo interligado, de conquista da autonomia.

A PPEI 4, em suas falas acima, relata que muda a sala várias vezes conforme seu planejamento. Em relação a isso, cabe as contribuições de Horn (2017b) quando afirma que o espaço não será sempre o mesmo, porém essas mudanças e modos de reorganização do espaço e seleção dos materiais envolve um planejamento cuidadoso e rigoroso, em que as crianças possam aprender por meio da própria interação e imitação; que permita às crianças se descentralizar da figura do adulto e passe a uma ação pedagógica partilhada; que a disposição dos móveis e objetos tenha uma intencionalidade na sua seleção garantindo atender “[...] as características do grupo de crianças, a sua faixa etária, a cultura na qual estão inseridas, suas necessidades e seus interesses e as diferentes linguagens a serem construídas” (Horn, 2017b, p.

20). Ou seja, os espaços da sala de referência podem ser modificados tanto com a participação das crianças como a partir de um processo de observação da professora quanto aos interesses das crianças, pois as crianças consideram importante certa estabilidade nessa organização para se sentirem seguras no ambiente e para darem continuidade às suas brincadeiras e investigações com os materiais que estão familiarizadas.

Um terceiro ponto, pensando na especificidade da docência na EI, que a PPEI 4 menciona, se refere à participação das famílias. Ela relata o quanto se empenhou em envolver as famílias em uma participação ativa no processo de construção da sala, um exemplo de como a escola pode criar estratégias para envolver as famílias. Ao transformar o espaço em uma "casa" e incluir as famílias, não só da turma, mas da escola como um todo, na construção de móveis e outros elementos, conseguiu criar um ambiente de colaboração.

Já a PPEI 3, traz um outro ponto de vista, da sua escola e do seu contexto. O que nos ajuda a pensar de que quando se vive a formação em coformação, as trocas e o ouvir os modos como cada professora atua, pode contribuir para a de(formação), porque no exercício do pensamento pode possibilitar pensar e agir de outros modos.

A PPEI 3 compartilha sua experiência de atuar no ambiente de sala múltipla, onde as propostas pedagógicas são organizadas de forma flexível, de acordo com a turma e o percurso de aprendizagem de cada grupo. Ela enfatiza a importância de respeitar as necessidades do espaço físico e as propostas diferentes para cada turno, criando um espaço diversificado e respeitoso para todas as crianças. Essa flexibilidade também exige uma grande dose de diálogo e colaboração entre os professores, garantindo que o espaço seja utilizado da melhor forma possível.

Ambas as falas refletem a ideia de que o espaço na Educação Infantil não é apenas um lugar físico, mas sim um elemento pedagógico essencial. Por isso, não se trata de considerar somente os aspectos do meio físico ou material, mas das interações que se produzem nesse contexto, de modo indissociável. Nesse sentido, cabe as distinções entre espaço e ambiente apresentadas acima, a partir de Horn (2017b).

Por sua vez, essa inter-relação entre os tempos, espaços e as práticas pedagógicas que se percebe nas falas das professoras se relaciona diretamente a Ciclotrama das docências, pois elas reconhecem como tais aspectos se conectam em suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, buscam estratégias às condições do ambiente escolar e às especificidades de cada turma. Nesse sentido, a Ciclotrama das docências é uma construção contínua, que envolve não só a transformação ou (de)formação dos modos de atuar das professoras, mas também como

construir uma participação ativa das crianças e das famílias, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem mais humanizado, inclusivo e colaborativo.

Como continuidade, abaixo, escritas produzidas pelas professoras a partir da proposta de elencar três desafios de suas docências. O objetivo foi que tais registros se tornassem subsídios para temas das nossas pautas dos encontros, porém, nem todas foram possíveis de serem contempladas. Abaixo excertos dos registros das professoras que mais se relacionam a essa especificidade e que merecem uma atenção crítica.

#### Quadro 50 – Desafios de suas docências na EI

PPEI 4: 1º Desafio: **Lembrar todos os dias das minhas crenças, estudos e de quem eu sou!** Sempre nos deparamos com comentários maldosos que insistem em nos “mesmisar”, **para que continuemos nas mesmices das rotinas escolares e muitas vezes no cansaço de tentar e fazer diferente, lutar pelos direitos das crianças, acabamos nos igualando àqueles “que sempre fizeram assim”!** Por muitas vezes **já me peguei pensando que pudesse ser o certo mesmo**, mas volto aos meus estudos, registros, pesquisas e provocações e retomo minha organização; 2º Desafio: Outro desafio na EI é ainda precisar **levar todos juntos para os mesmos lugares**, principalmente para os momentos dirigidos, como as refeições. Tem crianças que não se sentem bem em alguns lugares ou tem crianças que preferem estar fazendo outras coisas ou estão em outros momentos, com outras iniciativas.

PPEI 7: 1º Desafio: **Estrutura/Espaços** - A estrutura da escola apresenta obstáculos/desafios para a EI, seja por **não ter o investimento necessário em materiais adequados e espaços pensados para essa etapa**, seja por **ter que disputar o uso dos espaços com as outras turmas** da escola; 2º Desafio: Planejamento - Este desafio é permanente, em especial considerando os desafios que sempre permeiam a prática docente na EI. Além disso, no **cotidiano da escola** ocorrem **muitos atravessamentos da jornada diária**, como **horários, recreio, espaços, temas, datas, de maneira que há momentos em que o planejamento fica “atravancado”**; 3º Desafio: Especificidade da etapa - **EI como preparatória para o EF** ainda é uma **visão muito presente na escola**.

PPEI 11: 1º Desafio: Tempo e espaço - **conseguir organizar o tempo e o espaço** e permitir as **vivências das crianças com qualidade e significado para elas**;

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Registros individuais de cada PPEI (2023, grifos nossos).

A partir dos desafios apresentados pelas professoras é possível analisar que a docência na Educação Infantil exige um processo de artesanaria (Sennett, 2021) e autoria envolvendo as especificidades, particularmente referentes aos desafios quanto ao tempo, aos espaços e às relações. Ou seja, o fator tempo, como especificidade está estritamente ligado, a como os espaços e as relações se interligam na Ciclotrama das docências dessas professoras.

As professoras falam como o tempo na Educação Infantil não é apenas um recurso a ser gerido, mas também um elemento de sentidos. As professoras indicam que a pressão de adaptar-se às rotinas e horários muitas vezes interfere na qualidade das vivências proporcionadas às crianças. Elas falam da dificuldade em manter uma continuidade às propostas conforme planejamento frente aos imprevistos do cotidiano ou os criados pela própria escola. Implicitamente, a PPEI 7 está demonstrando sua inquietação com programações na escola que

precisa organizar a participação do seu grupo de crianças e das quais não possui sentido a participação delas. Demonstra entender que essas propostas relacionadas a datas são contrárias a sua defesa do que é importante que as crianças vivam na escola. Dessa forma, ao mesmo tempo em que sua experiência indica que, para a Educação Infantil, o tempo deve ser flexível, permitindo que as crianças vivam o cotidiano sem a rigidez de um cronograma rígido acaba mostrando seu incômodo e percepção do quanto o planejamento acaba sendo prejudicado e, conseqüentemente, interferindo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sugerindo que a organização do tempo necessita ser mais sensível às necessidades e ritmos das crianças, que têm experiências muito distintas e que não podem ser "forçadas" a seguir o mesmo ritmo, inclusive de programações sem significado para elas.

O espaço, por sua vez, também aparece como uma questão central. A PPEI 7, fala de um ponto que surgiu em outras especificidades, o do investimento, de recursos e de materiais pensados para as crianças na Educação Infantil, pois limita a possibilidade de promover práticas pedagógicas diversificadas e adequadas à faixa etária. Assim como, a professora cita a ausência de uma infraestrutura planejada especificamente para as necessidades da Educação Infantil, o que interfere na forma como as práticas pedagógicas que entende serem importantes às crianças acabam sendo prejudicadas para que sejam realizadas de maneira eficaz e significativa. Isso também se reflete em momentos como as refeições em que nem todas as crianças se sentem confortáveis ou dispostas a participar, a depender do espaço em que a proposta é realizada ou a professora sente dificuldade em possibilitar que possam realizá-las em pequenos grupos justamente pela infraestrutura da escola.

A visão ainda presente de que a EI é uma preparação para o EF, e não um tempo com valor em si, também se reflete nas preocupações das professoras. Elas se veem pressionadas e indicam que a etapa precisa ser entendida como um espaço de desenvolvimento integral, de vivências e aprendizagem que são valiosas por si mesmas, e não apenas como um preparatório para o que virá depois.

Portanto, as professoras posicionam-se a partir de um entendimento de que a docência na Educação Infantil exige um olhar atento às especificidades do tempo, do espaço e das relações que envolvem as crianças. Elas demonstram compreender que a prática educativa, nesse contexto, deve ser organizada considerando os ritmos e as necessidades das crianças, respeitando suas individualidades e considerando os desafios estruturais e organizacionais da escola, mas também os questionando. Digo isso, porque vejo professoras, mesmo diante de tantas adversidades de infraestrutura e organização dos tempos da gestão das escolas em que atuam, demonstrarem criticidade para argumentar seu próprio fazer. Isso porque, diante de suas

crenças e suas constituições de docência para a Educação Infantil questionam o engessamento do tempo das crianças e as crenças externas não permitindo, com isso, desviarem-se do compromisso e da responsabilidade pedagógica das especificidades dos tempos e relações como importantes às crianças que se encontram nessa etapa.

Nesse sentido, nossas discussões no decorrer de um dos encontros remeteram aos elementos da cultura oportunizados às crianças e as propostas em pequenos grupos, além de como esse modo de organizar contribui para o olhar mais atento da professora para as teorias que as crianças elaboram e que podem passar despercebidas no coletivo:

#### Quadro 51 – Discussão de alguns dos desafios de suas docências na EI

Pesquisadora 1: E eu fico pensando, **a cuia de chimarrão ela é da nossa cultura e por que a cuia só aparece em sala na Semana Farroupilha**, se ela é da nossa cultura e poderia aparecer sempre... **É sempre uma escolha**. Fiquei pensando quando tu fala antes da fruta, pois é uma escolha tua dar andamento e continuar com aquilo, ou só acolher e parar, não se aprofundar. Lembrei também da questão de sempre tentar brincar na EI, alguém colocou isso como desafio. **E como a gente defende isso? Que argumento usamos? Estar aqui hoje, também é uma escolha...** Alguém gostaria de ler esse? Vou ler então: "[...] é possível depreender que a especificidade da ação docente com bebês se funda na organização e no fomento de um ambiente que possibilite o estabelecimento de relações dos bebês entre si, com os objetos e com os adultos". (Carvalho; Radomski, 2017, p. 46). Acho que tem bastante relação com o que a gente falou até aqui, como a gente faz esse equilíbrio, **como organizamos esse espaço** para receber essas crianças sejam bebês, sejam crianças bem pequenas como a base define, ou crianças pequenas, pré-escola. Os objetos que a gente tem ali eu acho que a PPEI 6 trouxe bastante isso, da questão dos **objetos que a gente escolhe para estar na sala**, nesse ambiente. Como ele se transforma num ambiente aí a gente poderia ir em outros autores que fazem essa diferenciação entre espaço e ambiente, que é um espaço com 4 paredes e como se torna um ambiente, porque tem relações que estabelecemos com as crianças. Alguém gostaria de trazer algum ponto em relação a isso? Assim, fiquei pensando aqui que a gente poderia fazer uma reflexão, assim um exercício de pensar essa organização do ambiente. É um desafio, com certeza. Eu já fui professora de projeto de arte também, cada dia eu entrava em uma turma, mas era o turno todo. É como se fosse R2 de vocês. **A gente vive diferentes docências e eu não sou a mesma professora**. Tu não és a mesma professora quando tu é R2. [...] Porque são crianças diferentes, coisas diferentes para conduzir, para intermediar.

PPEI 3: Olha, eu **acho bem tranquilo ter essa vivência de pequenos grupos**, até porque, como R2 eu também faço pequenos grupos dentro do espaço onde eu estou trabalhando com eles. Para que eu possa **fazer um rodízio e observar as crianças de uma forma mais atenta, de uma forma mais detalhada**. Com a EI, acho que eu nunca trabalhei assim como eu estou trabalhando agora e está sendo muito satisfatório.

Pesquisadora 1: E por que que está trabalhando assim?

PPEI 3: A com os pequenos grupos? Porque **eu acho que eu consigo dar mais atenção para as crianças, consigo observar melhor**. Por que elas fazem uma coisa e não fazem outra?

[...]

PPEI 4: Nas reuniões a gente falou bastante do ano passado e esse ano conversando a gente resolveu fazer por pequenos grupos assim e é um pouquinho pra todo mundo conseguir observar melhor, porque a minha turma por exemplo, eu não consigo isso. **Eles são crianças muito criativas e eles falam, querem participar e a gente não consegue dar conta de ouvir eles com qualidade**. Então eu acho que nessa questão dos pequenos grupos, até nesse momento que a PPEI 3 consegue levar um grupo para lá a gente fica com outro a gente consegue observar eles bem melhor, e isso já acontece também dentro da sala [...].

Fonte: Transcrição do 2º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

Rogoff (2005) entende o desenvolvimento humano como um processo cultural e atribui a ele as práticas e tradições da comunidade em que vivemos, que acontecem e estão inseridas nela. É o que dá vida e as formas de se fazer as coisas cotidianamente. Além disso, Rogoff (1993) afirma, ao realizar sua pesquisa em diferentes comunidades, que o desenvolvimento cognitivo das crianças é uma aprendizagem e, por sua vez, essa aprendizagem ocorre com os mais experientes e na interação, pela “participação guiada na atividade social com pares que apoiam e estimulam sua compreensão e sua capacidade de usar os instrumentos da cultura” (Rogoff, 1993, p. 21, tradução nossa).

E como isso se dá na docência com as crianças? Essa participação guiada que a autora defende exige que as crianças estejam imersas na cultura e se sintam implicadas, como observadoras e participantes em certo grau de participação e de envolvimento em uma atividade. Vejo tais afirmações como o reconhecimento de que, para que isso aconteça, o contexto precisa oferecer essas condições, precisa de um adulto mais experiente, a professora, que organizou e planejou as possibilidades e que realizou intervenções adequadas. Com isso, as oportunidades e possibilidades de experiências pelas crianças podem contribuir para o avanço em seus processos de conhecimento.

A PPEI 6 questiona como alguns elementos da cultura local acabam sendo ofertados às crianças apenas em datas comemorativas como a Semana Farroupilha e não se torna um objeto do cotidiano, privando-as da possibilidade de interação e produção de cultura pelas crianças. Ao falar sobre e realizar o exercício do pensamento, em coformação com as colegas, a professora conecta pontos da Ciclotrama da docência na Educação Infantil, que é essa trama complexa da docência. Além disso, ao demonstrar perceber como pode fazer diferente, ao mesmo tempo em que lança o direito das crianças a ter acesso aos artefatos da cultura, ela se questiona.

Nesse sentido, entendo a escola como uma comunidade que possibilita a continuidade das aprendizagens das crianças, que acontecem desde que nascem, nos contextos em que vivem, mas se amplia na escola, pela participação guiada (Rogoff, 1993) entre adultos e crianças, com culturas e práticas sociais diversas e, por conseguinte, desafia as crianças em seus processos de aprendizagem e apropriação dos artefatos e práticas socioculturais. Interessante na docência, pensar na responsabilidade como o adulto competente que é a professora na compreensão de que as crianças “[...] aprendem as habilidades no contexto de seu uso e com ajuda daqueles que o cercam” e, com isso, ajustam “sua participação segundo sua competência” (Rogoff, 2005, p. 66).

Quando a PPEI 3, por sua vez, relata uma prática de como ela organiza as propostas às crianças em pequenos grupos, se alia ao direito das crianças serem ouvidas e com maior qualidade porque afirma que as crianças querem participar e que isso não se fazia possível. A professora diz organizar propostas em pequenos grupos e que, com isso, consegue dar mais atenção, um argumento reiterado por Fochi (2019, p. 159), pois também entende que essa organização “[...] qualifica a aprendizagem das crianças e contribui para um olhar mais individualizado sobre cada uma”.

Por conseguinte, entendo a organização em pequenos grupos como estratégia da professora também para gerir os tempos para sua ação pedagógica de forma que permita a participação guiada (Rogoff, 2005), por estar mais próxima às crianças, às observando, registrando, devolvendo perguntas, em um processo uma escuta mais qualificada e que, acredito reverberar em seu planejamento, no modo como pode ter subsídios para dar continuidade nas experiências e investigações das crianças. Ainda, vejo, nesse relato da professora uma garantia do direito das crianças de serem escutadas e de participação.

Diante do exposto, a especificidade dos espaços e relações na escola como fio de sentidos de tensão significa que permeia muitos desafios, de crenças dos pares, de infraestrutura das escolas, de uma organização que privilegia uma dinâmica dos tempos dos adultos, de uma prioridade de investimento para transformar as salas e ofertar os materiais da cultura além de datas comemorativas. Ou seja, não se trata de uma trama na Ciclotrama da docência na Educação Infantil capaz de se dar de um único modo, porque exige o que é específico da etapa, porque as ações das professoras são praticadas a partir de uma imagem de criança, de escuta, de observação que cada uma construiu mas que está relacionada às faixas etárias, às características das crianças, suas necessidades e ritmos peculiares. Portanto, essa especificidade em fio de tensão acontece permeada de outras especificidades que as professoras vão interconectando a suas posturas como professoras.

#### 6.4 AS CICLOTRAMAS DAS DOCÊNCIAS DAS PROFESSORAS PRODUZIDAS POR ESPECIFICIDADES EM FIOS DE SENTIDOS

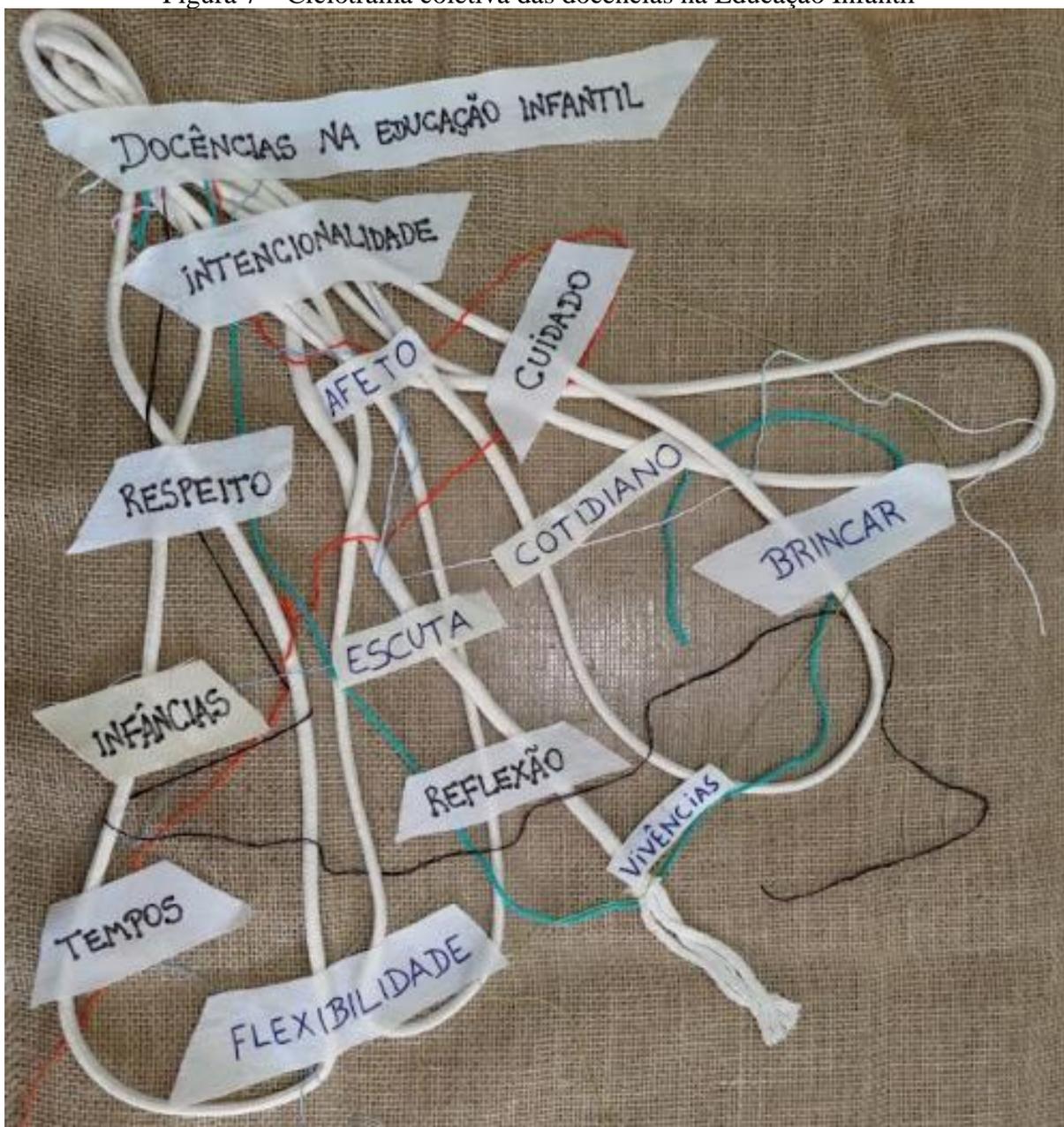
Nesta seção relato sobre o processo de criação das Ciclotramas das docências que cada professora pesquisadora foi desafiada a criar no LABDOC 2023 e como as especificidades em fios de sentidos foram nomeadas e referenciadas por elas em suas docências, além de algumas não citadas por elas até aqui. Como apresentei, foi no LABDOC 2023 que o conceito de Ciclotrama, tomando emprestado o termo da artista Landini, foi compartilhado e utilizado como

metáfora para o desafio de pensar a dimensão estética da docência envolvendo a criação, pelas professoras, de suas Ciclotramas das docências nomeando e justificando as especificidades em fios de sentidos interconectados na ação pedagógica de cada uma.

Durante os encontros, conforme os experimentos e experiências propostos *com* as professoras pesquisadoras e apresentadas nas pautas no capítulo *Ciclotrama investigativa: o processo teórico-metodológico* ocorreu, também, o primeiro desafio para o movimento de criação de uma Ciclotrama, que se deu de forma coletiva. Ou seja, no encontro presencial realizado ao final do primeiro semestre de 2023, lancei convite às três PPEI presentes: Após rememorar os exercícios do pensamento que havíamos realizado nos encontros até ali, as discussões sobre suas docências e os conceitos que as sustentavam, quais eram acionados em suas docências? A partir disso, foram desafiadas a criar, coletivamente, uma Ciclotrama das docências na Educação Infantil, representando as suas especificidades.

Para isso, disponibilizei tecido juta como base, (em proximidade ao tecido “canvas” utilizado pela artista Landini em parte das séries de suas Ciclotramas), cordões e fios coloridos de diferentes espessuras de fio, tecido de algodão cru, tesoura, agulhas e canetas de tecido. Após um tempo, que não foi muito porque antes fizemos o acolhimento de todos os grupos do LABDOC, surgiu a Ciclotrama conforme figura a seguir.

Figura 7 – Ciclotrama coletiva das docências na Educação Infantil



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

As professoras foram muito receptivas ao aceitarem o desafio, mesmo com certa dúvida de como poderiam criar e expressar como entendiam ser uma Ciclotrama de suas docências no coletivo. Antes de terminar o encontro, mesmo que rapidamente em função do tempo, as professoras pesquisadoras, relataram como foram discutindo os conceitos que comporiam a Ciclotrama e justificaram as escolhas. Infelizmente a gravação não ficou audível. No entanto, no próximo encontro virtual, as professoras que estiveram presentes nesse encontro e criaram a Ciclotrama, foram convidadas a compartilhar sobre a experiência, suas escolhas e o processo criativo com as demais colegas, conforme trechos da transcrição abaixo:

Quadro 52 – Relato da experiência de criação da Ciclotrama de suas docências na EI

Pesquisadora 1: Ficamos felizes com a presença das PPEI 2, a PPEI 6 e a PPEI 7 no encontro presencial. Pretendemos fazer o último encontro presencial também. A ideia também é, hoje, a gente compartilhar algumas propostas que ficaram e que os colegas não conseguiram compartilhar nos encontros anteriores. [...]. E talvez antes disso, junto com isso, olhando para essa ciclotrama que as meninas construíram “As docências na EI”, a gente pode fazer alguma relação com o que a gente aprendeu há pouco, não é? Sobre a cultura formativa, acho que a gente consegue fazer alguns *links* interessantes pensando nessa ciclotrama que é a nossa docência, que a gente vem pensando nessa metáfora. Então? Vocês meninas, que não estavam no encontro, olhando para essas palavras que as colegas escolheram, da docência delas, que elas tramam nos fios todos e as gurias tiveram toda uma explicação do porquê fazer assim. Eu levei o cordão, levei o cordão inteiro e as gurias optaram em deixar ele inteiro e tem toda uma simbologia, uma explicação do porquê o cordão inteiro. PPEI 6 quer comentar um pouco de como foi a experiência, como vocês pensaram essa ciclotrama? Como vocês criaram naquele dia, compartilhe um pouco com o grupo.

PPEI 6: Bom, foi **bem orgânico**, assim, **o nosso processo**, porque a gente ficou com um pouco tempo também para criar. E é difícil assim. A ideia do **cordão ter ficado inteiro** é porque a gente entende que **todas elas se conectam**, que **não há uma hierarquia entre elas**, que **é um fluxo**. Entre tudo o que está ali, **todas essas palavras têm uma ligação** entre elas. Então a gente resolveu deixar o cordão inteiro, que parte da docência na EI, de uma intencionalidade sempre. Mas, as **palavras estavam conectadas e se entrelaçavam também com aquelas outras cores**, que é o que vai surgindo assim, daquele contexto ali. A gente fez muito rápido. Seriam muitas outras palavras. Depois, **quando eu fui fazer a minha Ciclotrama**, porque eu disse para a Pesquisadora 1 que eu **estava com muita dificuldade de fazer esse processo individual. Me ajudou ter feito no coletivo para fazer com que eu refletisse mais no individual depois**. Na hora de fazer, mas eu acho que **todas nós** assim, **pelo contexto de EI**, nós **concordamos muito com essas palavras que a gente trouxe**. Então, foi uma coisa bem orgânica entre o grupo que estava ali, uma coisa muito **prazerosa assim da gente falando sobre porque que a gente queria botar o tempo**, se não tempo, porque a gente trazia essa questão do **afeto, do cuidado, do respeito**. Então a gente foi ali conversando entre a gente e ficou muito fácil fazer. Na verdade, apesar de bem corrido. Então acho que isso, assim que eu podia falar. Foi **muito bom encontrar todo mundo, é outra energia**. Teve uma dinâmica bem legal também no coletivo. Lá que a gente conversou bastante também. Depois da dinâmica, teve o café, daí a gente trocou sobre a rede de trabalho de cada um e a gente foi **fazendo relatos de experiências**. Então foi bem prazeroso esse momento presencial.

Pesquisadora 1: Obrigada, PPEI 6. É bem o que eu lembrava mais ou menos da fala de vocês, porque eu me ausentei por um tempinho e vocês continuaram. Quando voltei, vocês me trouxeram essa explicação. Colegas, nos contem, como vocês criaram essa ciclotrama? Como vivenciaram esse momento de artesanato, criatividade e estética ao pensar na estética da ciclotrama da docência de vocês? Não apenas no sentido de inspiração, mas também na metáfora da ciclotrama, pensando no significado de cada palavra, porque cada palavra ali, qual a relação que elas têm? Vocês gostariam de compartilhar um pouco com as meninas como sentiram esse momento, no encontro presencial? Como veem essa ciclotrama também? E vocês, olhando para essa imagem, para essa ciclotrama que as meninas criaram, o que parece, acham que poderiam acrescentar, considerando o que a Pesquisadora 2 comentou hoje sobre esses conhecimentos e concepções que nos moldam em nossa cultura formativa? Até pouco tempo, algumas dessas palavras não eram usadas, não é verdade? Mesmo quando cursamos Pedagogia, talvez para pensar na EI, não tínhamos essa visão de docência. O que é? O que tem uma tradição tão antiga, não é? Foi se reconstruindo, foi se reestruturando. E quantas coisas dessas que a gente desnaturalizou? Por exemplo, a PPEI 6 falou da palavra tempo, não é? Por que usamos a palavra tempos no plural na EI, por que usamos hoje infâncias? As meninas fizeram questão de colocar a infância no plural? Que significado tem a palavra cuidado na EI, por exemplo? Até muito tempo atrás, o afeto tinha mais força do que o cuidado. Onde está o cuidado, onde está o afeto hoje em nossa docência? O respeito, o que significa respeitar uma criança? Como isso pode estar relacionado aos tempos, ao respeito à escuta, ao respeito ao brincar? Analisando, estou fazendo um exercício de análise das narrativas do ano passado. Não é, PPEI 6, que vivemos momentos em que falamos sobre a intencionalidade, sobre o planejamento? O que é a intencionalidade? De onde tiro minha intencionalidade? Tem muito das minhas concepções, não é? Por exemplo, uma colega no encontro geral falou da imagem de criança, não é? A ideia de criança que tenho, e vocês, ano passado, inclusive, responderam o questionário. Vocês trouxeram muito isso, às vezes algumas colegas trouxeram **o quanto na escola tinham que defender as crianças para serem crianças**. Queria ouvir um pouco de vocês sobre isso. Essas concepções todas, como elas se entrelaçam? As meninas que estão no espaço do EF também, tendo turmas de EI. O que vocês, como professoras, pensam sobre isso? O que vocês têm desnaturalizado na prática de vocês,

na docência de vocês? Como vocês constroem essa professora referência das crianças? As meninas que não conseguem falar, se quiserem, podem escrever algo no chat. O que vocês pensam de tudo isso que eu falei até agora? Como estão vivenciando isso na docência?

PPEI 9 (escrita no chat): Penso que sim, como você bem falou, é tudo novo. Concluí minha Pedagogia em 2007, e **não abordamos no curso palavras como escuta e intencionalidade**. São palavras que emergiram há pouco tempo. Creio que **vamos nos deformando com o passar do tempo, nos constituindo, buscando sempre o melhor para nossas crianças**. Vejo a construção dos colegas, além da acolhida, **colocaria o olhar atento e a sensibilidade**. A sensibilidade no sentido de estar sensível, aberta, **ser uma professora em sua inteireza**. Costumo falar de estar de corpo, alma e coração com e para as crianças. Não sei se me fiz entender, mas dessa forma me percebo como docente na EI, trazendo um pouquinho do que vivenciei na minha prática, um pouquinho da minha infância humilde, e nesses 23 anos de docência, tantas infâncias que já tive o privilégio de compartilhar o cotidiano.

Fonte: Transcrição do 6º encontro LABDOC (2023, grifos nossos).

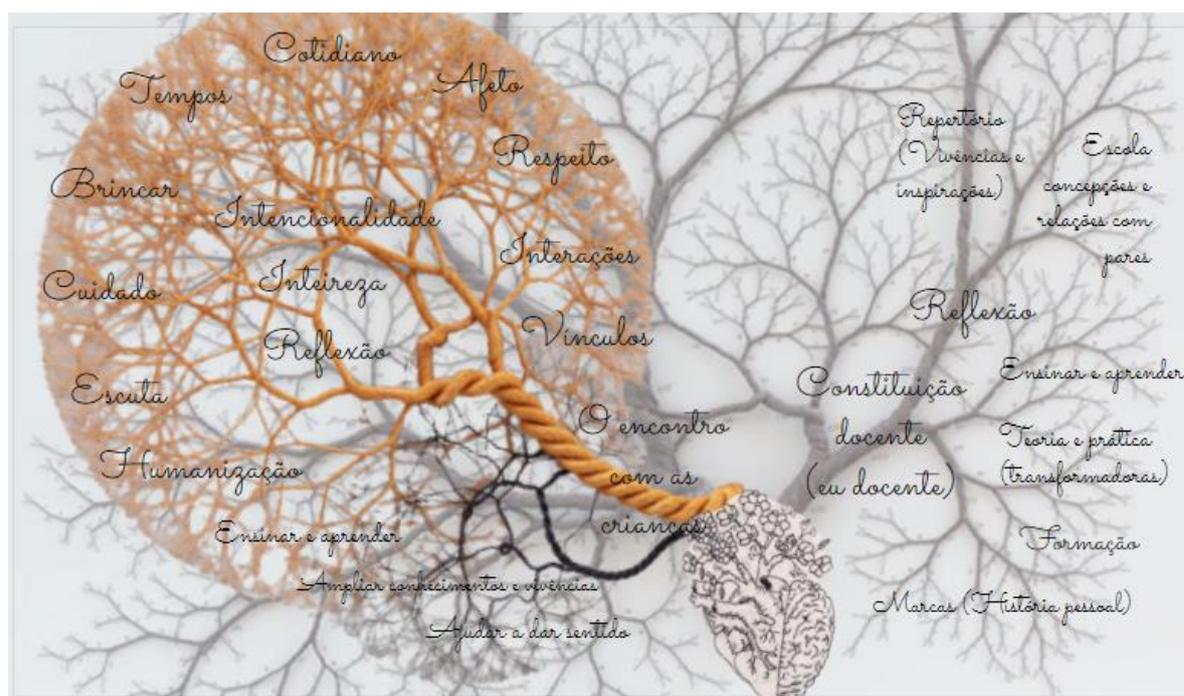
O que se percebe nesse trecho da transcrição é como as professoras, além de concordarem com os conceitos escolhidos pelas colegas para compor a Ciclotrama das docências na Educação Infantil, concordaram como elas são comuns às suas docências. A PPEI 6 relata como tais escolhas contribuíram para a organicidade com que ela e as duas demais colegas professoras participantes do encontro presencial conseguiram, colaborativamente, criar a Ciclotrama. Proposta que compreendi como uma oportunidade de as professoras viverem uma experiência estética e que vejo como possibilidade de ampliação do repertório cultural delas.

Já a PPEI 9 além de concordar com as escolhas das colegas, aponta outras especificidades que julgou importante ter constado, porque as concebe em sua docência - “o olhar atento e a sensibilidade” - outras especificidades que de modo implícito foram sendo exploradas e analisadas nos fios de sentidos de sustentação, suspensão e tensão e que falam também de um processo estético como importante de ser parte de sua docência.

Na sequência do desafio lançado às professoras para a criação de uma Ciclotrama individual de suas docências, nos seus registros individuais, trago uma delas para a análise e que a professora apresentou em encontro de modo mais minucioso. As demais professoras, realizaram suas Ciclotramas em formatos diferentes ou não finalizaram, mesmo com a tentativa de uma criação artística e estética. No entanto, outras fizeram alguns ensaios mas mostrando certa dificuldade para olhar para suas atuações e materializar em um formato estético e artístico, mesmo no formato que considerassem viável, uma ciclotrama composta de suas escolhas como professoras da Educação Infantil. Isso posto, tal constatação pode ser atribuída ao fato de as professoras terem reduzidas oportunidades para a ampliação de seus repertórios culturais docentes (Corrêa; Ostetto, 2018) e o contato e as possibilidades que foram oportunizadas no LABDOC foram incipientes para se sentirem confiantes para essa criação.

Abaixo a apresentação da PPEI 6, da sua Ciclotrama. Uma professora pesquisadora que sempre demonstrou um empenho em realizar todos os experimentos, de se expor, de compartilhar seus escritos e externar o quanto a escrita faz parte da sua docência e como a valoriza em seu planejamento. Ressalto que optei em manter as imagens das Ciclotramas criadas pelas professoras na sequência das transcrições, porque entendo fazer mais sentido para a compreensão da apresentação da criação de cada uma.

Figura 8 – Ciclotrama da docência - PPEI 6



Fonte: Registro Individual PPEI 6 LABDOC (2023).

Quadro 53 – Apresentação da Ciclotrama da PPEI 6

PPEI 6: Então, para mim falar sobre a minha ciclotrama? Isso?

Pesquisadora 1: Isso, fala um pouco, como é que foi criar? Por que escolheu? O que foi pensando?

PPEI 6: Eu levei bastante tempo para pensar. Inicialmente, pensei em fazer de forma artesanal, como a PPEI 7 começou a fazer. Até pensei em envolver as crianças, mas depois de muito pensar, decidi colocar a mão na massa pelo lado digital. Comecei a procurar pela **ciclotrama de Janaína**, e eu comecei a ver aquele processo dela ali, então escolhi uma ciclotrama, sendo uma **mistura de 2 trabalhos dela**. E eu **quis botar aquele meio coração e meio cérebro**, porque eu acho que é um pouco do que define pra mim **essa docência que é ao mesmo tempo essa parte racional, teórica e também essa parte afetiva e tão amorosa que a gente traz ao doar também o nosso emocional e o nosso corpo físico às crianças, de suporte para eles**. Na primeira ainda, eu fiz 2 grandes ramificações e **pensando em tudo como um sistema, um conjunto, que vai se abrir, tem essa ideia de interdependência que ela traz de interconectividade de tudo**. Então eu pensei nessas 2 grandes ramificações. Uma ramificação como essa, **constituição docente**, essa construção da **subjetividade, minha, como professora, de formação atravessada pela minha história pessoal e pela minha formação**. Eu percebi depois, no fim das 2 ramificações, que eu botei no centro o processo de reflexão. Então, **de um lado está essa constituição docente de formação mesmo**. E **no outro lado**, eu escolhi uma ciclotrama que seria **esse corpo**

**docente que encontra o corpo da criança, esse encontro com a criança**, então, o que é uma ciclotrama maior que é unida a outra ciclotrama, menor, embaixo como se fosse **um adulto e uma criança se encontrando**. Os conceitos escolhi colocar eles como uma ciranda, **porque não tem um que é mais importante que o outro**, não consigo definir na minha ciclotrama qual daqueles seria primeiro, segundo, eles **estão nessa ciranda** exatamente pensando nisso, que é um processo cíclico em que uma coisa uma vez vem primeiro, outra vez, em outro momento, essa **inteireza do processo**. Logo depois eu fiquei pensando muito em como explicar essa ciclotrama, botei no centro a inteireza de estar com as crianças nesse processo. De estar com eles, junto com a intencionalidade e essa reflexão. E por fim, na parte que vem abaixo de ampliar os conhecimentos, vivências, **tem uma parte que é ajudar a dar sentido**, que vem na ponta de tudo que é muito o que eu tento fazer com o meu planejamento, o meu processo de planejamento e reflexão e também na entrega que eu faço para as crianças do meu trabalho, que é através de um portfólio. Que é esse **dar sentido ao processo vivido com eles**, que é um pouco do que a Prof<sup>a</sup> Elí trouxe, de buscarmos mostrar também onde está embasado o nosso trabalho. Então **esse dar sentido a tudo que é vivido com as crianças**, aparece nessa ciclotrama com uma coisa bem importante assim para mim, que apareceu ali mais como se fosse assim um processo que engloba tudo isso. Acho que é isso um pouco da minha ciclotrama, aparecem várias palavras que devem aparecer.

Pesquisadora 1: Nossa, a gente viaja, olhando para ela, assim também, porque eu fico pensando em tantas coisas que a gente conversa no nosso cotidiano também e eu, enquanto assessora na Secretaria. Assim, esse é o que a gente conversou hoje no início, não é? **Qual é o nosso objetivo da nossa formação como professoras nesse encontro com as crianças, o que é esse processo de humanização?** Não é? Cada uma dessas palavras que você coloca quanto tem de concepção em cada uma? A gente poderia ficar horas falando sobre vínculos, sobre interação, sobre respeito. Não é? E que estão todas na sua intencionalidade como professora? Nessa docência, bem complexa.

PPEI 6: **Essa ciclotrama, sou eu, mas é um ideal meu**. Porque é como a Pesquisadora 2 falou. **Muitos dias eu não consigo ser essa professora que eu coloco. Eu busco ser, eu desejo ser e alcançar todos os dias. Nem sempre é possível**. Tem outros **atravessamentos**, tantos que não aparecem nessa ciclotrama. Mas eu, quando eu finalizei pensei assim, olhei pra ela e disse assim, **‘nossa, como eu queria ser essa professora que eu coloquei aqui’**. E eu acho que é isso, eu disse, e conversando com minha diretora, falei, ‘o dia que eu alcançar isso, talvez já tenha tantas outras coisas que eu queira alcançar’.

Pesquisadora 1: Ou adicionar ou tirar, não é? Ou mudar ou adicionar.

PPEI 6: Eu intenciono isso todos os dias quando eu me coloco lá com as crianças. Se eu consigo também atingir os meus objetivos, que é uma coisa que eu coloco para mim no meu trabalho. Até uma vez, **uma supervisora me falou que era a primeira vez que ela via um planejamento com objetivos que a professora colocou para si mesma**, porque eu acho que é isso também. Tenho os meus objetivos comigo, de alcançar naquele trabalho com as crianças, de busca porque **também é uma formação estar em sala todos os dias**, com aquele grupo, tenho que buscar material, buscar formação para atender às demandas daquele tempo ali.

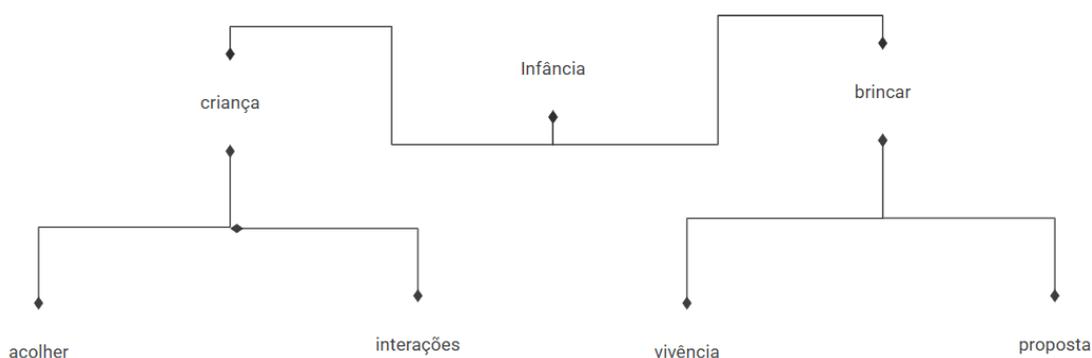
Pesquisadora 1: Fiquei pensando agora, fazendo relação com o Plano ou a Carta de intenções para a turma no ano, que vocês postaram, o quanto que precisa estar aliado a essa ciclotrama que não é fechada, talvez mude a cada novo olhar porque as crianças também mudam e isso mude, porque trazem outras características, outras curiosidades. [...] Precisamos dar um passo para trás ou retomar ações, não é? É uma reavaliação. Eu lembro que a PPEI 7 também mencionou isso olhando para o ano passado. Aqui, fui analisar algumas coisas que vocês falaram. Acho que a PPEI 7 falou dessa chegada, dessa acolhida na chegada. O quanto ela via que essa conversa inicial trazia segurança para as famílias, não é? Que aqui vocês também mencionam a escuta, como estabelecer esse vínculo, não é? Quanto a criança tenta, o quanto a criança faz para gerar bem-estar para ela no cotidiano da escola e criar um vínculo com a gente, ela precisa também perceber que a gente também trata bem a família, que a gente também é, tem essa escuta que não é mais escuta só da palavra, mas é de um corpo que está ali que está nervoso, que está chateado, que está triste, que está com saudade, não é? **E o quanto a criança pequena, ela tem disso, também, de fazer isso com a gente, assim, de mexer com as nossas crenças**. De a gente ter que dar o passo para trás e desnaturalizar algumas coisas que foram dadas, que a gente não fazia assim e dava certo. Mas talvez para esse grupo e para essa criança não esteja dando certo. Então o que eu vou fazer? Como eu vou agir, como eu vou me transformar, me deformar? Para viver essa experiência com as crianças, e aqui você relata um pouquinho. Um pouco do que você falou. Não? Da metáfora com a ciclotrama de Janaína, não é? Muito obrigada, PPEI 6.

A professora conta sobre sua criação e sua leitura de sua atuação. Chama a atenção o modo como organiza sua atuação em duas grandes ramificações para a constituição da sua docência, seu processo de formação e o encontro com as crianças. Além disso, em seu exercício do pensamento sobre as especificidades de sua docência encontra uma estratégia de organizá-las em que os conceitos estivessem apresentados em processo cíclico sem hierarquias, e reitera sua intencionalidade de “dar sentido a tudo o que é vivido com as crianças”.

Ao mesmo tempo em que se vê como essa professora que efetiva na sua Ciclotrama, a PPEI 6 se questiona quanto nem sempre é possível viver esse ideal que almeja na sua docência. Por sua vez a professora reafirma o que essa pesquisa tem discutido, de que não existe um único modo de ser professora da Educação Infantil, estamos e estaremos sempre em construção, em invenção, porque a Pedagogia também inova, cria outras possibilidades para a atuação, que realmente não pode, como tenho dito até aqui, ser fechada em um modelo mas, pelo contrário, estar aberta a partir do modo de fazer que se escolhe viver e intencionar, diante das especificidades para a etapa e que cada professora trama em fios de sentidos para cada encontro diário com as crianças, por isso, uma docência autoral.

Abaixo mais alguns exemplos de Ciclotramas individuais criados pelas PPEI.

Figura 9 – Ciclotrama da docência - PPEI 11



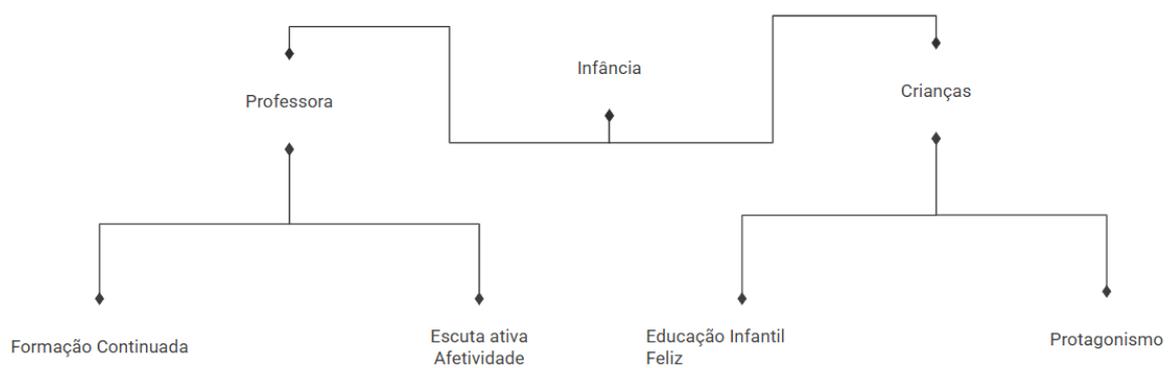
Fonte: Registro Individual PPEI 11 LABDOC (2023).

Figura 10 – Ciclotrama da docência - PPEI 7



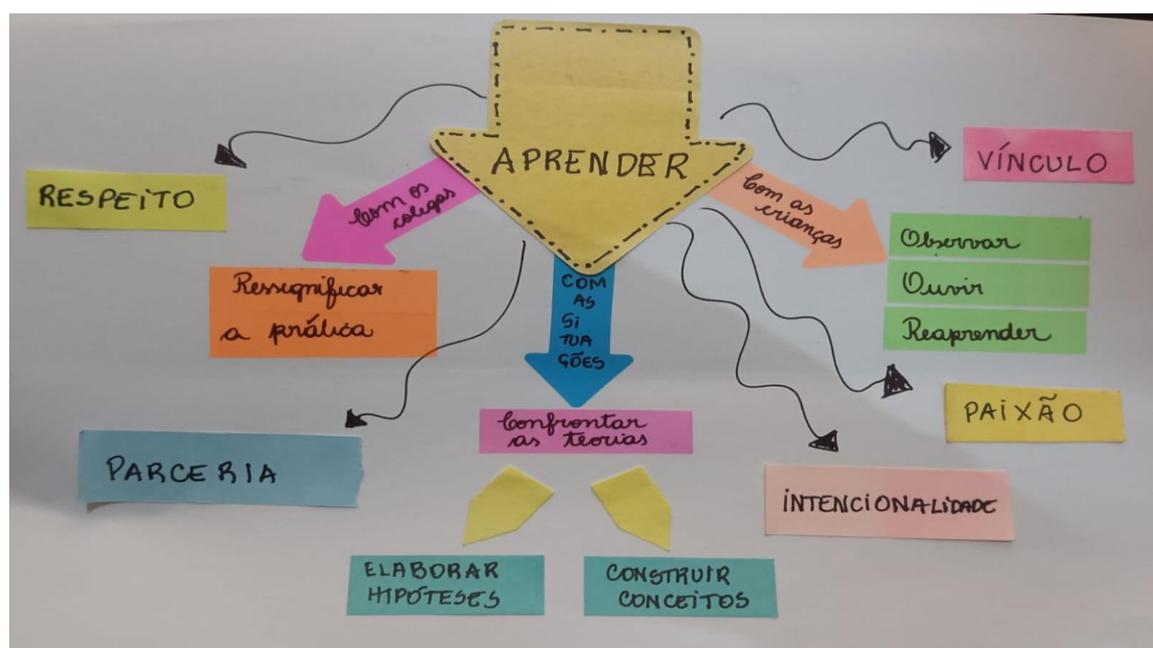
Fonte: Registro Individual PPEI 7 LABDOC (2023).

Figura 11 – Ciclotrama da docência - PPEI 8



Fonte: Registro Individual PPEI 8 LABDOC (2023).

Figura 12 – Ciclotrama da docência - PPEI 3



Fonte: Registro Individual PPEI 3 LABDOC (2023).

Importante dizer que esse esboço utilizado pela PPEI 11 e PPEI 3 estava como sugestão no próprio arquivo de registro individual organizado por mim, como uma ideia possível.

Analisando o que cada professora foi narrando nos experimentos e experiências que realizamos no LABDOC e visualizando as escolhas de conceitos que expuseram e ciclotramaram em especificidades em cada Ciclotrama das docências que conseguiram materializar, as professoras falam de docências na Educação Infantil com escolhas em comum, entrelaçadas por escolhas específicas de ser professora nessa etapa, mas criam a partir de autoria de cada docência, com a subjetividade e repertório cultural de cada uma, de como cuidam de si e da relação com as crianças na escola.

Atribuo as poucas Ciclotramas das docências narradas pelas professoras pesquisadoras a fatores como os que mencionei como dificuldades no capítulo teórico-metodológico. Mas, também suponho ter ocorrido por uma postura de temer a exposição, do não exercício de olhar para sua ação pedagógica, registrar e falar sobre, da pouca prática em compartilhar pontos de vista ou de, realmente, terem compreendido como uma proposta difícil, por terem que realizar um processo reflexivo de olhar para suas atuações e fazer escolhas olhando para a sua docência, o seu fazer pedagógico.

No entanto, criar uma ciclotrama da sua docência como professora da Educação Infantil, além de envolver uma concepção estética ou artística, exigiu de cada PPEI um processo

de flexibilidade diante de escolhas para a sua atuação na etapa com demandas e especificidades muito diferenciadas dos demais níveis de ensino como delineei nas seções anteriores deste mesmo capítulo e fui sinalizando durante a tese. Além disso, reflete o processo formativo e suas experiências estéticas e repertório cultural. Vejo tal constatação como um processo de (de)formação, porque mesmo que nem todas as professoras tenham registrado ou criado sua ciclotrama, muito provavelmente, mesmo ao ouvir as falas das colegas apresentando suas Ciclotramas, passaram pelo exercício do pensamento frente a suas atuações porque estavam em coformação.

Na próxima seção apresento a sistematização dos resultados da pesquisa com a criação da Ciclotrama das especificidades das docências da Educação Infantil e a tese que defendo diante do processo de análises utilizando a matriz teórico-metodológica em ciclotrama como lente para o grande rizoma que é a Docência na EI.

## **7 EMARANHADOS DA TRAMA COMPLEXA DA DOCÊNCIA: QUE FIOS AINDA É POSSÍVEL CICLOTRAMAR?**

Antes de prosseguir, importa uma nota para mencionar alguns fios da Ciclotrama da pesquisa, tramados por acontecimentos marcantes no emaranhado desse meu percurso. Fios que se interconectam com a minha vida como pessoa, pesquisadora, professora e, com certeza, *com* a vida das professoras pesquisadoras e, conseqüentemente, de toda a pesquisa. Destaco que do início ao fim desta tese, o mundo, o Rio Grande do Sul (RS), a minha vida e de tantas pessoas ao meu redor foram acometidos por momentos de grandes “transições” planetárias, climáticas e emocionais que eu não poderia deixar de mencionar pelos diferentes graus que me afetaram.

Essa tese, como mencionei no início desta pesquisa, começou a nascer em 2021, período pandêmico de Coronavírus (Covid-19), que iniciou em 2020, em que vivemos o isolamento, a incerteza e muitas perdas, mais de 700 mil em todo país, até serem, mesmo que tardiamente, “amenizadas” com a chegada da vacina. Medidas e ações governamentais e locais que influenciaram a vida e a educação das crianças, inclusive. Ao mesmo tempo, nesse período do nascimento da pesquisa, vivemos a guerra da Ucrânia e a morte de milhares de crianças, adolescentes e pessoas, que a mídia pouco visibilizou e muito do que aconteceu nas suas causas e conseqüências, para as crianças principalmente, ficaram mascaradas em relações de poder que opto, pela sua complexidade, por não esmiuçar.

Por sua vez, em 2024 fomos acometidos pela maior catástrofe climática do RS, que vai perdurar em suas conseqüências econômicas, sociais, emocionais, por muito tempo. Uma enchente avassaladora que não me atingiu diretamente, mas trabalhei em abrigos, me mudei por uma semana pelas condições do condomínio (sem luz e sem água) e vivi a tensão de uma filha grávida, isolada. Situações que me abalaram em uma proporção que não consigo descrever. Foram momentos tensos, tristes, revoltantes porque mesmo em meio a uma tragédia dessa proporção, existem seres humanos, se é que se possa dizer que são, que se aproveitam para obterem vantagem e cometerem crimes.

Ainda em 2024, acompanhei, não tão perto quanto gostaria, o tratamento de câncer e a partida na noite de Natal, da minha irmã mais velha. O câncer, uma doença tão injusta que afetou toda a minha família de modo tão devastador, por mais que nossa saúde emocional estivesse em dia, se esvai diante de um luto e uma dor tão dolorida e cheia de saudade. Em contrapartida, pela resiliência da nossa constituição humana, porque a vida é arte de viver e se renovar, enfrentei meus medos e encontrei motivação para continuar. No pós enchente também vivemos momentos de muita solidariedade, que minha irmã ainda conseguiu se dedicar, e de

esperança, que possibilita o sonho de dias melhores e a capacidade de acreditar na força da superação.

Como se vê, um processo de pesquisa envolto por tantos acontecimentos, nem todos tristes, mas com motivos para comemorar, mesmo que tenham me acometido de diferentes modos. A força, a motivação e a recuperação da professora orientadora Elí após uma complicação de saúde, em 2022, preocupou a todos, foi desafiador e, ao mesmo tempo, muito significativo. Nos tornamos grupo de pesquisa na união para nos mantermos firmes em nossos propósitos e projetos de grupo, tanto nas pesquisas pessoais como para a continuidade das ações da pesquisa mais ampla, o LABDOC, que estava em andamento.

Além disso, em 2023, tive o privilégio de receber uma grande notícia, fui promovida a vovó da Helena, uma imensa alegria e motivação para o meu propósito como professora pesquisadora. Além disso, me faz ver ainda mais as potencialidades dos bebês, das crianças e de como essa tese pode contribuir para relações ainda mais genuínas e respeitadas com elas nos diferentes contextos da sociedade. Profissionalmente, no segundo semestre de 2024, recebi o convite para assumir a coordenação do Núcleo da EI na SMED/NH, um desafio carregado de muita responsabilidade, mas, também, de confiança, de reconhecimento e conquista profissional.

Desde o início da pesquisa e vislumbrando essa tese, tinha algumas convicções quanto ao texto final. Sempre foi meu objetivo ser com sentido, sem ser simplória, mesmo que simples, mas na profundidade que fosse possível, porque tenho consciência de que “a roda já foi inventada”. Além disso, não me bastava replicar o dito no Campo, mas aprender sobre Docência e Pedagogia *com* as professoras, tentar apresentar possibilidades, proposições e novas implicações para a área e que, por sua vez, contribuíssem para o trabalho das colegas professoras em suas docências na Educação Infantil.

Nesse emaranhado da trama que propus para criar a Ciclotrama das especificidades das docências da Educação Infantil das professoras participantes da pesquisa, fui visualizando com consistência os cordões, o emaranhado, os fios para as escolhas da investigação como possibilidades e ressonância profícuas para o desenvolvimento da Tese, dos meus objetivos e das minhas crenças e defesas. Paralelamente aos fios desse ciclotramar que planejei seguir, estive consciente do quanto eles poderiam estar em tensionamento, como as instalações de Landini, suspensas, mas que poderiam estar abertas a novos fiaves, desfiaves e conexões. Portanto, na docência da Educação Infantil nada é fixo e outras tramas podem surgir a partir dos conhecimentos e possibilidades.

Para fins de conclusão da pesquisa, mas ao mesmo tempo como pontos em aberto, sistematizei argumentos importantes a partir dos dados da pesquisa e as especificidades expressas e posicionadas *com* as professoras na Ciclotrama das docências na Educação Infantil:

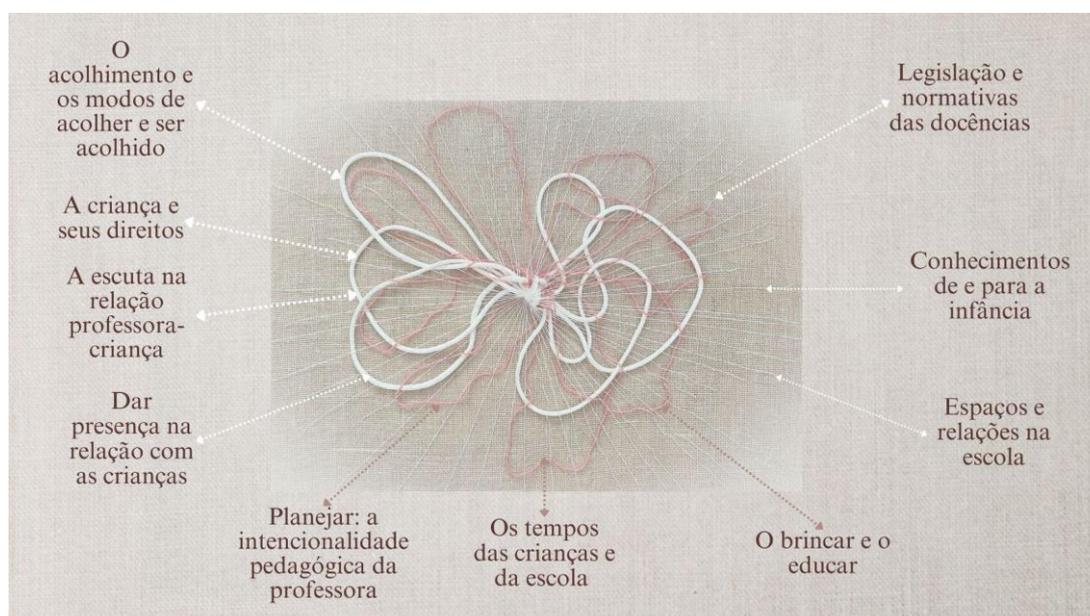
- a) O Laboratório permitiu, como espaço aberto da pesquisa (de)formação, desenvolver experimentos e experiências em Laboratório, onde cada professora foi chamada para colocar em ação um conjunto de ferramentas como: exercício do pensamento, coformação, (de)formação, crítica radical, entre outros, para analisar o que faz, o que pensa e o que coloca em experiência em suas docências. Essas ferramentas as auxiliaram a realizarem os processos de desconstrução e desnaturalização de suas práticas pedagógicas e criar outras possibilidades para suas docências. Da mesma forma, os encontros (de)formação, de estudo e do exercício do pensamento possibilitaram perceber outras escolhas e outros pontos de vista “desbloquear diálogos, constituir outras formas de saber” na indissociabilidade teoria e prática (Boff; Neves; Fabris, 2020, p. 216). Nesse sentido, reconheço no LABDOC este espaço potencial para promover a (de)formação pelas professoras e por mim, como pesquisadora, de outros olhares para as docências na Educação Infantil, de deslocamentos, de outros sentidos, de intercalar momentos de formação com discussão e potencializar a criação das especificidades das docências em Ciclotrama. Somado a isso, para mim - pesquisadora - foi um lugar de ocupar essa posição de uma pesquisadora que compõe *com* as professoras da escola outra relação formativa, não trazendo pautas fechadas, mas formulando questões, tecendo tramas para o exercício do pensamento e, pela coformação, junto com as colegas, possibilitar que as professoras investissem na criação, atentando, por sua vez, para quais especificidades se tornam fios de sentidos peculiares como professoras na Educação Infantil. O que concluo é que no LABDOC, com os experimentos e suas experiências, as PPEI tiveram a oportunidade de perceber outras camadas, de certo grau de compreensão para interconectar os fios de sentidos na Ciclotrama das suas docências, diferente de chegarem a verdades ou certezas em uma tentativa de abrir-se a outros discursos, a estranhar “modismos” ou novas terminologias para práticas antigas. Termos que elas mesmo verbalizaram, para justificarem os argumentos de suas escolhas, para fortalecerem suas ações, para refutar o que também é do discurso comum porque se tornaram professoras da etapa e possuem seus conhecimentos e saberes. Dessa forma, o trabalho entre pares da escola, em espaços formativos deve se constituir em um terceiro lugar, um “lugar híbrido” como afirma Nóvoa (2017, p. 1116), como um “[...] “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas

- públicas”. Assim sendo, “O segredo deste “terceiro lugar” estaria em uma “[...] fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação (Nóvoa, 2017, p. 1116);
- b) A Ciclotrama como operador teórico-metodológico da pesquisa, inspirada em rizoma, possibilitou mostrar a docência na EI como uma trama de relações, porque é autoral, é contínua, precisa do outro, é complexa, demanda exercício do pensamento, sensibilidade, criação e saber-fazer. Por isso tornou-se potente porque também indica que o processo de conhecimento pelas crianças assim como as especificidades não podem ser hierarquizados ou vividos de modo isolado ou como um manual a seguir;
- c) Os conceitos da matriz teórica-metodológica: Experimentos; Experiências; Especificidades; Professora Pesquisadora e Criança, em Ciclotrama, foram fundamentais para ser uma lente, manter meu foco e olhar aguçado para identificar as especificidades em fios de sentidos nas docências das professoras pesquisadoras na relação delas com as crianças e para criar a Ciclotrama das especificidades das docências na Educação Infantil e possibilitar defender a tese;
- d) A Ciclotrama das *especificidades das docências da Educação Infantil* que crio, composta de especificidades das docências expressas e posicionadas pelas professoras pesquisadoras em suas atuações, em um processo de artesanaria, denotam a tamanha complexidade envolvida nesse saber-fazer, principalmente porque estamos falando de docências que a função exige, diante das diferentes idades em que se pode atuar, além dos tantos modos de ser criança e de viver as infâncias em que a professora pode se deparar. Essa complexidade envolve cuidar e educar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, com características peculiares em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Crio, dessa forma, uma ciclotrama das docências dessas professoras como um dos resultados desta tese, porém não como um modelo de docência na EI, tal qual não há para as docências. Apresento-a partindo das especificidades com certas características peculiares e que foram possíveis de identificar, sem conectar todas as possibilidades ou fios de sentidos expressos e posicionados pelas professoras na riqueza de compartilhamento e exercícios do pensamento feitos nos encontros do LABDOC;
- e) O processo formativo, ciclotramado como criação de um *ethos sensível* - considerando o *ethos* como cultura de pertencimento, com possibilidade de funcionar como princípio de transformação (Dal’Igna; Fabris, 2015), e o *sensível* muito além do sensorial,

assumido como uma posição estética, dois conceitos indissociáveis, polissêmicos e que contribuem para a constituição das docências na Educação Infantil como um processo complexo, mas que pela dimensão estética encarna a infância e tudo que esse conceito nos aproxima dessa criança em processo educativo, pois essa é uma condição que se manifesta e se amplia pelo sensível. Um *ethos sensível* porque é condição da trama, na formação da professora da Educação Infantil, contemplando conhecimentos da Pedagogia e do Campo com as linguagens e os conhecimentos da área da Arte, mas nesse *ethos sensível*. No sentido de viver uma relação com o sensível que é da vida e do humano e, com isso, reverberar na docência com as crianças, sejam em atitudes ou na organização de propostas estéticas que as convidem a conhecer e explorar o mundo com desejo, curiosidade, pela dimensão da sensibilidade, permeando as outras dimensões da ética e da política. Mas, principalmente, porque é a dimensão estética da docência que produz, pelo sensível, a incorporação dessa docência que é também sensível. Viver e desenvolver a docência na Educação infantil nesse *ethos sensível* é viver com as crianças esse pertencimento pela sensibilidade. Essa docência, que encarna uma cultura da infância, possibilita viver a experiência da infância com as crianças, por meio de uma docência que tem nesse *ethos sensível*, as condições para que professora e criança habitem e explorem o mundo envolvidas nesse *ethos sensível*.

Dito isso, como primeiro resultado apresento a Ciclotrama das especificidades das docências da Educação Infantil.

Figura 13 – Ciclotrama das especificidades das docências na Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta Ciclotrama das especificidades das docências da Educação Infantil que criei e apresentei, como resultado desse processo de pesquisa, utilizo alguns fios e que passo a explicar:

- a) O fio branco<sup>70</sup>, mais espesso e firme, representa as especificidades em fios de sentidos de sustentação;
- b) O fio rosa, com seus desfiados utilizo como a visualização das especificidades em fios de sentidos de suspensão;
- c) Os fios brancos, finos e esticados como a se romperem, utilizei para representar as especificidades em fios de sentidos de tensão.

Optei por não escrever as palavras na imagem da Ciclotrama como as professoras o fizeram, mas em compor com imagem (ciclotrama criada por mim) mas adicionando as especificidades em seus três grupos de fios de sentidos que nomeei, identifiquei e analisei na pesquisa, digitalmente.

Tais especificidades em fios de sentidos são elencadas pelo processo formativo, de subjetivação e pelos conhecimentos e capacidades constitutivas singulares de cada professora, compondo suas docências. Modos de ser professora e de exercer docências com a consciência de que isso envolve fazer escolhas, dentre tantas, e que demanda, também, uma intenção para o que se faz e para o que se propõe às crianças. Como exercício da crítica radical que me propus a desenvolver nas análises e desenvolvimento dessa pesquisa, concluo que só considero docência a ação pedagógica que se estabelece na relação adulto-criança no espaço educativo que estiver situado.

Além da *Ciclotrama das especificidades das docências da Educação Infantil* que apresentei, como uma sistematização dos resultados dessa pesquisa, esse processo investigativo me possibilitou elaborar argumentos para defender a seguinte tese: a experiência de uma *formação como (de)formação em Laboratório*, com professoras, potencializa a sua formação e a sua constituição docente e possibilita o interrogar-se, expor-se, (de)formar-se e o reposicionar-se como professora movida pela complexidade, sensibilidade, autoria e criação das docências na Educação Infantil. Tanto a docência como as suas especificidades, se constituem em ciclotramas, em relações de *sustentação, suspensão e tensão* com o outro e em coformação. Envolve uma trama de relações complexa e autoral de relações em Ciclotrama, porque - é arte,

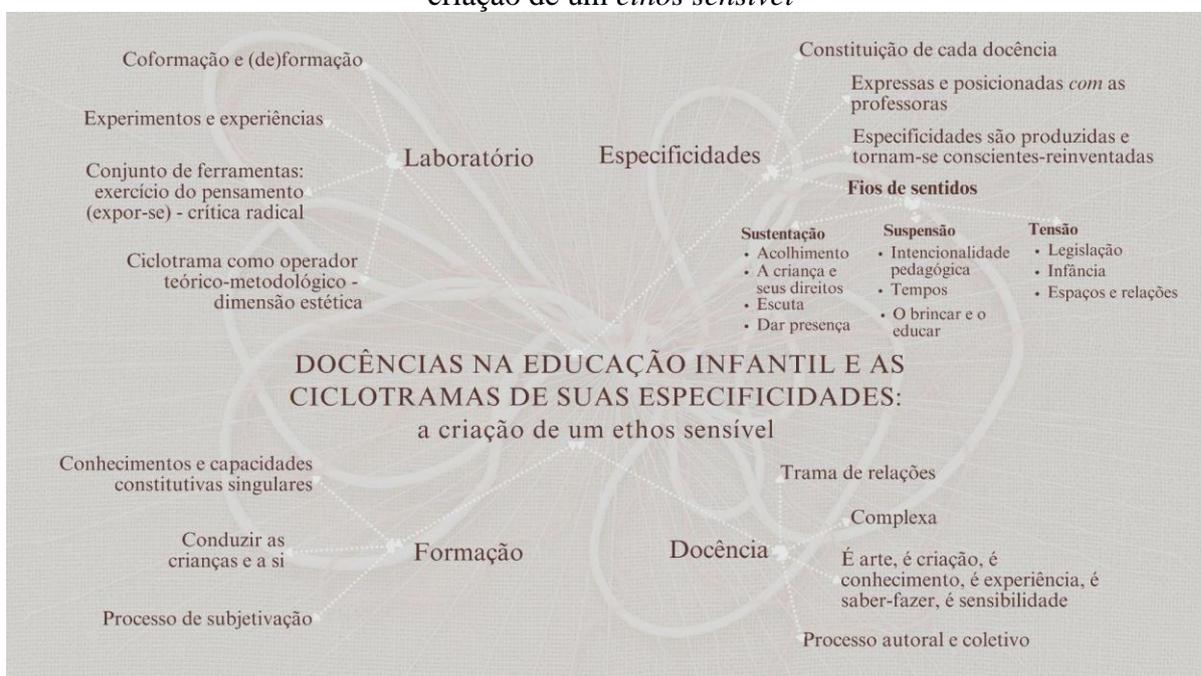
---

<sup>70</sup> Optei em utilizar o mesmo cordão sem cortes ou pontas, assim como as professoras usaram para criar a ciclotrama das docências na EI, coletivamente, no encontro presencial do LABDOC, em 2023 significando que os conceitos e especificidades que operam em suas docências se dão em um *continuum* e em ciclotrama.

é criação, é conhecimento, é experiência, é sensibilidade, é saber-fazer desenvolvida em um *ethos sensível*.

Uma defesa que apresento também em Ciclotrama para sistematizar e visualizar:

Figura 14 – Docências na Educação Infantil e as Ciclotramas de suas especificidades: a criação de um *ethos sensível*



Fonte: Elaborada pela autora.

Vale destacar que, a partir dos experimentos e experiências, o exercício do pensamento e a crítica radical, pela coformação, as professoras geraram argumentos para defender práticas pedagógicas para a infância, mesmo com os enfrentamentos e a falta de investimentos em políticas públicas para a formação cultural e pedagógica dos professores e em melhorias da infraestrutura das escolas para atender as especificidades, especialmente, da pré-escola.

Por sua vez, as especificidades das docências na EI se produzem pelo processo formativo de cada professora, pelos conhecimentos, pelo seu processo autoral e constituição docente e com as crianças ávidas e cheias de demandas para viver e conhecer o mundo. Além disso, importa pensar que as legislações induzem a certas especificidades e por isso participar de formação pela (de)formação e com o processo de autoria contribui para as professoras se tornarem conscientes em suas práticas pedagógicas e pelo processo de “exercício do pensamento”, repensar, justificar e assumir suas escolhas pedagógicas.

Por fim, construir docências na Educação Infantil com as professoras pesquisadoras, contribuindo para seus percursos na perspectiva da estética e de um *ethos* do sensível, me

ensinaram a permanecer na constante luta como profissional e pesquisadora da educação para compor e tornar as especificidades nas docências na Educação Infantil cada vez mais peculiares e potentes. Especificidades das docências que nesse grupo de professoras pesquisadoras foram nomeadas como: **Fios de sentidos de sustentação**: O acolhimento e os modos de acolher e ser acolhido; A criança e seus direitos; A escuta na relação professora-criança; Dar presença na relação com as crianças; **Fios de suspensão**: Planejar: a intencionalidade pedagógica da professora; Tempos das crianças e os da escola; O brincar e o educar e **Fios de sentidos de tensão**: Legislação e normativas das docências; Conhecimentos para e com a infância; Espaços e relações na escola. Além dessas especificidades que surgiram expressas e posicionadas pelas professoras, importa mencionar outras, não menos importantes, que foram discutidas em fios de sentidos não tão evidentes ou consistentes no Laboratório, mas que entendo serem constitutivas dessas docências na Educação Infantil e se fazem necessárias, como: autonomia; respeito às singularidades; observação; ritmo; tempo; olhar; pausa; sensibilidade; limites; liberdade; cuidado, dentre outras.... Diante disso, cabe ressaltar que as Ciclotramas criadas pelas professoras e as que criei, não contemplam todas as tramas de relações das especificidades das docências na Educação Infantil em fios de sentidos, por isso, não há uma única Ciclotrama da docência da Educação Infantil e outras podem ser criadas pelo processo de um *ethos sensível* no processo formativo e constitutivo de cada professora.

Ainda, a pesquisa contribui para constituição de sentidos para as docências na Educação Infantil em tramas de relações que acolham, escutem, respeitem os direitos, os tempos e os espaços das crianças, com a presença de um adulto de que possam confiar e aprender junto e, sendo valorizada, como professora da Educação Infantil, também possibilita que assuma a responsabilidade em organizar as condições para o brincar e o educar com sentido, em que permita às crianças serem desafiadas e instigadas a desejarem, continuarem a desejar e a sonhar.

Aprendi com as professoras pesquisadoras que podemos trabalhar para que os sonhos das crianças e o desejo de aprender e conhecer delas perdura e se transforma em imperativo de formação de pessoas engajadas, que lutam por seus direitos e se empenham para vencer as desigualdades não só em termos sociais e singulares dos contextos das crianças, mas de condições para as crianças se desenvolverem e aprenderem com a qualidade que merecem nas tantas especificidades peculiares possíveis na escola e no mundo.

Por fim destaco que vivi a criação como um *ethos sensível* como pesquisadora e aprendi também, que a profissão docente precisa ser apoiada, cuidada, valorizada e, especialmente as professoras da Educação Infantil, para que possam exercer suas docências com uma formação inicial qualificada, bem como participar e criar espaços de coformação entre pares em todas as

suas escolas, para que junto às crianças e em toda a escola o *ethos sensível* seja o desafio, para que tanto as crianças como as professoras na Educação Infantil vivam essa experiência da infância abrindo-se para a investigação e a exploração do mundo com muito mais sensibilidade, arte e vida.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: ARGOS, 2009.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 154-166, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018154-166>. Acesso em 23 mar. 2025.
- AGOSTINI, Camila Chiodi. Governando crianças: algumas reflexões sobre o currículo da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 110-129, 2022. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/371>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas *et al.* **Ritmos Infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio**: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.
- ALVÃO, Maureanna Cardoso; CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves. Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 631-651, 2015. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812015000200011&script=sci\\_abstract](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812015000200011&script=sci_abstract). Acesso em: 20 mar. 2025.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na organização e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.
- ANDRADE, Thamisa Sejanny de; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Docência com Bebês em ocasiões de Cuidados Pessoais**: interações e banho em foco. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019. p. 1-6.
- ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2022. p. 257-284.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Sobre a ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2025. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante**: implicações da iniciação à docência. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, Canoas, v. 23 n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-10>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-22, nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: Caxias, 2016, p. 131-140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventar. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 27-48.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990007.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BATISTA, Vívian Cristina Menezes Pereira. **As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís – MA**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23564>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert J. J. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018b. p. 21-28.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docências no contemporâneo. *In*: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 75-78.

BOFF, Daiane; NEVES, Antonia Regina Gomes; FABRIS, Eli Terezinha Henn. A aula: do culto ao novo à complexidade do contemporâneo. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 206-219, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53758>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília CNE/CEB, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: MS/CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category\\_slug=outubro-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192). Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da

República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692/71**, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BROCK, Avril. O currículo e a pedagogia da brincadeira: uma profusão de perspectivas. *In*: BROCK, Avril et al. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 94-126.

BRUNER, Jerome. **Sobre o conhecimento: ensaios de mão esquerda**. São Paulo: Phorte, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira. **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ulbra, 2011. p. 185-196.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena**. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019. p. 1-8. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_7\\_7..](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_7_7..) Acesso em: 23 mar. 2025.

CAMILO, Rubia da Conceição. **Docência compartilhada na educação infantil**: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32706>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. Introdução: a formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. XII-XXIII.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. *In*: IX ANPEd Sul – Reunião Científica Regional da ANPEd, 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_CARMEN-L%C3%A9ACIA-CAPRA-LUCIANA-GRUPPELLI-LOPONTE.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CARMEN-L%C3%A9ACIA-CAPRA-LUCIANA-GRUPPELLI-LOPONTE.pdf). Acesso em: 24 mar. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n.3, p. 466-476, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (Orgs.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n.100, p. 23-42, set./dez. 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.1015>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173271>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília. **Experiências de (re)início da docência na educação básica**: a profissionalidade em foco. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

CÔCO, Valdete. Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 95-112, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201895-112>. Acesso em: 17 mar. 2025.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira; CARVALHO, Diana Carvalho de. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010). **Revista Pedagógica**, Chapecó, a. 15, n. 28, v. 1, p. 379-408, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1372>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CONTRERAS, José Domingo; FÉRRE, Núria Pérez De Lara. La experiencia y la investigación educativa. *In*: CONTRERAS, José Domingo; FÉRRE, Núria Pérez De Lara. **Investigar la experiencia educativa**. Ediciones Morata: Madrid, 2014. p. 21-86.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 11, n. 21, p. 13-16, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/221018>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Pensamento da diferença na pesquisa em educação: era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. (Orgs.). **Infância & Pós-estruturalismo**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 153-174.

CORRÊA, Carla Andréa; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. especial, p. 23-37, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial583p.23-37>. Acesso em: 17 mar. 2025.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino da. **Trabalho docente com crianças de zero a três anos**: concepções e desafios. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/7f83557c-9712-4ae2-96e4-f8e57aefd26c>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. *In*: HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 11-17.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-82, set./dez. 2017.

CUTY, Pâmela Franciele Nunes. **A docência na educação infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11532>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abril. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.8582>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DE MARCO, Marilete Terezinha. **Docência na Educação Infantil**: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191296>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

DÍAZ, Diego Andrés Barrios. **Docência na Educação Infantil**: a constituição subjetiva de professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/2017.05.D.24351>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. *In*: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (Orgs.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia**: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020. p. 337-350.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carina Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.

FABRIS, Elí Terezinha Henn et al. **Laboratório de Docências Contemporâneas**: um espaço experimental e experiencial (de)formação (no prelo).

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 205-224, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.13097>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19. Projeto de Pesquisa. São Leopoldo: Unisinos, 2020a.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. Projeto de Pesquisa. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Ingressantes? Iniciantes? Estreantes? Quem são eles e elas? *In*: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 20-25.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC): um espaço-tempo (de)formação. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 29-65.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. O estado de diálogo na educação e o ensino pelo dissenso: possibilidade de os alunos existirem como sujeitos. *In*: BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b. p. 15-19.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Representações de espaço e tempo no olhar de hollywood sobre a ESCOLA**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/14806>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. *In*: XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE Portugal, 2015, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: AFIRSE, 2015. p. 442-456.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. [Entrevista cedida a] João Vitor Santos e Vitor Necchi. **IHU On-line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia: cenários da carreira**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul, 13, 2020, Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: FURB, 2020. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6191-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6191-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 23 mar. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; PIVA, Luciane Frosi. **A pesquisa (de)formação na Educação Infantil: consolidação de um laboratório de docências contemporâneas (no prelo)**.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim Pereira (Orgs.). **Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57-74.

FALK, Judith. **Abordagem Pikler**, educação infantil. São Paulo: Ominisciência, 2016.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Eliana Maria. **Educação Infantil no cotidiano**: diálogos entre adultos e crianças. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2538>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FILIPPINI, Tiziana. Sobre a natureza da organização. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 54-59.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020042>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Tais Aparecida de (orgs.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 139-160.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, Paulo. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 2-18, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.19054>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FOCHI, Paulo. Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação. [Entrevista cedida a] João Vitor Santos. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n. 516, ano 17, p. 46 - 52, 04 dez. 2017. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7150-educacao-infantil-nao-deve-se-submeter-a-ideia-de-compartimentacao>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FOCHI, Paulo. Por uma escola honesta e generosa com as crianças: apresentação da terceira obra do OBECI. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas do observatório da cultura infantil - OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023a. p. 7-11.

FOCHI, Paulo. Prefácio: As portas abertas pelas Marias. *In*: HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 19-21.

FOCHI, Paulo. Vida cotidiana e microtransições. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do observatório da cultura infantil - OBECI**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023b. p. 13-30.

FORMOSINHO, João. A Educação em creche: os desafios das pedagogias com nome. Prefácio. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Portugal: Porto Editora, 2018. p. 7-27.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Philippe Meirieu: fragmentos de uma conversa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 6, p. 274- 281, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/192>. Acesso em: 25 mar 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370>. Acesso em: 23 mar. 2025.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 350-365, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v13e242019350-365>. Acesso em: 23 mar. 2025.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. O educador-referência. *In*: GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 53-69.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia de Oliveira. Docência na creche: *atencionalidade* pedagógica na rotina e no planejamento. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019. p. 1-7.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente**. Petrópolis: Vozes, 2021.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017a. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6768>. Acesso em: 23 mar. 2025.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. registro docente contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623660624>. Acesso em: 23 mar. 2025.

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

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. Viver os tempos emocionais da infância. *In*: AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas *et al.* **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-42.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo escolar - São Leopoldo**. Disponível em: Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 23 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades: São Leopoldo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama>. Acesso: 23 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: painel. Rio de Janeiro; IBGE, 2022. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: apresentação. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 23 mar. 2025.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar na infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-61

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; MENDES DE FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 469-496.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LANDINI, Janaina Mello. **Ciclotrama 141 (épura)**. 2019a. 1 original de arte, corda de algodão artesanal, 700 cm x 800 cm x 1600 cm, 24cm e 2880 metros de fita de papel. Disponível em: <https://www.mellolandini.com/ciclotrama-141-epura>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LANDINI, Janaina Mello. **Ciclotrama 163 (palíndromo)**. 2019b. 1 original de arte, corda de algodão artesanal em linho. 120cm x 260cm. Disponível em: <https://www.mellolandini.com/ciclotrama-163-palindromo>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LANDINI, Janaina Mello. **Ciclotrama 168 (palíndromo)**. [S. l.: s. n.], 2018. 1 original de arte, corda de algodão artesanal em linho. 120cm x 260cm. Disponível em: <https://www.mellolandini.com/ciclotrama-168-palindromo>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LANDINI, Janaina Mello. **Ciclotrama and its phases**. [S. l.: s. n.], 2020a. 1 vídeo (6 min 25 s). Disponível em: <https://www.mellolandini.com/ciclotrama-and-its-phases>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LANDINI, Janaina Mello. **Curta: as Ciclotramas de Janaina Mello Landini**. [S. l.: s. n.], 2020b. 1 vídeo (2 min 12 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A8PFexCTwSU>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEITE, César Donizeti; CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. Infância, imagem e formação docente: entre experiências, saberes e poderes na educação infantil. **Childhood & Philosophy**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 277-296, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.32042>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. **Saberes profissionais e prática com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23345>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LOCATELLI, Arinalda Silva. **A emergência da educação infantil e o trabalho docente: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8NP7>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. A arte da docência compartilhada. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 16-21.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e estética da docência: conversas com Nietzsche e Foucault**. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 16, 2008. Itajaí. Anais [...]. Itajaí: UNIVALI, 2008. p. 1-16.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/6346>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 6, p. 429-452, abr./jun. 2017.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 135-153, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018135-153>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MARTINS, Mariana Lima. **Docência em Educação Infantil**: concepções e significados. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 9-26.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

MORTARI, Luigina. **Filosofia do cuidado**. São Paulo: Paulus, 2018.

NARODOWSKI, Mariano. Onze Teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. *In*: **Blog do Pensar a educação**. 2020.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 137-154.

NÓVOA, António. A liberdade está no diálogo. *In*: CAMPOS, Rita; MOREIRA, Sueli de Lima (Orgs.). **Diálogos com António Nóvoa**: Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2021. p. 5-8.

NÓVOA, António. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *In*: GONÇALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Orgs.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. p. 1-11. Disponível em: [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf). Acesso em: 20 mar. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 23 mar. 2025.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 23 mar. 2025.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira Assis. Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1993>. Acesso em: 25 mar. 2025.

OLIVEIRA, Marluce de Souza. **Produções subjetivas da ação docente**: o movimento de articulação entre planejamento e currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília: 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34187>. Acesso em: 23 mar. 2025.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 639-660, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955016.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e Educação Infantil**: condições de trabalho e profissão docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AU9M69>. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Que desafios e perspectivas a Base Nacional Comum Curricular traz à Educação Infantil? *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 288-297.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Filipa Freire de. O espaço na Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Portugal: Porto Editora, 2011, p. 9-70.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A Formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Formação como Pedagogia da Relação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28>. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Portugal: Porto Editora, 2011. p. 97-117.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Portugal: Porto Editora, 2016. p. 35-53.

OLSSON, Liselott. Movimento e experimentação na aprendizagem de crianças pequenas. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Infância & Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 27-63.

PAGNI, Pedro Angelo. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 305-321.

PAIM, Viviane Catarini; FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOCATELLI, Tiago. Revisão de literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44634>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 25-47.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e Cultura. *In*: Ministério da Educação. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Brasília, DF: MEC, 2016. p. 47-77.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições Cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200123>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PIVA, Luciane; SEBASTIANY, Eduarda; SILVA, Ana Laura Becker da. Cicolotramando pesquisa (de)formação com professoras pesquisadoras da Educação Infantil de São Leopoldo. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn (Org.). **Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 88-107.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 19-47.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 127-140.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 80-95.

RITSCHER, Penny. Acolher com as antenas. *In*: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ROCHA, Eloísa Candal da. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.171285>. Acesso em: 23 mar. 2025.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil**: o banho e a alimentação em foco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11406>. Acesso em: 23 mar. 2025.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Barbara. **Aprendizes del pensamiento**: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires: Paidós, 1993.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Professoras e bebês: uma docência interpretativarelacional. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.13507>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SÃO LEOPOLDO (RS). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções**. São Leopoldo: UNISINOS, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JKbBbSOfqYm36ObuUleuwHA5twm81pG7/view>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 23-52.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Florianópolis, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. Relações entre adultos e bebês na Educação Infantil: indícios para compreensão de uma docência não linear. **Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 313-330, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v13e242019313-330>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SEBASTIANY, Eduarda; PAIM, Viviane Catarini; PIVA, Luciane Frosi; Laboratório de Docências Contemporâneas: um espaço experimental e experiencial (de)formação. *In*: V Seminário Internacional CAFTe – Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias em Educação e XV Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado - EIFORPECS. (no prelo).

SEBASTIANY, Eduarda; PIVA, Luciane Frosi; PAIM, Viviane Catarini. Ferramentas mobilizadas em um Laboratório de Docências com professores pesquisadores. *In*: Reunião Regional ANPEd-SUL, 15, 2024, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: ANPEd-SUL, 2024. p. 1-6.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SILVA, Aida; TIRIBA, Lea. (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. *In*: **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos** Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Bom senso como prática docente na Educação Infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202377>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. *In*: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 73-92.

SOUZA, Andréa Rodrigues de; MELO, José Carlos de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Inter-Ação**, Goiaânia, v. 43, n. 3, p. 697-709, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na Educação Infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054>. Acesso em: 25 mar. 2025.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

STRÖHER, Carlos Eduardo. História em revolução: Michel Foucault e a produção do conhecimento histórico. **Diálogos**, Maringá, v. 18, supl. espec., p. 15-48, dez./2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/dialogos.v18supl.918>. Acesso em: 23 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. *In*: FALK, Judith. (org.). Abordagem Pikler, educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 62-69.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.1, p.72-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>. Acesso em? 25 mar. 2025.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias** [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

TIRIBA, Lea. Prefácio. *In*: BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **O desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018b.

TOSTA, Tawana Domeneghi Orlandi. **Aprendizagem da Docência: o que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ribeirão Preto**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11181>. Acesso em: 17 mar. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (TCE/RS). **Em 10 anos, RS cria mais de 178 mil vagas na Educação Infantil**. Porto Alegre. 2021. Disponível

em: <https://tcers.tc.br/noticia/em-10-anos-rs-cria-mais-de-178-mil-vagas-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. São Leopoldo: UNIISINOS, 2021.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992. Disponível em: <https://archive.org/details/teoria-educacao-n.-6-1992/page/67/mode/2up>. Acesso em: 17 mar. 2025.

VARELA, Paulo. Conheça a trama da artista Janaina Mello Landini. **Arteref**. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://arteref.com/arte-do-dia/conheca-a-trama-da-artista-janaina-mello-landini/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infâncias e crianças visíveis. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 7-23.

VECCHI, Vea. Prólogo. *In*: HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>. Acesso em: 23 mar. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 49-56.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i1.846>. Acesso em: 20 mar. 2025.

VIEIRA, Daniele Marques; COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência. **Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 256-275, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v13e242019256-275>. Acesso em: 20 mar. 2025.

VOGLER, Pia; CRIVELLO, Gina; WOODHEAD, Martin. La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, La Haya, n. 48, 2008. Disponível em: [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110\\_d\\_La\\_investigaci%C3%B3n\\_sobre\\_las\\_transiciones\\_en\\_la\\_primera\\_infancia\\_-\\_an%C3%A1lisis\\_de\\_nociones,\\_teor%C3%ADas\\_y\\_pr%C3%A1cticas\\_20090127.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110_d_La_investigaci%C3%B3n_sobre_las_transiciones_en_la_primera_infancia_-_an%C3%A1lisis_de_nociones,_teor%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_20090127.pdf). Acesso em: 20 mar. 2025.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Alteridade na pesquisa em educação: por uma ética do desconforto. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 115-135, 2018.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A produção de docências contemporâneas: a experiência conformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19”, desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores por meio de “experiências conformativas” a partir da crise da Covid-19.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online, integrando grupos de discussão junto a demais professores (ingressantes e efetivos) de escolas públicas e futuros professores (alunos de licenciaturas), além de professores formadores de diferentes IES. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados e, posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail [efabris@unisinos.br](mailto:efabris@unisinos.br) e/ou telefone (51) 99839 8959.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
 Em: 15/04/2021

**APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

Autorização de imagem: Os encontros serão gravados pelo TEAMS ou outra plataforma digital e, com isso, as imagens comporão o conjunto de materiais da pesquisa. Solicito autorização para uso das imagens, para registro dos encontros (de) formação e como material da pesquisa. Sempre que você autorizar o uso na referida atividade ela não constará com tarja preta, no entanto, você poderá indicar as atividades que preferir que as imagens sejam usadas com tarja preta, condição que será sempre referida no início de cada encontro e você poderá optar.

São Leopoldo, 09 de junho, de 2021

Nome do Participante

E. Fabris  
Eli Terezinha Henn Fabris  
Pesquisadora

Assinatura do Participante

CEP – UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 15/04/2021

## ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA SMED/SÃO LEOPOLDO



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
 Estado do Rio Grande do Sul  
**SMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
 Praça Tiradentes, 119 – Centro – São Leopoldo  
 (51) 2200-0800 | (51) 2200-0826 | (51) 3554-0383  
 smed.gabinete@saoleopoldo.rs.gov.br



### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação do município de São Leopoldo, RS, declara estar informada sobre a execução da pesquisa: "A PRODUÇÃO DE DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: A EXPERIÊNCIA COFORMATIVA ENTRE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES EM TEMPOS DE COVID-19", a ser desenvolvida pela profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq), com sede no PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, RS.

Declaro conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras em especial a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaro ainda que a Secretaria Municipal de Educação está ciente da proposta da referida pesquisa e está de acordo com a sua realização, por meio dos professores da rede municipal de ensino.

São Leopoldo, 29 de março de 2021.

  
**Ricardo Fernandes da Luz**  
 Secretário Municipal  
 Portaria n. 104.612/2018